Universitat de València
Facultat de Filosofia i Ciències de l´Educació
Departament de Teoria de l´Educació

Programa de Doctorado 335C
"Acciones pedagógicas y desarrollo comunitario"

PROGRAMA DE EDUCACIÓN FAMILIAR

PROMOVER DESDE CASA EL ÉXITO ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Encarna Taberner Perales

Dirigida por:
Dr. Bernardo Gargallo López

Valencia, 2015

El mundo que dejemos a nuestros hijos dependerá,
en gran medida, de los hijos que dejemos a nuestro mundo.

Federico Mayor Zaragoza

Agradecimientos

Durante estos años son muchas las personas que me han ayudado a llevar a cabo este trabajo. Sin su confianza y apoyo incondicional habría sido imposible concluirlo. Por ello, quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a todas ellas.

Al Doctor Bernardo Gargallo López, por acompañarme y guiarme a lo largo de todo este camino, a veces incierto, pese a haberse prolongado en el tiempo. Su orientación, seguimiento y supervisión continuos en el desarrollo del proceso han resultado cruciales y me han dado la fuerza y la motivación necesarias para continuar, sin rendirme, hasta llegar al final.

A mi hermana Elena, por su consejo y colaboración. Al poner su experiencia y su formación al servicio de este proyecto ha contribuido, en gran medida, a que persistiera en él a pesar de las dudas y las dificultades surgidas en algunos momentos.

A mi marido Jesús y a mi hija Paula, porque son la alegría en mi vida. Nuestras propias vivencias, y las conversaciones surgidas a partir de ellas, me han permitido ponerme en el lugar del resto de familias y entender que, en el fondo, todos hacemos las cosas lo mejor que sabemos. Además, su paciencia y comprensión han permitido que pudiéramos sobrellevar el enorme esfuerzo y sacrificio que supone posponer la satisfacción inmediata en pos de un futuro beneficio mayor.

A mis padres, Carmen y Màxim, por su amor y su apoyo incondicionales. Su vocación de servicio, su generosidad y su

entusiasmo han facilitado que encontrara el tiempo y el ánimo necesarios para llevar a cabo este propósito.

A la asesora del CEFIRE de Torrent, Mª Ángeles Chana, por su inspiración en la búsqueda de la emoción en lo personal y en lo profesional.

A todo el profesorado del CEIP Juan Antonio Martínez Torres de Aldaia, por las inquietudes compartidas, las reflexiones conjuntas y los continuos desvelos por mejorar cada día la labor que se nos ha encomendado. Les agradezco su buen hacer y todo lo que he aprendido de ellos.

Y, por último, a los padres y alumnos que han participado en esta investigación, por la ilusión mostrada y las aportaciones realizadas.

Índice

1. Introducción ……. 13

1.1. A modo de presentación …….. 15
1.2. Determinación del problema a investigar y de las preguntas que guían la indagación …….. 17

2. Marco teórico …….. 23

2.1. Éxito y fracaso escolar en España …… 25
2.1.1. Factores del éxito o del fracaso escolar …….. 30
2.1.1.1. El entorno sociofamiliar …… 30
2.1.1.2. La escuela y los maestros ……..... 40
2.1.1.3. Factores emocionales ……... 45
2.1.2. El reto de construir una nueva sociedad ……..... 55
2.1.2.1. El acceso a la información y el conocimiento … 55
2.1.2.2. Pedagogía humanizadora ……. 60
2.1.2.3. Educar desde y para la equidad …….. 66
2.1.3. Calidad educativa para todos ……. 76
2.1.3.1. Buscar el éxito …… 76
2.1.3.2. Cambiar el modelo de enseñanza …… 83
2.1.3.2.1. La clave del éxito en Finlandia …….. 87
2.1.3.2.2. Ejemplos de buenas prácticas y nuevos modelos ……. 91
2.1.3.3. El papel de los centros ……..... 103
2.1.3.3.1. Liderazgo pedagógico como motor de cambio 103
2.1.3.3.2. Compromiso profesional de los docentes … 109
2.1.3.3.3. Relación con las familias y el entorno …….. 118
2.1.3.3.4. Proceso de adaptación al nuevo modelo …. 126

2.2. La responsabilidad educativa de las familias 135
2.2.1. El papel educativo de las familias 135
2.2.1.1. Evolución de la relación entre familia y escuela . 135
2.2.1.2. Promover la participación de las familias en la escuela 142
2.2.2. Apoyo a la función socializadora de las familias 150
2.2.2.1. Propuestas de atención a las familias 150
2.2.2.1.1. Administraciones educativas 150
2.2.2.1.2. Entidades sin ánimo de lucro 156
2.2.2.1.3. Centros escolares 159
2.2.2.1.4. Otras propuestas 160
2.2.2.2. Programas de Educación Familiar en la escuela 162
2.2.2.2.1. Programas educativos 163
2.2.2.2.2. Llevar a la escuela programas educativos familiares de calidad 168

3. Trabajo empírico 181

3.1. Objetivos de la investigación 183
3.2. Formulación de hipótesis 183
3.3. Metodología de la investigación 184
3.3.1. Diseño 184
3.3.1.1. Parte cuantitativa 184
3.3.1.2. Parte cualitativa 185
3.3.2. Muestra 186
3.3.3. Instrumentos de evaluación 190
3.3.4. Procedimientos 193
3.4. Programa pedagógico 196
3.4.1. Objetivos y contenidos del programa 196
3.4.1.1. Objetivos generales 196
3.4.1.2. Objetivos transversales a todo el programa 197

3.4.1.3. Objetivos de los ámbitos de actuación ….…… 198
3.4.1.4. Contenidos ……..…… 200
3.4.2. Características del programa …… 200
3.4.2.1. Destinatarios ……... 200
3.4.2.2. Rol del formador …… 201
3.4.2.3. Metodología de la intervención …… 203
3.4.3. Propuesta de intervención ……..… 204
3.4.3.1. Formato de las sesiones …… 204
3.4.3.2. Calendario de sesiones …… 205
3.4.3.3. Objetivos, actividades y recursos por sesiones . 205
3.5. Resultados y discusión …… 228
3.5.1. Resultados cuantitativos …… 228
3.5.1.1. Análisis de datos aportados por los alumnos … 228
3.5.1.1.1. Análisis intragrupo …… 229
3.5.1.1.1.1. Grupo experimental …… 229
3.5.1.1.1.2. Grupo control …… 234
3.5.1.1.2. Análisis intergrupo …… 238
3.5.1.1.2.1. Con datos del pretest …… 238
3.5.1.1.2.2. Con datos del postest …… 242
3.5.1.2. Análisis de datos aportados por los padres y madres …… 247
3.5.1.2.1. Análisis intragrupo del grupo experimental 248
3.5.1.2.2. Análisis intergrupos en el postest …….. 251
3.5.1.3. Discusión de los datos cuantitativos ……..… 254
3.5.2. Resultados cualitativos …… 257
3.5.2.1. Análisis de datos aportados por los alumnos ... 257
3.5.2.2. Análisis de datos aportados por los padres y madres ……... 264
3.5.2.2.1. Datos aportados en los cuestionarios del pretest del grupo experimental …… 264

3.5.2.2.2. Datos aportados en los ítems cerrados del cuestionario de evaluación …….. 266
3.5.2.2.3. Datos aportados en las reflexiones en casa, en las preguntas abiertas del cuestionario de evaluación del taller y en el grupo de discusión … 268
3.5.2.3. Discusión de los datos cualitativos …….. 273
3.5.3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos 275

4. Conclusiones …….. 277

4.1. Análisis del motivo que nos ha traído hasta aquí …… 279
4.2. Verificación de objetivos e hipótesis …… 281
4.3. Logros y límites de la investigación …….. 285
4.4. Propuestas y vías de investigación …….. 288

5. Bibliografía …… 291

6. Anexos …… 317

- Anexo 1: Documentos para publicitar la Escuela de Madres y Padres en el centro escolar (EMPA) …… 319
- Anexo 2: Instrumentos de evaluación …… 325
- Anexo 3: Documentos propuestos inicialmente para ser valorados por jueces expertos y resultados del análisis de los datos aportados por ellos tras su valoración ……. 343
- Anexo 4: Agrupamiento de ítems por dimensiones evaluadas en los cuestionarios CEFFEEF y CEFFEEA …. 359
- Anexo 5: Dosier entregado a los participantes …… 369
- Anexo 6: Ejemplos de documentos de asesoramiento a las familias elaborados a partir del análisis de los cuestionarios 467

- Anexo 7: Protocolo, guión y trascripción del grupo de discusión de madres participantes en la Escuela de Madres y Padres 471

1. Introducción

1.1. A modo de presentación

Los sueños se cumplen si les dedicamos suficiente ilusión, tesón y tiempo.

Este trabajo plasma el sueño que tuvo una adolescente, a finales de los 80, cuando, tras formarse como monitora de tiempo libre, estaba a punto de entrar en la Universidad para realizar los estudios de Magisterio.

En aquellos días trabajaba como voluntaria en un Centro Abierto de su localidad que atendía, por las tardes, tras el horario escolar, a niños con problemática sociofamiliar. Estos niños hacían sus deberes y llevaban a cabo distintos talleres entre los que el de cocina era el que más expectación generaba.

Conversando con ellos, muchos manifestaban que no les gustaban la escuela ni los maestros. Entonces, allí mismo, comenzaron a soñar que una escuela diferente era posible. ¿Cómo debía ser la escuela que les gustara, que les invitara a aprender con ilusión y les preparara para llegar a ser adultos capaces de imaginar su fututo y convertirlo en realidad?

Más tarde, tras terminar Magisterio y cursar Pedagogía, todavía no había encontrado respuestas suficientes. Una vez dentro del propio sistema vio que muchos maestros y maestras también se hacían preguntas porque tenían el mismo sueño: todos ellos querían alumnos felices y que aprendieran de verdad en las aulas. Entonces surgieron nuevas cuestiones: ¿Cómo utilizar las ideas de todos para

crear otra escuela? ¿Cómo hacer que, juntos, trabajaran por un objetivo común?

Cuando tratamos de comprender lo que no comprendemos de nuestra realidad actual para ir más allá de donde estamos, nos convertimos en buscadores, en investigadores. Caminamos tras una utopía para dar respuesta a una necesidad real a la que nadie ha sabido responder, al menos en nuestro entorno inmediato. Se trata de ir más lejos que los demás y de ver cosas que los otros no han visto, quizá porque no han mirado en esa dirección o no lo han hecho nunca de manera diferente a la habitual.

Muchos son los soñadores que antes que nosotros han buscado respuestas. Y, a medida que profundizamos en el saber pedagógico que grandes profesionales e investigadores han ido tejiendo con el paso de los años, nos surge, por un lado, la gratitud hacia aquellos que han ido construyendo y allanando caminos y, por otro, la incredulidad o la incapacidad para comprender porqué, existiendo ya todo este conocimiento pedagógico, aún hay quien “no cree” en él y lo niega como opción para ser llevado a la práctica. Quizá, como sugiere Linde (2009), algunos de ellos se han adelantado a su tiempo y han hecho propuestas que difícilmente se podían llevar a cabo porque su entorno no estaba preparado para ello.

Queremos creer que en estos momentos la ciudadanía está reclamando un cambio de modelo social en el que las relaciones se basen en el diálogo y en la búsqueda de puntos en común, más que en la imposición y las buenas intenciones. En esta nueva sociedad, impulsada por el fenómeno que ha supuesto Internet y las redes sociales, se ha facilitado enormemente la comunicación, el flujo de

información y el acceso al conocimiento. Todo ello está trayendo consigo que personas anónimas alcen su voz por el bien común, reclamando derechos y asumiendo responsabilidades, y también nos está obligando a que veamos la necesidad de plantear un nuevo modelo de enseñanza que acompañe y potencie este fenómeno social.

Las instituciones educativas no pueden mantenerse ajenas a lo que ocurre a su alrededor y los docentes han de bajar de la tarima para acercarse a su alumnado, escucharlo y dirigir sus esfuerzos a responder a las necesidades reales que aquéllos tienen. Se hace necesario acabar con un sistema paternalista que no deja crecer en autonomía y responsabilidad. Precisamente, el autogobierno y la asunción de las consecuencias de las propias decisiones, y de los actos que de ellas se derivan, constituyen los elementos clave de un verdadero desarrollo moral que ayude a configurar ciudadanos aptos y capaces de construir, entre todos, la mejor sociedad posible.

En este contexto, en el que planteamos la mejora de la realidad como problema, hemos de definir los motivos que están provocando tanto fracaso escolar y abandono prematuro, para definir nuevos caminos que reviertan esta situación. Veámoslo a continuación.

1.2. Determinación del problema a investigar y de las preguntas que guían la indagación

Cuando nos encontramos ante un problema o cuestión que tratamos de responder, inmediatamente surge el imperativo de resolverlo o darle respuesta. De este modo, al tratar de promover el éxito escolar de todos los alumnos de un centro como finalidad fundamental del Proyecto Educativo, es preciso que tratemos de

encontrar la manera de conseguirlo. Pero, ¿por dónde empezar? ¿Qué responsabilidad tienen los distintos componentes de la comunidad educativa en este proceso, centrándonos especialmente en el papel que han de asumir las administraciones, los centros y las familias? Y, si tenemos claro que en todo sistema, al modificar alguno de sus elementos, todo él se transforma en alguna medida, ¿a partir de cuál de ellos podemos comenzar a introducir modificaciones?

En general, la experiencia nos dice que los centros son estructuras rígidas en las que todo está organizado de una determinada manera. Pese a que cada año puede haber personas que llegan y otras que se van, a menudo pocas cosas cambian. Su funcionamiento e idiosincrasia son fruto, la mayoría de las veces, de la fuerza de la costumbre y suelen ser las personas que llevan más tiempo las que marcan las líneas de actuación, en muchas ocasiones sin atender los resultados de las últimas investigaciones en materias pedagógicas como didáctica, liderazgo educativo o estrategias de aprendizaje, por poner algunos ejemplos. Es en las aulas donde algunos docentes encuentran cierto espacio para innovar y hacer las cosas de manera distinta, por supuesto dentro del margen que permite la normativa vigente y la coordinación en el nivel, ciclo o departamento al que se hayan inscritos. Y, ciertamente, produce gran satisfacción encontrar, entre los compañeros, un grupo de docentes dispuestos a reflexionar sobre cómo hacer las cosas mejor. Pero esa misma satisfacción se torna frustración al observar que las palabras, muchas veces, quedan en papel mojado y que es difícil saltarse las estructuras establecidas.

Por ello, cuando la propia administración educativa de nuestra comunidad autónoma propone, a modo experimental, que los centros

presenten proyectos para promover el éxito escolar, no dudamos en preguntarnos por dónde podemos empezar.

Nosotros consideramos que los padres son un elemento importante de cara a producir cambios en un centro, porque una buena comunicación con ellos puede ayudarnos a entender mejor a los alumnos que tenemos en las aulas y hacernos caer en la cuenta de lo necesario de revisar nuestra labor docente.

En ese sentido, hablar con madres y padres nos puede dar una visión nueva y diferente de nuestro propio trabajo, de cómo perciben lo que hacemos, así como de lo satisfechos que se encuentran del servicio que les damos. Al fin y al cabo, nos conviene saber si, en el caso de que pudieran elegir, se decantarían o no por nuestro proyecto educativo.

Por otro lado, que no nos digan su opinión no significa que no la tengan o, incluso, que no la comenten en otros foros. Es bien sabido por los docentes con ciertos años de experiencia que los grupos de alumnos cuyas familias los apoyan o, al menos, no se oponen a su labor, suelen disfrutar de un ambiente más centrado en la tarea y con menos problemas de comportamiento. Esto en parte se debe a la complicidad con las familias y el apoyo mutuo. Seguir normas similares y coherentes en casa y en la escuela hace más fácil que los alumnos hagan lo que deben.

Así pues, el problema que pretendemos abordar en esta tesis es el de la falta de trabajo conjunto y de colaboración de las familias con el centro para la mejora de la educación de sus hijos. Y, para enfrentarlo, nos planteamos poner en marcha una escuela de padres y madres que trate de promover desde casa el éxito escolar para

acercarnos un poco más a nuestra meta del éxito para todos los alumnos del centro.

A partir del problema, las preguntas a las que esta investigación trata de responder son las siguientes: ¿Qué ocurrirá si llevamos a cabo un programa de formación para madres y padres? ¿Mejorarán las actitudes de los padres y los alumnos hacia lo escolar? ¿Mejorará la capacitación de los padres, lo que se traducirá en una mejora en su funcionamiento con los hijos? ¿Mejorarán las habilidades y las calificaciones de los alumnos?

Nuestra intención es ilusionar e involucrar a las familias en nuestro proyecto, llenándolo de sentido para todos. Por ello, nos proponemos analizar qué efectos tendrá la aplicación de un programa de educación familiar que persiga el siguiente objetivo fundamental: crear un espacio en el que las familias puedan expresar sus preocupaciones y necesidades, en el que se les proporcione una visión positiva de sus hijos y de la labor que llevan a cabo como padres, y en el que adquieran habilidades que puedan poner en práctica en casa para ayudar a sus hijos a mejorar su rendimiento académico.

Para conseguir el objetivo que nos planteamos, este trabajo se estructura en dos bloques: uno, de marco teórico, y otro, de trabajo empírico. El marco teórico se divide, a su vez, en dos apartados, en el primero se trata de esclarecer qué factores influyen en el éxito o el fracaso escolar de los alumnos y de qué manera podemos promover, desde los centros, el éxito de todos ellos; y en el segundo se hace referencia a la responsabilidad educativa de las familias y a la relación que es necesario que se establezca entre éstas y los centros

que les lleve a trabajar juntos para conseguir la mejor educación para todos.

En el bloque de trabajo empírico se hace referencia a los objetivos e hipótesis que guían la investigación, incluyendo el diseño metodológico, la descripción del programa llevado a cabo y los resultados obtenidos.

A continuación se concluye con los logros y límites de la investigación, así como con las propuestas y vías de investigación que se abren a partir de ahora en relación al tema que nos ocupa. Y, al final, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

2. Marco teórico

Si bien es cierto que el tema que nos planteamos se refiere a la promoción del éxito escolar desde casa y que esto parece que tenga relación únicamente con las escuelas de madres y padres, también lo es que lo que hacen o pueden hacer las familias para promover el éxito de sus hijos está directamente relacionado, por un lado, con el sistema social y económico en el que viven y, por otro, con lo que hacen los centros escolares que, a su vez, se encuentran enmarcados en un sistema educativo con determinadas características. Por ello, no podemos ver todos estos sistemas de manera aislada, sino organizados unos en relación con otros.

Así pues, en este primer bloque, vamos a tratar de explicar la relación que se establece entre los sistemas con los que se relaciona una escuela de padres, y lo articularemos en dos apartados: Éxito y fracaso escolar en España y La responsabilidad educativa de las familias.

2.1. Éxito y fracaso escolar en España

España lleva años arrastrando un elevado índice de fracaso escolar. Y cuando hablamos de fracaso escolar nos referimos a porcentajes elevados de alumnos repetidores y de alumnos que abandonan el sistema en la etapa obligatoria superiores al de países de condiciones socioeconómicas similares al nuestro. Así mismo, a porcentajes superiores de alumnos que no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, o que no acaban sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional.

Pese a que se ha hablado mucho y se ha escrito aún más sobre esta cuestión, y tras diversas reformas educativas llevadas a

cabo en pocos años, seguimos sin encontrar el camino hacia los resultados que deseamos.

Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE y padre del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en una entrevista publicada por El País el 3 de diciembre de 2007, señalaba que pese a que los alumnos españoles quedaban en aquellos momentos muy retrasados respecto a los países con mejores resultados de la OCDE, que, en definitiva, son los que marcan la calidad que se puede alcanzar, «es un país que ha mejorado su educación muy rápidamente, de tal manera que si miramos el porcentaje de personas que han logrado la enseñanza obligatoria o el porcentaje de los que han conseguido titulaciones superiores, podemos ver que en las últimas dos generaciones los logros educativos en España han mejorado mucho más rápido que la media de la OCDE». A la vista de los resultados obtenidos por nuestro país en 2006, Schleicher señalaba que nuestro sistema educativo era uno de los más dinámicos y ambiciosos de Europa en aquellos momentos y nos sugería que teníamos que seguir avanzando en esa línea.

Tras el análisis de los resultados de PISA 2012, España vuelve a quedar en evidencia (OCDE, 2012). Entre las principales conclusiones que se obtienen a la vista de los datos se señala que el rendimiento educativo de España sigue estando por debajo de la media de la OCDE, a pesar de haber incrementado en un 35% el gasto en educación desde 2003 y de los numerosos esfuerzos de reforma a nivel estatal y regional. Además, la equidad en los resultados educativos ha empeorado en ese mismo periodo, tanto dentro de los centros como entre comunidades autónomas; y parece que las diferencias en el rendimiento, al menos en Matemáticas, son atribuibles fundamentalmente a diferencias socio-económicas.

Otros conclusiones relevantes que se extraen del informe son que el porcentaje de alumnos excelentes está por debajo de la media de la OCDE; que el porcentaje de alumnos desfavorecidos que obtuvo un buen rendimiento disminuyó; que la repetición de curso en nuestro país continúa siendo muy común y costosa para el sistema; que en los centros educativos los directores perciben que la motivación entre los profesores es baja; que muchos de los estudiantes evaluados señalan que llegan con retraso o faltan a menudo a clase; que el interés de los alumnos es bajo y pocos disfrutan aprendiendo Matemáticas; y que el aprendizaje se ve dificultado por la ansiedad y la falta de confianza que muestran los alumnos, especialmente entre las chicas.

El analista de la OCDE Pablo Zoido, que acompañó a la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, en la presentación de los resultados de PISA 2012[1], señaló que "el objetivo [de estas pruebas de evaluación] no consiste en [averiguar] lo que los estudiantes han aprendido, sino en ver si pueden extrapolar lo que conocen y trasladarlo de forma creativa en situaciones novedosas". Porque la economía mundial no se centra sólo en lo que se sabe, sino en lo que se puede hacer con lo que se tiene; la empleabilidad depende de la capacidad para aplicar lo que se ha aprendido, advierte este asesor de PISA.

Precisamente PISA (OECD, 2011) nace como una herramienta de aprendizaje y mejora, en la que se busca la colaboración entre países, expertos y agentes sociales con la finalidad de reflexionar sobre los distintos sistemas educativos a la luz de los resultados que obtiene una cantidad considerable de sus alumnos de 15 años en diversas pruebas de Matemáticas, Comprensión Lectora o Ciencias. La intención es

[1] Que podemos ver en la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa: http://www.en-directo.com/mecd/PISA2012/

analizar los datos obtenidos de los países participantes y, a la vista de los resultados, identificar las fortalezas y debilidades de cada uno, compartir las mejores prácticas y obtener conclusiones que puedan ayudar en el proceso de toma de decisiones y en la elaboración de políticas educativas exitosas de cara a optimizar sus sistemas educativos; todo ello partiendo de un diálogo positivo y constructivo basado en la evidencia rigurosa.

Lo que muestra PISA es que la calidad y la equidad son posibles y que los países que obtienen mejores resultados son aquellos en los que hay mayor equidad, es decir, que el nivel socioeconómico de los alumnos no condiciona el resultado en la escuela. Así, a partir de los esfuerzos que han ido haciendo los distintos países en estos últimos años, se ha observado cómo muchos han aumentado su rendimiento y algunos, además, lo han hecho a la vez que han disminuido las desigualdades entre los alumnos y los centros.

Es este marco, España se encuentra en el cuadrante de los países que obtienen valoraciones de menor rendimiento y menor equidad. Además, analizada la progresión de estas variables entre 2003 y 2012, se ve cómo no hemos mejorado en rendimiento y, sin embargo, ha habido un aumento de las diferencias y las desigualdades. Los datos muestran, por ejemplo, que la diferencia de puntuación entre chicos y chicas ahora es mayor, así como entre los repetidores y no repetidores. También se ve que han aumentado las diferencias entre los resultados obtenidos por alumnos dentro de los propios centros, que está por encima de la media de la OCDE, y en la que la repetición juega un papel fundamental. Y, por último, han aumentado las diferencias por Comunidades Autónomas.

Los datos revelan cómo el entorno socioeconómico de los alumnos condiciona sus resultados de manera que la desigualdad es la responsable de las dificultades, el fracaso y el abandono escolar de muchos alumnos españoles, lo que pone de manifiesto que gran cantidad de los que fracasan, es decir, que no logran alcanzar los objetivos mínimos de la escuela, lo hacen sin presentar una discapacidad que les impida aprender.

Si las conclusiones de PISA muestran que un alumno español pobre tiene tres veces más posibilidades de repetir curso que otro cuya familia tiene recursos, lo que vemos que está haciendo el sistema educativo de nuestro país es garantizar la continuidad del sistema socioeconómico y de sus desigualdades. Del mismo modo, las comunidades autónomas españolas más ricas, como Madrid, Navarra o País Vasco, y dentro de los centros los alumnos que vienen de familias que tienen mayor nivel cultural y económico, son los que obtienen mejores resultados.

Todo esto parece significar que, pese a estar haciendo grandes esfuerzos, no se están llevando a cabo en la dirección correcta, puesto que los resultados distan mucho de ser los esperados o, al menos, de los que espera la mayoría.

De todos modos, ¿es sólo cuestión educativa que la desigualdad esté acentuándose cada vez más entre alumnos de familias favorecidas y desfavorecidas cuando los informes de Intermon-Oxfam nos recuerdan que «las respuestas a las crisis son opciones políticas y las que no priorizan la justicia social generan más desigualdad y más pobreza»? (Cavero, 2012: 1) En este sentido, el último informe de esta organización (Cavero, 2015) señala que la brecha de desigualdad en el mundo se

acentúa cada vez más y que España es el segundo país más desigual de Europa después de Letonia.

Lo visto hasta aquí nos lleva a plantearnos algunas cuestiones: ¿A qué nos referimos al hablar de fracaso y de éxito escolares? ¿Quién fracasa y por qué? Es evidente que todos los alumnos y sus familias no tienen las mismas inquietudes, motivación y expectativas hacia la escuela y lo escolar, ¿qué genera estas diferencias?

2.1.1. Factores del éxito o del fracaso escolar.

2.1.1.1. El entorno sociofamiliar.

En la Figura 1 podemos ver, de manera simplificada, los sistemas básicos que influyen en los niños escolarizados. “A” es el alumno que asiste a un centro educativo durante unas horas determinadas, que son distintas en cada país (aproximadamente 880 horas anuales en nuestro país), y que, a la vez, se encuentra inmerso en un entorno sociofamiliar concreto (familia, amigos, vecinos, barrio, población…).

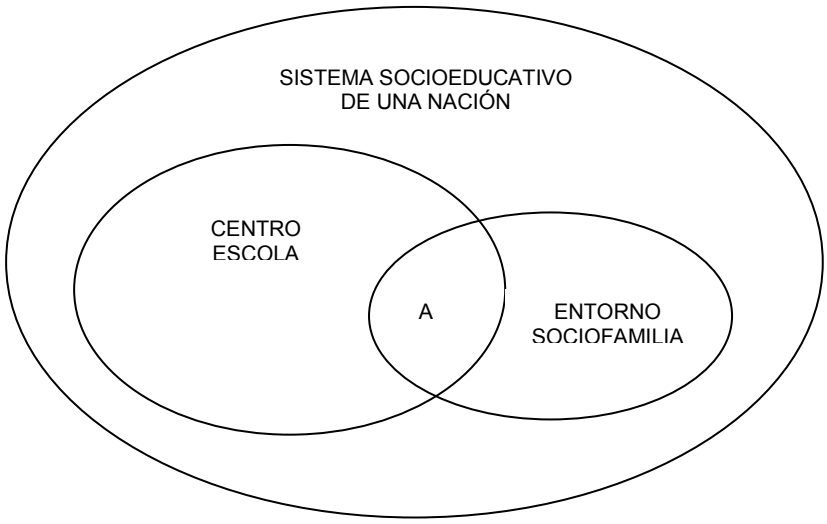


Figura 1. Entorno de un alumno.

A menudo se habla de los porcentajes de alumnado que fracasa, bien por sus deficiencias, que le impiden o dificultan el aprendizaje, bien por su desinterés y su falta de motivación y de ganas de aprender.

Sin embargo, como hemos visto, no podemos olvidar que cada alumno se desarrolla en una familia y en un entorno social con unas características concretas. ¿Qué papel tiene la familia en el éxito o fracaso de sus hijos?

El Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (VVAA, 2001) define la familia como «el grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas», y también como el «conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje».

Del mismo modo, para Sosa (2009: 255) «es una antiquísima institución, muy necesaria y respetable, que se fundamenta en la unión entre personas mediante lazos afectivos para posibilitar el progreso de todos sus componentes».

Podemos encontrar multitud de concepciones porque, como se señala en la web www.xtec.cat, al hablar de la familia como agente socializador, resulta imposible definirla con absoluta concreción y validez, al haberse estructurado de maneras muy diversas en distintas sociedades y momentos históricos.

Alberdi (1999) pone de manifiesto que en nuestro país la familia ha sufrido un gran cambio a partir de 1975, debido a que, en ese momento, la legislación familiar deja de estar bajo el control de la

Iglesia. Así, con la llegada de la democracia, el modelo de familia tradicional que tenía respaldo legal y que se imponía como el único posible, bajo amenaza de sanciones penales, se sustituye, poco a poco, por la diversidad de alternativas que conocemos hoy.

De hecho, «numerosos informes sociológicos han ido dando cuenta de los cambios producidos en la familia en España el último cuarto del siglo XX: disminución de matrimonios, aumento de uniones libres, fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio, incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar con la consiguiente igualdad de estatus entre hombre y mujer, etc.» (Bolívar, 2006: 122). Sin embargo, pese a este cambio tan notable, la familia sigue constituyendo el eje en el que se vertebra la sociedad.

Desde una visión del Trabajo Social, esta institución se entiende como un subsistema dentro de otros: la familia extensa, el vecindario y la sociedad, de manera que la interacción entre todos los sistemas puede generar problemas, pero también puede establecer redes de apoyo. Así, la familia es considerada como un «grupo social primario, con unas funciones precisas en la sociedad, intra y extrafamiliares, de una importancia fundamental en los procesos de cambio o desarrollo (o incluso involución) de una comunidad.» (Escartín, 1992: 55)

Las funciones básicas que cumple son: fisiológicas (alimento, descanso, calor, cobijo), emocionales (amor, cariño, equilibrio, seguridad), de protección (cuida a niños, ancianos, discapacitados y otras personas que lo necesitan) y de socialización (transmite costumbres, valores y cultura del grupo social).

En este orden de cosas, el artículo 16.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge el derecho fundamental de las familias a ser protegidas por el conjunto de la sociedad, para que puedan desarrollar sus funciones de manera adecuada y garantizar la satisfacción de las necesidades de todos sus miembros, y para ello el Estado ha de establecer las medidas de protección que se consideren necesarias. En la medida que dentro de las familias se enseñe a sus miembros a responsabilizarse de la propia vida y de la ajena, se establezcan relaciones de ayuda a otras familias de la comunidad o se promueva la participación de todos en el desarrollo global de la comunidad tanto a nivel local, regional como nacional, se estarán sentando las bases para garantizar el bienestar de todos. Por el contrario, el hecho de que haya personas que crezcan y se desarrollen en entornos en los que no son satisfechas sus necesidades conlleva la manifestación de posteriores problemas que surgirán como resultado del desequilibrio producido.

En referencia a la función de socialización que tienen las familias, Émile Durkheim (1997, 2009), el clásico sociólogo francés, analizó la relación que existe entre el proceso por el que los individuos se socializan en un determinado grupo humano y la educación que se ejerce sobre ellos, y explicó que la educación cumple una importante función de reproducción social que viene determinada por las condiciones económicas, sociales e ideológicas imperantes en su entorno. Nos dice este autor que la sociedad es algo que está fuera y, a la vez, dentro de cada uno de nosotros, porque interiorizamos sus valores y su moral hasta tal punto que es capaz de determinar nuestros pensamientos y acciones. Por tanto, aunque todos formamos parte de ella, existe más allá de los

individuos que la componen y tiene una vida propia que trasciende nuestras experiencias personales.

Para Durkheim, la sociología estudia los “hechos sociales” que entiende como los modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo –puesto que existen antes de su nacimiento–, que han sido asumidos por el colectivo social que le rodea, y que tienen el poder de imponerse a él por diversos métodos, más o menos sutiles o coercitivos. Se conforma así una conciencia colectiva que prima sobre el pensamiento individual y que condiciona la libertad de las personas.

A través de su función socializadora, la familia es la primera institución en la que los niños aprenden a seguir el orden establecido. En este sentido, «es el principal escenario para el desarrollo y ajuste de los hijos. Cuando las relaciones entre padres e hijos se caracterizan por la comunicación de calidad abierta y fluida y por la presencia de canales de afecto y apoyo claros y consistentes, es mucho más probable que estos últimos sean en un futuro ciudadanos responsables y personas felices. Por el contrario, cuando la relación entre padres e hijos se fundamenta en el conflicto y en la ausencia de apoyo y diálogo, hay más probabilidades de que surjan graves problemas de ajuste como por ejemplo una pobre satisfacción con la vida, síntomas depresivos, estrés y ansiedad, sentimientos de soledad y desesperanza, así como la implicación en conductas antisociales y en comportamientos de riesgo poco saludables para la persona. La familia es, por tanto, un arma de doble filo, ya que en el contexto familiar puede alimentarse tanto el caldo de cultivo del bienestar, como también el de la inadaptación y la infelicidad.» (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010: 13)

Por su parte, Sosa (2009: 256) opina que «en aras de la libertad individual y del respeto a la intimidad, cerramos los ojos ante verdaderos desmanes que ocurren en el seno de las familias en relación con el cuidado y educación de los hijos, con resultados perversos que luego afloran cuando los niños pasan a la escuela o participan de la vida social. Entonces nos dedicamos a perseguir su agresividad, su violencia y sus modos antisociales de comportamiento porque los padres, que en muchos casos los han creado de manera involuntaria, ya no pueden hacer nada para orientarlos.»

Escartín (1997) habla de los niños maltratados por sus familias y de la terrible desolación, confusión y frustración que les acompañarán siempre. Este es un fenómeno que puede darse en cualquier tipo de familia, sea cual sea su situación socioeconómica, pero que se agrava cuando se une la deprivación económica y la falta de recursos. Además, los malos tratos pueden referirse tanto a la violencia física o el abandono, como a otras formas más sutiles y también devastadoras para la personalidad de los niños como son el abandono emocional, las vejaciones, la explotación y los abusos sexuales.

Lo cierto es que, por el tipo de educación recibido en casa, muchos niños sufren violencia debida a la falta de preparación de sus padres para ejercer como tales y, como consecuencia, aprenden a ser violentos, lo que después les lleva en las escuelas a que trastornen la dinámica de las clases, agredan a los compañeros y agoten la paciencia de los docentes. Así, vemos cómo muchos chicos y chicas inteligentes fracasan en sus estudios y en su integración social, y sin embargo, sus comportamientos solo representan, «la manifestación externa del sufrimiento y la incomprensión que han tenido que soportar sin recibir el apoyo necesario para superarlo.»

(Sosa, 2009: 259) Luego, tendrá que ser la sociedad la que habrá de esforzarse, a través de la escuela u otras instituciones, por conocer y entender a los niños y sus circunstancias para no acentuar su maltrato como respuesta a las conductas inadecuadas que presentan.

En definitiva, vemos que de los modelos que transmite cada familia y de los métodos que utiliza se desprende como resultado el tipo de hijos que traslada a la sociedad. Y, en la medida que los padres son conscientes de su tarea y se responsabilizan de ella, imprimiéndole un claro carácter intencional, son más capaces de conformar individuos aptos, es decir, adaptados y a la vez capaces de responsabilizarse de su propia realidad e influir positivamente en la de su entorno.

Después de poner en marcha y desarrollar durante varios cursos una Escuela de Madres y Padres y de hablar con las familias de nuestros alumnos, de los problemas que tienen y de cómo se comportan los niños y niñas en el aula, queremos destacar los siguientes aspectos que hacen distintas unas familias de otras:

- Éxito o fracaso de los padres en la escuela.
- Nivel de estudios alcanzado, profesión y puesto de trabajo actual.
- Nivel de ingresos.
- Expectativas e interés hacia lo escolar.
- Habilidades (personales, sociales…) y estrategias (de comunicación, de resolución de conflictos, de autocontrol, de aprendizaje…) que pueden transmitir a sus hijos.
- Situación o clima emocional que se vive en casa: enfermedades graves o fallecimientos, familias desestructuradas, malos tratos, abusos, separaciones, falta

de atención adecuada hacia los niños, abandono… o, por el contrario, buena estructura familiar, orden, normas, serenidad y armonía, muestras de cariño…

- Recursos materiales, económicos y culturales con los que cuenta la familia y el entorno (alimentación, lugar de estudio en casa o fuera de ella, material escolar del que dispone el alumno, apoyo escolar si es necesario…).
- Empleo del tiempo libre: ocio creativo, deporte, visita a museos, salidas al campo, tiempo compartido con otros niños; o, por el contrario, ocio en casa, frente al televisor o el ordenador, sedentario, sin apenas contacto social, etc.
- Apoyo social, o falta de éste, que cada familia encuentra en su entorno inmediato, bien de familiares o amigos, bien de organizaciones o instituciones comarcales o locales.
- Relación que los padres establecen con el centro escolar (cooperación, coherencia, ayuda mutua, desconfianza, rivalidad, etc.).

Es evidente que en función de todos estos parámetros, y quizá de algún otro, la vida de los niños fuera del centro escolar puede ser de muchas maneras y resultar altamente estimulante y motivadora para el aprendizaje o, por el contrario, imposibilitar que puedan llevar una marcha normal y adecuada que favorezca su progreso. En relación a esto, PISA observa, en su último informe, cómo los deberes para casa perpetúan la desigualdad en educación (OECD, 2014). Si bien es cierto que, entre los países de la OCDE, el tiempo medio que pasan los alumnos de 15 años haciendo deberes es de unas 5 horas semanales, existe una gran diferencia entre las horas que pasan los alumnos de diferente estatus sociocultural. El estudio señala que los que se encuentran en entornos más favorecidos dedican en casa más horas a sus tareas. Esto, al llegar al aula, se

traduce en que el alumnado puede seguir mejor el ritmo de las clases, los docentes perciben que tienen mayor interés y capacidad de trabajo y, consciente o inconscientemente, manifiestan mayores expectativas hacia ellos.

Apuntamos, a continuación, algunos casos reales, sacados de nuestra experiencia, que ilustran lo que decimos.

Pongamos, por ejemplo, el caso de un chico de quince años cuya madre, esquizofrénica, murió recientemente; y a cuyo padre, alcohólico, se le ve a menudo totalmente ebrio en un banco de la plaza de la localidad. El chico dedica su tiempo libre a deambular por las calles, con otros chicos de su edad, sin un objetivo concreto más que el de dejar pasar las horas y, casi siempre, haciendo gamberradas.

Otro caso, el de una niña de seis años cuyo padre, feriante, se fue de casa un día y no ha vuelto ni piensa volver. El vacío emocional, y por supuesto también económico, que dejó en casa (a madre e hija) les imposibilitó, durante un tiempo, pensar en otra cosa que no fuera superar la depresión que conllevaba la situación y pasar el duelo por la pérdida. Han pasado varios años hasta que han conseguido rehacer su vida y recobrar cierta normalidad. Todo ello ha comportado un importante retraso escolar y una repetición de curso al final del primer ciclo de primaria.

Cuando un niño de nueve años nos dice que quiere que su madre le convenza para hacer los deberes porque se aburre y le preguntamos con intención de comprenderlo, averiguamos que, por motivos de trabajo, su madre viaja mucho y apenas la ve. Los días los pasa en la escuela y las tardes en casa, con su hermana de once

años, viendo la tele y tratando de hacer los deberes, que ninguno de los dos entiende bien y, a pesar de ello, no teniendo a quién preguntar las dudas.

Un día una clase de segundo de primaria va de excursión y el monitor de la actividad comenta que quien conteste bien a una pregunta tendrá como premio una piruleta. Una niña contesta que le da igual saberlo o no porque en su casa tiene todas las que quiere.

O, por último, un chico de doce años, el duodécimo de trece hermanos; cuando le preguntamos por qué no hace los deberes nos cuenta que los mayores trabajan o se han ido de casa y a él le toca hacer los recados y encargarse de su hermana pequeña, porque su madre tiene problemas de salud.

Así pues, cada día vemos muchos alumnos capaces pero con desinterés y falta de motivación por lo que hacemos en las aulas. Los maestros manifiestan que lo han intentado todo pero que los niños “pasan”. Y sin embargo, si los miramos a los ojos, hablamos con ellos y tratamos de entenderlos, descubrimos desilusión, tristeza, soledad, falta de cariño y atención o responsabilidades ajenas a su edad… No se puede aprender con emociones sin resolver o cuando tienes otras tareas de las que encargarte.

Los niños son como los espejos, proyectan la imagen de lo que ocurre en su entorno, pero no son ellos los responsables. Si un niño tiene hambre o se duerme en el aula, si reclama atención porque no tiene la que necesita, si tiene baja autoestima o carece de habilidades sociales para resolver los conflictos, si no necesita esforzarse porque su entorno le provee de todo sin que ponga nada en absoluto de su parte, si actúa como si estuviera bajo constante amenaza o presenta

fuertes heridas emocionales, si tiene que estar pendiente de otras tareas, etc., ¿cómo va a mostrar interés por aprender lo que queremos enseñarle?

2.1.1.2. La escuela y los maestros.

Si ahora volvemos a la Figura 1, vemos que ese alumno que proviene de un entorno sociofamiliar determinado que hace que se manifieste en él un mayor o menor interés por lo académico, llega a un aula de una escuela de nuestro país, ¿y qué encuentra en ella?

Sin pretender ser exhaustivos, podemos señalar algunos parámetros a partir de los cuales definir y explicar la realidad escolar que puede encontrar:

En primer lugar, puede tratarse de una escuela pública o privada (concertada o no). En los informes PISA, «la titularidad del centro educativo es uno de los factores a tener en cuenta al analizar el rendimiento del alumnado. Si se comparan los resultados educativos sin tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos, los centros concertados y privados muestran unos resultados relativamente mejores que los centros de titularidad pública. Sin embargo, al introducir la variable del estatus socioeconómico y cultural, el impacto de la titularidad en algunos países disminuye o, incluso, desaparece.» (MECD, 2013: 118)

Otro aspecto que se valora como favorecedor del rendimiento de los alumnos es la autonomía. «La autonomía de los centros escolares, especialmente en cuanto a las decisiones sobre los contenidos, sigue siendo mucho más baja en España que en el promedio de los países de la OCDE. Solamente el 58% de los estudiantes asisten a centros que

tengan algún papel en la decisión sobre su oferta de cursos frente al 82% de promedio en los países de la OCDE.» (MECD, 2013: 229). En este sentido, que los centros puedan establecer su ideario o los objetivos a conseguir, puedan elegir la línea metodológica y los contenidos a trabajar, así como los docentes que habrán de llevar a cabo el Proyecto Educativo establecido, favorece el rendimiento del alumnado[2].

La aplicación de metodologías distintas también marca la diferencia. Las metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos hacen que los docentes analicen de qué punto parten aquéllos, que establezcan hasta dónde han de llegar y que les acompañen en el camino. Su papel es mediar entre el alumnado y los nuevos contenidos organizando experiencias que les permitan construir nuevas estructuras cognitivas en las que éstos se incluyan. Para llevar un seguimiento adecuado del proceso utilizan la evaluación formativa que produce un continuo feedback que proporciona información de las dificultades que surgen, para subsanarlas lo antes posible. Todo ello con la intención de conseguir que todos lleguen al éxito. Por el contrario, las metodologías centradas en el proceso de enseñanza y en impartir los contenidos del libro de texto, se centran en la tarea del docente de explicar el contenido de la materia y, posteriormente, evaluar si los alumnos lo han adquirido o no. Queda como labor de éstos últimos escuchar atentamente a los docentes y estudiar los contenidos para resolver las preguntas del examen, ya que su tarea es aprender lo que se les transmite, sin cuestionar su utilidad o su coherencia interna, y aunque no conecte con sus estructuras cognitivas previas.

[2] Los Contratos Programa se plantean desde hace unos años como una medida experimental que propone nuestra Conselleria para promover el éxito escolar. A los centros interesados en participar y que presenten un proyecto, se les da la opción de solicitar, con nombre y apellidos y a través de una Comisión de Servicios, a un docente que, por sus características, la Dirección considera adecuado para llevar a cabo las actividades propuestas en el plan de actuación.

La autonomía a nivel de contenidos y metodología, que nuestro sistema educativo permite por el carácter abierto de la propuesta curricular española, hace que sean los equipos docentes los que hayan de reflexionar para concretar las prescripciones legales (tanto nacionales como autonómicas) y adecuarlas a las características y necesidades de los alumnos de cada centro. Por tanto, la formación y experiencia que tengan los docentes en llevar a cabo esta tarea y la capacidad que tengan los Equipos Directivos en promoverla y dinamizarla hará que esta concreción cumpla realmente su función o se convierta en un mero trámite burocrático. Del mismo modo, la formación pedagógica y el talante que tenga la dirección de los centros también facilitará o dificultará la puesta en marcha y la gestión de proyectos de innovación y de distintos planes de actuación (Plan de Acción Turorial, de Atención a la Diversidad, de Convivencia…), y potenciará o frenará las iniciativas que surjan entre los docentes para reflexionar juntos o formarse con la intención de ofrecer una educación de mayor calidad.

Además, en los centros se puede promover el carácter individual de la labor docente o buscar el trabajo en equipo. Corresponde también a los Equipos Directivos coordinar al profesorado y organizar su horario para que pueda darse la reflexión conjunta, la elaboración de programaciones consensuadas, la propuesta de actividades fuera del aula, tanto dentro como fuera del centro, o la evaluación entre compañeros, entre otras. En función de la formación pedagógica que tengan y del estilo directivo que implementen (burocratizado o centrado en el crecimiento) serán capaces de dirigir equipos humanos para poner en marcha proyectos y programas de actuación potentes o, por el contrario, el trabajo en el centro se corresponderá con la suma del que llevan a cabo todos los individuos en sus aulas.

La formación de los docentes, tanto inicial como continua, es otro elemento importante a tener en cuenta. Muchos son los que perciben la formación inicial como escasa, básicamente teórica y poco ajustada a las necesidades reales de la labor que posteriormente se ha de llevar a cabo en los centros como parte de un equipo, bien sea de nivel, ciclo o claustro. En Secundaria esta realidad es todavía más acentuada. Por otro lado, la formación continua a lo largo de la vida profesional carece de itinerarios y de objetivos claros y depende, en la mayoría de los casos, de la voluntariedad individual, al plantearse, muchas veces, fuera del horario lectivo [3] . Por tanto, podremos encontrar docentes que comprenden su necesidad de formación para compensar carencias y actualizar su competencia pedagógica u otros que se conforman con lo que saben porque consideran que no necesitan más. Asimismo, aquellos docentes que tengan inquietud por formarse puede que encuentren en su entorno propuestas formativas adecuadas y de calidad para dar respuesta a sus necesidades o, por el contrario, puede que esa oferta no exista.

El aumento de ratios a 30 o 40 niños por grupo clase, según la etapa educativa, está lejos de responder a unos motivos pedagógicos que busquen la mejora de la calidad educativa. Más bien lo que lleva es a la masificación (algunas aulas apenas cuentan con el espacio suficiente para las sillas y mesas necesarias porque fueron construidas para ratios menores), al estrés y a la frustración. En este ambiente, en el que por falta de tiempo es mucho más difícil atender las necesidades de

[3] En la actualidad, muchos centros de la Comunidad Valenciana tienen la posibilidad de solicitar un horario especial para realizar esta formación continua. En ella se pueden llevar a cabo grupos de trabajo, seminarios o cursos. Para ello se pueden buscar ponentes externos. Una persona del centro tiene que encargarse de recoger las necesidades de formación del centro y buscar la mejor propuesta para todos. No estaría de más que, entre los centros de una zona concreta se pudiera flexibilizar esta formación informando de todas las propuestas para que cada docente pudiera asistir a aquella que más le interesara y poniendo un horario de formación común para que cada uno tuviera libertad de salir de su centro para asistir al curso. De este modo se podrían ofrecer cursos más específicos como, por ejemplo, para los maestros de música de distintas escuelas, sobre alguna metodología novedosa para educación infantil o plantear intercambios de experiencias llevadas a cabo entre maestros del mismo ciclo y de distintos centros.

todos los alumnos, se pone en evidencia la profesionalidad docente. El profesorado formado, curtido por los años y con una adecuada competencia emocional contará con estrategias y habilidades para enfrentarse a su labor diaria. Por el contrario, los que carezcan de ello serán incapaces de ofrecer a su alumnado una enseñanza de calidad y se sentirán, muchas veces, superados por la situación y poco valorados por el entorno.

El desconocimiento por parte del profesorado de la vida de los alumnos y de las circunstancias que envuelven su aprendizaje en casa (espacios, recursos, normas…) lleva a que de dé una desconexión emocional entre ellos, lo que se traduce en la dificultad para prestar atención a las necesidades o motivaciones del alumnado y darles respuesta. Esto se traduce en una falta de interés por lo escolar y de motivación por aprender. Por el contrario, los docentes cercanos, que comprenden al alumnado, empatizan con él y se esfuerzan por atender sus necesidades, resultan altamente motivadores.

Por último, cabe señalar que los centros también pueden buscar la colaboración de las familias del alumnado tratando de implicarlas de distintas maneras en el proceso educativo de sus hijos, o pueden procurar mantenerlas al margen de su labor profesional, limitándose a informar de aquello que se ha llevado a cabo y de los objetivos alcanzados. En este sentido, hay evidencias de que cuando las familias colaboran en el centro esto se traduce en mejores resultados de los alumnos. (Flecha y Soler, 2013)

Vemos, pues, que los centros educativos pueden ser muy diferentes entre sí según como se combinen todos estos factores. Y, sin embargo, es preciso exigir a las escuelas que comprendan y actúen de manera que sean capaces de atender las singularidades que trae cada

niño fruto de su vida en la familia y en el entorno. Para Sosa (2009), conocer las situaciones que rodean a los alumnos nos permite interpretar sus comportamientos y entender porqué actúan de determinadas maneras no deseables. Sólo a partir de esta comprensión será posible establecer pautas educativas que sean capaces de guiarles, mediante el refuerzo positivo y no tanto el castigo, hacia los comportamientos esperados.

En definitiva, si los estudios muestran qué centros, equipos directivos y docentes favorecen el éxito de sus alumnos, la sociedad española habrá de articular las estrategias que se consideren necesarias para garantizar que todos los alumnos, vayan al centro que vayan, sean atendidos por equipos de alta calidad. En otro apartado hablaremos de cómo promover desde los centros una calidad educativa para todos.

2.1.1.3. Factores emocionales.

El modelo que propone Maslow (1991) para explicar la jerarquía de las necesidades humanas nos hace ver que una persona (niño o adulto) no puede centrarse en conseguir necesidades superiores, como la autorrealización, cuando todavía no tiene cubiertas las básicas o subordinadas. Pese a que diversos autores han criticado el modelo de Maslow (Wahba y Bridwel, 1976 y Max−Neef, 1998) en relación con la metodología de investigación que utilizó, con la gran cantidad de necesidades de las que hablaba y la escasa evidencia de que existiera jerarquía alguna entre ellas, nuevos estudios científicos vuelven a hablar de que hay unas condiciones fisiológicas y emocionales que están en la base de las capacidades superiores.

En este sentido, los estudios en materia de neurociencia cognitiva (Panksepp, 1998 y Solms y Turnbull, 2004) tratan de establecer las

bases biológicas que explican los complejos procesos mentales implicados en el comportamiento. Millones de células nerviosas, influidas por el ambiente en el que se encuentra inmerso el individuo, se organizan para producir la conducta. Uno de los propósitos de estos estudios es ver cuáles son los procesos biológicos que facilitan el aprendizaje, entender cómo aprende y cómo guarda la información nuestro cerebro y, teniendo en cuenta la importancia del ambiente, definir cómo ha de ser aquel que promueva el aprendizaje de los alumnos de la mejor manera posible.

Con la intención de comprender mejor cómo funciona el cerebro y, a partir de ello, dar un nuevo auge a la enseñanza, la OCDE (2009), a través del CERI (Centro de Investigación e Innovación Educativa) ha analizado las contribuciones que prestigiosos investigadores y diversas instituciones han aportado al tema. Comentamos, a continuación, algunos de ellos.

Buscando encontrar lazos entre la neurociencia, la genética y la ciencia cognitiva para mejorar la educación, varias Facultades de la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard inician el programa Mente, Cerebro y Educación (MCE). Kurt Fischer, director y profesor del programa, pone hincapié en la importancia de integrar la investigación y la práctica para formar profesionales capaces de trasladar los resultados de las investigaciones a propuestas útiles y realizables en la escuela. Así, a partir del estudio de una amplia gama de disciplinas que están a la base del currículo, los graduados están preparados para efectuar contribuciones significativas para un sistema educativo o una escuela.

Por otro lado, en 2004 se funda la Sociedad Internacional de la Mente, el Cerebro y la Educación (IMBES, siglas en inglés) que organiza

conferencias y talleres para promover este campo emergente, y en 2007, crea la Revista *Mind, Brain and Education,* que trata de convertirse en un foro en el que transmitir las investigaciones llevadas a cabo y los resultados conseguidos. Lo que observan es que todo el interés generado no es suficiente para mejorar la educación si no se crean infraestructuras capaces de conectar la investigación con la práctica educativa.

En este sentido, la Universidad de Cambridge crea en 2005 el Centro de Neurociencia para la Educación, que es el primer centro del mundo que cuenta con equipamiento de imagenología dentro de una Facultad de Educación. Su cometido consiste en transmitir los resultados de los estudios llevados a cabo directamente a los investigadores educativos y a los profesores en formación. También ha permitido que los propios profesores formulen interrogantes para los futuros estudios de investigación. El centro es consultado por gestores de políticas educativas públicas del Reino Unido, en temas referidos al potencial de la neurociencia en la educación.

Por su parte, el Laboratorio de Aprendizaje de Dinamarca (LAD) forma parte de la Universidad Danesa de Educación. En él, un grupo de investigadores en diversas disciplinas como neurociencia y aprendizaje, tratan de contribuir al desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje que puedan ser llevadas a cabo en las comunidades pedagógicas, y una vez puestos en práctica, analizar su pertinencia y repercusión.

Por último, el Centro de Transferencia de la Neurociencia y el Aprendizaje (Ulm, Alemania) busca encontrar vinculaciones entre el conocimiento aportado por esta nueva disciplina y la manera en la que es conveniente organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los temas en los que centra sus investigaciones son: la relación que tiene el

aprendizaje con la dislexia, la memoria, las emociones, el ejercicio físico y la nutrición.

Como conclusión, cabe resaltar que «la neurociencia por sí sola no puede proveer el conocimiento necesario para diseñar enfoques eficaces para la educación, y, por tanto, la neurociencia educativa no habrá de consistir en insertar técnicas basadas en el cerebro dentro de las aulas. Más bien, se debe establecer una relación recíproca entre la práctica educativa y la investigación acerca del aprendizaje […]. Esta relación recíproca habrá de sostener el flujo continuo de información en las dos direcciones para dar soporte a una práctica educativa informada sobre el cerebro y basada en la investigación. Entonces, los educadores e investigadores podrán trabajar juntos en la identificación de metas de investigación relevantes para la educación y discutir las implicaciones potenciales de los resultados. Una vez que sean implementadas las propuestas derivadas del estudio del cerebro, los investigadores educativos podrán examinar su efectividad de manera sistemática y proporcionar los resultados obtenidos en las aulas como retroalimentación para refinar las orientaciones de la investigación.» (OCDE, 2009: 221)

Al hilo de todo esto, Mora (2014) señala que la emoción es la base del aprendizaje. Este autor defiende que sólo se puede aprender aquello que se ama y sólo se puede enseñar a través de la alegría, porque la emoción está en la base de todas nuestras conductas y es la energía que mueve el mundo. Por ello, advierte a los docentes de que han de ser conscientes de cómo plantean la enseñanza. Las experiencias que los alumnos tienen en las aulas cambian la física y la química de su cerebro. Los profesores y, por supuesto, los padres, a través de las experiencias a las que exponen a los niños y adolescentes, transforman el cerebro de éstos. Esto supone una gran responsabilidad, en primer lugar para los

propios docentes y, en segundo lugar, para las sociedades que forman y seleccionan a los que habrán de ser los futuros maestros y profesores, y que habrán de establecer medidas para apoyar a las familias en su labor educadora.

Simplificando mucho, el cerebro cumple cuatro funciones fundamentales para toda persona. Dos de ellas las lleva a cabo de manera consciente y otras dos quedan en el subconsciente. Estas últimas suelen estar fuera de nuestro control y tienen la finalidad de buscar la supervivencia. Nos referimos, por un lado, a los mecanismos que el cerebro articula para llevar a cabo todas las acciones que nos permiten mantenernos con vida como son respirar, alimentarse, sanar heridas físicas… (Imaginemos cuánto tiempo viviríamos algunos de nosotros si tuviéramos que recordar cada cinco segundos que tenemos que respirar); y por otro, al sistema emocional, que compartimos con el resto de mamíferos, y que filtra e interpreta los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor en función del potencial peligro que poseen para nuestra integridad.

En el lado consciente tenemos las otras dos funciones fundamentales: la capacidad de aprender para comprender y adaptarnos a la realidad que nos rodea, y la de crear una nueva realidad, no sólo en el ámbito artístico sino en el de nuestra propia vida. Podemos poner como ejemplos: crear empresas, poner en marcha nuevos proyectos o trazar las bases para evolucionar hacia una nueva sociedad más justa.

En este contexto, mientras en nuestro cerebro se enciendan señales de alarma porque percibe que hay peligros para nuestra supervivencia, cada conducta o nuevo aprendizaje irán en la dirección de protegernos, bien escondiéndonos o bien atacando. Cuando lo que está en peligro no es la integridad física sino la emocional, la posible

respuesta también tiene esta doble vertiente: construir muros infranqueables que preserven una autoestima deficiente, para que nadie descubra lo poco que somos y encuentre nuestras debilidades; o atacando continuamente para que el posible "enemigo" vea nuestra fortaleza y no se atreva siquiera a arriesgarse tratando de herirnos.

En definitiva, mientras que percibamos amenaza, nuestra capacidad de aprender y de crear irá encaminada única y exclusivamente a protegernos y a prepararnos para un posible conflicto, del tipo que sea. Lo dice la máxima latina del escritor romano Flavio Vegecio Renato: *Si vis pacem, para bellum*, que significa "si quieres la paz, prepara la guerra" (Vegecio, 2006).

La historia de la humanidad está plagada de situaciones en las que, en palabras de Hobbes, «el hombre es un lobo para el hombre». ¡Cuántas experiencias impregnadas de violencia, injusticia y sufrimiento han tenido que experimentar, y aún hoy siguen viviendo, millones de personas a lo largo de los siglos! A este respecto, Mora (2001) nos revela que a través de las últimas investigaciones se está observando que con los genes se transmite mucha información de padres a hijos, y no sólo en relación con nuestra altura, color de pelo o tendencia a sufrir una u otra enfermedad. También se transmite información emocional ligada a experiencias traumáticas, como la tortura, que padecieron nuestros antepasados.

Dentro de nosotros está escrito a fuego el dolor y el instinto de supervivencia. Además, las propias experiencias vividas también van aportando recuerdos, más o menos conscientes, de momentos placenteros o dolorosos. Toda esa información filtra e interpreta los estímulos que nos llegan del exterior, hace que percibamos el mundo como bueno o amenazante y nos lleva a actuar en consecuencia. En la

medida en que tomemos conciencia de ello podremos modificar los parámetros que tenemos para interpretar el mundo y así cambiar la percepción que tenemos de él teniendo en cuenta unos nuevos criterios. De no hacerlo así, las reacciones que tendremos como respuesta a las acciones que el entorno ejerce sobre nosotros estarán fuera de nuestro control, puesto que no serán fruto de nuestra reflexión y posterior toma de decisiones (lo que es esencial para actuar con libertad y responsabilidad individual), sino que, por el contrario, estaremos actuando de manera condicionada.

Tradicionalmente se ha disociado la cognición de la emoción. Una cosa es la parte derecha del cerebro (las emociones, el arte, la música…) y otra, muy distinta, la parte izquierda (lo racional, la ciencia, el conocimiento…). Además, siempre se ha valorado más la parte racional o cognitiva que la emocional. Como estamos viendo, las investigaciones recientes muestran que esto no debe ser visto así. En realidad, ambas actúan unidas y cada una tiene un papel importante que ha de cumplir. Así, ante el objetivo de aprender, ambas pueden ir en la misma dirección y, por tanto, unir esfuerzos, o pueden ir en direcciones opuestas, lo que supondría dificultar, retrasar o impedir la consecución del mismo.

En este sentido, Ordine (2013) reivindica la utilidad de los saberes inútiles porque carecen de interés económico, como son las disciplinas humanísticas, la enseñanza, el arte, la fantasía o la libre investigación, y que sin embargo, constituyen un fin en sí mismos al ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad, es decir, todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores personas.

Además, nos dice Nijhout (2004: 62) que «el entorno influye en los efectos de los genes y condiciona la herencia de los caracteres, se trate

del color de una flor o de la probabilidad de desarrollar un cáncer.» Es por esto, que podemos introducir factores ambientales para potenciar o disminuir la presencia en el fenotipo de determinadas características que contienen los genes.

De este modo, Mora (2014) señala que hay una serie de dificultades para aprender para las cuales podemos encontrar evidencias en el cerebro. Y, pese a que se suele buscar en el genoma el origen de todos estos problemas, él asegura que es el ambioma el responsable de que estas dificultades se manifiesten. La predisposición genética no es determinante para que aparezca una enfermedad, sino el ambiente en el que vive la persona. El problema radica en la dificultad de estudiar el ambiente en el que vivimos para definir exactamente los factores que llevan a que se manifieste en determinados individuos y no en otros, aún teniendo la misma predisposición genética. Así, parece que factores como la arquitectura, la luz y la temperatura inadecuadas de los centros educativos son « potenciadores de agresión, insatisfacción y depresión» (Mora, 2014: 139). Del mismo modo, parece ser que los ambientes en los que predominan las emociones positivas son los más estimulantes para el correcto desarrollo y aprendizaje de los niños. Por tanto, se ha de optar por diseñar y construir espacios humanos que conecten con la emoción y el sentimiento, que hagan sentir a los niños bienestar mientras se conforman y construyen sus cerebros; porque donde no se sienten a gusto no pueden llevar a cabo de manera adecuada la tarea de aprender.

Del mismo modo, el ambiente emocional que crean los educadores en los entornos de aprendizaje que envuelve a los niños también influye en a qué atribuyen, los alumnos, los padres y los maestros, el fracaso o los logros conseguidos. Dweck (2007) ha analizado durante años la relación que existe entre nuestra manera de pensar y lo que conseguimos. Las personas con mentalidad fija son aquellas que piensan

que son como son, no pueden cambiar y solamente podrán conseguir objetivos si están capacitadas para ello. Por ejemplo, sólo pueden aprender si son inteligente, pero si no, no serán capaces. Como consecuencia, ante cualquier dificultad se rinden y sólo se esfuerzan en aquello que tienen una alta probabilidad de conseguir el éxito. Por otro lado, las personas con mentalidad de crecimiento son aquellas que consideran que todos poseemos la capacidad de mejorar para acercarnos a nuestros objetivos, a base de trabajo y esfuerzo. Estas personas suelen obtener mejores resultados porque los fracasos no les hacen abandonar en su empeño, sino que constituyen nuevos retos que hay que enfrentar.

Lo bueno de esto es que una persona que cae en la cuenta de que su manera de pensar es fija puede cambiarla con pequeñas modificaciones en los comentarios que se dirige a sí mismo. Del mismo modo, los adultos conscientes de esto, pueden ayudar a sus hijos o alumnos a que adquieran una mentalidad adecuada para el éxito si a la hora que dirigirse a ellos refuerzan su tenacidad, valentía o capacidad de lucha ante los retos, en vez de incidir en sus características innatas, sobre las que no tienen control.

El problema se produce cuando, sin ser conscientes, reforzamos la mentalidad fija en los niños. Comentarios como: “déjame a mi que tú no sabes”, “si es que cada cosa que intentas te sale un desastre”, “no sé para qué te esfuerzas si no lo vas a conseguir”, “está visto que tú para esto no vales”, etc. que padres y maestros repiten a diario, inciden una y otra vez en la idea de que las capacidades o características que no poseen las personas no las pueden conseguir, por lo que les dejan indefensos y sin otra opción que la resignación y la pasividad.

Esto conecta con el concepto de “indefensión aprendida” de Seligman (1991), quien, a través de diversos experimentos llevados a cabo con animales y personas, muestra cómo se nos puede inducir fácilmente a rendirnos y a no actuar para cambiar las circunstancias que nos rodean, aunque nos resulten desagradables, si se nos convence de que no tenemos posibilidad de hacerlo.

También nos vienen a la memoria, al hilo de esto, los experimentos de Rosenthal y Jacobson (1966) y su concepto de “profecía autocumplida”. Las expectativas que tiene un profesor de sus alumnos puede condicionar su comportamiento hacia ellos y afectar a la evolución académica de éstos, bien para llevarles al éxito o bien al fracaso. Cuando estas expectativas hacia un alumno concreto son altas, el docente tiende a establecer una mayor cercanía emocional con él, por lo que lo mira más y atiende más sus necesidades. Por otro lado, espera más de él, por lo que es más exigente y consigue que aprenda más materia. Además, le pregunta más y le manifiesta que confía en que va a ser capaz de responder, incluso las cuestiones que entrañan mayor dificultad. Por último, también le elogia más, lo que genera en el alumno motivación y seguridad en sí mismo. Todas estas conductas hacen que estos alumnos tiendan a esforzarse más para cumplir con lo que se espera de ellos, adquieran mayor autoestima y autoconfianza, y consigan un mayor rendimiento.

Por el contrario, el alumnado del que se espera poco adquiere una mentalidad fija por lo que, como hemos visto antes, tenderá a la inactividad ya que con nuestra actitud lo convencemos de que, haga lo que haga, no va a poder conseguir los objetivos.

En definitiva, los padres, docentes o cualquier otro adulto responsable de la educación de los niños, que deseen establecer

relaciones más cariñosas, constructivas y enriquecedoras con éstos, lo primero que han de hacer es poner en orden su mundo emocional. Para criar hijos o alumnos sanos y felices es necesario dar sentido a las propias experiencias infantiles y aprender de ellas. Profundizando en la comprensión de uno mismo podremos encontrar la serenidad y el equilibrio interiores necesarios para ayudar a desarrollar personas más flexibles y compasivas. (Siegel y Hartzell, 2005)

2.1.2. El reto de construir una nueva sociedad

2.1.2.1. El acceso a la información y el conocimiento.

Nos encontramos en la actualidad en un momento en el que se está dando un gran cambio a nivel mundial que va a suponer un punto de inflexión en la historia de la humanidad. Incluso nos atrevemos a afirmar que estamos ante el alumbramiento de una nueva era: la de la sociedad de la información y del conocimiento.

Cuando en los años noventa, Nicholas Negroponte (1995) vaticinaba la venida de un tiempo en el que las tecnologías de la comunicación y el conocimiento serían digitales, podrían desarrollarse sistemas que filtraran la información en los medios para atender los intereses y gustos de los usuarios, o utilizaríamos el espectro de radiofrecuencia para comunicaciones entre dispositivos móviles, algunos lo definieron como «el mago del ciberespacio» (Leutwyler, 1995), otros admiraron la cantidad y brillantez de estas nuevas ideas (Codina, 1996), pero no todos lo veían claro (Potts, 1994). Lo que quizá pocos imaginaban era que todo aquello, y más, iba a ser realidad en tan corto espacio de tiempo.

Hoy, las nuevas tecnologías de la comunicación han irrumpido con fuerza en nuestras vidas y están favoreciendo y permitiendo que todas las personas puedan tener acceso, casi de manera inmediata, a lo que ocurre en cualquier punto de nuestro planeta. Esto va a comportar unas consecuencias difícilmente previsibles, algunos de cuyos efectos ya hemos empezado a ver.

Entre ellas queremos destacar la construcción de una conciencia de Humanidad en mayúsculas. El colectivo humano habita en diversos países, latitudes o climas, habla diversas lenguas y tiene costumbres distintas, pero estamos viendo, cada día más, que todos anhelamos y sufrimos, amamos y nos decepcionamos, luchamos y aprendemos de la misma manera, todos necesitamos lo mismo y, en definitiva, somos semejantes. Esta capacidad que tenemos hoy de conocer, comprender e incluso ver el dolor que están sufriendo personas lejanas pero, a la vez, tan similares a nosotros, está haciendo que podamos evolucionar más fácilmente a un estadio moral superior en la escala de Kohlberg (1992).

Llegar al nivel de moral postconvencional o basado en principios éticos universales supone que un individuo reconozca que a cualquier persona se le debe tratar como un fin en sí mismo y no como un medio para obtener el beneficio de otra. Lo cual conlleva además que las personas que se sienten utilizadas como medios para que otros consigan sus fines, reflexionen ante su situación, se comuniquen con otras, aúnen fuerzas y busquen juntas la manera de hacer que sean reconocidos sus derechos.

En este sentido, Castells (2009) ha analizado cómo se está produciendo una nueva relación entre la comunicación y el poder. Inmersos en el cambio tecnológico actual, se ha originado un nuevo

entorno que está permitiendo la autocomunicación de masas. Grupos de personas desconocidas entre sí tienen la capacidad de generar y transmitir información sin que pase por el filtro de los intereses de ningún medio de comunicación. Esto está originando movimientos sociales y procesos políticos que han abierto la puerta a nuevas vías de cambio social, de tal manera que la forma que había hasta ahora de entender el mundo y las estructuras sociopolíticas o económicas que de ella se derivaban están empezando a quedar caducas. Unos no quieren ceder y perder su poder, por lo que se esfuerzan por controlar el flujo de información, pero otros están empeñados en reclamar un orden social diferente.

Por otro lado, otra consecuencia importante derivada de esta nueva era es que la información se genera rápidamente y se puede transmitir con la misma rapidez. Está ahí, disponible para todos en el momento en el que cualquiera la pueda necesitar. El problema es que la cantidad es tal, que necesitamos poseer estrategias y habilidades que nos permitan filtrarla y tratarla para convertirla en útil a nuestros propósitos y necesidades de cada momento y para construir con ella nuevo conocimiento.

Por último, queremos destacar que las nuevas tecnologías, unidas al fenómeno que ha supuesto Internet, están llevando a la creación de nuevas profesiones, de nuevos nichos para crear riqueza, etc., pero también están dando lugar a nuevos peligros y nuevas posibilidades para la delincuencia.

Ahora, de pronto, está todo por hacer y por definir. ¿Y qué nueva sociedad estamos creando entre todos? ¿Somos conscientes del papel que tenemos o simplemente nos dejamos llevar? Adela Cortina (2001) nos invita a que reflexionemos sobre la necesidad de

educar en la ciudadanía para que seamos capaces de aprender a construir juntos un mundo nuevo que esté basado en valores morales.

En este orden de cosas y en relación con el tema que nos ocupa, la UNESCO (2005: 75) señala que «en los últimos decenios y en concomitancia con la aparición de las sociedades del conocimiento, ha empezado a imponerse una nueva percepción social, política y filosófica del propio proceso educativo. Con la noción de educación para todos a lo largo de toda la vida, educación ya no es sinónimo de escolaridad».

Ahora, de pronto, la misma evolución social que estamos viviendo nos exige que demos un cambio a la educación y a sus métodos. Porque hemos de reconocer que una institución que pone el acento en la enseñanza que ofrece el profesorado más que en el aprendizaje del alumno, que oprime, impone y coarta la libertad en vez de enseñar a responsabilizarse de las consecuencias de los propios actos, que promueve el castigo en vez de la autoestima y que dicta lecciones en vez de enseñar a buscar, seleccionar y manejar la información que está a disposición de todos para dar repuesta a los intereses de los alumnos, ya no es adecuada para la nueva era.

En estos momentos hemos de ser más conscientes de que la educación y el aprendizaje de los alumnos se da, de manera más o menos intencional, fuera de los espacios y los tiempos escolares y que la figura del docente ya no puede ser reducida a la de “enseñante”. Más bien hemos de ir acostumbrándonos a darle, en la práctica de las aulas, el matiz o papel de “acompañante” o mediador en el proceso de aprendizaje del alumno que se viene proclamando

hace tiempo desde el constructivismo (Vygotsky, 2010, y Ausubel, Novak y Hanesien, 2009).

Además, en estos momentos, la información y el conocimiento están disponibles al alcance de todos a través de diversas vías (medios de comunicación, Internet, materiales audiovisuales e impresos de todo tipo…) y en muchos recursos interactivos, atractivos e interesantes para los alumnos. Parece que ya no cabe que sigamos impartiendo clases magistrales al estilo del siglo XIX en las que los alumnos, en aulas abarrotadas, están en silencio escuchando al docente mientras explica la lección. ¿Qué sentimientos pueden tener éstos en y hacia la escuela con tantos «pensamientos ociosos vagando durante años por sus cabezas en todas las tediosas horas escolares»? (Jackson, 1994: 80) ¿Miedo, vergüenza, aburrimiento? ¿Y los docentes? ¿Cómo deben sentirse ante la apatía del alumnado y su desgana hacia el aprendizaje, bajo la mirada crítica de las familias y la sociedad, que no entienden su calvario? Unos y otros se ven, en ocasiones, como esclavos dentro del sistema, prisioneros de la desesperanza. Y esos mismos pensamientos y emociones negativos les hacen actuar en consecuencia, cayendo en un círculo del que cuesta salir.

Adell (2010) nos sugiere que las estructuras antiguas han caído pero las nuevas todavía no han sido construidas, están por edificar. Es tiempo de compartir nuestras experiencias, sobre todo las buenas prácticas, para identificar unos fundamentos sólidos sobre los que abordar el reto de crear, entre todos, una nueva escuela. Ésta no tendrá como misión transmitir contenidos, por el contrario, los docentes habrán de programar actividades y buscar recursos que planteen a su alumnado desafíos, retos o problemas que habrán de resolver en grupo. Teniendo en cuenta que el futuro es móvil, social y

colaborativo, es “en tiempo real”, el aprendizaje no puede entenderse sólo como estudiar y recibir pasivamente información, es más bien crear y compartir, participar en comunidades y formar parte de redes. Y todo esto implica también, y necesariamente, un cambio en las formas de evaluación, como elemento del proceso en el que se valora el grado de ejecución que muestran los alumnos mientras hacen aquello para lo que se les ha formado.

La nueva enseñanza tiene que ir dirigida a conseguir que las personas —alumnado, maestros y también padres—, se conviertan en actores protagonistas de sus propias vidas; que comprendan que negarse a aprender es negarse a vivir. Han de entender que el conocimiento es inmenso, que hay muchos tipos de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes…), que lo que aprendan ha de servir de algo y que todos hemos de seguir aprendiendo hasta el último suspiro. ¿Y cómo hacemos esto?

En estos momentos sabemos hacia dónde queremos ir, pero creemos conveniente mirar atrás y reflexionar sobre el camino que nos ha traído hasta aquí. Así podremos entender mejor dónde estamos y en qué dirección podemos caminar a partir de ahora.

2.1.2.2. Pedagogía humanizadora.

La Ley General de Educación, de 1970, constituye un punto de inflexión en la educación española debido a la implantación de la escolaridad obligatoria y gratuita a toda la población entre los 6 y los 14 años.

Esta generalización de la escolarización a todos los estamentos sociales y a niños de toda condición, supuso que comenzaran a

detectarse grandes diferencias entre los alumnos, especialmente entre aquellos cuyo origen se encontraba en el seno de familias instruidas y con recursos, y los que provenían de otras que carecían de ellos.

En este sentido, Bernstein (1989), a través de su teoría de los códigos, demostró que los procesos que tienen lugar en la escuela se relacionan con la reproducción de las clases sociales. De este modo, lo que comenzó siendo una teoría lingüística acabó siendo «una teoría social que analizaba las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado» (Sadovnik, 2001: 690).

Para él, código era el conjunto de principios que regulaban los sistemas de significados y eran distintos en las diferentes clases sociales, de tal manera que llamó código restringido al de la clase trabajadora, y elaborado, al propio de la clase media. Además señalaba que, mientras los códigos restringidos dependen del contexto en el que se aprende el lenguaje y son particularistas, los elaborados no dependen del contexto y son universalistas.

De este modo, al analizar lo que ocurría dentro de las escuelas, Bernstein vio que para alcanzar el éxito escolar se requería poseer un código elaborado, por lo que los hijos de las clases trabajadoras se encontraban en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante en esta institución. Él no manifestaba que el lenguaje de estos niños fuera deficiente, como le habían acusado de decir algunos de sus críticos; sino que, por el contrario, lo que ocurría era que esta diferencia se convertía en déficit en un contexto en el que había relaciones de poder y en el que ser diferente a la norma conllevaba una dificultad o, incluso incapacidad, para adaptarse a

dicho contexto. Todo esto se traducía, por un lado, en que las escuelas tuvieran distintas expectativas hacia sus alumnos en función del código que presentaban y, por otro, que las familias de clase más humilde, incluidos los hijos, no se sintieran reflejadas en esta institución y que, por tanto, la rechazaran o no reconocieran el beneficio de su labor.

Hoy sabemos que, tal como muestran las investigaciones en materia de neurociencia, junto con el código lingüístico que los niños adquieren en el seno de sus familias y entornos más cercanos, se apropian también de un código emocional que, de manera subconsciente, está condicionando su forma de percibir y entender el mundo y que, por tanto, influye en cómo actúan en los distintos contextos en los que se encuentran, qué expectativas tienen, cómo se valoran a sí mismos y perciben su relación con la escuela, a qué atribuyen sus logros, etc.

En este sentido, Freire (2009, 2012a, 2012b y 2012c), entiende la educación no como el acto en el que el docente transmite conocimientos a su alumnado, sino como un proceso en el que todos ellos, juntos, construyen un mundo común. Este pedagogo creció en una zona rural de Brasil en la que sus habitantes vivían en unas condiciones laborales de opresión y marginalidad, y sometidos a un régimen de dominación de conciencias que les impedía la participación en la toma de las decisiones importantes de su país. Para dar una solución a esta situación y utilizando la alfabetización como instrumento fundamental, ideó la manera de devolver la voz a los lugareños, les invitó a que dejaran la pasividad y el conformismo, a que vencieran el miedo y rompieran el silencio. Él vio que tanto el opresor como el oprimido se encontraban en una situación de “deshumanización” que afectaba a ambos, y que la única posibilidad

que había de cambiar la situación en la que se encontraban era hacer reconocer a los oprimidos la fuerza transformadora de su unidad y dotarles de una capacidad crítica para relacionarse con la sociedad que les liberase de las ataduras. En este sentido, liberarse suponía humanizarse; y no era sino a través del diálogo como los docentes y sus alumnos habían de relacionarse en la escuela con el objetivo de que todos juntos adquirieran la seguridad necesaria para indagar y buscar las respuestas a sus propias preguntas.

La educación que propone Freire debe acompañar a los oprimidos en su reflexión para canalizar la sumisión que viene del miedo, así como el odio y la rabia que se derivan de la humillación y el maltrato, hacia una práctica transformadora de cada ser humano individual y de toda la colectividad. Su trabajo transmite mucha esperanza porque supone imaginar un mundo nuevo y promete que los oprimidos conseguirán transformar su situación y dejar de estarlo. Sin embargo, no esconde que después vendrá una segunda tarea igual de imprescindible que consiste en aprender cada día lo que supone vivir en libertad e implicarse en la construcción de esa nueva realidad que desean. Es decir, que hay que transformar a las personas en ciudadanos conscientes y responsables que tomen su vida en sus manos y sean capaces de conducirla hacia el bien común y el beneficio de todos y cada uno.

Precisamente en los tiempos actuales estamos siendo testigos de sucesos dramáticos ocurridos en diversos lugares del mundo y protagonizados por grupos humanos oprimidos que claman por su liberación mientras otros les limitan el acceso a la educación y ejercen el terror para sofocar estas iniciativas. Sin embargo, parece que la humanidad está empeñada en ser libre. En los rostros de las personas, especialmente de las mujeres, se lee el cansancio. Tanto

atropello y tanto dolor no benefician a nadie y solamente conducen al desgaste emocional, a la culpa y a la ira. El que oprime, en realidad, está equivocado. Piensa que será más feliz si posee todo lo que puede dar felicidad y que a mayor cantidad de posesiones, más elevado será su cómputo final, para lo cual es capaz, incluso, de arrebatar a todos los demás hasta la última lágrima y el último suspiro. Sin embargo, la felicidad no la podemos encontrar en el desasosiego que conlleva estar pendientes de lo que nos falta, sino más bien en disfrutar de lo mucho o lo poco que tenemos, siempre en compañía de aquellos que nos quieren y a los que queremos. Mientras el sentimiento de carencia nos empobrece, la serenidad y la plenitud interiores nos ayudan a valorar quienes somos y a disfrutar de lo que poseemos.

Michael Norton habla de todo esto (Dunn y Norton, 2013). En el programa de Redes “Dar para ser felices”, dirigido por Eduard Punset y emitido el 9 de junio de 2013 en La 2[4], Norton comenta que todas las personas del mundo tienden a querer más dinero y, en relación a esto, sus investigaciones muestran que, una vez cubiertas las necesidades básicas y alcanzado cierto nivel de vida en el que llegar a fin de mes no es problema, el dinero nos puede dar la felicidad solamente si invertimos en los demás en lugar de en nosotros mismos. En definitiva, concluye que los comportamientos altruistas nos hacen más felices a la vez que benefician a la sociedad.

Al hilo de todo esto, Europa y Estados Unidos van por el mundo enarbolando la bandera de la justicia y la libertad, erigiéndose como jueces y parte en distintas conflictos y usando la fuerza de las armas en algunos de ellos, mientras las empresas armamentísticas se frotan las manos. Sin embargo, pocas de nuestras sociedades han llegado a

[4] Está disponible en la web http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-dar-para-ser-felices/1864348/

progresar hasta el nivel post-convencional de conciencia moral de Kholberg (1992). Quizá nuestro discurso está ahí, pero los actos de los poderosos se encuentran todavía en el nivel convencional. De este modo se llevan a cabo "cumbres" para debatir sobre los problemas del mundo, se proponen "pactos" para establecer pautas y líneas de actuación comunes de cara a dar soluciones a aquellos problemas y, sin embargo, las medidas que se toman no parece que terminen de llevar al despertar de conciencias y a la equidad. Más bien tratan de adormecer a la ciudadanía, para desposeerla de su capacidad de reacción y de movilización.

Todos los impulsores de los grandes procesos sociales que se han vivido en nuestro planeta en los últimos años —recordemos por ejemplo a Martin Luther King, Madre Teresa, Gandhi, Rigoberta Menchú, Nelson Mandela o Malala Yousafzai, entre otros,— muestran que la rebelión debe ser pacífica y que la educación transformadora de conciencias debe ser la clave del progreso. En vez de exportar armas a los conflictos que lleven más dolor a las gentes que se encuentran inmersos en ellos, lo que hemos de exportar son ideales y horizontes a los que aspirar; así como métodos educativos que lleven a la comprensión y al autocontrol emocional, a la resolución de conflictos a través del diálogo, para que todas las partes sean capaces de sentarse a construir juntos el camino que les llevará a la paz. Pero antes de exportar nada, de vender un producto, hemos de asegurarnos de que lo tenemos y nos beneficiamos de él ampliamente en nuestra propia casa. De otra manera, nos convertimos en mercaderes de falacias.

En España todavía nos queda un largo trecho por recorrer y la enorme cantidad de leyes educativas que hemos visto aprobarse en los últimos años así lo demuestra. Tenemos claro que queremos a

todos los niños escolarizados, en lo que parece que no nos ponemos de acuerdo es en qué queremos que hagan en las aulas para construir la sociedad del futuro.

Adela Cortina plantea que educar en la ciudadanía conlleva aprender a construir el mundo juntos, pero no un mundo cualquiera sino uno "acondicionado" con unos valores que nos permitan habitarlo como seres humanos; «porque un mundo injusto, insolidario y sin libertades, un mundo sin belleza o sin eficacia, no reúne las condiciones mínimas de habitabilidad.» (Cortina, 2001: 224) Así, el desarrollo de los valores cívicos como son «la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia y la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo» (Cortina, 2001: 229), es lo que permite a las sociedades progresar en su nivel de conciencia. Sin embargo, esto requiere obligatoriamente que la escuela lleve a cabo, de manera intencional, una educación moral de los futuros ciudadanos, porque se trata de valores que, pese a ser universales —de tal forma que una persona que no los posee está falta de humanidad—, a la vez dependen de la libertad humana, por lo que cada persona puede decidir en cada momento aplicarlos o no. Que decidamos utilizar, por ejemplo, los avances técnicos para progresar hacia la libertad en vez de la opresión o para buscar la igualdad en lugar de la desigualdad dependerá de nuestro "capital axiológico", de nuestro haber en valores, y esto, para Adela Cortina, constituye nuestra mayor riqueza.

2.1.2.3. Educar desde y para la equidad.

Pero, ¿cómo hacemos esto? ¿Cómo ha de ser el sistema educativo, y la propia sociedad, para que pueda ser capaz de educar

a sus ciudadanos en los valores cívicos comentados y los capacite para progresar de manera efectiva hacia la igualdad social?

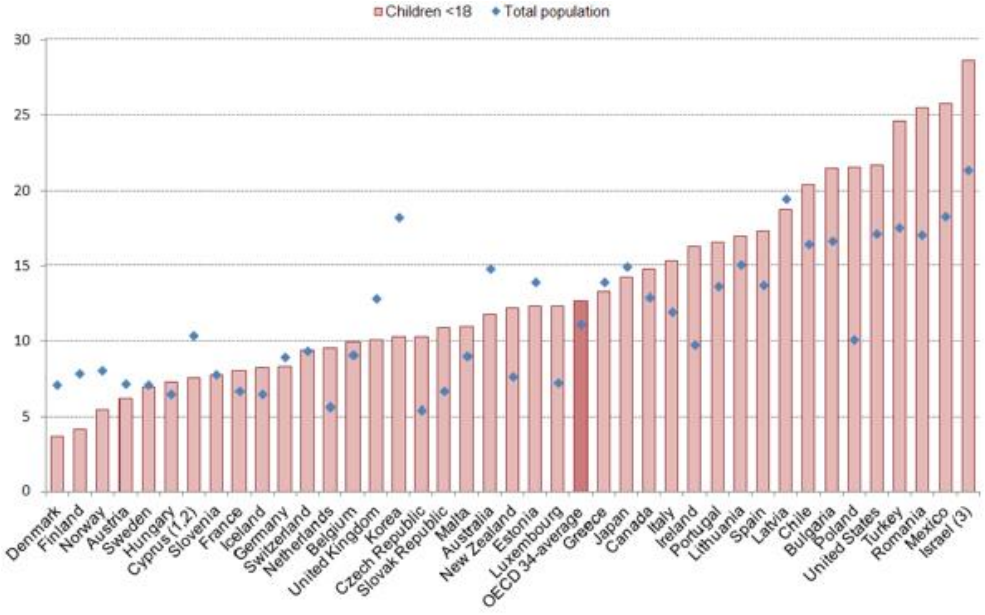
Numerosos han sido los intentos y los programas que se han puesto en marcha en todo el mundo con el compromiso de dar respuesta desde la educación a esta demanda que hace la misma humanidad desde dentro de cada uno de nosotros. De lo que se trata es de atender la diversidad del alumnado y de promover su desarrollo tratando de compensar las desigualdades iniciales con las que llegan los niños a la escuela, bien por sus déficits personales o porque vienen de familias menos favorecidas a nivel emocional, social, económico, cultural o axiológico. El objetivo principal de todos ellos es plantar cara a la "pobreza" en un sentido amplio y buscar estrategias que ayuden a las familias y comunidades de origen a satisfacer, en su propio seno, las necesidades de los niños más pequeños.

En este sentido, la web del programa Head Start[5], de Estados Unidos, señala que la investigación llevada a cabo en los años 60 sobre este asunto, les llevó a verse en la obligación de ayudar a los grupos desfavorecidos para compensar la desigualdad de las condiciones sociales o económicas. Así, «Head Start fue diseñado para ayudar a romper el ciclo de la pobreza, proporcionando a los niños en edad preescolar, de familias de bajos ingresos, un programa integral para satisfacer sus necesidades emocionales, sociales, de salud, nutricionales y psicológicas. Para los promotores de este programa era clave establecer pautas que le hicieran culturalmente sensible a las comunidades atendidas, y que, a su vez, las comunidades invirtieran en su éxito, contribuyendo de diversas maneras como, por ejemplo, en horas de trabajo voluntario o en donaciones para que la obtención de recursos no se redujera solamente a la participación federal.»

[5] http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/acerca/index-history_es.html

Sin embargo, pese a los años transcurridos, a los esfuerzos realizados y a la gran inversión en este programa, podemos leer en la sección internacional de El País, del 28 de enero de 2014, que «el presidente de los Estados Unidos, Barak Obama, aseguró en uno de sus últimos discursos de 2013, que "la desigualdad es el mayor desafío de nuestro tiempo". Medio siglo después de que el presidente Lyndon B. Johnson declarase la "guerra contra la pobreza", y a pesar del progreso alcanzado, las dificultades económicas que atraviesan gran parte de los ciudadanos estadounidenses amenazan la salida definitiva de la recesión.» Datos como que a la hora de distribuir la riqueza, la gran mayoría recaiga sobre el 1% de la población; que se haya reducido el empleo, especialmente entre las personas afroamericanas e hispanas; o que haya bajado el nivel de ingresos del 90% de los hogares en los últimos 15 años, explican que haya aumentado hasta el 21% la cantidad de estadounidenses menores de 18 años que viven en condiciones de pobreza, según muestra el siguiente gráfico de la OCDE[6].

Gráfico 1. Pobreza infantil en los países de la OCDE (2011).



[6] Se puede consultar en http://web.stanford.edu/group/scspi/cgi-bin/fact9.php

No podemos dejar de mencionar a Finlandia, referente educativo a nivel europeo y que, tal como muestra este mismo gráfico, se encuentra como el segundo país más igualitario entre los 40 comparados. Esto parece que nos quiere hacer ver que la escuela y la educación solamente producen igualdad en la medida que se encuentran insertas en países cuyos sistemas sociopolíticos se basan en la equidad y la distribución de los recursos y la riqueza.

Aquí en España, para resolver la problemática del fracaso escolar que comenzó a manifestarse en el momento en el que se implanta la escolarización obligatoria entre los 6 y los 14 años, se proponen diversos tipos de medidas que tratan de dar respuesta a los mandatos de nuestra Constitución (1978).

Por un lado, la LISMI (1982) desarrolla el artículo 49 constitucional, que dice que «los poderes públicos realizarán una política de previsión, rehabilitación e integración de los minusválidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos». En este sentido, comienzan a articularse, a través de los Servicios Sociales para los minusválidos, diversas propuestas de las Administraciones públicas o de organizaciones sin ánimo de lucro, que «tienen por objeto garantizar a éstos el logro de adecuados niveles de desarrollo personal y de integración en la comunidad, así como la superación de las discriminaciones adicionales que padecen los minusválidos que residen en zonas rurales» (LISMI, art. 49).

Para ello se prevén actuaciones de orientación familiar (con la intención de capacitar y entrenar a las familias para atender la estimulación y maduración de sus hijos así como adecuar el entorno

familiar a las necesidades rehabilitadoras que tienen) y de atención domiciliaria (tanto de carácter personal y doméstico como rehabilitador); medidas para facilitar el acceso de los minusválidos al trabajo, si es necesario en Centros ocupacionales, o a instalaciones de todo tipo como deportivas, recreativas y culturales, derribando para ello las barreras arquitectónicas; y subsidios y prestaciones económicas para aquellos que se encuentran en situación de necesidad y carecen de los recursos indispensables para hacer frente a la misma.

En relación a la educación que han de recibir estas personas, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, establece que se ha de regir por los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza, articulando medidas concretas para garantizar que se haga realidad en los centros escolares.

Por otro lado, para asegurar lo que ordena el artículo 27 de la Constitución, que señala que se ha de garantizar el derecho que todos tienen a una educación que promueva «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» se aprueban, por un lado, el Real Decreto 1174/1983, sobre Educación Compensatoria, que impulsa medidas destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas al sistema educativo, y, por otro, la LODE (1985), que reconoce el derecho a la educación a todos los españoles y a los extranjeros residentes en nuestro país, sin que pueda estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia.

Con esta normativa se sientan las bases a partir de las cuales se establece un sistema de becas y ayudas, que van dirigidas a los alumnos que quieren llevar a cabo estudios de los niveles no obligatorios de la enseñanza. El objetivo es permitir que puedan acceder a ellos personas que carecen de medios suficientes, pero demuestran aptitudes para conseguirlo.

Esta nueva realidad española comienza a volverse tan compleja que parece estar exigiendo una ley que englobe y recoja las nuevas necesidades y demandas que la sociedad hace al sistema educativo. Precisamente con esta intención se promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la cual recoge el término de *necesidades educativas especiales* que había introducido el Informe de Mary Warnock (1987). Este informe señala que ningún niño debe ser considerado ineducable y que la educación, como derecho de todo ciudadano, se ha de plantear de manera que tienda a conseguir los mismos fines para todos. Partiendo de estas premisas, también plantean que todos los niños pueden presentar necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, en algún momento de su escolaridad. Por ello, la educación especial se ha de entender como la ayuda adicional o suplementaria que pueda necesitar cualquier niño, por diversos motivos, para conseguir los fines previstos, y no como una ayuda paralela que se concrete en currículos propios llevados a cabo en aulas o centros distintos a los ordinarios. Del mismo modo, se recomienda dejar de clasificar a los niños “deficientes” con el fin de establecer pautas de actuación en función del déficit que muestran, y comenzar a utilizar el término de “dificultades de aprendizaje” de tal manera que a la hora de hablar de cada niño se describa aquello que es capaz de hacer y se especifiquen las ayudas que requiere para seguir progresando hasta la consecución de los objetivos.

En este marco, la LOGSE establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos que sean necesarios para atender, dentro del mismo, a los niños que presenten necesidades educativas especiales, tanto temporales como permanentes, para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Al hilo de esto, el Real Decreto 699/95, que establece la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, señala que el origen de éstas puede atribuirse a diversas causas relacionadas con el contexto social o cultural, la historia educativa y escolar de los alumnos o diversas condiciones personales asociadas a sobredotación intelectual, discapacidad psíquica, sensorial o motora, o a trastornos graves de conducta. Este Real Decreto se encarga de establecer maneras de atender todas las necesidades especiales exceptuando las primeras, de las que se encarga el Real Decreto 299/96, que establece acciones dirigidas a la compensación educativa.

Benavente (2001) señala que la puesta en práctica de la reforma educativa del 90 conllevó una serie de mitos que generaron muchas dificultades. «El primero de ellos es el *principio de que la igualdad de oportunidades debe implicar igualdad de resultados;* el segundo, el *de la comprensividad;* el tercero, el *principio de integración;* y el cuarto la fundamentación psicopedagógica, prácticamente exclusiva en el *cognitivismo constructivista,* con las consecuencias didácticas que su adopción implica.» (Benavente, 2001: 86)

Por su parte, Puelles (2008) señala que, pese a que la LOGSE tuvo aciertos como ampliar la escolarización obligatoria hasta los 16

años, introducir la comprensividad como medida para incrementar el capital cultural a toda la población, o tratar de aunar calidad educativa y equidad social, también presentó diversos errores. Por un lado, no se articularon medidas para conectar la comprensividad y la diversidad, de tal manera que no se pudieron atender adecuadamente la disparidad de intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos. Por otro lado, en su desarrollo reglamentario fueron poco acertadas las normas relativas a la evaluación y promoción de los alumnos, así como algunos aspectos del desarrollo curricular o de la organización escolar. Además, no se contó con un profesorado preparado y motivado para llevar a cabo la reforma. Por último, los recursos financieros que se aplicaron para alcanzar la calidad educativa fueron insuficientes. Así pues, parece que el fracaso de la ley no fue imputable tanto a su concepción como a su ejecución, señal inequívoca de que «en las reformas educativas las políticas de aplicación son tan importantes como su diseño teórico» (Puelles, 2008: 11).

Marchesi (2001), en relación al mismo tema, señala que después de varios años de haber sido implantada la LOGSE se vio que en la sociedad española se habían producido profundas transformaciones que sólo podían intuirse cuando la ley se estaba aprobando y que condicionaron su aplicación. Además, añade que a partir de la evaluación de los resultados sería conveniente dotar de mayor autonomía a los centros para que pudieran acordar con la administración educativa el desarrollo de proyectos propios, impulsar el desarrollo profesional del profesorado, apoyar a los centros situados en contextos desfavorecidos y a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, y buscar nuevas formas de participación y cooperación de las familias y otros miembros de la comunidad.

La aprobación de la LOCE [7], en 2002, trata de introducir modificaciones que mejoren la calidad de la enseñanza haciendo hincapié en los contenidos y el nivel. Así, en su preámbulo, apela a conceptos como el esfuerzo, la autoridad y la disciplina para paliar el descenso de rendimiento que se había producido en Educación Secundaria como efecto de la aplicación del principio de comprensividad. Con la intención de atender tanto a los alumnos brillantes como a aquellos que no se adecuan a las exigencias de esta etapa educativa, la ley propone iniciar los itinerarios a partir de tercero de la ESO, lo que habría supuesto tres vías distintas a su término: el alumnado que optara por el itinerario científico-humanístico podría encaminarse hacia el Bachillerato, el que optara por el itinerario técnico-profesional, podría cursar estudios de formación profesional y, en último caso, un tercer grupo de alumnos podría tomar la opción de salir del sistema educativo al cumplir los dieciséis años, habiendo conseguido o no el Graduado (Merino, 2005).

Con el cambio de gobierno, esta ley queda derogada y se sustituye por la LOE (2006), que inspirada por las políticas educativas europeas persigue alcanzar la máxima calidad de la educación con la mayor equidad posible. Sin embargo, tampoco se supo acertar con su puesta en práctica y ahora estamos siendo testigos de una nueva reforma abanderada por la LOMCE (2013).

Todo este sinfín de reformas y contrarreformas está mostrando la falta de acuerdo social en materia educativa y de infancia, lo que está provocando que sea tan difícil llegar a un pacto de Estado entre todas las fuerzas políticas.

[7] Ver http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037

Además, resulta evidente que «los textos y los tiempos de las leyes, cuando se promulgan o se reforman, desestabilizan el sistema, lo sacuden, pero tras su aprobación todo parece quedar igual y calmado, sólo que más decepcionados quienes esperaban más» (Gimeno, 2014: 36) Por ello, parece que es conveniente buscar otros instrumentos de la política educativa de los que realmente se deriven los efectos deseados. Así, si las prácticas educativas se configuran y desarrollan guiadas por la fuerza de la costumbre, el hábito y la cultura pedagógica, habrá que ver cómo hacer para que las costumbres dejen de ser una rémora y se conviertan en el punto de apoyo que impulse a la escuela a cambiar y a transformarse en la dirección correcta.

Además, «es preciso comprender que las políticas educativas por sí solas no pueden remediar siquiera los retos abordados por ellas: los problemas, los déficits que las políticas educativas tienen que atajar dependen de otras políticas (sociales, de empleo, de juventud, inmigración…).» (Gimeno, 2014: 35) Habrá que verse, pues, cómo se abordan estas otras políticas y de qué manera están facilitando o dificultando el progreso educativo equitativo para todos.

En definitiva, parece que los grandes esfuerzos que se han hecho para aplicar las sucesivas leyes orgánicas que se han ido aprobando, junto con las disposiciones que las desarrollan, siguen sin acercarnos al objetivo prioritario en la Estrategia Europea 2020, que propone reducir, para ese año, el abandono escolar prematuro a menos del 10% de la población de entre 18 y 24 años (Brunello y De Paola, 2013). Sin embargo, aún así, hemos de ser optimistas porque, por los datos que tenemos, es evidente que la educación puede mejorar. Con paciencia, perseverancia y aprendiendo de nuestros errores, seguro que vamos a conseguirlo.

2.1.3. Calidad educativa para todos.

2.1.3.1. Buscar el éxito.

Pese a que se ha escrito mucho sobre fracaso escolar en España, parece que está asumido que éste ha de existir, por lo que se han diferentes iniciativas que tratan de prevenirlo o paliarlo. En muchas de esas iniciativas implementadas ha prevalecido la visión tradicional del fracaso escolar entendido como algo propio y responsabilidad del discente debido a sus características personales o a su falta de interés. Es una visión que no compartimos.

En esta línea, Fernández y Mena y Riviere (2010: 12) han descrito el proceso que lleva a niños y jóvenes a fracasar y nos invitan a que veamos «qué hay detrás de la dicotomía entre éxito y fracaso, considerando éste último como el resultado de un proceso de desenganche o desvinculación generalizada de los adolescentes respecto de la institución escolar» lo que les lleva al desinterés por lo académico, el absentismo y el abandono escolar prematuro, en definitiva, a la exclusión educativa (Escudero, çgonzález y Martínez, 2009).

Hemos de ser conscientes de que los estímulos recibidos en el ambiente familiar o escolar, las políticas educativas, la formación y profesionalidad del profesorado o el clima emocional que se genera en el aula y en el hogar, constituyen factores relevantes que llevan al éxito o al fracaso.

Sería conveniente, pues, que empezáramos a pensar en el aspecto contrario, es decir, en encontrar la manera de *construir o promover el éxito*. Hace falta que nos planteemos la responsabilidad

de cada elemento del sistema en el éxito del alumnado, así como las vías que hay que poner en marcha para conseguirlo. ¿Es el éxito escolar de todos los estudiantes españoles un objetivo compartido por la comunidad social y educativa española? ¿Somos conscientes cada uno de nuestro papel en la construcción del éxito? ¿Qué no hacemos y podemos hacer para construirlo? ¿Qué proceso ha de seguir un país, una comunidad educativa o un centro para llegar al éxito de todo su alumnado?

En este sentido, De la Orden (1991: 13) sugiere que «parece llegado el momento de cambiar la perspectiva en la consideración del rendimiento educativo, pasando de una "cultura" del fracaso, caracterizada por una búsqueda del culpable —el alumno, el sistema, la familia, la escuela, la sociedad— a una "cultura" del éxito, con énfasis en el hallazgo de variables modificables y modelos de intervención que faciliten a los alumnos —a todos los alumnos— un máximo y un óptimo de aprendizaje escolar».

Por otro lado, este autor señala que, pese a que el éxito escolar suele asociarse con un rendimiento académico alto, también se puede identificar «con la consecución de las grandes metas o fines generales de la educación, tales como preparar para la vida social, profesional o económica, siendo capaces de adaptarse a las condiciones objetivas de la vida y también de modificarlas. En este caso, el criterio de éxito escolar se desplazaría en el espacio y en el tiempo más allá de la escuela, asimilándose a variables tales como éxito profesional, éxito económico, éxito familiar y, subyacente a todos, satisfacción personal o, si se quiere, felicidad».

Dicho esto, ¿cómo podemos entender el éxito escolar, es decir, qué han de conseguir los alumnos, con su paso por el sistema educativo,

que les prepare para una futura vida satisfactoria? La Unión Europea (2006) [8] ha analizado cuáles son los conocimientos, capacidades y actitudes que son fundamentales para cualquier persona de nuestra sociedad actual, porque permiten adaptarse más rápidamente a la evolución constante de un mundo que se caracteriza por una interacción cada vez mayor. Como resultado propone ocho competencias clave cuya consecución, por parte de los individuos, les comporta «un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa, al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación.» Por ello, recomienda a los Estados miembros que integren estas competencias en las estrategias de sus Sistemas educativos, en el marco del aprendizaje permanente.

Estas competencias básicas, propuestas por la Unión Europea, y recogidas en nuestra Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia digital y del tratamiento de la información.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

En este sentido, el éxito escolar supondría que todos los alumnos, al término de la escolarización obligatoria, hubieran adquirido estas

[8] Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

competencias, lo que les prepararía para la vida adulta, tanto porque les posibilitaría incorporarse al mundo profesional como porque constituirían la base para el aprendizaje posterior.

Este nuevo concepto lleva implícita e implica necesariamente una completa reformulación de los métodos de enseñanza. Hemos de superar el "saber" para llegar al "saber hacer"; ya no basta con "aprender" sino que nuestros alumnos han de "aprender a aprender". Saber sumar, restar, multiplicar o dividir ya no es suficiente para que un alumno de primaria supere con éxito el área matemática, porque si no es capaz de aplicar estas operaciones a un contexto real de la vida cotidiana, no habrá conseguido desarrollar la competencia básica matemática y, por tanto, no podremos decir que habrá alcanzado los objetivos de la asignatura.

Por eso, a partir de ahora, tanto la formulación de los objetivos y criterios de evaluación de cada área o materia, como la organización de los centros, los métodos utilizados en las aulas o la relación que establecemos con las familias de los alumnos, es decir, todos los aspectos formales y no formales que afectan a la educación de los niños y jóvenes, deben orientarse a la adquisición de estas competencias básicas. Tendríamos que analizar los centros para ver si realmente esto es así o simplemente se han modificado los Proyectos Educativos para introducir la nueva nomenclatura pero no ha llegado la filosofía subyacente a calar en la realidad del día a día de las aulas.

Volviendo al hilo del asunto, Enhamed Enhamed, (medallista paralímpico de natación), en todas las entrevistas que ha concedido en diversos medios de comunicación, remarca que «la única discapacidad que puede tener una persona es la de no creer en sí misma». Si tenemos un sueño hemos de quitarnos los límites y

perseguirlo con la motivación necesaria. Sólo conseguiremos aquello que nos planteamos en la vida si trabajamos día a día de manera constante y disciplinada.

Esto es lo que hemos de transmitir y conseguir que integren nuestros alumnos: todos los niños y jóvenes españoles. Han de abandonar los sentimientos de derrotismo y sentirse triunfadores antes, incluso, de haber conseguido los objetivos. Hemos de transmitirles de idea de que son capaces de aquello que se propongan y dotarles de las herramientas necesarias para conseguirlo. Por ello, educar para el éxito supone, necesariamente, poner en marcha mecanismos metodológicos que doten a nuestros alumnos de autoestima y seguridad en sí mismos, además de una serie de valores como la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo personal.

Si, por el contrario, les desposeemos de sus sueños y de la capacidad de soñar, si les quitamos la ilusión —en el doble sentido, de visión o utopía hacia la que tender y de motivación para conseguirla—, les dejamos desprovistos de la fuerza necesaria para dirigir su propia vida en la dirección que desean y, por tanto, les impedimos que consigan el éxito. Las metodologías paternalistas que imponen objetivos y dictan el camino para conseguirlos nos parece que entran en contradicción con la búsqueda del éxito a través de la autonomía y la asunción de la propia responsabilidad.

¿Cómo podemos devolver a cada uno su poder? ¿Qué podemos hacer en los centros para ayudar a los alumnos a crecer a nivel personal y moral, es decir, ayudar a formar personas felices, creativas, que posean ilusión, pero que decidan libremente hacer las cosas bien, tanto por ellos como por los demás, es decir, que sean responsables? Para

ello, lo primero y fundamental es contar con los propios interesados. Adela Cortina (1995) nos invita a que caigamos en la cuenta de que solemos identificar diálogo con negociación y acuerdo con pacto. Mientras que las negociaciones y los pactos son estratégicos, los diálogos y los acuerdos son propios de una racionalidad comunicativa. Aquellos que se comunican con los demás adoptando una actitud dialógica los reconocen como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus intereses y a defenderlos con argumentos.

Cuando negociamos con otros nos contemplamos mutuamente como medios para conseguir los fines individuales que tenemos. Por el contrario, cuando dialogamos, tratamos de llegar a acuerdos que satisfagan los intereses de todos los afectados. Es primordial que la educación de los futuros ciudadanos tenga en cuenta, por tanto, «la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible». (Cortina, 1995: 55)

En este sentido, Antonio Linde (2010) sugiere la urgente necesidad de dotar de formación ética a los futuros profesionales que manejan y comparten la información, como periodistas o docentes. Se les ha de hacer poseedores de una brújula moral que les haga capaces de gobernarse a sí mismos, de manera libre y autónoma, para dar respuesta a los dilemas que les surgen cada día. Si carecen de ella, ¿cómo van a dar a la ciudadanía lo que no tienen o formarles en lo que ellos mismos son incapaces?

Además, a los docentes nos insiste en que hemos de esforzarnos por comprender a los jóvenes ya que sólo nos escucharán si los escuchamos a ellos y sienten que los tomamos en serio.

De todo esto se deriva que la propuesta educativa de los centros que pretenden promover el éxito escolar parte de dos premisas. Por un lado, hemos de poner el conocimiento al alcance de todos: tratando de dar respuesta a una conciencia ética, buscaremos las vías que sean necesarias para ello. Por otro, cualquier proyecto educativo ha de organizarse de manera tal que todos los implicados (docentes, alumnado y familias) tengan voz y puedan tomar parte en el diálogo que es necesario que se establezca para encontrar el modo de alcanzar los objetivos. Las instituciones han de dejar de tutelar a la ciudadanía: pese a que los niños son dependientes, egocéntricos e incapaces de regularse a sí mismos, nuestra labor ha de ir encaminada a formarlos como ciudadanos capaces de vivir en comunidad desde su autonomía. Sólo de este modo podremos exigirles compromiso, responsabilidad y una actitud proactiva para llegar a la consecución de sus metas y del bien común.

Por tanto, ante una actividad intencional como es la educativa, no podemos conformarnos con decir que los alumnos no quieren aprender. Tampoco podemos quedarnos con que las familias son las responsables absolutas de las conductas o la falta de motivación de sus hijos e hijas. Por último, no hemos de culpabilizar a los docentes, porque la mayoría sufre en sus carnes la situación sin saber muy bien cómo actuar para dar a sus alumnos la mejor educación posible dentro del marco en el que se encuentran.

En definitiva, entre todos podemos estar contribuyendo a construir personas mediocres, sin brillo, sumisas o rebeldes, pero sin ilusión; o,

por otro lado, personas que saben lo que quieren y se sienten capaces y responsables de construir la vida de sus sueños. Calleja (2014) nos invita a que reflexionemos sobre nuestra vida y que cambiemos aquello que no nos gusta. Eso hemos de darle a nuestro alumnado: por un lado, todas las herramientas necesarias para que se construyan como las mejores personas que puedan llegar a ser y, a la vez, los valores que les lleven a comprometerse por el bien común.

Todo lo visto hasta aquí nos obliga a hacer un cambio en la manera de entender y hablar del éxito y del fracaso en educación, nos debe llevar a reflexionar sobre la concepción actual que tenemos de escuela y del proceso de enseñanza y a modificar lo que sea necesario. Parece que urge la necesidad de buscar puntos en común entre los adultos para con los niños, estrategias educativas similares, coherencia en las pautas de conducta, normas compartidas… Y todo ello para crear un clima emocional equilibrado, que dé seguridad y confianza a los niños y que les permita centrarse en la tarea de aprender.

¿Cómo hacemos todo esto?

2.1.3.2. Cambiar el modelo de enseñanza.

Hemos visto ya que, en los últimos años, se han sucedido las Leyes Generales en materia educativa: la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, la Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza, de 2002, y la Ley Orgánica de Educación, de 2006. En estos momentos una nueva ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que fue aprobada en 2013, se encuentra en proceso de implantación progresiva. Estas sucesivas modificaciones se han llevado a cabo con la intención de ir ajustando nuestro sistema educativo a nuevas exigencias para aumentar el éxito del alumnado.

Sin embargo, vista la situación en conjunto, con la perspectiva del tiempo que ha transcurrido y los resultados obtenidos, se nos plantea un interrogante que quizá encierra cierta ingenuidad: Tanto cambio de ley, ¿era realmente necesario? Todas las modificaciones que se han ido introduciendo, ¿han ido en la dirección correcta?

Beltrán (1993) señala que las sucesivas reformas educativas han impuesto a los docentes un nuevo rol que conlleva múltiples facetas: ejecutivo (ha de dirigir un grupo y dar respuesta a las necesidades, dificultades, conflictos… que surjan), orientador (de alumnos y de sus familias), estratega (es pensador, experto, mediador y modelo de estrategias de aprendizaje) y apoyo del aprendizaje. Pero, ¿están preparados para cumplir este rol?

Lo cierto es que estamos viendo que los cambios legislativos no generan necesariamente cambios en la práctica de los docentes en los centros. A aquellos que llevan muchos años haciendo las cosas de una determinada manera les cuesta cambiar porque, o piensan que la manera en la que han enseñado siempre es la correcta y no ven bien cambiarla, o consideran que no vale la pena hacer el esfuerzo para el tiempo que les queda. Por su parte, los que acaban de empezar, si no se les instruye de otra forma, harán lo que hicieron con ellos o lo que vean hacer, no necesariamente lo mejor para sus alumnos.

Por otro lado, tampoco parece pertinente que nos rasguemos las vestiduras al hablar de los docentes y de las escuelas en España, porque es el propio sistema el que forma y selecciona al profesorado, el que decide qué centros construye, qué estructura han de tener a nivel arquitectónico, establece horarios y ratios, etc. Vemos que hay

un doble discurso en todo esto: por un lado se dice que se quieren conseguir unos objetivos pero, ¿se establecen los marcos adecuados y se dota de los recursos necesarios para obtener los resultados que se esperan?

En los centros experimentales de reforma LOGSE, en los que se daba una inquietud manifiesta que se plasmó a la hora de solicitar su participación en el proceso, había mucho interés, motivación e ilusión por hacer las cosas de otra manera y mejor. Pero hubieron muchos centros que no sabían y no querían esa reforma. La boicotearon casi sin darse cuenta porque lo que se hizo fue tratar de aplicar nuevos principios con las viejas prácticas, sin modificar actitudes ni conductas en el aula y con los alumnos. En el sistema educativo se continuó con una orientación más centrada en el proceso de enseñanza que en el de aprendizaje. Se hablaba de que los alumnos no eran responsables pero no se les daban motivos ni oportunidad de entrenarse en serlo.

La realidad que nos encontramos en muchos centros es que las clases se siguen llevando a cabo utilizando las mismas metodologías y materiales de siempre y sólo algunos docentes intentan trabajar de manera residual técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje o enseñar a manejar las propias emociones para resolver los conflictos del día a día. En otras ocasiones, quizá se introducen este tipo de contenidos fuera del horario lectivo, por ejemplo mediante programas de enriquecimiento cognitivo o de educación emocional, todos ellos ajenos a la situación de la rutina habitual del aula, al proceso de enseñanza-aprendizaje real de los alumnos, que luego se tiene que evaluar. Parece que los docentes no son capaces de integrar estos contenidos en sus programaciones de aula para educar en las competencias básicas.

Sin embargo, y pese a que los informes de PISA muestran que España continúa sin alcanzar los niveles que todos esperamos, eso no significa que no se estén haciendo muchas cosas bien. Prácticamente se encuentra escolarizado todo el alumnado desde los 3 a los 16 años; los equipos directivos y los docentes de los centros se esfuerzan cada día por atender la diversidad de sus alumnos; muchos municipios ayudan en lo que pueden a las escuelas para facilitar o complementar la labor que éstas llevan a cabo; los maestros buscan la complicidad de las familias para conseguir juntos que los niños se motiven y aprendan. En definitiva, gracias al buen hacer y a la voluntad de todos los implicados se está consiguiendo que el sistema siga adelante pese a los recortes que está sufriendo y que se encuentre en niveles similares a los de otros países cuya inversión en educación dobla la nuestra, como es el caso, por ejemplo, de Noruega. (MECD, 2013)

Pese a esto, si realmente nuestro país aspira a ofrecer la mejor calidad educativa a todos sus alumnos, parece que lo que habríamos de hacer es fijamos en lo que hacen los sistemas educativos más exitosos del mundo y adaptar sus estrategias.

Por proximidad a nosotros, al ser un país europeo, y por sus buenos resultados, todos tendemos a mirar a Finlandia como el ejemplo a seguir. Pero, ¿cómo es la educación en este país?

2.1.3.2.1. La clave del éxito en Finlandia.

Visitar la página web de la Embajada de Finlandia[9] en Madrid nos aporta mucha información sobre las características de su educación. Ellos opinan que *la clave del éxito es comprender las necesidades de los niños y ser capaces de atenderlas y darles respuesta*. Para ello articulan respuestas educativas globales que giran en torno a tres grandes ámbitos: por un lado, integran la atención socioeducativa de los niños y sus familias; por otro, organizan las escuelas (tiempos, espacios, metodologías, estrategias, programas de actuación…) utilizando métodos que han demostrado ser eficaces; y, por último, inciden enormemente en la selección y formación del profesorado que es al que se le hace el encargo de educar y preparar a los futuros ciudadanos y quien, al final, ha de llevar a cabo esta tarea en las aulas con los alumnos.

Así, de esta web se desprende que en Finlandia los niños son prioridad nacional y por ello se han establecido una serie de medidas que tratan de garantizar la protección de las familias y de la infancia, así como la mejor educación para todos. En este sentido, la carrera de Magisterio es la más dura y valorada, ser maestro de Primaria es un honor y, por ello, se respeta mucho al profesorado. Además, la educación es totalmente gratuita para todos en todos los niveles, desde la primaria a la universidad, incluso para las personas adultas. En especial de trata de garantizar una educación primaria de calidad para todos los niños, independientemente del nivel sociocultural de su familia. Por ello, se procura que la educación sea realmente gratuita y los niños tienen pagados los materiales, comedor, transporte, etc.

La prestación de la escolaridad primaria está a cargo de los 320 municipios en que se divide el país, que tienen el deber de organizar la

[9] Se puede ver en http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36870&contentlan=9&culture=es-es

enseñanza para todos los niños en edad escolar residentes en su territorio o de ocuparse de que reciban instrucción. La enseñanza debe impartirse cerca del hogar de cada niño y para aquellos que residen a más de cinco kilómetros de la escuela los municipios organizan y pagan el transporte.

La educación es obligatoria desde los 7 años hasta los 16 y se calcula que menos del 50% de los niños están escolarizados en la etapa Preescolar, dato que contrasta con el de la escolarización de los niños españoles de entre 3 y 5 años, que ronda el 100% (INE, 2014).

Los grupos de niños de primaria tienen una media de 18 alumnos y, según datos de 2011, pasan solo 626 horas al año en las aulas, frente a las 875 de España (MECD, 2013: 39). En ellas hay buen ambiente de trabajo y se promueve mucho la autonomía y responsabilidad de los alumnos, que muestran gran interés por aprender.

La jornada escolar se lleva a cabo por la mañana de 9 a 14 horas. Cada sesión escolar es de 45 minutos. Entre cada una de ellas salen 15 minutos al patio. Cada día tienen 5 sesiones de clase y salen 5 veces a patio. Comen en el centro con su maestro/a y se van a casa. Hacen los deberes y bajan a la ludoteca hasta que vienen los padres de trabajar. Las ludotecas también son gratuitas. Los monitores, materiales, infraestructuras… son pagados por los Ayuntamientos y están abiertas en los periodos vacacionales. Cuando las escuelas están cerradas, los niños pueden comer en la ludoteca. Y, en cuanto a los deberes, según el último informe PISA, parece que Finlandia es el país de la OCDE en el que menos tareas realizan los niños fuera del colegio (OECD, 2014).

A los alumnos de Educación Primaria (7-11 años) se les incrementa la sensación de seguridad y la motivación, asignándoles un

mismo maestro o maestra para toda la etapa y evaluando su rendimiento sin emplear números. Las relaciones entre maestros y alumnos son informales y cálidas, se presta especial atención a la creación de un entorno escolar agradable y estimulante, y se trata de establecer una relación muy estrecha entre el hogar y la escuela.

Se promueve la afición por la lectura, en la que colaboran mucho las familias, que se ve facilitada por la existencia de una vasta red de bibliotecas públicas y una amplia distribución de periódicos.

Con todo ello, todas las escuelas del país garantizan el éxito escolar de sus alumnos y en los informes PISA quedan entre los países mejor valorados del mundo.

Parece que lo que los finlandeses han logrado es sacar la política de la educación, conseguir un gran pacto de Estado por la infancia y dejar el currículo a cargo del profesorado, que está muy cualificado y es muy respetado, y que aplica métodos que dan respuesta a las necesidades que los cerebros de los niños tienen para aprender (Mora, 2014):

- Clases de 45 minutos y descansos de 15 entre cada una permite que los niños llevan a cabo las tareas escolares manteniendo el máximo de atención sin llegar al cansancio.
- Los horarios sólo por la mañana permiten que los más pequeños puedan seguir sus propios ritmos circadianos de manera que, los que lo necesiten, puedan dormir siesta.
- Escogen las mejores horas del día para la realización de las tareas complejas por parte de los niños, pues por la mañana llevan a cabo las tareas escolares y a media tarde los deberes, con la promesa y la motivación de salir a jugar al parque, a la

ludoteca o a hacer deporte, una vez terminados. Además son los estudiantes europeos que menos tareas realizan en casa. (OECD, 2014)

- El ambiente relajado del aula, el alto tono afectivo y las sesiones cortas y seguidas de un descanso liberador provocan que haya poco tiempo para la distracción.
- Por último, un cerebro apto para el aprendizaje requiere altas cantidades de oxígeno además de glucosa, lo que se consigue añadiendo a los alimentos del desayuno y de media mañana, actividad al aire libre y la ingesta de agua que necesite cada niño.

Xavier Melgarejo (2013) es experto en el sistema educativo de Finlandia. Este autor relata las claves del éxito en este país y el camino que debería recorrer el sistema educativo español y, lo que para él es más importante, todos los ciudadanos, para promover en nuestras escuelas la calidad y la excelencia.

Señala que Finlandia ha diseñado un sistema educativo que está pensado para que todos los niños del país, independientemente de su nivel económico, social o cultural, tengan las mismas oportunidades, ya que ayudar a todos a desarrollarse como seres humanos contribuye al bienestar del conjunto de la nación. Se trata de un sistema que aúna calidad y equidad, tema muy discutido en nuestro país, en el que parece que a veces se tiene la visión de que una excluye a la otra.

Pero, ¿se puede tomar el modelo propuesto por Finlandia y adaptarlo para poder ser aplicado en nuestros centros?

2.1.3.2.2. Ejemplos de buenas prácticas y nuevos modelos.

Es evidente que el modelo finlandés no puede ser trasplantado a nuestro país sin más. Finlandia es un país diferente, con otro contexto cultural y socioeconómico. Tiene muy pocos habitantes y es rico en recursos. Sin embargo, hay algunos elementos del modelo que pueden funcionar en España, unidos a otras alternativas que se han experimentado con éxito. Vamos a describir brevemente algunas de estas iniciativas y sus características.

Melgarejo (2010), al evaluar sus años de Director al frente de la Escuela Claret de Barcelona (de 2003 a 2012), indica que aplicó lo que había aprendido durante su investigación para realizar la tesis doctoral sobre la formación del profesorado en Finlandia (Melgarejo, 2005). Su proyecto trató, por un lado, de mantener el carácter propio de la institución claretiana, y por otro, de reorganizar el colegio con los modelos pedagógicos más avanzados que le llevaran a conseguir una alta equidad al mismo tiempo que aseguraban una alta excelencia en todas las dimensiones de la personalidad de los alumnos.

Articulando una serie de medidas organizativas y formativas, llegó a obtener una mejora en el rendimiento de los alumnos. Así, (Melgarejo, 2010) explica que en los primeros seis años en los que estuvo como director, el fracaso (número de alumnos que no obtenía el graduado en ESO) se redujo del 20% hasta el 4% y mejoró ampliamente la satisfacción de docentes, alumnos y familias. Pero, ¿qué es lo que hizo para obtener estos resultados?

Tras el análisis de la situación del centro en el primer momento, se decidió conformar la Escuela Claret de Barcelona, con Melgarejo

al frente, como una comunidad de aprendizaje que llegara a convertirse en el corazón de la colectividad en la que se encontraba. Para ello había de buscarse el funcionamiento coordinado de los tres subsistemas en los que se mueven los alumnos y que intervienen en su educación: escolar, familiar y entorno social, por lo que se articularon medidas en relación a estos ámbitos:

- Formación de seis directores en el centro, para dotarlo de varias personas capaces de ejercer un adecuado liderazgo pedagógico.
- Formación del profesorado en atención a la diversidad, nuevas metodologías o competencias básicas, entre otros aspectos.
- Creación de equipos docentes de investigación y comisiones de innovación, para analizar lo que se hacía y llevar a cabo propuestas de mejora.
- Búsqueda de una cada vez mayor cooperación y participación de las familias en distintos ámbitos del centro.
- Coordinación de los recursos del entorno para canalizarlos de modo que se diera una mejor respuesta a las necesidades de los alumnos y sus familias.
- Evaluación como herramienta de desarrollo y mejora: encuesta al final de cada curso, a todos los actores educativos, sobre el clima del centro; evaluación de la competencia lectora de todos los niños de tercero de educación primaria a cuarto de la ESO; y evaluación de los profesores por parte de los alumnos, desde primero de educación primaria hasta segundo de bachillerato.

Vistos los resultados cabe que nos preguntamos: ¿qué es una comunidad de aprendizaje? y ¿qué condiciones han de cumplir los centros que deseen adoptar este modelo pedagógico?

Las *Comunidades de Aprendizaje*[10] son «un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.»

Para Díez-Palomar y Flecha (2010: 19), este modelo implica «a todas las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.» Con ello se amplía la cantidad de personas que son conscientes de su papel educador y de su influencia en el aprendizaje del alumnado, más allá de los docentes, consiguiéndose así un "clima" educativo en toda la comunidad. Pero, además, también se busca y se propicia la presencia de varios adultos, incluyendo voluntarios, en las aulas y otros espacios educativos, como bibliotecas o aulas digitales, dentro y fuera del horario escolar (Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003).

Las interacciones se realizan a través de los *grupos interactivos*, en los que una cantidad pequeña y heterogénea de estudiantes colaboran «de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de varias personas adultas.» (Díez-Palomar y Flecha, 2010: 20) El objetivo es que, con la interrelación y

[10] Según la web http://utopiadream.info/ca/

la ayuda mutua, todos puedan terminar sus tareas con éxito, independientemente de sus dificultades o características personales y sociofamiliares. Estos grupos buscan dar respuesta a la necesidad natural que todos los niños muestran por entender el mundo que les rodea (Freire, 1997). La tendencia natural de todos es buscar explicaciones a los hechos que les suceden o que ven que ocurren a su alrededor y, además, tienen el interés, la motivación y la capacidad necesarias para encontrar las respuestas. Precisamente, al permitírsele a través del diálogo plantear sus propias dudas e investigar sobre ellas, se llena de sentido el trabajo del aula (Wells, 2001). Pero también se consigue el aprendizaje instrumental por parte de todos, debido al trabajo de búsqueda y manejo de la información, así como de la reflexión y el diálogo necesarios para llegar a la realización adecuada de las actividades.

En este orden de cosas, la diversidad, tanto del alumnado como de los adultos que intervienen en el proceso, lejos de ser entendida como un obstáculo para el aprendizaje, se concibe como un elemento muy importante, primero, porque muestra la realidad social en la que vivimos y, segundo, porque hace posibles diálogos y reflexiones que no podrían darse en grupos homogéneos o segregados. De hecho, a la larga, la inclusión y la diversidad, unidas a una mayor presencia de recursos humanos en las aulas, mejoran el clima de convivencia y los resultados académicos de todos los alumnos, sin tener que recurrir a «sacar a ningún estudiante fuera del aula» (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010) puesto que aumentan las interacciones de aprendizaje.

Todo esto pasa también por promover un diálogo igualitario entre todos los integrantes de la comunidad educativa (Oliver y Gatt, 2010). Para abordar una situación inicial de desigualdad, es

necesario analizar la realidad de la que se parte y dar la palabra, incluso, a aquellas voces a las que habitualmente no se escucha. En este sentido, «cuando se realizan asambleas, se llama a las familias y se deciden los contenidos curriculares teniendo en cuenta las opiniones de todas las personas en vez de establecer un diálogo unilateral, en el que unos hablan y deciden, mientras el resto sólo escucha y asiente, las interacciones dialógicas y las pretensiones de validez ganan terreno a las interacciones y pretensiones de poder.» (Aubert, García y Racionero, 2009: 130) Cuando las voces que tradicionalmente son silenciadas encuentran un espacio en el que expresarse y hacerse oír, se produce una transformación y un enriquecimiento general.

Flecha y Soler (2013) señalan que iniciar un proyecto en el que se implique a la comunidad pasa por convertir las dificultades existentes en oportunidades a través de las cuales conectar con las familias. Es necesario encontrar una vinculación emocional con ellas para que vean sentido a la labor educativa. Precisamente, la postura tradicional de los centros ha sido negarse al diálogo con la comunidad y mostrarse como los “dueños” de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es preciso buscar la corresponsabilidad para unir fuerzas en la consecución de los objetivos comunes.

En definitiva, de lo que se trata es de implementar actuaciones que la comunidad científica ha demostrado que facilitan el éxito y llevan a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia. (Díez-Palomar y Flecha, 2010) Algunas de estas actuaciones son:

- Formación de familiares.
- Grupos interactivos.

- Participación de las familias en la toma de decisiones, en la evaluación del centro y en la educación de sus hijos.
- Tertulias literarias.
- Bibliotecas tutorizadas.
- Aulas digitales tutorizadas.

En esta misma línea de desarrollar nuevos modelos, el pasado 5 de marzo de este 2015 nos sorprendía la noticia de la que se hacían eco varios periódicos digitales: los *Jesuitas de Cataluña* han implantado este curso, de manera experimental, un nuevo modelo de enseñanza[11] en varios de sus centros, que tienen intención de ir ampliando al resto.

Antes de iniciar su puesta en marcha, el CETEI[12] (Centro de Tecnologías Ituarte), constituido por un equipo multidisciplinar de profesionales especializados en la Innovación Educativa y las TIC, ha pasado cinco años llevando a cabo actividades de acompañamiento, formación, investigación aplicada y dinamización de los diferentes agentes implicados en la comunidad educativa. Al final se ha propuesto un proyecto novedoso que ha supuesto la eliminación de asignaturas, exámenes y horarios, así como la transformación de las aulas en espacios de trabajo donde los niños adquieren los conocimientos haciendo proyectos conjuntos.

Este nuevo modelo pedagógico ve al niño como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se le da un papel

[11] Toda la información sobre el nuevo modelo educativo se puede ver en la web: http://www.fje.edu/l-educacio-que-oferim/un-nou-model-pedagogic

[12] El CETEI es el centro de innovación educativa de la red de escuelas Jesuitas Educación. En el marco de el Horizonte 2020, su misión es ser y actuar como punto de reflexión y debate, promoción, transferencia y difusión de las innovaciones educativas, tecnopedagógicas y metodológicas de Jesuitas Educación. Aporta servicios educativos y transfiere conocimientos a los equipos profesionales de la red JE para promover la innovación pedagógica y la mejora de la educación de los alumnos como ciudadanos del siglo XXI.

activo y autónomo para desarrollar proyectos personales y de equipo, y para ello busca la participación y la colaboración de las familias, potenciando y cuidando la comunicación con ellas en ambos sentidos.

Además, requiere espacios más amplios y polivalentes, alegres e iluminados, en los que se trata de potenciar la curiosidad y la creatividad e incrementar el razonamiento científico. En estos espacios, grupos de entre 50 y 60 alumnos combinan el trabajo individual, en pequeño o en gran grupo, acompañados de 2 o 3 profesores que trabajan juntos en el aula y evalúan al grupo de alumnos de manera conjunta. De este modo, se hacen cargo de la tutoría compartida de los estudiantes, planificando y programando la organización semanal de los espacios y los tiempos, ya que no hay horarios fijos de materias.

El modelo de evaluación de los alumnos se vincula a la adquisición de competencias y al desarrollo de un conocimiento interdisciplinar. En este sentido, se evalúan tanto los procesos como los resultados. Y, además, se potencia la autoevaluación y la evaluación entre alumnos.

Los contenidos a trabajar están relacionados con las competencias básicas para resolver retos referidos a situaciones reales así como los valores que necesita la nueva sociedad que desean contribuir a construir, es decir, reflexión, respeto, responsabilidad, justicia y compromiso social.

Para transformar la educación necesaria para el siglo XXI no vale cualquier docente. Ellos buscan personas con talento y fuerte vocación educativa, que se identifiquen y se comprometan con su

proyecto educativo. Profesionales con capacidad para guiar su propia vida según los principios de justicia y compromiso social, dispuestos a hacer suya la metodología pedagógica Jesuita y decididos a trabajar en equipo de forma integrada, flexible y colaborativa con el resto de educadores en todas las etapas.

Por eso, a la hora de seleccionar al personal valoran especialmente que los candidatos tengan doble titulación o titulación y un máster, nivel C1 de inglés y catalán y experiencia profesional en el mundo de la empresa para los educadores de formación profesional. Pero, por encima de todo, buscan profesionales que, teniendo o no experiencia docente, quieran contribuir a la transformación de la educación mediante la excelencia y la equidad humana, vital y académica.

En esta misma línea pedagógica llevan años trabajando en los *Colegios Internacionales SEK*[13] y en la *Institución Educativa SEK-Universidad Camilo José Cela*. Visitar su web y hacer un repaso por su historia, que se inicia en 1892, hasta lo que son hoy, deja ver un afán de superación que les ha llevado a la posición de referencia que son actualmente.

Su visión de la educación es la de formar personas con mentalidad internacional, con pasión por el aprendizaje y el compromiso con la excelencia, que sean ciudadanos felices e íntegros para contribuir a crear un mundo mejor.

La Institución trata de comprometer a toda la Comunidad Educativa (profesorado, familias y alumnos) para que se

[13] http://www.sek.es/index.php?section=conocenos/historia

responsabilicen de la consecución de su Ideario, que se fundamenta en los siguientes criterios:

- El alumno y su mundo son la medida de toda la vida y pedagogía de la institución: se le respeta como individuo, se le atiende para despertar sus aptitudes y se busca el modo de su realización personal plena.
- La Institución Educativa SEK educa en libertad para la libertad. Acepta el reto que esto supone y tiende a que el alumno se responsabilice de sus propios actos.
- Respeta los valores plurales (individuales, familiares, históricos, culturales y de religión).
- Alienta la conciencia de solidaridad universal en sus educandos y en sus educadores. Estima el trabajo, factor primordial de promoción y valoración de la persona, como elemento de sociabilidad, no de rivalidad ni ambición.
- Se trata de una institución abierta al mundo y a su tiempo, a las innovaciones educativas de calidad y a cuantas entidades docentes y culturales trabajan como ella por perfeccionar al ser humano y lograr una sociedad más culta.

Se definen a sí mismos como una Comunidad Educativa que promueve el desarrollo de habilidades que garantizan un aprendizaje relevante, global, internacional y significativo encaminado a lograr el pleno desarrollo de la potencialidad de cada miembro para que sea capaz de enfrentarse a los retos del siglo XXI. Prueba de ello son los reconocimientos y galardones que obtienen algunos de sus alumnos:

- Una parte fundamental de su modelo educativo se dedica a la comunicación y el debate, introduciendo esta disciplina académica desde sexto de Educación Primaria. En este

sentido, el equipo de Bachillerato de SEK-Alborán ha quedado segundo el en Torneo Universitario de Oratoria "Tres Culturas", organizado por la Universidad de Córdoba y llevado a cabo los días 16-18 de abril. La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y la Universidad Politécnica de Valencia, quedaron en el primer y tercer puesto, respectivamente.

- A través de su metodología se incentiva y acompaña la investigación científica de los alumnos. Precisamente, una alumna de SEK-Ciudalcampo ha sido seleccionada para participar en el VI Congreso INVESTIGA I+D+I, de jóvenes científicos, por su trabajo de la línea de Salud "Resistencia a los antibióticos", y también ha sido premiada con la segunda posición en el VII Congreso Científico para Escolares del Museo Nacional de Ciencias Naturales.
- También se promueve la cultura del esfuerzo personal y el máximo desarrollo de las potencialidades de cada alumno en todos los ámbitos, entre ellos el deporte. Prueba de ello es que varios alumnos de la SEK-Universidad Camilo José Cela forman parte del equipo de la Selección española de balonmano, por lo que el 22 de abril ha firmado un convenio de colaboración con la Real Federación Española de este deporte, por la que ambas se comprometen a desarrollar programas orientados a la formación de personas en valores educativos y formativos.

Para hacer realidad este proyecto cuentan con un sistema educativo propio y singular, que desarrolla todas las dimensiones de la personalidad del alumno en cada una de las etapas de su proceso evolutivo; con la competencia probada de sus profesores, y con el mejor marco de instalaciones, recursos didácticos, innovaciones tecnológicas,

diseño del ambiente escolar, organización y servicios. Además, con los padres para los que sólo lo mejor es suficiente cuando se trata de la formación de sus hijos, se comprometen a poner a disposición de cada alumno todos los medios necesarios para alcanzar su plenitud como ser humano libre, responsable y eficaz, en una sociedad competitiva que deberá mejorar de acuerdo con sus ideales.

Por su parte, *Ashoka* [14] es la mayor red internacional de Emprendedores Sociales. Se trata de una organización global, independiente y sin ánimo de lucro que apuesta por la innovación y el emprendimiento social para construir una sociedad de ciudadanos que sean actores de cambios o changemakers. Su fundador, Bill Drayton, recibió en 2011 el Premio Príncipe de Asturias a la Cooperación.

La visión de Ashoka del mundo es que todas las personas se sientan con la capacidad, el apoyo y la libertad de actuar para mejorar su entorno y ofrecer respuestas a los problemas sociales más urgentes, es decir, *todo el mundo puede cambiar el mundo*. Y una de las medidas que ha puesto en marcha para impulsar el cambio social es identificar, seleccionar y poner en contacto una red global de cientos de escuelas y universidades que estén siendo ejemplares en la enseñanza práctica de la empatía, del trabajo en equipo, del liderazgo compartido y de las habilidades para el cambio entre sus estudiantes. De las quince escuelas que quiere seleccionar en España, ya ha señalado cuatro:

- CEIP Amara Berri de San Sebastián[15].
- Escuela Sadeko de Barcelona[16].

[14] http://spain.ashoka.org/ashoka-espana
[15] http://amaraberri.org/topics/defgeneral/
[16] http://escolasadako.cat/projecte-educatiu/

- Centro O Pelouro de Pontevedra[17].
- Centro Padre Piquer de Madrid[18].

David Martín, Director de Educación y Jóvenes de Ashoka, explica que estos centros han sido seleccionados porque cumplen una serie de requisitos que consideran importantes para formar los ciudadanos que necesitamos en la sociedad. Así, señala que destacan por tener un proyecto y una visión compartida de que es necesario renovar la educación. Poseen un equipo humano potente, con continuidad en el tiempo, lo que hoy es un reto para las escuelas públicas. Tienen vocación de influencia para que lo que está ocurriendo en sus centros, se pueda trasladar a otros, por lo que no se guardan nada para ellos y lo ponen a disposición de quienes estén interesados. Son muy conscientes del rol transformador que tiene la educación y se organizan como espacios democráticos para lo cual han creado espacios y tiempos en los que los niños y niñas pueden tomar decisiones sobre sus procesos de aprendizaje.

Todos estos ejemplos están mostrando que se ha de conformar un nuevo sistema educativo basado en premisas y modelos de actuación nuevos. Pero, a la vez, ofrecen, para quien está dispuesto a verlo, el camino hacia el cambio. Hemos de concluir este apartado señalando que las actuaciones de éxito existen y que están ampliamente investigadas y comprobadas en diversos sistemas educativos internacionales y también en muchos centros españoles que buscan marcar la diferencia. ¿Cómo podemos hacer que las escuelas españolas dejen de implementar actuaciones de fracaso y adopten el nuevo modelo de enseñanza que necesitan los ciudadanos del siglo XXI?

[17] http://www.opelouro.org/index.php/noticias/83-2015-05-13-08-08-36
[18] http://www.padrepiquer.es/index.php/es/el-centro/presentacion

2.1.3.3. El papel de los centros.

Mercedes López Revilla, Subsecretaria del Ministerio de Educación en 2010, señalaba que «las investigaciones a escala internacional sobre el rendimiento escolar demuestran la importante influencia de los centros sobre los resultados de los alumnos. […] Parece pues, más que sensato, insistir en la adopción de medidas que contribuyan a mejorar la calidad de éstos.» (López, 2010: 2) ¿Cuáles habrán de ser esas medidas que se pueden tomar, desde los centros, para contribuir al éxito escolar del alumnado?

3.1.3.3.1. Liderazgo pedagógico como motor de cambio.

Una organización escolar es un organismo vivo: nace, crece i puede desarrollarse para llegar a florecer o, por el contrario, enfermar y verse incapacitado para cumplir adecuadamente su labor.

En este sentido, todos los elementos del centro, desde la Dirección hasta el equipo de limpieza, tienen sus funciones que han de cumplir bien para que las cosas marchen correctamente. Todos son imprescindibles y han de trabajar unidos, cooperando entre ellos para conseguir los objetivos que se propone la organización en su conjunto. ¿Cuál ha de ser el elemento que coordine, estructure y dé sentido a todos los demás? Por supuesto, la Dirección. Pero, ¿vale cualquier estilo directivo?

Entendemos con Antonio Bolívar (2010) que el «“liderazgo” es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. […] Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *liderazgo educativo* o *pedagógico*.» Es

cierto que hay rutinas administrativas asociadas a la dirección que son necesarias porque hay que asegurar la gestión y el funcionamiento de la organización; sin embargo, estas tareas no forman parte del liderazgo pedagógico. Es preciso llevarlas a cabo, pero ejercer un liderazgo transformador supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas.

Los líderes «eficientes se conducen y guían a sus colaboradores de tal modo que su presencia resulta útil tanto a la organización como a los empleados.» (Blanchard y Johnson, 1994: 23)

En este sentido, Stamateas señala que, «un jefe necesita, además de tener esa autoridad que emana del cargo que ocupa, poseer la autoridad que emana de ser un líder competente que sabe llevar a su equipo hacia el logro de metas, objetivos y desafíos» (2014: 79) y esa autoridad tiene que ganársela cada uno, día a día, por sí mismo.

Los equipos directivos que realizan un buen liderazgo pedagógico reciben la confianza, el respeto y la amistad de los docentes a los que dirigen. Además, no hay elemento que proporcione más motivación que el propio éxito. Y sentimos que lo hemos conseguido cuando las personas que nos dirigen saben hacia dónde va la organización y cómo conseguir que en ella se genere un clima apropiado para que tanto los alumnos como sus familias sientan que son parte y se comprometan en la consecución de los objetivos. Así pues, cuando formamos parte de un equipo eficaz, valorado por los compañeros y por el entorno, cuando nos sentimos apoyados en todo aquello que necesitamos y reconocidos por las personas que tienen como función dirigir y coordinar nuestra labor, entonces

nuestra satisfacción aumenta enormemente, así como nuestro compromiso y competencia profesionales.

Todo ese saber hacer y conducirse como director eficaz de un centro educativo no lo adquiere una persona con el simple nombramiento como tal. Como se suele decir, “el hábito no hace al monje”. Para adquirir la capacidad de liderazgo, de motivación o de gestión de proyectos es necesario someterse a la pertinente formación en dirección de centros y a las actualizaciones suficientes para estar siempre al día.

Por otro lado, también hay que mantener una constante comunicación con el resto de elementos del sistema, primero, para llegar a acuerdos que satisfagan a todos los implicados y faciliten su compromiso de llevarlos a la práctica y, segundo, para permitir llevar un seguimiento ágil que sea capaz de analizar el proceso, valorar la existencia de errores o dificultades y corregirlos antes de que se hagan demasiado grandes o se alarguen innecesariamente en el tiempo.

Las organizaciones están formadas por personas y los directivos han de actuar de manera que no haya efectos deshumanizantes o que se reduzcan las plantillas debilitando su capacidad de llevar a cabo su labor de manera correcta. Por ello Crainer (2005: 14) señala que parece que se está llegando a un acuerdo respecto al hecho de que: «(1) el personal *es* verdaderamente el recurso más valioso de una compañía, (2) la riqueza se deriva más de la acumulación de capital intelectual que de la acumulación de capital material, (3) todo empleado tiene un cerebro, y (4) en un mundo indeterminado donde el mando y el

control sencillamente es imposible, hay que confiar en que los empleados harán lo correcto.»

En definitiva, liderar personas, supone, por un lado, guiar para dirigir hacia la consecución de las metas establecidas y, por otro, servir al conjunto preguntándose cada día: ¿cómo puedo hoy ayudar a mejorar a mi equipo, a los alumnos o a los padres para que todos juntos podamos promover la excelencia del centro?

Se hace imprescindible la existencia de Equipos Directivos de alta calidad para potenciar el trabajo de los centros e impulsarlos a su máximo esplendor. Líderes que analicen necesidades, que planifiquen y distribuyan tareas, que motiven hacia el desarrollo y el crecimiento personal, que apoyen y reconozcan el trabajo bien hecho, que lleven el seguimiento y corrijan a tiempo. Todo ello para crear equipos docentes motivados y capaces de buscar y conseguir la excelencia a través del esfuerzo.

La organización se ha de estructurar de manera que se creen cauces a través de los cuales fluya la información entre unos y otros estamentos, garantizando la transparencia, la proximidad y la participación, para que todos se sientan parte igualmente importante y reconocida del sistema.

Además, también es importante potenciar la evaluación interna con el claro propósito de hacer a todos partícipes y responsables del proceso de revisión y mejora. Tanto la autoevaluación de cada uno en el desempeño de su rol, como la heteroevaluación y la coevaluación, en las que sujetos o grupos se evalúan mutuamente, son estrategias útiles siempre y cuando se establezcan las técnicas, instrumentos y momentos adecuados para ello. Así, que los docentes evalúen al

alumnado es lo común en todos los centros; que se promueva la evaluación entre compañeros o hacia la labor del equipo directivo ya no es tan habitual; y muy raro de ver en los centros es que se establezcan cauces para que los alumnos o sus familias evalúen a todos los profesores para ver cómo son percibidos y de qué manera pueden mejorar. Estamos convencidos de que la puesta en marcha de todos estos mecanismos puede dar a los centros una potencia extraordinaria. El hecho de implicar a cientos de personas en mejorar un producto ha de suponer, necesariamente, encontrarse en disposición de descubrir todas la ventajas e inconvenientes que tiene y también todos los aspectos que es necesario mejorar. Ya se sabe lo que dice el dicho: “lo que no ve uno, lo ve el que está a su lado”.

Vázquez y Angulo (2006: 107) señalan que puede ser difícil, para algunos equipos directivos, poner en marcha la decisión de adoptar otro tipo de papeles más allá de los organizativos y de gestión administrativa porque eso puede suponer el rechazo de los docentes, especialmente en aquellos centros «en los que priman entre ellos las rutinas y el individualismo, y en los que las ideas educativas y curriculares chocan abiertamente con los conocimientos y la experiencia práctica del profesorado».

Además, plantean el debate sobre la profesionalización de la dirección de los centros. Por un lado, es evidente que los directores necesitan estar formados para llevar a cabo su labor pero, por otro, «profesionalizar la dirección es un modo de reforzar, cuando no provocar directamente, el aislamiento de la realidad de la vida de los centros; las consecuencias que pueden derivarse de ese planteamiento es fomentar y generar una mentalidad propia de gestores empresariales. Apartarse de la realidad es tomar el camino del olvido de los intereses,

motivaciones, inquietudes, proyectos y cambios que los docentes muestren.» (Vázquez y Angulo, 2006: 110)

Por último, estos autores también han encontrado «casos en los que ejercer la dirección se transforma en una actividad rechazable y de la que los docentes tienden a huir» (Vázquez y Angulo, 2006: 111). Esto puede verse como un rechazo a ejercer el poder por falta de ansia o apetencia de ocupar cargos directivos, o como la falta de voluntad por aceptar la carga de trabajo que dicho cargo impone, como organizar un curso, elaborar horarios, llevar cuentas y facturas, resolver conflictos de todo tipo, etc.

Pese a la dificultad que puede suponer encontrar directores que ejerzan de manera adecuada su liderazgo pedagógico y las reticencias que puedan manifestar algunos docentes a ser dirigidos, a realizar cambios en sus prácticas para los que no están dispuestos, Fullan y Hargreaves (1999) insisten en el papel fundamental que tienen tanto los docentes, a nivel individual, como los directores, en favorecer las reformas educativas, iniciando en los centros una cultura de trabajo en equipo en el quehacer educativo que traiga como consecuencia la valoración y el reconocimiento de los profesionales que ejercen la docencia por parte de toda la sociedad. Es preciso analizar, entre todos, los problemas que tenemos y aunar esfuerzos para construir la escuela que queremos, descubriendo estrategias de desarrollo y capacitación docente que no subestimen lo que los docentes ya piensan, ya saben y ya pueden hacer.

Por eso, en las escuelas hay que devolver su espacio a la Pedagogía y a los Pedagogos. Hemos de reconocer la necesidad de atender las aportaciones que puede hacer esta rama del saber a la Educación. Es innegable cuánto pueden contribuir a la Dirección de

los centros, bien como asesores u orientadores, bien formando parte de los propios Equipos Directivos.

Si bien aceptamos que los directores han de ser maestros o profesores y conocer de primera mano la realidad que sus compañeros se encuentran cada día en las aulas, también es necesario que tengan formación pedagógica para que puedan impulsar y planificar la innovación elaborando, implementando y evaluando nuevos proyectos educativos, gestionando de manera apropiada los recursos humanos adscritos al centro, etc. Y estos proyectos que es necesario que se pongan en marcha para cambiar la escuela, ¿hacia dónde han de dirigirse? Veámoslo a continuación.

2.1.3.3.2. Compromiso profesional de los docentes.

Quizá no se sienten suficientemente valorados, quizá no han sido formados como deberían, quizá, incluso, no tienen líderes que les motiven ni dirijan sus esfuerzos de la manera más adecuada… Pero una vez aquí, y pese a que no juran públicamente el cargo, los docentes han de reconocer la gran responsabilidad y la obligación moral que entraña la profesión, y comprometerse con la sociedad para hacerlo de la mejor manera posible. Han de tomar el compromiso ético de esforzarse siempre por ofrecer una educación de calidad, para lo cual sólo cabe ser el mejor profesional posible. Por el propio carácter vocacional de esta profesión, estamos convencidos de que la mayoría ha asumido este compromiso ético aunque lo hayan hecho de modo no explícito. Y una vez tomado, ¿en qué les afecta y les ha de influir?

En primer lugar, obliga a no olvidar que ser el mejor profesional posible implica no acomodarse. Porque para atender las necesidades

del alumnado en las aulas no es suficiente con tener un título. Ha de ser validado y actualizado cada día al responder con inmediatez tantos requerimientos simultáneos y al afrontar situaciones que a veces pueden llegar a desbordar. Los que llevan ya cierta trayectoria vienen observando que cada promoción les pone a prueba y les exige más. La sociedad, la realidad de las familias y, por tanto los niños, están cambiando y, para satisfacer *sus* necesidades, es necesario adaptarse y reciclarse. Si los tiempos cambian, la escuela y los docentes han de cambiar con ellos y no quedarse con la sensación de que los alumnos, con el paso de los años, ya no se adaptan a lo establecido. Han de buscar nuevas vías y cauces para canalizar los cambios y llevarlos a su terreno, que no es otro que favorecer en todo el alumnado la adquisición de unas competencias básicas que le abran el camino, no sólo hacia el mundo laboral, sino a una vida de plenitud.

Para ello, como profesionales que son, no pueden conformarse ni resignarse con que las cosas ya no son lo que esperan, con que todo cambia y la situación se les escapa de las manos. Urge encontrar dentro de cada uno la ilusión suficiente para investigar con los compañeros nuevas vías de atender al alumnado; han de animarse a salir de sus propios centros y conocer otras realidades incluso otros sistemas educativos de más allá de nuestras fronteras. Han de buscar la complicidad de compañeros que los animen, que les den esperanza de que las cosas no están abocadas al fracaso total, sino que hay una salida y juntos pueden encontrarla a través de la reflexión y la formación. Hay que formarse y si los cauces formales no dan respuesta porque no ofrecen las ideas innovadoras y motivadoras que necesitan, habrá que buscar en otros espacios o incluso crearlos.

García Milà (2012, 2013a, 2013b), afirma que, cuando vemos a nuestro alrededor tanta crisis y tanto derrotismo porque todo el mundo se derrumba, está todo por hacer. Por ello, hemos de buscar dentro de nosotros nuestra ambición, no por ganar más dinero sino por hacer alguna cosa que haga a la gente más feliz. Hemos de humanizarnos y crecer como personas para así ser capaces de ayudar a los demás a crecer.

En segundo lugar, este compromiso ético con la profesión docente también les ha de llevar a basar su trabajo en certezas científicas (VV.AA., 2006b). Ramón Flecha nos sugiere que comprendamos lo que dicen los grandes pedagogos para llegar a deducir de ello prácticas de calidad. También hay que conocer las pequeñas experiencias de los maestros que buscan cada día poner ilusión en las aulas. Es preciso detectar y aplicar las experiencias exitosas de otros centros o sistemas educativos. Encontrar nuevas ideas, de las que funcionan, hará que sientan que tienen el poder en sus manos y se valorarán como profesionales de primera que son. Es necesario aumentar la *autoestima profesional*. Sólo valorándose serán capaces de dar lo mejor de sí mismos. Los demás notarán el cambio y también los valorarán y reconocerán.

Así pues, constituye un reto utilizar la reflexión conjunta de todo el equipo docente y buscar la coherencia y la continuidad en el trabajo de todos. Es fundamental sentarse a debatir y encontrar una metodología y unas vías de actuación útiles, basadas más en la búsqueda de soluciones que en la queja, y valorarlas periódicamente para analizar su viabilidad y utilidad o, si es necesario, desterrarlas y establecer otras. Esto supone iniciar y llevar a cabo un proceso de investigación en la acción que, para Stenhouse (1987), es responsabilizarse del proceso educativo. Según este autor, la

investigación-acción debe estar orientada a guiar la enseñanza más que a conducir la investigación y su audiencia deben ser los enseñantes y no los científicos, ya que son aquéllos los encargados de operar en beneficio del aprendizaje de los alumnos. Además, al especificar y plasmar por escrito lo que hacen y los acuerdos que toman, están concretando un currículo que constituye el instrumento con el que están experimentando.

Por último, los docentes han de ser animadores y motivadores de los alumnos y de sus familias, pero ¿quién los anima a ellos? Es importante que se enfrenten a su profesión de manera positiva y optimista. La vida es demasiado corta y valiosa para desperdiciarla; hay que vivir cada instante con intensidad, por ello es aconsejable acabar con el victimismo y pasar a la acción. En ese sentido, todos hemos de guiar nuestra vida y tratar de que, con cada decisión que tomemos, nos acerquemos más a nuestras metas.

Stephen R. Covey (2011) lleva años transmitiendo este mensaje desde su Covey Leadeship Center y ha obtenido gran reconocimiento internacional en el mundo empresarial convenciendo de que cada persona es capaz de adueñarse de su vida si pone en práctica siete lecciones básicas: decidir ser proactiva, averiguar lo que quiere conseguir, definir caminos y establecer plazos con la voluntad de cumplirlos, plantear los objetivos para que todos ganen, tratar de comprender a los demás antes de aspirar a ser comprendido, buscar dentro de uno la energía capaz de transformar la realidad que le rodea y, por último, dedicarse espacios y tiempos para encontrar el equilibrio personal, o lo que él llama “afilar la sierra”. Este autor propone que si queremos cambiar una situación hemos de cambiarnos primero a nosotros mismos, tratando de ganar en autoconfianza y desarrollando el propio carácter sobre los principios de la integridad, la honestidad y la

dignidad humanas. Si además de ser eficaces, a lo que aspiramos es a ser reconocidos por los demás por nuestra grandeza, nos propone un octavo hábito: «encontrar una voz propia e inspirar a los demás a que encuentren la suya» (Covey, 2012: 303).

Para ello, para ayudar a los alumnos a que encuentren su voz y acompañarlos en el camino de construcción de su éxito personal, es fundamental que lo que encuentren en las aulas tenga sentido para ellos y, a la vez, que se les dé la palabra para que describan y expresen sus inquietudes, necesidades o problemas de una manera natural, tal como sucede, sin juzgarles ni tratar de interpretar la información que aportan. Sería como acompañarles en su "proceso de convertirse en persona". Rogers (1994) insiste en que cada uno tiene que construirse a sí mismo y los educadores sólo han de acompañar este proceso, poniendo al alcance de los niños los estímulos y recursos que necesitan para potenciar el proceso de aprendizaje, pero tratando de interferir lo menos posible en él.

De lo que se trata es de centrar el proceso en el educando y no en el educador. El alumno es el que ha de aprender, el que ha de coger su vida en sus manos y echarse a andar en la dirección que le dicta su corazón y su razón. Ha de encontrar dentro de él los porqués, los cómo y los para qué. De otro modo, lo que hagamos no estará encaminado a desarrollar en él autonomía ni responsabilidad. Un estilo de enseñanza directivo y paternalista no puede ayudar a construir personas libres.

Esta concepción de la educación choca de frente con la que impera en las aulas de la mayoría de escuelas, en las que demasiados alumnos fracasan. Ya vimos más arriba que no es el alumnado el que fracasa sino que lo son las metodologías, que no llegan a entenderlo y a darle lo que necesita. Incluso los que se adaptan al sistema, ¿consiguen

un éxito real que les permitirá conducirse con autoridad y determinación por la vida, o más bien lo que hacen es renunciar a sí mismos para adaptarse a lo establecido? En definitiva, ¿cómo ha de ser la escuela que promueva un éxito real en su alumnado? ¿Y qué condiciones debería cumplir un proyecto educativo centrado en el éxito de sus alumnos?

Por lo que hemos visto, los centros y sistemas educativos[19], que aplican prácticas de éxito escolar a todo su alumnado basan sus planes de actuación en tres premisas fundamentales:

1. Promover en los niños la pasión por aprender de manera continua a lo largo de la vida y dotarlos de las herramientas que les preparen, tanto a nivel cognitivo como emocional, para seguir aprendiendo; todo ello para que sean capaces de afrontar nuevos retos con entusiasmo y de adaptarse a un mundo cambiante.
2. La inteligencia emocional como factor clave del éxito. Porque los niños y niñas tienen que tener autoestima, confiar en sí mismos, han de ser capaces de comunicarse con los otros de manera positiva y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus decisiones y actos. Para ello es imprescindible que la relación que establezcan los docentes con el alumnado garantice siempre la creación de vínculos afectivos seguros.
3. Hacerles ver que nos encontramos en una sociedad global. Formamos parte de una comunidad que va más allá de un pueblo o un país y que engloba a todo el planeta. Hemos de estar abiertos a la posible movilidad geográfica y a relacionarnos con distintas lenguas y culturas, así como

[19] Sistema Educativo de Finlandia, Japón o Canadá, Comunidades de Aprendizaje, Jesuitas de Cataluña, Colegios SEK, Liceo Francés, centros de la red Ashoka, entre otros.

tomar conciencia de que todos tenemos aspiraciones o necesidades similares. Por todo ello se les ha de dotar de una actitud abierta y positiva, y de una visión de futuro en la que caigan en la cuenta de que pueden contribuir a mejorar las cosas y realizar aportaciones que lleven al bien de todos.

Si ahora recordamos las competencias básicas a las que hacíamos referencia a la hora de hablar de la necesidad de buscar el éxito, caemos en la cuenta de que hay cuatro en las que la escuela incide habitualmente y a las que dedica mucho tiempo: lenguas, matemáticas, medio físico y social y cultura y arte. Sin embargo, no podemos olvidar la importancia de las otras cuatro: aprender a aprender, nuevas tecnologías, autonomía e iniciativa personal y ciudadanía responsable. Pese a que las primeras dotan de contenidos al proceso, las segundas establecen las bases para que se dé el aprendizaje que buscamos y constituyen en la actualidad la condición sin la cual no pueden desarrollarse las primeras. En definitiva, sin desarrollar todas ellas es imposible conseguirlo.

En este sentido, los docentes también han de formarse para llegar a ser líderes pedagógicos del alumnado que tienen asignados y de sus familias. Y para ello resulta básico analizar cómo programan la enseñanza. Las programaciones constituyen el tercer nivel de concreción curricular. Precisamente, supone un gran reto llegar a ser capaces de elaborar un currículo que, más allá de ser un mero documento burocrático del centro, se convierta en el instrumento que vertebre toda la vida y quehacer educativo del centro y del aula. Debe ser un documento inacabado, que recoja decisiones tomadas y también dudas y dificultades cotidianas que inspiren a seguir buscando nuevas vías de actuación. Y entre las directrices y pautas que se acuerden debe encontrarse la de plantear el proceso de enseñanza

de manera estratégica ya que, como señalan Pérez (2000) o Gargallo (2000), para enseñar a aprender a sus alumnos, los docentes deben plantear la enseñanza de los contenidos de manera que faciliten la utilización de estrategias de aprendizaje.

En definitiva, si los docentes se plantean promover en los alumnos el aprendizaje responsable y eficaz, han de crear en el aula un clima social que promueva las relaciones positivas entre sus miembros, la complicidad y cooperación, y la gestión constructiva del error y el conflicto. Han de permitir que los alumnos se equivoquen y lo vuelvan a intentar, sin reprimendas ni menosprecios. Han de promover que unos ayuden a otros y que, a veces, surjan discrepancias y, entonces, que cada parte pueda explicar su punto de vista. Han de acordar normas que sirvan de referencia sobre lo que está bien y no tanto y, en función de ellas, exigir responsabilidades a los que las incumplan. Han de valorar los esfuerzos pero no basta sólo con eso, sino que han de guiar a los alumnos hacia la correcta realización de los trabajos y el logro de los aprendizajes, en función de lo que el equipo docente considere o establezca como mínimo a exigir, pero mirando siempre a la máxima consecución posible de las metas.

Se han de crear escuelas en las que más que enseñar a los alumnos, éstos sean conscientes de que su tarea es aprender, y que lo hagan. Para ello hay que organizar la enseñanza de manera que *todo* el alumnado pueda aprender, para lo cual se ha de organizar de forma lógica y psicológicamente significativa; que sepa aprender, es decir, que lo haga estratégicamente; y que quiera aprender, es decir, que esté motivado y animado para hacerlo.

Blanchard y Johnson (1994) sugieren los pasos que puede seguir un docente que lidera a sus alumnos hacia el aprendizaje:

Lo primero es conseguir el compromiso de los alumnos en el propio proceso de aprendizaje. Es importante crear una meta común hacia la que tender, que ilusione y dé sentido al trabajo de cada día. Tras planear objetivos y estrategias para conseguirlos, hay que acompañarlos en su día a día escuchando cómo analizan lo que han hecho, los problemas que tienen y lo que aún necesitan llevar a término. Es importante centrarse tanto en las personas como en los resultados que se quieren conseguir; porque «las personas que se sienten satisfechas de sí mismas logran buenos resultados» (Blanchard y Johnson, 1994: 31). Así pues, ayudar a los alumnos a que se sientan satisfechos de sí mismos es la clave para lograr un mayor rendimiento escolar o personal. Para conseguir que las horas dedicadas al estudio resulten productivas es fundamental buscar su implicación y colaboración. Han de ser ellos los que decidan aprovechar el tiempo para lograr sus objetivos y, además, han de tener confianza en que son capaces. De otro modo, la situación les puede llegar a frustrar y desmotivar, alejándoles de su propósito.

En segundo lugar, hay que ayudarles a que concreten por escrito sus objetivos para que los tengan siempre presentes. Si quedan claras sus responsabilidades y tareas y se establecen las estrategias para hacerlo, les hacemos responsables de sus actos y de los resultados. De este modo no será la suerte o el azar quien decida si van a tener éxito o no, sino su propio trabajo llevado a cabo de manera consciente y con el claro propósito de conseguir unos objetivos concretos. Concretar unos objetivos hacia los que tender hará que sus mentes busquen medios para llevarlos a cabo y, continuamente, revisen en qué medida se están acercando a su realización, con lo que estamos sembrando en ellos la semilla del éxito.

Por último, para ayudar a los alumnos a alcanzar su máxima eficacia, hay que sorprenderles mientras hacen algo bien y reforzar cada pequeña conducta que les acerque al fin deseado. La mayoría de las veces vemos lo que hacen mal y nos disgustamos, incluso les reprendemos. Si no saben lo que han de hacer o cómo hacerlo y sólo reciben castigos, esto les desorienta y les puede llevar al inmovilismo para evitar correr riesgos inútiles. En cambio, si valoramos y elogiamos cada pequeño paso o decisión en la dirección correcta, hacemos que sepan hacia dónde han de ir y que lo hagan con ganas para que les volvamos a mostrar nuestra satisfacción. Por supuesto, también hay que decirles lo que no hacen bien para que no se vuelva a repetir, pero haciendo referencia a la conducta concreta, sin descalificarlos, y poniendo el acento en lo que esperamos de ellos.

Urge seleccionar a docentes que, más que pensar en lo que van a conseguir cuando accedan al puesto, estén deseosos de llegar por todo lo que van a poder aportar. Necesitamos docentes con vocación, profesionalidad, empatía, dinamismo y con una gran motivación por hacer su trabajo bien hecho. Solamente docentes con estas características pueden contribuir a construir centros excelentes que eduquen alumnos acordes con el nuevo milenio.

2.1.3.3.3. Relación con las familias y el entorno.

Los centros han de plantearse un último compromiso para desarrollar su labor desde la responsabilidad: conectar con las familias del alumnado y con el entorno. En primer lugar porque, como dice un antiguo proverbio africano, «para educar a un niño hace falta la tribu entera» y solamente podremos lograrlo con el compromiso y el apoyo de todos. En segundo lugar, porque no pueden dar la

espalda a la comunidad a la que pertenecen los niños que tienen en las aulas y convertirse en islas independientes; han de conocer el pulso que vive en sus calles, en sus plazas; han de comprender por qué sus alumnos son como son y coordinar esfuerzos con los de otros profesionales del entorno para ofrecer una respuesta conjunta a cada caso. Y también, ¿por qué no?, han de contribuir a promover los cambios que quizá sea necesario introducir para el beneficio de todos.

Bronfrenbrenner (1987) argumenta que la capacidad de la escuela para formar a sus alumnos dependerá de la relación que establezca con el resto de sistemas del entorno. Esta capacidad aumentará en la medida que se ejerza una acción conjunta entre los diferentes contextos y se promueva la comunicación entre ellos.

En este sentido, un estudio llevado a cabo a nivel europeo muestra que la educación y la participación en la escuela de los agentes sociales (familias y otros miembros de la comunidad) contribuyen al éxito académico de los alumnos, puesto que «el rendimiento escolar aumenta cuando los niños y niñas se exponen a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales, especialmente con los miembros de su familia.» (INCLUD-ED Consortium, 2011: 70)

Además, cuando la escuela contribuye a formar, no sólo a los alumnos, sino también a las personas que les rodean, esto produce un importante impacto de inclusión social de los niños y sus familias, especialmente cuando se trata de miembros de minorías étnicas o en situación de marginalidad, entornos deprivados, etc.

Según el estudio citado, la participación de las familias u otros miembros de la comunidad puede establecerse a cinco niveles distintos:

1. Informativo. Se realiza en reuniones en las que las familias son informadas de cómo funciona el centro, qué actividades llevan a cabo sus hijos y qué decisiones se toman con respecto a ellos.
2. Consultivo. Supone solicitar su opinión con un margen de decisión muy limitado.
3. Decisorio. A través de diversos órganos de gobierno del centro, representantes de las familias o de otros miembros de la comunidad, pueden participar en procesos de toma de decisiones.
4. Evaluativo. Se establecen mecanismos en los que pueden participar en la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos o de diversos aspectos del funcionamiento del centro.
5. Educativo o formativo. Participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar, y/o en otras establecidas para dar respuesta a sus propias necesidades de formación.

«De entre los cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad que se han identificado (participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y formativa), los estudios señalan que los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa. En estos casos las familias se implican en el centro escolar en mayor medida y ejercen más influencia sobre las decisiones que se toman en el mismo.» (INCLUD-ED Consortium, 2011: 87)

En este orden de cosas, en el Manual Didáctico para la Escuela de Padres del Ayuntamiento de Valencia (VVAA, 2004) se señala que padres y profesores tienen muchas cosas en común:

- Contacto diario y directo con los niños.
- Deseo de guiarlos y educarlos.
- Son los que más les escuchan y conocen.
- Dirigen todas sus actividades, unos en el centro educativo y otros fuera de él.
- Tienen capacidad de transformar sus experiencias.
- Pueden animarlos y estimularlos para que lleguen a ser brillantes.

Por ello, es importante que se vean como aliados para que juntos sean capaces de ofrecerles la mejor propuesta educativa que atienda sus necesidades. Ésta pasa por estimular sincera y cariñosamente a los niños, utilizando siempre palabras de aliento y confianza en las actividades educativas y en el hogar. De este modo se genera una gran energía que puede proporcionar al niño o adolescente grandes logros.

Por otro lado, los padres que colaboran con la escuela pueden ver personalmente lo que hacen los niños, qué actividades realizan, cómo son sus maestros y compañeros… Todo ello puede ayudar a resolver posibles confusiones y a que los niños se sientan más motivados por verlos en su clase o sabiendo que están en el centro.

Por último, cuando los niños ven que sus padres consultan a los maestros sus dudas sobre temas importantes, aprenden a valorarlos y a respetarlos como profesionales que son, y los tienen en mayor

consideración. Además los ven más como colaboradores que como enemigos, cuya misión es ayudarles a adquirir capacidades y competencias básicas que les acompañarán durante el resto de su vida.

En definitiva, consideramos que los colegios han de poner en marcha mecanismos que promuevan esta relación entre ellos y las familias de sus alumnos; y para ello es fundamental que garanticen su visibilidad y su transparencia. Se ha de comenzar por hacer públicos al entorno, especialmente a padres y familiares, los proyectos educativos. Se ha de dar a conocer el trabajo que se lleva a cabo en el centro por parte del equipo docente y los resultados que están obteniendo, así como las nuevas metas y expectativas que se tienen. Esto puede ilusionar e involucrar a las familias en el proyecto y llenarlo de sentido para todos. Seguro que si ven el esfuerzo que se está llevando a cabo por sus hijos, va a aumentar la valoración y confianza en el centro y en sus profesionales.

Pero también hay que ser coherentes entre lo que se dice y lo que se hace, entre las expectativas que generan y las respuestas reales que dan. Su credibilidad no se basará únicamente en los objetivos que pretendan conseguir ni en los contenidos que se planteen trabajar, sino, y especialmente, en qué métodos aplican y en los resultados y satisfacción que provocan en los alumnos. Para responsabilizar a los niños y a sus padres de la propia educación e involucrarlos en un proyecto que les implique han de percibir que realmente pueden contribuir a cambiar las cosas, es decir, que tienen voz y posibilidad de hacerlo.

Así, el Equipo Directivo ha de liderar la labor educativa de los docentes, pero también la de las familias del alumnado. Para ello se

ha de buscar su complicidad, procurando que se sientan responsables y capaces de ejercer su función. Para muchas familias es difícil implantar nuevas normas o hábitos en casa. Por ello, si se construye entre todos una red de liderazgo formada por docentes y padres que promueva la excelencia, será más fácil establecer la coherencia suficiente en el entorno de los alumnos para que se asuman las actitudes y comportamientos necesarios para conseguir el éxito esperado.

Por todo ello es necesario buscar vías para dotar a las familias de los conocimientos y las estrategias que les ayuden a acompañar a sus hijos en su propio proceso de crecimiento y aprendizaje. Esto pasa porque en casa sean capaces de:

a) crear un clima emocional positivo a la hora de afrontar el estrés, impregnado de buen humor, con una comunicación fluida y estrategias adecuadas para la resolución de los conflictos;
b) organizar de manera adecuada el tiempo de todos los miembros de la familia, haciendo un uso constructivo del tiempo libre y facilitando los espacios, recursos y hábitos de estudio adecuados para llevar a cabo las tareas escolares; y
c) promover la cooperación entre la familia y la escuela, colaborando ésta en las tareas escolares para casa, asistiendo a reuniones individuales y asambleas grupales con los tutores, participando en diversas actividades en las que el centro invita a las familias e, incluso, dejando espacio para llevar a cabo sus propias iniciativas.

Para dar respuesta a todo esto no vemos opción más efectiva que el apoyo sistémico a las familias. Musitu y sus colaboradores (2010) señalan la necesidad de articular propuestas que engloben a

todos los miembros, estableciendo un sistema familiar abierto que busque y solicite ayuda como procedimiento esencial para encontrar nuevas soluciones, que deben ir dirigidas en tres direcciones:

a) Apoyar el funcionamiento de la pareja, si es el caso, para que se promuevan la comunicación, las manifestaciones de afecto y el apoyo mutuo, y se adquiera la capacidad de enfrentar las circunstancias que les ha tocado vivir.
b) Hacer reflexionar a los padres sobre el rol parental y las actitudes que han de tener hacia sus hijos.
c) Estructurar el tiempo familiar para que cada miembro pueda llevar a cabo las actividades necesarias para conseguir, por un lado, su adecuado bienestar físico, personal y social, y, por otro, que se favorezca la posibilidad de alcanzar el éxito en la consecución de sus objetivos y metas.

Además, cabe recordar que la familia no socializa en solitario sino que hay otras instituciones que también llevan a cabo esta tarea. Por ello es importante valorar todos los esfuerzos y creemos que urge buscar nexos entre las distintas instituciones para que la labor que llevan a cabo tenga coherencia y sume esfuerzos a la hora de enfrentarse a unos fines comunes. La coordinación entre distintos profesionales y de éstos con las familias y otros miembros de la comunidad, hace más fácil la detección de necesidades y la articulación de las respuestas más adecuadas a cada caso.

En este sentido, desde los centros, y más allá de la labor que se lleva a cabo con las familias, se han de conocer también los recursos con los que cuenta el entorno para favorecer su labor y la del propio centro.

Es necesaria la coordinación con SPEs, Ayuntamientos u otras entidades locales, en sus tareas de asesoramiento psicopedagógico, atención de servicios sociales, etc.

Otros ámbitos que podemos conocer y utilizar o proponer a las familias que visiten con sus hijos son: centros culturales, bibliotecas, salas de exposiciones, museos, jardines, mercados… Del mismo modo, cabe animar a las familias a participar en actividades educativas o recreativas que se lleven a cabo en el entorno por parte de diversos colectivos, como escuelas deportivas municipales, entidades sin ánimo de lucro, asociaciones vecinales, etc.

Muchos familiares están dispuestas a ayudar a los docentes de sus hijos llevando a cabo distintas tareas en el centro: organizando actividades extraescolares, festivales, campeonatos deportivos o mercadillos solidarios por una buena causa... Del mismo modo, pueden colaborar en las propias aulas ayudando a los profesores, como se hace en los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje, llevando a cabo con los alumnos talleres de diversos tipos, juegos de lógica, cuentacuentos, realizando murales, etc.

Por último, también hay personas del entorno que estarían dispuestas a colaborar de manera puntual y desinteresada con el centro o algunos alumnos. Por ejemplo, la dueña de una frutería del barrio que regala castañas para el día de la fiesta de la Castanyera que lleva a cabo el ciclo de educación infantil, y el señor del horno de la esquina que asa las castañas a mediodía para que las tengan calentitas a las 3; o la mamá que está dispuesta a llevarse a su casa junto con su hijo a alguno de sus compañeros cuyos padres vienen tarde de trabajar, y ayudarle a hacer los deberes.

Tener articulados mecanismos que organicen todo esto y lo hagan visible nos permitirá optimizar recursos y, a la vez, agradecer el apoyo de los que colaboran e informar a aquellos que pudieran estar interesados y no habían caído en la cuenta o no sabían cómo hacerlo.

2.1.3.3.4. Proceso de adaptación al nuevo modelo.

Al llegar a este punto es fundamental organizar ideas para dar respuesta a la pregunta clave: ¿Cómo conseguimos que los centros escolares españoles abandonen sus prácticas de fracaso y se decidan de una vez a perseguir el éxito poniendo en marcha el nuevo modelo de enseñanza que tan buenos resultados está dando?

La experiencia nos dice que en las ocasiones en las que las innovaciones en los centros se han llevado a cabo de manera impuesta por la administración y/o los equipos directivos, sin contar con los docentes, sin ilusionarlos, sin permitirles plantear dudas… se han encontrando con su rechazo. Ya lo vimos al hablar de la LOGSE. Por tanto, ese camino hay que descartarlo.

Muchas veces se producen intentos de cambio por parte de pequeños grupos de docentes que, de manera puntual o sostenida en el tiempo, llevan a cabo innovaciones que suponen cambios más o menos profundos, pero que suelen ser vistos con desinterés, sospecha o, incluso, miedo por parte de los compañeros. ¿Para qué vienen éstos ahora con eso? Si siempre se han hecho las cosas así, ¿para qué cambiar?

Nosotros estamos convencidos de que en los centros educativos españoles se trabaja mucho y se pone mucho empeño en

ayudar a sus alumnos en sus procesos de crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Lo que estamos viendo, sin embargo, es que todos los esfuerzos que llevan a cabo no obtienen los resultados esperados porque no son los adecuados. El modelo educativo que se sigue utilizando en las aulas ya no sirve. La sociedad y los alumnos actuales están reclamando otra manera de actuar y de atenderlos, otras metodologías, en definitiva. Y los centros han de cambiar. Con ello, el clima escolar y la satisfacción de toda la comunidad educativa mejoraría enormemente y estamos seguros que, en poco tiempo, nos podríamos poner en los niveles que deseamos y que esperamos.

Por todo lo que hemos visto, consideramos que los cambios se han de producir liderados por los Directores y equipos directivos de los centros, que han de conseguir el compromiso de los profesores, el apoyo y colaboración de las familias y de toda la comunidad educativa, asistidos por todos los recursos que nuestra sociedad pueda poner a su disposición. En este empeño, es preciso el trabajo conjunto de los inspectores, orientadores, asesores, formadores e investigadores en materia de educación, en las distintas administraciones y universidades, para que pongan todos sus conocimientos, programas y recursos al servicio de la educación y de la escuela.

Esto no significa que baste con llenar cajas de información y materiales de distintos tipos y repartirlas por los colegios e institutos. Lo que necesitan son expertos asesores en innovación y trasformación educativa que ayuden a los centros desde el respeto y reconocimiento a los profesionales que allí trabajan. Estos expertos han de ser capaces de ponerse en su lugar, comprender su situación y guiarles en el proceso de cambio hacia el éxito, siempre con una actitud positiva y con la sensibilidad necesaria, porque los docentes

son los profesionales que deben implementar el proceso y son personas.

En nuestra opinión, si cada céntimo que se ha invertido en España en materia de investigación, formación, innovación y desarrollo por parte de organismos y entidades públicas que dicen que trabajan por la educación, se hubiera dedicado a resolver problemas reales para la mejora de ésta, hoy estaríamos en otro punto muy distinto.

La mayoría de los docentes conoce bien a su alumnado y se interesa por él, tienen perfectamente claro cuáles son sus necesidades y problemas pero, muchas veces se sienten impotentes porque no tienen capacidad de influir en sus vidas. Por otro lado, muchos piensan realmente que lo que hacen es lo mejor para sus alumnos y, los que son conscientes de que las cosas habrían de ser de otra manera, no ven factible el cambio porque no se ven preparados, consideran que no van a hacerlo bien o ven muchas trabas a la vez que no encuentran el respaldo que necesitan para ello.

Sin embargo, en ocasiones se ha intentado dejarlos en evidencia criticando su preparación y su modo de trabajar, incluso desde las propias administraciones, mientras, por otro lado, no se han escuchado sus reivindicaciones. Y no nos estamos refiriendo a las sindicales, sino a otras de carácter didáctico y organizativo, para las que no hay vías o cauces establecidos. Por eso, la mayoría de las veces se quedan en los propios centros, en comentarios informales entre compañeros, o son expresadas en jornadas, encuentros o seminarios, que difícilmente llegan a estamentos que pueden tomar decisiones para darles respuesta.

En definitiva, nosotros consideramos que este ajuste o transformación se debe liderar desde los propios centros, ha de plantearse como un proceso a llevar a cabo desde la pedagogía sistémica al ser necesario actuar sobre todos los sistemas que se relacionan con el alumnado (Perellada, 2007), debe durar el tiempo que sea necesario hasta que se comiencen a ver los resultados y se adquiera una dinámica de trabajo más o menos establecida, ha de seguir los pasos propios de todo proceso pedagógico transformador, y ha de estar asistido por expertos asesores cuya función sea, no imponer, sino acompañar y dar respuesta a las necesidades que surjan sobre el terreno.

Queremos detenernos un instante a reflexionar sobre este último punto: ¿Qué asesores expertos en innovación y desarrollo de instituciones educativas? El sistema cuenta, en nuestro país, con los Inspectores Educativos, los especialistas de Orientación Educativa (antes de Psicología y Pedagogía) de los Servicios Psicopedagógicos Escolares de Sector y de los Departamentos de Orientación, y con los Asesores de los Centros de Profesores (aquí en la Comunidad Valenciana los CEFIRE). ¿Cuáles son las funciones de todos estos profesionales?

Según establece el Decreto 103/2012[20], de 22 de junio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 98/2011, de 26 de agosto, que establece el Reglamento Orgánico y Funcional de nuestra Conselleria de Educación, Formación y Ocupación, la Inspección General de Educación está adscrita a la Secretaría Autonómica de Educación, y el apartado 4 del artículo 6 de este Decreto le reserva las siguientes funciones:

[20] http://www.docv.gva.es/datos/2012/06/25/pdf/2012_6270.pdf

a) Planificar, supervisar e impulsar la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que integran el sistema educativo no universitario, tanto públicos como privados, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.
b) Regular y potenciar normativamente las actuaciones de la inspección educativa en los centros educativos.
c) Asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de la comunidad educativa en su conjunto.
d) Colaborar en la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza, en el ámbito de sus competencias y en los términos que reglamentariamente se establezcan.
e) Coordinar las unidades administrativas territoriales que ejercen estas funciones y planificar la formación continua de los inspectores e inspectoras de educación adscritos a estas unidades.
f) Impulsar y llevar a cabo la evaluación, tanto interna como externa, de los centros docentes no universitarios y colaborar en la evaluación diagnóstica en los términos que se establezcan.
g) Coordinar, a instancias de los órganos competentes, la participación de la inspección educativa en el estudio de las necesidades educativas y en la planificación, coordinación, gestión y supervisión de los recursos educativos correspondientes.

Por su parte, y de acuerdo con lo establecido en el artículo tercero del Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, las funciones de los servicios psicopedagógicos escolares de sector son las siguientes:

a) La coordinación de las actividades de orientación de los centros del sector.

b) La colaboración en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares a través de la participación en la comisión de coordinación pedagógica de los centros.
c) La colaboración con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como de elementos de apoyo para la evaluación del alumnado, en la adopción de medidas educativas complementarias y la realización de adaptaciones curriculares.
d) La orientación psicopedagógica en los procesos de aprendizaje y en la adaptación a las diferentes etapas educativas.
e) La detección al inicio de la escolarización de las condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar.
f) La evaluación y valoración socio-psicopedagógica y logopédica del alumnado con necesidades educativas especiales, la elaboración colegiada del informe técnico para el dictamen de su escolarización y, si procede, la propuesta de adaptación curricular significativa.
g) La colaboración con los tutores y los maestros de Educación Especial en la detección y el seguimiento de las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
h) El asesoramiento a las familias y la participación en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.
i) Además de las anteriores, en el caso de los adultos escolarizados en centros de EPA, se considera fundamental la orientación para la transición al mundo del trabajo.

j) El asesoramiento a los equipos docentes y equipos directivos en todas las actividades relativas a las funciones anteriormente citadas.

Por último, el Decreto 231/1997, de 2 de septiembre del Gobierno Valenciano, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIRE) establece que sus funciones serán:

1. Organizar, realizar el seguimiento y evaluar el desarrollo de las acciones formativas, de acuerdo con su ámbito de gestión, dentro del Plan Anual de Formación.
2. Atender y canalizar las propuestas de formación que se planteen, bien por los centros docentes, bien por los grupos de trabajo o seminarios que desarrollan su actividad en su ámbito de influencia.
3. Fomentar el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias que facilite la participación del profesorado en su propia formación docente.
4. Realizar el seguimiento de las actividades de formación del profesorado que, en su ámbito territorial, realicen las entidades colaboradoras tanto públicas como privadas, de acuerdo con la normativa vigente.
5. Contribuir a la formación del profesorado en el conocimiento y uso de los dos idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana, en el ámbito territorial del centro de formación, innovación y recursos educativos, siguiendo las directrices de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
6. Coordinar la difusión de las experiencias de innovación educativa aprovechando los recursos didácticos facilitados por la

Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, los centros docentes y el profesorado, en el ámbito de su zona de influencia.

7. Poner a disposición de los centros educativos y del profesorado los fondos documentales y bibliográficos y los medios audiovisuales así como toda la documentación y los materiales que faciliten el desarrollo curricular en los centros docentes.
8. Informar a los centros docentes de los últimos avances en nuevas tecnologías aplicadas a la educación como centro de recursos, de formación y de experiencias en este campo.
9. Facilitar a los centros educativos la realización de actividades teórico-prácticas en el ámbito de la educación ambiental a través de las instalaciones y recursos de que dispone la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
10. Informar al profesorado de las distintas opciones y ofertas de formación tanto en el ámbito de la Comunidad Valenciana, como en el resto del Estado y de la Unión Europea.
11. Difundir experiencias de formación e innovación facilitados por las empresas, institutos tecnológicos y entidades colaboradoras de su ámbito de gestión.
12. Facilitar información sobre los cambios legislativos que afectan a la formación del profesorado y al uso de recursos educativos.

Nos parece que, si estos tres grupos de profesionales (Inspectores, Orientadores y Asesores) llevaran a cabo todas sus funciones de una manera más ágil y coordinada, las escuelas, los docentes, el alumnado y las familias estarían en otra situación. Sin embargo, la realidad es que los tres servicios tienen mucha tarea burocrática que desarrollar y generan, también, mucha burocracia en los centros. Un funcionamiento más ágil poniendo el foco de atención y el interés en la búsqueda de soluciones, ayudaría a mejorar los resultados. La propia Inspección Educativa debería poner el énfasis

en las funciones de orientación y asesoramiento, no tanto en las de fiscalización y control.

En definitiva, hay que devolver la dignidad a los docentes, reconociéndoles el gran trabajo que llevan a cabo y dándoles las herramientas que necesitan para que su labor lleve a todos los alumnos al éxito. Hemos de formar centros educativos de alto rendimiento en los que los alumnos y sus familias se sientan completamente implicados en los procesos de aprendizaje, en los que sean conscientes de los objetivos que han de conseguir y se responsabilicen de conseguirlos y en los que el profesorado sea mediador, facilitador, tutor y guía.

Para ello urge que cada centro, con la ayuda que sea necesaria, analice la realidad de la que parte, defina hacia dónde quiere ir y establezca un plan de actuación, cree un clima propicio para llevarlo a cabo implicando al mayor número posible de actores educativos, acompañe el proceso con todos los recursos que sean necesarios, y analice de manera periódica la realidad para volver a reajustar el proceso cuantas veces se considere conveniente.

Sólo así, despacio y aplicando en los propios centros las ideas, basadas en evidencias, de los investigadores de diversos campos de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, así como de docentes expertos, es posible hacer que las cosas empiecen a cambiar. Hay que hacer permeables a los centros para que pueda entrar en ellos todo el bagaje pedagógico que existe y que tantos éxitos está generando allí donde se aplica. En este sentido, las Universidades pueden tener un papel muy relevante, como generadoras, poseedoras y divulgadoras del conocimiento científico.

2.2. La responsabilidad educativa de las familias

2.2.1. El papel educativo de las familias.

2.2.1.1. Evolución de la relación entre familia y escuela.

La relación que mantienen las familias con la escuela ha ido evolucionando a lo largo de los últimos cincuenta años. Y esto se ha manifestado en los cambios legislativos sufridos en ese mismo periodo de tiempo.

Ya dijimos que la Ley General de Educación, publicada en 1970, constituyó un hito educativo en España pues con ella llega la escolarización obligatoria y gratuita para todos los niños de entre 6 y 14 años, y tal como señala en el apartado 1 de su artículo tercero, «la educación se considera servicio público fundamental, y exige a los centros, profesores y alumnos, la máxima colaboración y dedicación».

Para que esto sea así, la misma ley plantea, por un lado, la necesidad de que el profesorado sea reconocido al nivel que, por su función, le corresponde, y, por otro, señala que la familia tiene el deber inalienable de educar a sus hijos, ayudarles a que se beneficien de las oportunidades que se les brinden para realizar estudios posteriores a los obligatorios y colaborar con la labor educativa de los centros docentes.

Así las cosas, la escolarización obligatoria universal supone que, de pronto, la escuela y todas las familias han de encontrarse e iniciar una relación que, en un principio, se entendió como desigual. Cada institución tenía funciones distintas ya que la mayoría de los

padres desconocían los métodos y los contenidos que se impartían en la escuela. Y mientras que a aquellos se les encomendaba que enseñaran a sus hijos buenos modales y a respetar a los mayores, en definitiva, hábitos, actitudes y valores, como base fundamental de un buen comportamiento, los docentes asumieron el rol de enseñar las materias escolares y de asegurarse de que los alumnos aprendieran los conocimientos establecidos.

Con la llegada de la democracia y el reconocimiento constitucional del derecho de los padres a decidir en la educación de sus hijos, las diversas leyes educativas tratarán de responder a las demandas de una sociedad que reclama cada vez más espacios de la vida pública en los que ejercer esa recién estrenada democracia. Sin embargo, llegar a acuerdos sobre cómo concretar esto para ser llevado a la práctica no resulta tan fácil como parecía en un principio. Así, la LOECE (1980) es la primera ley que aborda el tema de la participación democrática, señalando, en su artículo 34.2, que la regulación de la participación queda en manos del reglamento de régimen interior de cada centro. «No era esto lo que disponía la Constitución al respecto y así lo interpretó el Tribunal Constitucional que en su sentencia de 13 de febrero de 1981 declaró "la inconstitucionalidad pura y simple de este precepto".» (Puelles, 2014: 20) Por su parte, la LODE (1985) crea el Consejo Escolar de los centros y los dota de funciones no sólo de informe y evaluación, sino también de aprobación, decisión y supervisión. Esta ley también fue impugnada ante el Tribunal Constitucional, que declaró la constitucionalidad del Consejo Escolar de centro y de sus atribuciones en la sentencia de 27 de junio de 1985.

Todas estas disputas y las dificultades que entrañaron llevar esto a la práctica de los centros produjo «cierto desencanto,

decepción o sentimiento de frustración, hasta el punto que, como consecuencia de la resistencia encontrada, se origina una crisis de la participación: los logros alcanzados no están a la altura de las expectativas. El problema se agudiza con la aparición en esos años del neoliberalismo que exalta lo privado y minusvalora lo público.» (Puelles, 2014: 17) La filosofía política neoliberal disminuye la esfera pública a costa de la privada, incita a la desmovilización ciudadana, con la consiguiente merma de la participación social, y convierte a las familias en "clientes" que han de buscar y exigir a las escuelas la máxima "calidad". En esta línea de pensamiento se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Sin embargo, el concepto de calidad, que tiene su origen en la empresa privada y se relaciona con la búsqueda del control de los procesos para conseguir la excelencia de los productos, referido a la educación no es unívoco, y hoy parece que la concepción dominante relaciona la calidad de la educación con el rendimiento escolar que alcanzan tanto los estudiantes como las escuelas.

Relacionar únicamente calidad con rendimiento puede resultar simplista puesto que deja de contemplar muchos otros «aspectos cualitativos que forman parte sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje como la competencia profesional del profesorado, un currículo idóneo y adecuado al mundo en que el educando va a vivir, una dirección escolar dinámica y colegiada, una comunidad escolar que participa de la vida de la escuela…» (Puelles, 2014: 18) Todo esto vuelve a ser reconocido por la LOE (2006) que busca la corresponsabilidad y la cooperación entre los distintos agentes implicados en el gobierno de los centros. Y, no es suficientemente promovido por la LOMCE (2013), que merma la capacidad de decisión de los Consejos Escolares, al atribuirles funciones de información, propuesta y consulta.

A pesar de los avances y retrocesos en el reconocimiento de la administración a las funciones de las familias y/o sus representantes, la realidad es que en los últimos años cada vez han sido más las tareas y responsabilidades que la sociedad ha asignado a las escuelas. Se ha llegado a un punto en el que parece que han de encargarse de todos los problemas que nos preocupan y de dar respuesta a todas las necesidades que quedan desatendidas, a la vez que se les culpa por no atender a todas las demandas. Sin embargo, y pese a que son los mismos profesionales los que muchas veces no potencian suficientemente esta relación, «asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente.» (Bolívar, 2006: 121) Los maestros y profesores no tienen control sobre muchos aspectos que afectan a su alumnado y la única manera de poder influir en ellos es buscando la responsabilidad compartida y la implicación de las familias y de otros agentes de la comunidad educativa.

Por otro lado, y aunque los cambios sociales han supuesto modificaciones en la estructura familiar, en el tiempo que se dedica a los hijos y en el clima emocional que se les puede ofrecer, la familia continúa siendo el espacio privilegiado para la primera socialización y los padres han de ser conscientes de ello. En los primeros años, es en el ámbito cercano y afectivo del hogar en el que se han de adquirir las actitudes y los valores apropiados para vivir en nuestra sociedad; a través de la claridad y la constancia de las normas se ha de promover el autocontrol, el equilibrio emocional y el sentido de responsabilidad, y todo ello ha de llevar a una creciente motivación por el estudio y al trabajo y esfuerzo suficientes para garantizar el éxito. Las familias no pueden abdicar de su obligación y dejar esta tarea solamente en manos de los centros. Las

investigaciones existentes muestran cómo las escuelas que promueven la participación activa y colaborativa de otros agentes educativos consiguen una mayor motivación y rendimiento en los alumnos porque éstos perciben el compromiso familiar y la congruencia entre las actitudes promovidas por padres y profesores (Henderson y Mapp, 2002; INCLUD-ED Consortium, 2011).

En contraposición a este planteamiento, hay un número creciente de familias que no confían en la labor educativa escolar y optan por las escuelas libres[21] o por la educación en casa[22]. Estos padres asumen la plena responsabilidad sobre la educación de sus hijos y eligen esta opción porque consideran que los niños tienen un interés innato por aprender y una capacidad intrínseca que se puede ver facilitada, e incluso potenciada, fuera de las instituciones educativas, especialmente si se utilizan metodologías distintas a la tradicional. Asimismo, algunos de los que los llevan a escuelas públicas consideran que esto supone el riesgo de que los hijos no desarrollen todo su potencial, que no se dé respuesta a sus necesidades o que se contribuya a formarlos como personas mediocres (Vincent, 2014).

Precisamente, ya vimos más arriba el importante papel que tienen los centros de cara a promover el éxito de su alumnado. El estilo de liderazgo que ejercen los equipos directivos, la formación y el compromiso de los docentes, la metodología que utilizan o la relación que mantienen con las familias y otros miembros de la comunidad educativa constituyen factores determinantes de los resultados académicos. Además, es primordial que sean conscientes de las necesidades educativas que tienen determinados niños

[21] Como es el caso de la Escuela Liberi. http://www.escolaliberi.com/index.php

[22] Para más información ver http://www.homeschoolingspain.com/p/sobre-hs.html o http://educacionlibre.org/wordpress/

referidas a su entorno familiar, porque, en caso contrario, pueden desatenderlas e, incluso, agravar las dificultades que presentan. Por ello, es fundamental reflexionar sobre su papel compensador y actuar cuanto antes, en la medida de lo posible, para prevenir la aparición de problemas o atajarlos al mínimo síntoma o sospecha. Sin embargo, y pese a que los centros tienen mecanismos para detectar el alumnado que proviene de familias con problemática social o que se encuentra en situaciones de desamparo, otra cosa es que los profesionales cuenten con la formación necesaria y se articule la debida coordinación entre las escuelas y las administraciones que tienen competencias en temas de menores y familia, para actuar unidos y proponer actuaciones conjuntas y realmente eficaces.

Se ha visto que, en la medida en que se hagan propuestas que vayan a la raíz de los problemas y que atiendan las necesidades de los alumnos y de sus familias, los centros estarán en disposición de contribuir a ponerles solución. Si no es así, lo que se produce es más frustración debido a la falta de entendimiento. En este sentido, frente a las quejas que los docentes plantean de que las familias no participan ni se comprometen en la medida en que deberían, hay padres y madres que señalan que perciben que no se cuenta con ellos, no se les atiende ni se escuchan sus necesidades y propuestas (Vincent, 2014). En definitiva, encontramos desconfianza y desconexión. Y, con ello, como ya vimos más arriba al hablar de los resultados de los informes PISA, hoy nuestra escuela sigue contribuyendo, de manera más o menos consciente, a la perpetuación de las desigualdades.

Todo esto plantea a los docentes un dilema moral al que, quieran o no, dan respuesta cada día en los centros y aulas: ¿Se decantan por llevar a cabo una educación justa y valiente que dé a

los niños y a sus familias el valor que tienen, y que rompa las barreras que sean necesarias para conectar la escuela con el entorno de su alumnado, o toman la postura “cómoda” de adaptarse a lo que hay y de seguir haciendo lo que se ha hecho siempre, sabiendo que resulta altamente parcial e ineficaz para promover el éxito de todos los alumnos?

Parece que cada vez son más las voces que reclaman, en el ámbito educativo, la primera opción. Se está generando una conciencia colectiva de que las cosas han de cambiar, de que las escuelas necesitan adaptarse a los nuevos tiempos, y prueba de ello es la gran demanda que se está haciendo a los CEFIREs (o Centros de Profesores, en otras comunidades autónomas) de cursos de formación relativos a la educación emocional, a las comunidades de aprendizaje, a las actuaciones de éxito, a las metodologías ligadas a las nuevas tecnologías o a las competencias básicas. Quizá algunos dirán que se trata de voces anónimas que no tienen peso a nivel científico; pero todas ellas tienen rostro y nombre propio, el encargo explícito de la sociedad de educar a un conjunto de alumnos, bagaje profesional suficiente para detectar las carencias que tienen y demandar la formación que necesitan y, por último, el compromiso y la responsabilidad de mejorar para realizar lo mejor posible la tarea que se les ha encomendado. Sólo por eso, merecen nuestro respeto y han de obtener nuestro reconocimiento.

Precisamente, los docentes *capaces* saben lo que hacen y pueden defender su actuación pero, sobre todo, están abiertos a conocer a los niños que atienden, a llegar a ellos para comprenderlos y detectar sus necesidades. Todo esto pasa, necesariamente, por conectar a nivel emocional con el alumnado y sus familias.

En este sentido, Cury (2005: 35) nos sugiere que «educar es ser un artesano de la personalidad, un poeta de la inteligencia y un sembrador de ideas» y nos ofrece algunas claves para destacar en esta tarea. Así, señala que los maestros fascinantes:

- Conocen el funcionamiento de la mente.
- Tienen sensibilidad.
- Educan la emoción.
- Usan la memoria como apoyo en el arte de pensar.
- Resuelven los conflictos que surgen en el aula.
- Son inolvidables.
- Educan para la vida.

Por su parte, Vaello (2007) sugiere que el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como ilusionar y transmitir ganas de aprender. Para ello resulta fundamental que la gestión del aula lleve a crear un clima de convivencia caracterizado por la seguridad, la autoestima, la empatía, las altas expectativas y la motivación. Pero, por otro lado, hace mucho hincapié en la búsqueda de la cooperación con las familias. Mantener una comunicación ágil y fluida, escuchar sus propuestas, atender sus sugerencias y llegar al compromiso de adoptar estrategias comunes, parecen ser las vías más adecuadas.

Llegados a este punto, veamos qué canales de comunicación y colaboración pueden establecerse entre la escuela y la familia para llegar más fácilmente al objetivo del éxito escolar.

2.2.1.2. Promover la participación de las familias en la escuela.

Entendemos que el fin de la educación debe ser «la apropiación de las reglas que nos permiten convivir, perseguir nuestros ideales o

nuestras aspiraciones sin menoscabar el derecho de los otros a buscar sus propios fines y aprender a respetar esas reglas sin necesidad de que una autoridad externa nos obligue a ello.» (VVAA, 2014: 13) Así pues, de lo que se trata es de formar ciudadanos autónomos, responsables y comprometidos con el bien común, y a la vez felices y satisfechos con sus propios logros (Domingo, 2008).

En este sentido, hemos visto que «cuando la familia y la sociedad dirigen sus esfuerzos en la dirección de establecer un clima de respeto y de apoyo al niño, se está facilitando su auténtico desarrollo. En cambio, si hay discrepancias, los resultados pueden llegar a ser catastróficos para el niño que crecerá desestructurado, a la deriva, sin alcanzar la autoestima ni una imagen nítida de sí mismo; pero también son malos resultados para la propia familia y para la sociedad que suelen verse seriamente perjudicadas.» (Sosa, 2009: 254).

Los cambios que se están dando en la sociedad actual y las características que ésta presenta en estos momentos plantean nuevos desafíos a la tarea de educar a sus miembros más jóvenes. Estamos viendo que hoy es necesario enfrentarla con creatividad, diálogo y colaboración, y con la tendencia a abandonar actitudes de rivalidad o desconfianza entre los distintos agentes educativos. Para ello urge construir caminos que recorrer juntos y crear un imaginario común que ilusione a todos a dirigirse hacia el mismo horizonte. Queda por definir cómo conseguir que esto llegue a ser posible, pero lo que parece claro es que establecer una relación eficaz entre la escuela y la familia no debe entenderse como algo accidental o fruto de la suerte o la causalidad sino que ha de ser considerado como el elemento central de toda la acción educativa que ambos estamentos están abocados a desarrollar.

En este sentido, si la participación meramente informativa o consultiva no es suficiente, se habrán de generar los cauces y los procedimientos que sean necesarios para facilitar que padres y madres puedan concurrir en la toma de decisiones importantes para el centro, contribuir a la evaluación de su funcionamiento y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, intervenir en actividades formativas dirigidas expresamente a satisfacer sus necesidades o incluso colaborar en tareas educativas dentro del aula. (INCLUD-ED Consortium, 2011) En definitiva, lo que se está viendo es la necesidad de integrar el capital social familiar en el espacio público educativo, democratizando la educación y valorando y permitiendo la entrada de las familias a los centros y aulas.

Pero no olvidemos que en la acción educativa, padres y maestros cumplen roles y funciones diferentes. Por este motivo, es necesario clarificar con los padres la complementariedad y diferenciación de estos roles. De este modo, es posible y deseable poner límites entre la actuación de unos y otros y evitar, así, actitudes invasivas de los espacios personales y sentimientos de sustitución y/o de rivalidad. (Ibarra, 2006) Del mismo modo, hay que tener en cuenta que los intereses de familia y docentes respecto a los niños también son distintos. En este sentido, al intercambiar información hay que pedir sólo aquélla que sea realmente necesaria para entender la situación de los alumnos y articular las medidas que lleven a atenderlos adecuadamente, y del mismo modo, facilitar la que esperan los padres, sin entrar en temas que quizá no entienden o no les atraen. Esta información se puede intercambiar en diversos momentos y a través de distintos instrumentos. Algunos ejemplos pueden ser:

1. Asambleas para las familias de los alumnos nuevos en el centro en las que dar a conocer el Proyecto Educativo, mostrar las

instalaciones, servicios y recursos con los que cuenta, presentar a los profesionales que en él trabajan, etc.

2. Entrevistas individuales del tutor/a con las familias de los alumnos nuevos para recabar la información que se considere pertinente.
3. Asambleas de grupo con el tutor/a en las que explicar cómo se llevará a cabo el periodo de adaptación y dar a conocer la programación del ciclo y aula, las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del curso, etc.
4. Entrevistas del tutor/a con la familias, para informar sobre el seguimiento personal y escolar de sus hijos o para recabar datos sobre cómo ven los padres su progreso.
5. Entrevistas de la familia con el orientador u otros profesionales, para comentar algún aspecto concreto de los hijos para el que es necesario el trabajo conjunto.
6. Asambleas de grupo de final de trimestre en las que se informa del progreso curricular de los alumnos, del funcionamiento del grupo y de otras cuestiones como programas aplicados o actividades extraescolares.
7. Boletines de evaluación individual en los que se da información a las familias sobre el progreso de los alumnos así como de otros aspectos como las incidencias en clase u otras observaciones.
8. Cartas, notas o circulares para convocar reuniones, informar de diversas actividades, etc.

Hay ocasiones en las que la información que se solicita a las familias tiene un carácter particular porque bien se trata de consultar su opinión sobre alguna cuestión o bien se busca que evalúen determinados aspectos de la organización, funcionamiento o de otros asuntos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje y que les

competen. Esto puede realizarse a través de cuestionarios, escalas de valoración, grupos de discusión, sondeos, etc.

En relación a la participación de representantes de las familias en órganos de gobierno escolares con capacidad para opinar y tomar decisiones, un estudio promovido por la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, llevado a cabo a lo largo de 2013 y que analiza la participación de las familias en las elecciones a representantes a los Consejos Escolares de Centro muestra la baja participación de éstos en nuestro país, con una media del 12,2% de votantes respecto a las listas. Esta participación es desigual al comparar unas comunidades autónomas y otras, y también entre centros dependiendo de la edad de los alumnos. De este modo, la participación en centros públicos de educación infantil y primaria fue del 16%, frente al 4% de los centros en lo que se impartía educación secundaria. «Se corrobora así que la participación de los padres y madres en los Consejos Escolares por esta vía indirecta, es precaria, aun cuando las perspectivas de su participación se sitúen muy por encima de las realidades» (MECD, 2014: 162). La baja participación no significa necesariamente la inutilidad de estos órganos, sino más bien la necesidad de replantearse de manera profunda los factores que están interviniendo para producirla. Buarque (2012) señala que la escasa cultura de participación en los espacios públicas suele justificarse por falta de tiempo, pero lo que evidencia es una carencia de compromiso cívico. Además, para algunos, los padres elegidos no siempre actúan como verdaderos representantes del resto y, para otros, no todas las familias pueden acceder en igualdad de condiciones a estos cargos representativos puesto que solamente algunos poseen la preparación y la capacidad para llevar a cabo las tareas que se requieren o disponen del tiempo necesario (Vincent, 2014).

Por otro lado, a padres y madres se les puede invitar también a participar en actividades escolares, puntuales o continuadas en el tiempo y dentro o fuera del aula. En este sentido, podemos señalar como ejemplos de actividades en las que pueden intervenir: talleres o proyectos en el aula, club de deberes tutorizados en la biblioteca, animación a la lectura, apoyo en el uso de las nuevas tecnologías, trabajo de contenidos a través de juegos o de discusión en pequeños grupos, etc. Buscar la implicación de los padres en el proyecto educativo y en las programaciones puede traer efectos muy deseables, porque les da otra visión sobre sus hijos y su educación, conocen y comprenden de cerca lo que hacen en la escuela, les aporta nuevas actitudes y diferentes estilos de relación, pueden llevar a casa algunos tipos de actividades para realizar con los hijos y estimular su aprendizaje, etc. Además, aumenta su valoración hacia el trabajo de los docentes que atienden a sus hijos, lo que les lleva a un mayor reconocimiento de su labor.

Por último, se puede promover la organización y autogestión de las propias familias a través de asociaciones de madres y padres. Las AMPAS pueden llevar a cabo, entre otras muchas acciones, asambleas para sus socios, la edición de boletines informativos, la organización de campeonatos deportivos, de las actividades extraescolares o la gestión de la biblioteca. Del mismo modo pueden promover la realización de una Escuela de Madres y Padres en la que se traten temas relacionados con la infancia y que sean de su interés. Es conveniente que los equipos directivos mantengan una estrecha relación con ellos para estar informados de lo que hacen, solicitar su colaboración en caso de que se considere conveniente y ofrecerles la ayuda que puedan necesitar.

En definitiva, fomentar la participación de las familias puede suponer un apoyo importante para que las escuelas funcionen de manera

correcta. Pero además, por ser un servicio público fundamental que va a influir en las oportunidades que tengan los niños en la vida y que muchas veces los padres no pueden elegir, parece justo que se les permita opinar sobre cómo la perciben, si consideran que cumple o no correctamente su función y de qué manera puede mejorar. (Vincent, 2014)

La actitud fundamental que han de mantener tanto los padres como los docentes para facilitar la creación de un vínculo fructífero entre ambos es la de buscar el entendimiento. Encarar la relación con un talante de apertura hacia el otro, tratando de comprender sus circunstancias, características y necesidades, pone a todos en disposición de mostrar mayor inclinación a valorar y apoyar el trabajo que realizan los demás. Se ha de presuponer que tanto la escuela como la familia hacen las cosas lo mejor que saben y con la mejor intención, y que siempre persiguen el bien de los niños que comparten, por ello es preferible destacar lo positivo, reconociendo la labor que lleva a cabo cada uno, y mirar los errores como pasos a dar en el camino hacia el éxito. Cuando se persiguen objetivos consensuados y los padres aprovechan cualquier oportunidad para manifestar su satisfacción por los avances que ven en sus hijos y, del mismo modo, los profesores reconocen la implicación de las familias y su contribución a esos progresos, se crea un clima emocional propicio que acorta distancias y posibilita la labor común.

Los centros educativos poco pueden hacer para modificar la situación sociofamiliar de su alumnado. Sin embargo, sí que pueden y deberían «hacer una planificación cuidadosa sobre cómo informar, compartir y ayudar a los padres en su acción educadora» (Marchesi, 2003: 35). En este sentido, facilitarles que lleven el seguimiento del progreso de sus hijos a la vez que se les permite el acceso y la

participación en la vida escolar de éstos puede hacerles más conscientes de su papel y dotarles de herramientas y estrategias para apoyarlos en su labor de aprendizaje. Al final, de lo que se trata es de que tengan un papel más activo a la vez que se resuelven las dudas y dificultades que puedan presentar en el ejercicio de sus funciones.

Cuando los centros escolarizan alumnado de contexto sociocultural bajo y/o cuyos padres apenas tienen estudios, todo lo dicho todavía cobra mayor relevancia porque, en esos casos, la falta de estrategias de acción y de recursos en el hogar puede llevar a crear una mayor distancia entre familias y profesorado y desembocar en una desconexión difícil de remontar.

No queremos dejar de señalar que la tarea de promover la relación con las familias, de formarles y de abrir nuevos cauces de participación debe constituir un objetivo prioritario de la labor de los centros, por lo que habría de asignársele a algún docente la responsabilidad de coordinar todas estas acciones para que no quedaran desatendidas por falta de previsión o de formación de los tutores. En definitiva, «el convencimiento de que la acción familiar es importante para prevenir el fracaso escolar, de que determinadas familias tienen especiales dificultades para ello y de que el centro escolar tiene posibilidades de intervención en el ámbito familiar, debe conducir a que el apoyo a estas familias sea una prioridad educativa y a que esta tarea dediquen los profesores parte de su habitual tiempo lectivo» (Marchesi, 2003: 36).

2.2.2. Apoyo a la función socializadora de la familia.

2.2.2.1. Propuestas de atención a las familias.

Ha quedado patente, a lo largo de este trabajo, la relevancia que tiene la familia como institución socializadora de los nuevos miembros de cualquier sociedad. Por este motivo, diferentes instituciones y entidades han visto la necesidad de poner en marcha acciones informativas y formativas para dotar a las familias de capacidades y herramientas que les lleven a realizar su labor de la manera más consciente y preparada posible.

De hecho, podemos encontrar multitud de propuestas, a lo largo de todo nuestro país, con objetivos, planteamientos y marcos de acción distintos. Del mismo modo, unas presentan gran sistematicidad y estructura, mientras que otras carecen de ella. En este apartado vamos a tratar de dar una visión general sin pretender llegar a todas, por la amplitud que supondría llevar a cabo una aproximación exhaustiva.

Podemos clasificar las propuestas en cuatro grandes ámbitos según quién las promueve: administraciones públicas, entidades sin ánimos de lucro, centros escolares y otros entornos. Veamos a continuación cada uno de ellos más detenidamente.

2.2.2.1.1. Administraciones públicas.

Diversas administraciones españolas, tanto a nivel estatal, autonómico, como local, llevan o han llevado a cabo propuestas y

acciones formativas familiares que persiguen objetivos distintos unas de otras.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, ofrece diversos servicios de información a las familias acerca de aquellos temas sobre los que tiene competencia. El objetivo es difundir la mayor información posible sobre todo lo relacionado con el sistema educativo: legislación vigente, estructura y niveles de enseñanza, requisitos para acceder a los diversos estudios, becas y ayudas, formación en el extranjero, convalidación y homologación de títulos, etc. Esto lo lleva a cabo de manera presencial, a través de folletos y trípticos, por vía telefónica o a través de internet. Para ello cuenta con oficinas de información administrativa y un complejo entramado de portales y blogs dependientes del mismo Ministerio, en los que también encontramos enlaces a otros sitios web de interés, que proponen recursos y materiales audiovisuales para aprender a relacionarse mejor con los hijos, favorecer su aprendizaje, hacerlos más competentes a la hora de estudiar o comprender su diversidad.

Por su parte, las páginas web de Educación de cada Comunidad Autónoma también articulan servicios de apoyo y orientación a las familias. En ellas se ofrece información sobre centros, escolarización, calendario escolar, becas, etc. Y, además, algunas proponen actividades específicas de formación familiar.

La Junta de Andalucía tiene un portal llamado Escuela de Familias, que contiene gran cantidad de información, propuestas de formación y materiales dirigidos a padres con hijos de diversas edades.

Asturias tiene en su web un apartado de familias, en el que desarrolla brevemente muchos temas de relevancia para padres e hijos.

Canarias cuenta con un Servicio de Asesoramiento Educativo para Familias vía telefónica, de lunes a viernes entre las 9 y las 13 horas, durante el curso escolar. Asimismo, ofrece un curso semipresencial sobre drogas y el Programa de Educación Parental "Aprender juntos, crecer en familia". Se han seleccionado 50 centros públicos de Educación Primaria de toda la comunidad para la realización del programa durante el curso 2014-2015. Este programa versa sobre diversos temas relevantes como: la corresponsabilidad educativa entre escuela y familia, habilidades y estrategias educativas para mejorar la capacidad de ser padres o madres, y el uso responsable y educativo de las nuevas tecnologías.

El Portal de Educación de la Comunidad de Castilla-La Mancha tiene un breve apartado de Apoyo educativo a familias, en el que dan pinceladas, a modo de sugerencias, sobre temas como la importancia de promover la colaboración de las familias en la escuela o en ayudar a los hijos a convivir, entre otros.

El portal Família i Escola, de la web de la Generalitat de Catalunya ofrece un amplio espacio de recursos sobre la participación y el compromiso de las familias en la escolarización de sus hijos, sobre educar y crecer en familia, recomendaciones, artículos variados y enlaces de interés.

El Gobierno de Navarra propone en su web la posibilidad de participar en el proyecto Escuela de Familias. Este proyecto, surgido en el marco del Plan Moderna, está pensado para ayudar a padres y

madres a educar por competencias; y presenta dos líneas de trabajo: Formación de formadores, entre padres y madres de familia, y las Escuelas de Familia propiamente dichas. Estas escuelas ofrecen instrumentos y apoyo a los padres de niños de entre 0 y 14 años para que sus hijos puedan desarrollar diversas competencias que son esenciales para el futuro, como Esfuerzo, Responsabilidad, Autonomía, Respeto, Creatividad o Espíritu crítico, entre otras. El proyecto de Escuelas de Familia se ha difundido como "buena práctica" a solicitud de organismos nacionales e internacionales, como el Lisbon Council.

El Servicio web a padres de alumnos de la Comunidad de Madrid les ofrece la posibilidad de buscar colegio en función de diversos criterios: el nivel de enseñanza que busquen, la zona, el tipo de centro y la opción lingüística, los programas que aplica, los servicios que ofrece, la jornada y horarios que tiene, y la adaptación a necesidades especiales.

Por último, en relación a las Comunidades Autónomas, el portal de Educación de la web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, tiene un apartado de Mares, Pares i Alumnat, en el que se ofrece información sobre la Escola de Pares i Pares que lleva a cabo. Se trata de un programa de formación que tiene como objetivo acompañar, a las familias que lo deseen, en el ejercicio del proceso educativo de sus hijos. Consiste en ofrecer un sábado al mes charlas o jornadas en las que compartir las mejores claves educativas de la mano de expertos de reconocido prestigio desde un punto de vista práctico.

En cuanto a las Administraciones Locales, hemos encontrado muchos ejemplos de municipios españoles que contemplan, en sus

páginas web, la Educación Familiar. A continuación citamos algunos de ellos:

- En la web bilbao.net[23] encontramos: Educar y crecer en familia. Portal que ofrece estrategias educativas, recursos para las familias, biblioteca, etc.
- En la web aytosagunto.es[24] encontramos el programa: "Escola Municipal per a pares i mares". Este curso se han programado una serie de charlas puntuales para ser llevadas a cabo en los centros escolares por parte de los miembros del Gabinete Psicopedagógico Municipal. Las charlas giran en torno a temas como los hábitos de estudio, pautas para educar a niños de 3 a 6 años, la inteligencia emocional, miedos infantiles, obesidad infantil o uso adecuado de las redes sociales.
- En la web ciudadreal.es[25] encontramos el programa: "Madres y padres novatos frente a hijos expertos. Internet, redes sociales y chat", del Ayuntamiento de Ciudad Real. Trata de preparar a las familias para el uso de las nuevas tecnologías como internet, el móvil, los videojuegos o las redes sociales, para que los padres tengan la capacidad de supervisar el uso que hacen sus hijos de todo ello y preservarlos de problemas como, por ejemplo, el ciberacoso.
- Programa de "Escuela de familias" del Ayuntamiento de Sevilla[26]: a lo largo de este curso 2014-15 se ha puesto en

[23] http://www.bilbao.net/cs/Satellite?c=Page&cid=3000094032&language=es&pageid=3000094032&pagename=Bilbaonet%2FPage%2FBIO_ListadoServicios

[24] http://www.aytosagunto.es/es-es/ayuntamiento/servicios/CulturaEducacion/educacion/Escuela%20Padres%20Madres/Programación%20Escola%20pares%20i%20mares%2014_15.pdf

[25] http://www.ciudadreal.es/la-ciudad/educación-y-universidad/escuela-municipal-de-formación-para-padres-y-madres.html

[26] http://www.sevilla.org/ayuntamiento/areas/area-de-cultura-juventud-y-deportes/a-servicio-de-educacion/programa-de-formacion-de-madres-y-padres/programa-escuela-de-familias-2014-2015

marcha un programa que se ha llevado a cabo en todos los centros de la ciudad a la vez, en tres fases. La primera fase (sesión preparatoria) se llevó a cabo entre noviembre y diciembre. La segunda fase (desarrollo de sesiones) ha sido programada para realizarse entre enero y mayo. La tercera fase (evaluación y clausura) se llevará a cabo a final de curso. Se articula en modalidad presencial y on-line, en la que se han de tratar temas clave de la parentalidad positiva como los estilos educativos, autoestima, habilidades sociales, tiempo libre, etc.

- El Ayuntamiento de Madrid [27] lleva a cabo el asesoramiento familiar a través de la red de Centros de Apoyo a las Familias (CAF). En estos centros se realizan actividades que tratan de ayudar a las familias a realizar sus funciones parentales para prevenir y/o afrontar los conflictos que surgen en el desempeño de las mismas. Para ello ofrecen orientación social, asesoramiento jurídico, mediación, formación para el desarrollo de habilidades parentales, participación social, etc.
- Los Servicios Municipales de Salud del Ayuntamiento de Murcia [28] promueven el Programa de Formación Familiar: Educación en Familia, con la intención de mejorar la capacidad educativa de las familias para prevenir, desde ella, todo tipo de riesgos sociales. Se lleva a cabo en los centros escolares del municipio, previa solicitud de las AMPAS, en cinco sesiones de 2 horas de duración, en las que se ofrecen herramientas que favorecen la comunicación interpersonal, el desarrollo de vínculos afectivos y la preparación para afrontar y solucionar los

---

[27] http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Servicios-Sociales/Menores-y-Familia/Actividades-Familia-y-Menores?vgnextfmt=default&vgnextoid=178ff609d5295210VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnextchannel=aa56df2c54872210VgnVCM2000000c205a0aRCRD

[28] http://www.ayuntamientomurcia-salud.es/index.php/promocion-de-salud/temas/educacion-para-la-salud/50-educacion-para-la-salud/128-programa-de-formacion-familiar-qeducar-en-familiaq

problemas que les plantea la vida. Al final del curso se pasa a los participantes un cuestionario de valoración de la actividad.

- El Ayuntamiento de Valencia[29] lleva a cabo una Escuela de madres y padres en aquellos centros educativos que lo solicitan, dirigida a familias con hijos en edad escolar. El programa tiene una duración de 8 sesiones de una hora y media de duración cada una. Se basa en un Manual Didáctico elaborado para ello (VVAA, 2004) y que trata temas como la paternidad responsable, los estilos educativos, la comunicación y la escucha activa, las relaciones familiares, la prevención del consumo de drogas y el uso indebido de las TIC.

2.2.2.1.2. Entidades sin ánimo de lucro.

Diversas Confederaciones, Federaciones y Asociaciones de padres y madres de alumnos y de familias con miembros que presentan deficiencias o determinadas enfermedades, también promueven y llevan a cabo programas de atención y formación para familias. Con ello se busca concienciar a la sociedad de las necesidades concretas que tienen estas personas, informar a las familias sobre los recursos y ayudas que pueden encontrar en su entorno, y dotarlos de herramientas para hacer frente a las situaciones que se les plantean.

En este sentido, la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) contempla la Educación Familiar de diversas formas. Por un lado, ha editado manuales y otros materiales dirigidos a familias sobre temas de

[29] http://www.valencia.es/ayuntamiento/drogodependencias.nsf/vDocumentosTituloAux/071A870A4836E044C12572C8002442CA?OpenDocument&bdOrigen=ayuntamiento%2Fdrogodependencias.nsf&idapoyo=&lang=1&nivel=5

interés como la resolución positiva de los conflictos o el papel de los padres en la prevención de adicciones, entre otros, que se pueden descargar de su web. Por otro, lleva a cabo cursos a padres en dos modalidades distintas: Cursos de Formación de Formadores, que se llevan a cabo en Madrid y van dirigidos a padres y madres, miembros de las Federaciones territoriales, que luego podrán impartirlos para las AMPAS de su zona, o Cursos Viajeros, que se llevan a cabo en cada Federación por formadores de la propia CEAPA, y que van dirigidos a padres.

La CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos) también oferta en su web cursos para padres sobre temas como la Gestión y Economía de un AMPA, los Consejos Escolares, los Derechos en Educación o la Informática para AMPAS.

La Confederación Estatal de Personas Sordas, a través de su Fundación CNSE (VVAA, 2005, 2006), propone diversas vías de atención a las familias de miembros sordos y entre ellas señala las Escuelas de Padres, que tienen como objetivo el crear un lugar de encuentro en el que los padres puedan aprender, a través del intercambio de experiencias y de la profundización en distintos temas, pautas y estrategias que lleven a favorecer la integración y participación de los hijos en la sociedad. En ellas se tratan temas referidos al LSE, las modalidades educativas y tipos de centros, pautas educativas para las familias, temas relacionados con la sordera como ayudas técnicas o prótesis, etc.

Down España, a través de sus 88 asociaciones distribuidas por todas las comunidades autónomas, trata de ayudar a las familias desde el mismo momento en el que conocen que el hijo que esperan

tiene Síndrome de Down. En este sentido, dan apoyo a nivel emocional, sobre todo en los primeros momentos; responden a las dudas que les surgen en las distintas etapas de la vida de su hijo; y sus profesionales se organizan en redes nacionales para impulsar el desarrollo de las áreas de apoyo que las personas con Síndrome de Down necesitan para conseguir una vida de calidad lo más autónoma e independiente posible. Cada una de las asociaciones, después de analizar las necesidades de las familias que las integran, organizan las actividades y acciones formativas que consideran convenientes para darles respuesta.

La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) tiene como misión fundamental la prevención de los consumos de drogas y sus consecuencias. Para conseguirlo, apuesta por prevenir los riesgos de las drogas a través de estrategias educativas, actuando de manera destacada en el ámbito de la educación formal e informal. En este sentido, considera necesario promover la educación preventiva en todos los niveles -escuela, familia y comunidad-, buscando objetivos específicos relacionados con los consumos de drogas, y atendiendo, secundariamente, a otras conductas de riesgo psicosocial. Por ello, la FAD plantea cursos para padres y madres que tienen como objetivo ofrecer instrumentos básicos para fortalecer el papel educativo de éstos ante situaciones de riesgo con sus hijos. Parten del convencimiento de que prevenir en la familia es algo natural y posible, porque los padres, sean o no conscientes de ello, tienen una gran capacidad para influir en sus hijos. Por este motivo consideran que mejorar la comunicación en casa, aumentar la autoestima, poner límites de manera adecuada o convertir el tiempo libre en espacios educativos supondrán recursos que las familias pueden poner en marcha para prevenir conductas de riesgo en sus hijos.

2.2.2.1.3. Centros escolares.

Algunos Centros Escolares de Infantil y Primaria o de Secundaria también llevan a cabo Escuelas de Madres y Padres. Sin embargo resulta muy difícil acceder a los programas formativos porque suelen ser actividades publicitadas dentro del propio centro para las familias de sus alumnos, y muchas veces no llegan a tener mayor difusión ni repercusión en el exterior de éste. A continuación citamos algunos ejemplos.

- Escola de Mares i Pares[30]: "Els cafés del Vila". Es la Escuela para familias que lleva a cabo el CEIP Vila d'Alaquàs, en cuyo blog va dejando constancia de las charlas que realiza cada mes.
- El IES Vicente Gandia de Villanueva de Castellón (Valencia) puso en marcha durante el curso 2013-14 un *Taller per a Famílies*[31], de la mano de la Orientadora Esperanza García y en colaboración con las AMPA del IES y de los CEIP adscritos. Bajo el título: "Com ajudar al meu fill als estudis a casa per a que no em necessite", se llevaron a cabo diversas actividades orientadas a trabajar la competencia de aprender a aprender en el ámbito escolar.
- Óscar González [32] es Maestro del CEIP Lluis Vives, de Bocairent (Valencia) y opina que la escuela y las familias hemos de buscar espacios para compartir, para trabajar juntos por mejorar el proceso educativo de los niños, y no competir ni mirarse con recelo o desconfianza. Con la intención de buscar

[30] http://ceipviladalaquas.blogspot.com.es/p/cafes-del-vila.html

[31] http://iesvicentegandia.edu.gva.es/index.php/el-centre/onestem/17-elcentre
http://www.cece.gva.es/eva/docs/convivencia/materiales/aprender_a_aprender.pdf

[32] http://www.escueladepadrescontalento.es

alianzas entre ambas instituciones creó en su localidad la Semana Educativa bajo el lema "*En Bocairent EDUCAMOS TODOS*" y fundó el Consejo Infantil y Juvenil de la misma localidad. Para él enseñar a los padres a educar con talento pasa por hacerles reflexionar sobre sus propios objetivos a la hora de educar, conocerse a sí mismos como educadores (miedos, inquietudes, habilidades…), analizar cómo son sus hijos y qué necesitan, y estar abiertos a un continuo aprendizaje para buscar la mejora y la felicidad de la familia.

2.2.2.1.4. Otras propuestas.

Por último, queremos señalar otros espacios en los que se hacen propuestas informativas o formativas para tratar de mejorar la calidad de la educación familiar. Incluimos aquí materiales editados, programas de televisión o webs que tienen esta intención.

Respecto a los primeros, se han escrito muchos libros dirigidos a familias, así como manuales pensados para los profesionales que han de atenderlas. En ellos se tocan la mayoría de temas que podamos imaginar y tratan de dar respuesta a cualquier pregunta o problemática que pueda darse en las familias. Unos son más teóricos y otros utilizan un lenguaje y estilo más asequible para la mayoría.

Nosotros hemos tratado de recomendar a las familias libros eminentemente prácticos, sencillos de leer y que se ocupan de temas relacionados con los factores que promueven el éxito escolar (Bayard y Bayard, 1998; Branden, 1993; Bucay, 2002; Casals, 2011; Covey, 2011; Cury, 2005; Faber y Mazlish, 2001; Ferrerós, 2005; Holden, 2004; Koklanaris, 2005; Matamala, 1994; Peralbo, 2011; Ramos, 2012; Stamateas, 2014b; Tierno, 2003)

Además, queremos destacar los programas de televisión de Cuatro: Supernany y Hermano Mayor. En el primero, la psicóloga Rocío Ramos da pautas a padres y madres de niños y niñas pequeños (de hasta 10 o 12 años) que necesitan poner orden en casa porque la situación se les ha ido de las manos y no pueden controlar las rabietas, las riñas o la inquietud de los hijos.

En el segundo, el exdeportista de élite Pedro García Aguado (García y Castaño, 2014) ayuda a familias de jóvenes problemáticos, de entre 18 y 22 años, que no respetan las normas más elementales de convivencia, a restablecer el entendimiento y la comunicación entre padres e hijos.

Con menos popularidad se llevó a cabo el programa Escuela de Padres de la 2, en el que se dan pautas y consejos a padres y madres que lo solicitan porque se encuentran en apuros ante determinadas situaciones con sus hijos que no saben cómo enfrentar.

Por último, no queremos dejar de señalar algunas páginas web que tienen como objetivo formar o asesorar a las familias. Entre ellas podemos citar:

La Universidad de Padres 3.0, de Jose Antonio Marina[33], que sugiere que unos padres mejor preparados como personas estarán mejor preparados para asumir su proyecto familiar de manera exitosa.

La web solohijos.com, que trata de ofrecer información y consejos a los padres que desean formarse para educar mejor a sus hijos. Trata multitud de temas referidos a niños y adolescentes.

[33] http://universidaddepadres.es/

También recomienda gran cantidad de libros para aquellas familias que deseen profundizar en tema de su interés.

La web familiaysalud.es es una iniciativa de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, y trata de acercar a padres y pediatras dando consejos sobre el cuidado de la infancia y la adolescencia.

La guiainfantil.com es una revista exclusivamente digital que trata temas relacionados con la infancia. Tiene la finalidad de cambiar ideas y emociones, y aportar experiencias e información, a padres y otros miembros de las familias, sobre la educación y la salud de los niños.

2.2.2.2. Programas de Educación Familiar en la escuela.

Todas las propuestas vistas en el apartado anterior pueden ser clasificadas en los siguientes tipos de ayuda a padres:

- Información sobre aspectos relevantes.
- Asesoramiento individual.
- Acciones grupales puntuales, como charlas o conferencias sobre diversos temas.
- Programas de formación parental.

A nosotros nos interesan éstas últimas. El término “formación de padres” comporta un intento de acción formal con el objeto de incrementar la conciencia de las madres y los padres y la utilización de sus competencias parentales (Fernández et al., 2013). En este contexto, para que una actuación pueda ser entendida como “programa de educación familiar”, requiere que tenga un grado de

sistematicidad mayor que el del resto de propuestas. ¿Cómo han de ser estos programas y cómo han de valorar los centros si son útiles para la consecución de sus objetivos? Para responder a estas cuestiones vamos a referirnos en primer lugar a los programas educativos y después reflexionaremos sobre la necesidad de llevar a la escuela programas de educación familiar que sean de calidad.

2.2.2.2.1. Programas educativos.

Gargallo (2015) señala que «hablar de programas educativos supone introducir en la acción el componente pedagógico, que exige fundamentación científica de lo que se hace, claridad de metas, racionalidad, sistematización, planificación, implementación y evaluación rigurosas, eficacia y eficiencia, optimización, etc. Todo ello supone un modo de hacer tecnológico, […] que comporta acciones intencionales, basadas en conocimientos y métodos científicos.»

Los programas de actuación entendidos de este modo integran la evaluación como elemento fundamental, que tiene que plantearse de modo transversal y, por tanto, debe acompañar todas sus fases de concreción (Castillo y Cabrerizo, 2008). Los programas comportan tres fases fundamentales: la inicial, de diagnóstico y diseño, la de ejecución o implementación, y la de evaluación o valoración.

En la fase inicial, en la que un centro necesita un programa para intervenir sobre una situación que se plantea como problemática, el análisis de la realidad de partida resulta fundamental para realizar un diagnóstico y concretar hacia dónde se desea llevar la situación con esta actuación. Así, responder a cuestiones como: ¿dónde estamos?, ¿quiénes somos?, ¿qué sabemos?, ¿de qué recursos disponemos?, ¿qué alumnos tenemos?, ¿cómo son sus

familias?, ¿qué necesidades tienen? y/o ¿qué respuestas se están dando en otros centros para atender esas mismas necesidades?, resultará fundamental y constituirá el paso necesario para concretar el programa que sería conveniente implementar en dicho centro. Resulta evidente que, en caso de que haya que abordar problemas relevantes y no hubiera un programa apropiado, la lógica nos dice que se habría de diseñar e implementar uno, si realmente hay intención educativa.

La segunda fase, la de ejecución, tal como se desprende de los resultados obtenidos por el programa INCLUD-ED Consortium (2011), puede llevarse a cabo de dos maneras: o bien seleccionando o diseñando un programa a partir del diagnóstico realizado previamente y aplicándolo para su posterior valoración, o bien definiendo los objetivos y estableciendo propuestas, e informando de todo ello a la población relevante, con el objeto de involucrarlos e ilusionarlos, recogiendo sus expectativas y haciéndolos partícipes responsables de la consecución de los objetivos.

Cuando un centro toma la segunda opción, los equipos directivo y docente se convierten en líderes pedagógicos que buscan la transformación de la realidad implicando a sus actores a través de una relación dialógica. Al reconocer el papel que tienen las familias y el alumnado en su propia mejora se crea en los centros un clima emocional positivo y de confianza en el que se persigue el éxito de manera explícita y en el que el liderazgo del proceso se asume como la guía y el acompañamiento del mismo, a la vez se incide en señalar los avances hacia la dirección correcta, se utiliza una evaluación formativa que retroalimenta continuamente el proceso y busca el interés y la motivación intrínseca de la población sobre la que se desea actuar.

Por último, la fase de valoración ha de plantearse como la evaluación de la puesta en marcha del programa y de los objetivos conseguidos para llegar a unas conclusiones finales. Estas conclusiones no constituyen un fin en sí mismo sino más bien, y entendiendo la educación como una tarea continua e inacabada, el análisis de la realidad entendido como una nueva situación inicial en la que habrá que volver a reflexionar sobre las mismas cuestiones que en la primera fase, pero en la que se espera que tras la aplicación del programa ésta haya cambiado y se encuentre más cerca de las intenciones planteadas en un inicio.

El problema es que esta cultura evaluativa no está implantada en los centros como manera habitual de enfrentarse a los programas que se implementan (Pérez, 2000). Pese a que se elaboran documentos en los que se plasman los planes, programaciones o propuestas de mejora que van a llevar a cabo para desarrollar su proyecto educativo, y en los que se establecen objetivos, contenidos, metodologías, recursos o ítems de evaluación, existe poco hábito, y también poca formación para ello, de utilizar protocolos o instrumentos de evaluación que informen de la pertinencia de los programas que se ponen en marcha en los centros. En este sentido, las administraciones están tratando de establecer mecanismos de evaluación externa que den luz y pongan en evidencia los resultados que se obtienen con distintos proyectos y programas. Sin embargo, «cuando la evaluación se centra sólo en los resultados no proporciona a los agentes información para la mejora del programa.» (Gargallo, 2015: 6) Además, los educadores, intuyendo que los evaluadores pueden convertirse en los únicos jueces de sus programas, pueden mostrar resistencias a cooperar en la recopilación de datos o criticar a aquellos colegas que lo hagan, dificultándose así

el proceso evaluador y provocando posibles conflictos internos en los centros que pueden poner trabas o impedir más que facilitar la labor educativa. (Stake, 1998)

Por ello, nos parece que sería adecuado crear una auténtica cultura evaluativa entre los docentes, que son los que llevan a cabo la acción educativa en mayor grado e intensidad, porque esto estamos convencidos que comportaría cambios y resultados muy positivos (Pérez, 2000). Se trataría de formar un profesorado apto y capaz y, a la vez, con una actitud positiva hacia la reflexión fundamentada sobre la propia práctica. Esto se traduciría en un mayor compromiso con su labor y en la obtención de información altamente relevante para tomar decisiones de mejora de los procesos y de los resultados. Pero para esto las escuelas necesitan ayuda, y el profesorado universitario e investigador, con amplia experiencia en este campo, podría contribuir en gran medida a llevar a cabo esta tarea, consiguiendo con ello dos objetivos: por un lado, mejorar la calidad educativa en las aulas y centros, y, por otro, crear teoría pedagógica. De este modo, «un adecuado estudio de las actuaciones de los profesores podría ser organizado, sistematizado y tratado desde una perspectiva cercana a la replicación, dando lugar al establecimiento de enunciados y conclusiones de cierto nivel de generalidad.» (Pérez, 2000: 266).

Precisamente el apartado 1 del artículo 41 de la LOU[34] (2001) establece que «la Universidad desarrollará una investigación de excelencia con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento, la innovación y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos y la competitividad de las empresas.» Además, el apartado 2.g) de este mismo artículo prevé la posible «vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo, como vía para articular la

[34] http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

transferencia de los conocimientos generados y la presencia de la Universidad en el proceso de innovación del sistema productivo y de las empresas.» Nosotros consideramos que una mejora en la educación contribuiría en gran medida a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos y, para ello podría ser muy beneficioso establecer vínculos entre las universidades y los centros educativos no universitarios, en los que es deseable llevar a cabo procesos de innovación fundamentados por la teoría pedagógica.

Parece, pues, que sería factible e incluso deseable crear algún tipo de nexo entre los equipos de investigación educativa de las universidades y los centros docentes. Con esta vinculación se iniciaría un diálogo altamente fructífero entre ambos puesto que, por un lado, los investigadores conocerían los problemas reales de las escuelas e institutos y podrían dirigir su búsqueda a darles respuesta. Por otro, la Universidad encontraría mucho campo en el que llevar a cabo sus experimentos, y sería más fácil llegar a conclusiones pertinentes, ampliamente valoradas y fácilmente transferibles y aplicables a la práctica. De este modo, la teoría y la práctica educativas se unirían en un continuo del que todos sentirían que forman parte y se garantizaría que los programas que se implementan en los centros tuvieran rigor científico y cumplieran unos estándares de calidad contrastados. (Gargallo, 2015)

Valga como ejemplo el caso del cada vez más famoso programa KiVa con el que Finlandia está combatiendo el acoso escolar y el ciberbullying en las aulas, y que está siendo exportado con éxito a otros países. KiVa[35] surgió de un serio compromiso entre la comunidad educativa y el gobierno finlandés. Tras una década de no lograr acabar con los casos de acoso escolar y de ciberbullying entre los

[35] Ver http://www.abc.es/familia-educacion/20150527/abci-programa-finlandia-acoso-201505261029.html

estudiantes, llegó un momento en que el entonces ministro de Educación, Antti Kalliomäki, se planteó seriamente atajar el problema y contactó con un grupo de investigadores de la Universidad de Turku que llevaba 25 años estudiando las relaciones entre los niños. Un año después, en 2007, arrancó el programa KiVa, financiado por el propio Gobierno, y diseñado por este equipo.

A medida que el programa se iba poniendo en marcha en los centros educativos, la universidad iba realizando estudios para evaluar cómo se iba desarrollando, qué aportaciones y mejoras se hacían desde la práctica y qué resultados se obtenían. El éxito fue tal que hoy se ha implantado ya en el 90% de los centros finlandeses y ha logrado que desaparezca el acoso en el 79% de las escuelas y que se reduzca en el 18%. Este caso muestra cómo «la presencia de expertos externos aporta calidad al proceso, y la presencia de los implicados en el mismo como agentes de evaluación aporta un conocimiento en profundidad del programa y del contexto.» (Gargallo, 2015: 10) Parece pertinente que reflexionemos sobre lo que podemos aprender de todo esto para aplicarlo al caso concreto que nos ocupa, el de los programas de educación familiar.

2.2.2.2.2. Llevar a la escuela programas educativos familiares de calidad.

Hemos visto que hay multitud de propuestas dirigidas a formar a las familias con la intención de guiar o mejorar su función parental. Martínez (2008) señala que las líneas de actuación necesarias para apoyar a las familias en el ejercicio positivo del rol parental son las siguientes:

- Fomentar la orientación o intervención educativa para la vida familiar como medida de actuación educativa, preventiva y comunitaria.
- Estimular las relaciones de colaboración entre los centros docentes y las familias.
- Promover la mediación familiar.
- Dinamizar la formación de profesionales especializados en orientación e intervención para la vida familiar y la mediación.

Nosotros nos planteamos la necesidad de aplicar en el centro un programa formativo que desarrolle en los padres y madres la capacidad de promover desde casa el éxito escolar de los hijos haciéndoles capaces de apoyar y acompañar el proceso de aprendizaje de éstos para que obtengan un rendimiento académico cada vez mejor. Creemos que es en los centros educativos donde ha de implementarse puesto que así los profesionales responsables y encargados de llevarlo a cabo serían maestros u orientadores que, con gran seguridad, contarían con la formación y la inquietud necesarias para garantizar el éxito. Si además, el programa se incluye en una escuela de madres y padres, coordinada o supervisada por algún miembro del equipo directivo, se podría generar un espacio de reflexión conjunta entre docentes y familia que podría ser adecuado para facilitar y promover la participación de los padres en el centro.

Con la intención de clarificar ideas y definir cómo habría de ser el programa que necesitamos, consideramos conveniente analizar algunos de los programas de educación familiar que existen en estos momentos para ver lo que nos pueden aportar a la consecución de nuestro objetivo. Pese a que hay muchos, pensamos que centrar

nuestra atención en revisar con detenimiento aquellos que están más elaborados y que han sido evaluados de manera rigurosa para ver el impacto que producen, nos aportará, por un lado, información sobre el modo en el que han sido estructurados, qué contenidos se han trabajado, qué enfoque se les ha dado o qué metodologías se han utilizado y, por otro, nos ilustrará sobre los momentos y modos de evaluación que se han aplicado, así como los resultados obtenidos. Los programas a los que nos referimos, porque cumplen con una calidad adecuada, son (Gargallo, 2015):

- Programa “Educar en Familia” (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).
- Programa de “Corresponsabilidad familiar” (Bartau y Etxeberria, 2005; Bartau y Etxeberria, 2007; Maganto y Bartau, 2004; Maganto, Bartau y Etxeberria, 2004).
- Programa “Construir lo cotidiano” (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina, 2010; Torío, Peña y Hernández, 2012; Fernández, et al., 2013).
- Programa Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez, 2009).

A continuación, describimos brevemente cada uno de ellos.

El programa “Educar en Familia” (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008) fue diseñado, gestionado y evaluado por un equipo de investigación de la Universidad de la Laguna y de las Palmas de Gran Canaria, y solicitado por la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Junta de Castilla y León.

El objetivo de este programa es conseguir mejoras en el ejercicio de las funciones parentales con la intención de mejorar la

educación que ejercen sobre los menores que tienen a su cargo, y para ello también se busca incrementar el apoyo social de la familia.

Los contenidos a trabajar se han agrupado en 6 módulos de habilidades parentales. Cada uno, a su vez, se trabaja en diversas sesiones de una hora y media (entre 4 y 7 sesiones por cada módulo), con un total de 31 sesiones, por lo que puede ser desarrollado a lo largo de un curso escolar.

La metodología de intervención que propone está basada en el modelo experiencial, por lo que «tiene como objetivo primordial contribuir a conceptualizar las prácticas de la vida cotidiana, lo que supone reconocer como materia básica sobre la que los padres y las madres aprenden y practican, los propios episodios de la vida familiar.» (Byrne, 2011: 118) La metodología planteada de este modo busca fomentar la participación activa invitando a los padres y madres a que verbalicen sus formas de actuar en casa, planteen sus dificultades y conflictos cotidianos y encuentren soluciones a partir de las reflexiones conjuntas con el resto de participantes. En este contexto, el profesional que desarrolla el programa no es un experto que transmite conocimientos sino que se convierte en mediador o facilitador que guía el proceso de cambio, y que entiende que el protagonista en todo momento ha de ser el propio participante.

El programa prevé, además, un diseño de evaluación ambicioso que trata de descubrir los efectos que se producen en los padres y madres y también en los niños. Para ello la evaluación se plantea a tres niveles: sumativa (para medir los resultados), formativa (para analizar el proceso) y comprensiva (para valorar los efectos conseguidos tanto a corto como a largo plazo).

El programa de “Corresponsabilidad familiar” (Bartau y Etxeberria, 2005; Bartau y Etxeberria, 2007; Maganto y Bartau, 2004; Maganto, Bartau y Etxeberria, 2004), fue diseñado, desarrollado y evaluado por un equipo de investigadores de la Universidad del País Vasco, y subvencionado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales y por varias instituciones y colectivos: Universidad del País Vasco, Instituto Vasco de la Mujer y centros y familias colaboradoras.

Bartau, Maganto, Etxeberría, y Martínez (1999) proponen un programa formativo que trata de fomentar la implicación educativa de los padres en los centros docentes, con la intención de dar respuesta a la necesidad social de diseñar, ejecutar y evaluar programas que atiendan las necesidades educativas que la comunidad educativa tiene planteadas, y todo ello a través del desarrollo de habilidades de comunicación. La finalidad del programa es la de proporcionar a los padres y madres conocimientos y recursos que les permitan fomentar en casa la colaboración y responsabilidad de los hijos en las tareas familiares.

Los contenidos se organizan en torno a 8 módulos y se prevé que se necesiten unas 10 sesiones de dos horas y media, aproximadamente, para poder ser trabajados todos ellos.

La metodología se basa en un diseño de dinámica grupal de carácter «práctico y participativo, que brinda a los participantes la oportunidad de compartir sus experiencias e inquietudes cotidianas y poner en marcha nuevas estrategias de actuación en la familia.» (Bartau y Etxeberria, 2007: 544) Por ello se recomienda que el grupo no sea mayor de 25 personas.

Plantea un diseño de evaluación cuasiexperimental en el que se combina metodología cuantitativa y cualitativa, y que se concreta en tres fases: pretest, ejecución y postest. Todo ello con la intención de medir el impacto en los padres y madres participantes, en el clima familiar, en cómo perciben los hijos las prácticas educativas de sus padres y en el impacto sobre el ámbito escolar y municipal.

El programa "Construir lo cotidiano" (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina, 2010; Torío, Peña y Hernández, 2012) fue diseñado, implementado y evaluado por el equipo de investigación ASOCED (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) de la Universidad de Oviedo, y llevado a cabo en diversos centros de Oviedo y Gijón, entre otros municipios asturianos.

Este programa de educación parental (Fernández et al., 2013) trata de ser una guía práctica de trabajo para profesionales interesados en convertirse en agentes transformadores del medio familiar. Aspira a promover la corresponsabilidad educativa en el seno de los hogares porque, dentro de la dinámica familiar, «compartir la maternidad y la paternidad representa un avance importante, y proporciona la oportunidad de unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la educación de los hijos e hijas.» (Torío et al., 2010: 87) En este sentido, sentar unas bases sólidas de una buena educación familiar puede ayudar a prevenir la aparición de problemas y conflictos en el futuro.

El programa está diseñado para ser llevado a cabo en diez o más sesiones semanales de dos horas de duración y está pensado para que participen los dos miembros de la pareja, excepto en los casos de que la familia sea monoparental, con la intención de que se

promueva la comunicación entre ambos y la reflexión conjunta que lleve a la adopción de criterios educativos comunes. Para favorecer que esto sea así se prevé que las sesiones se lleven a cabo en el horario en el que los niños están en la escuela, o que se organicen servicios de ludoteca o biblioteca, a través de programas como "banco del tiempo", para atender a los niños de los padres que participan.

Para su puesta en práctica se utiliza una metodología activa y participativa, que ofrece a los participantes la posibilidad de expresarse y compartir sus puntos de vista y experiencias. Por ello se recomienda que el grupo de participantes no supere las 15 o 18 personas. (Torío et al., 2010)

Además, también se prevé la evaluación en las tres fases del proceso (inicial, de proceso y final), con el uso de instrumentos que faciliten la recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos. De las conclusiones se desprende que el programa incide positivamente en elementos relacionados con tres aspectos (Torío, Peña y Hernández, 2012): el estilo de crianza de los participantes a la hora de establecer normas y hacerlas cumplir, el reparto más justo y equitativo de las tareas domésticas entre todos los miembros de la familia, y la mejora del clima y la relación que se establece entre sus miembros, que logra cambios en la dinámica familiar que la llevan a volverse más satisfactoria.

Por último, el programa Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez, 2009) fue realizado por la Dra. Raquel-Amaya Martínez, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, y promovido y financiado por el Ministerio de Educación, Política Social

y Deporte. Este programa, pese a que utiliza un diseño de evaluación más incompleto (Gargallo, 2015), hemos querido incluirlo aquí por su calidad y envergadura.

En este marco, y para tratar de dar respuesta a las recomendaciones del Consejo de Europa para el fomento de la paternalidad positiva, Martínez y Becedoniz (2009) presentan un programa para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales que tiene por objetivo el "facilitar que los padres y madres, y otros adultos con responsabilidades educativas familiares, adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de un modo eficaz en la construcción de una dinámica familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes. Con ello se espera que las familias puedan prevenir y afrontar de modo constructivo sus problemas y conflictos cotidianos" (Martínez, 2009: 9).

A través de una metodología activa, participativa y experiencial, basada en la dinámica de grupos, coordinada por profesionales de orientación o intervención educativa y llevada a cabo en once sesiones de dos horas de duración cada una, se trabajan contenidos relacionados con las características de la infancia, la competencia emocional, la comunicación, la resolución de conflictos o los estilos educativos. Por las características metodológicas se sugiere que el número de participantes sea de 15 a 20, para asegurar la calidad de los procesos de dinamización de las sesiones. La Guía realiza en un principio la presentación del programa y después detalla las actividades de cada sesión, incluyendo materiales para efectuar la evaluación inicial, del proceso y final del mismo.

Del análisis de estos cuatro programas hemos extraído información de gran interés. En primer lugar, y en la línea de lo que señalábamos más arriba al referirnos al programa Kiva, vemos que han sido elaborados por equipos de investigación adscritos a distintas universidades españolas, por lo que están sólidamente fundamentados por las teorías psicológicas y pedagógicas más actuales. En segundo lugar, presentan un diseño con similitudes a nivel de estructura y modelo metodológico. En tercer lugar, los que han sido validados plantean un completo modelo de evaluación y una extensa valoración de resultados. Por último, también podemos extraer algunas conclusiones referidas a cómo se pueden incardinar en los centros educativos:

- Para comenzar, los centros han de tener la inquietud de iniciar acciones formativas que favorezcan que los padres lleguen a ser más conscientes de su influencia en los hijos y de la necesidad de disponer de mejores estrategias. «Si las relaciones con los hijos, la organización de su tiempo, la comunicación, el seguimiento, etc. son tan importantes para el aprendizaje escolar, es altamente positivo tratar de asegurarlo. Para ello los centros deberían hacer una planificación cuidadosa sobre cómo informar, compartir y ayudar a los padres en su acción educadora. La finalidad de esta iniciativa no es informar a los padres sobre cómo van su hijos en el colegio y qué posibles problemas pueden tener, sino prepararlos para que tengan un papel más activo y hacer frente a las dudas y dificultades que se les puedan presentar.» (Marchesi, 2003: 35)
- Para ello es importante la iniciativa del equipo directivo del centro y que éste pueda contar con el apoyo del profesorado y de la Asociación de Madres y Padres de alumnos, para realizar una primera aproximación a la realidad de las familias, a partir

de la cual se puedan detectar las necesidades que se quieren satisfacer.

- A continuación, hay que seleccionar un programa existente o diseñar una propuesta de actuación que no se concrete simplemente en un conjunto de acciones puntuales o se limite a ofrecer información relevante a las familias. Por el contrario, convienen acciones con una cierta continuidad en el tiempo y que planteen un modelo metodológico experiencial en el que los participantes puedan adquirir las nuevas habilidades a partir del diálogo y la reflexión conjunta sobre su propia realidad. En este sentido, Sosa (2009: 255) recomienda que los padres se sometan «a una crítica sana de su dinámica familiar en lo relacionado con la educación de los hijos efectuada en colaboración con otras familias y con especialistas en la materia», garantizando, eso sí, la máxima discreción, respeto y seriedad, y utilizando los datos aportados únicamente para ayudar a las propias familias.
- Detectar a las familias necesitadas de esta intervención y conseguir que decidan asistir a la formación, constituye un reto que hay que enfrentar y analizar bien para llegar a conseguirlo. Para captar aquellas que más lo necesitan, se puede prever contar con las AMPAs o los tutores, que son los que más cerca están de ellas.
- Además, es esencial que los centros que deseen poner en marcha un programa educativo familiar en un primer momento lo introduzcan como una innovación que se habrá de analizar para valorar y, si es posible, demostrar su pertinencia. Esto debería llevar a los centros a iniciar procesos de investigación dirigidos, al principio, por equipos especializados y que poco a poco desarrollaran la capacidad de ciertas personas concretas, dentro de ellos, de planificar, implementar y evaluar programas

educativos. Con el trabajo conjunto entre expertos y escuelas, cada céntimo que se invirtiera e investigación educativa en nuestro país, podría convertirse en mejoras viables para los centros y, en este sentido, la teoría estaría al servicio de la práctica y las conclusiones de la práctica contribuirían a ampliar la teoría educativa. Además, una vez validados, habrían de divulgarse para ser utilizados en beneficio de los padres y alumnos de otros centros.

- Después, si deciden integrarlo en su plan de acción, habría de ser conocido y apoyado por todos (docentes, padres y alumnos), y se tendría que incluir, en el marco de una Escuela de Padres, como una estrategia más contemplada en el Plan de Acción Tutorial y en la Programación General Anual. Es conveniente que esto sea así «para que no quede como una acción aislada y descontextualizada» (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina, 2010: 94).
- También es necesario recalcar la importancia que tiene el formar de manera adecuada a los profesionales que habrían de implementar el programa, así como generar un marco adecuado en el que llevarlo a cabo. De esta forma, el profesional o equipo de profesionales que lo llevaran a cabo habrían de conocerlo en profundidad y ser capaces de crear las condiciones óptimas para obtener los mejores resultados.
- Sin embargo, no es menos cierto que los centros poco pueden hacer para modificar las condiciones sociales, económicas y laborarles de las familias. Por ello, sería conveniente tejer redes de trabajo conjunto y coordinado entre diversos profesionales educativos y de otros ámbitos de la comunidad, que canalizaran distintas actuaciones institucionales y que ampliaran el apoyo social cercano a éstas (Marchesi, 2003).

Basándonos en todo lo dicho hasta aquí pasamos a continuación a exponer nuestra propuesta de programa pedagógico y el proceso de evaluación que hemos seguido para analizar su calidad y pertinencia de cara a conseguir los objetivos planteados.

3. Trabajo empírico

3.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos que pretendemos conseguir en la investigación, a partir de las preguntas formuladas, son los que siguen:

1. Conseguir la implicación y colaboración del Equipo Directivo del centro y de los Tutores de los alumnos cuyas familias van a ser objeto de la investigación (familias del alumnado de 3º a 6º de Primaria).
2. Promover la participación y el compromiso del mayor número de familias de estos alumnos, tanto en el grupo experimental como en el de control.
3. Mejorar las actitudes y habilidades de los padres para colaborar con el centro en la mejora de la educación de sus hijos.
4. Mejorar las actitudes y habilidades de los hijos de las familias participantes en el programa para un mejor desempeño educativo.
5. Mejorar el rendimiento académico de los hijos de las familias participantes en el programa.

3.2. Formulación de hipótesis

Las hipótesis que planteamos para la tesis son las que siguen:

1) Las madres y los padres que participen en el programa de formación mejorarán sus actitudes sintiéndose más capaces de enfrentar la compleja tarea de educar a sus hijos y mejorarán también sus estrategias para abordarla con mayores posibilidades de éxito.

2) Ello se traducirá, a su vez, en que los alumnos de los padres y madres participantes en el programa mejorarán sus actitudes y habilidades al encontrar en casa unas condiciones más favorables que les ayuden a encarar su tarea de aprender con mayores garantías.

3) Por último, estos alumnos mejorarán su rendimiento académico.

3.3. Metodología de la investigación

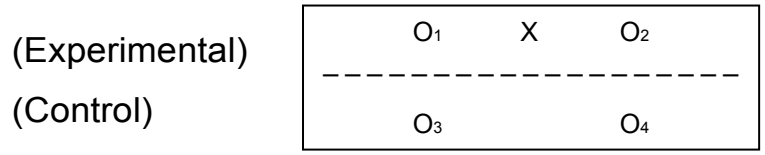
3.3.1. Diseño

Dada la complejidad del problema que abordamos en nuestra investigación, corriente en las investigaciones pedagógicas, haremos uso de un diseño multimetodológico con integración de perspectivas cuantitativa y cualitativa, con triangulación de fuentes (cuestionarios de alumnos y padres, grupos de discusión de madres participantes, datos de rendimiento) y de perspectivas (madres de los alumnos, alumnos).

3.3.1.1. Parte cuantitativa de la investigación

Cuando planteamos una investigación en el ámbito educativo, como es nuestro caso, no es posible llevar a cabo experimentos verdaderos en los que haya dos grupos, uno experimental y otro de control, a los que se les aplique un pretest y un postest. Esto es así debido a que no se pueden constituir los dos grupos por aleatorización para que sean equivalentes. Por ello, vamos de utilizar un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y con pretest y postest, que es lo suficientemente riguroso, a la vez que

ecológico y funcional, cuya representación gráfica es la que sigue (Cohen y Manion, 1990):



En este diseño O1 y O3 constituyen la toma de datos inicial (pretest) en ambos grupos (experimental y control) sobre las variables a modificar (dependientes), mientras que O2 y O4 constituyen la toma de datos (postest), también en ambos grupos y sobre las variables a modificar, una vez aplicada la variable independiente (X) sobre el grupo experimental, es decir, el Programa de Intervención.

La línea de trazos que separa las filas paralelas indica que los grupos no son equivalentes. Al no ser grupos seleccionados de modo aleatorio no son representativos de la población y, por tanto, no se puede garantizar su equivalencia. Por ello, es necesario aproximarse en lo posible a la equivalencia de éstos usando muestras de la misma población o tratando de que ambas sean tan parecidas como sea posible.

3.3.1.2. Parte cualitativa de la investigación

La parte cualitativa de la investigación comporta la recogida de información del colectivo sometido al programa (los padres y madres participantes y sus hijos) mediante cuestiones abiertas en los cuestionarios utilizados para el pretest y postest, mediante los comentarios realizados a lo largo de las sesiones y recogidos en el Diario de sesiones, y mediante la realización de un grupo de discusión entre madres participantes, cuyos resultados se contrastarán con los obtenidos por métodos cuantitativos. La recogida de información cualitativa siempre

es interesante porque permite complementar la cuantitativa y da pie a recoger información relevante que no se puede reducir a puros dígitos.

3.3.2. Muestra

Para llevar a cabo esta investigación, el programa se ofertó a todos los padres y madres de los alumnos del segundo y tercer ciclo de educación primaria del centro, y el grupo experimental se constituyó con las personas que voluntariamente decidieron participar en él y sus hijos.

Paralelamente, a los padres de los alumnos de los ciclos señalados, se les ofreció la posibilidad de recibir un informe orientador sobre factores relacionados con el éxito escolar si sus miembros (padre o madre e hijo/a) respondían los cuestionarios de evaluación[36]. La familias que mostraron inquietud por obtener este informe y respondieron los cuestionarios constituyeron el grupo de control. Se intentó conseguir medición de pretest y postest del grupo de control de padres, pero no fue posible, por lo que sólo se obtuvo una medición, que coincidió con el final del programa. Del grupo de control de alumnos sí que se obtuvieron las dos mediciones.

En definitiva, hemos contado con dos grupos, el experimental y el de control. En el grupo experimental han participado 21 madres y 24 alumnos y el de control ha estado formado por 26 madres y padres y 26 alumnos. Vemos esto más claramente en la Tabla 1.

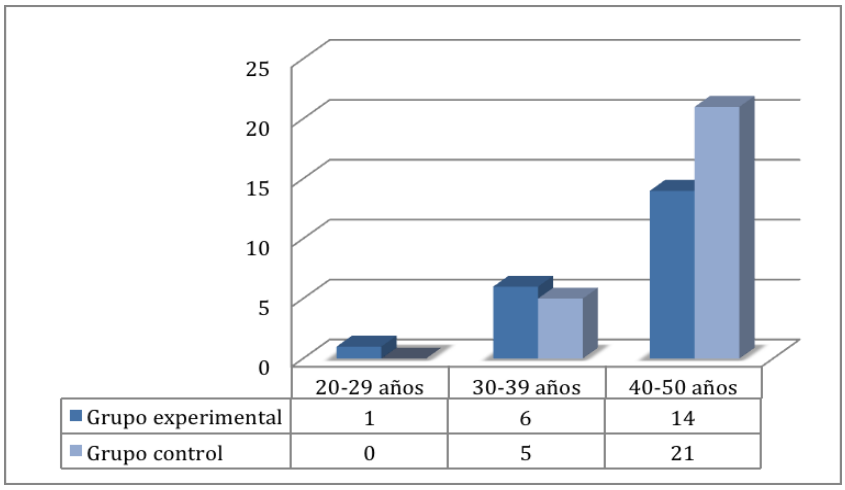
[36] Ver Anexo 5, en el que se incluyen ejemplos de documentos de asesoramiento a familias elaborados a partir del análisis de los cuestionarios CEFFEEF Y CEFFEEA.

Tabla 1. Muestra

	Madres/Padres	Alumnos/as
Grupo experimental	21	24
Grupo control	26	26

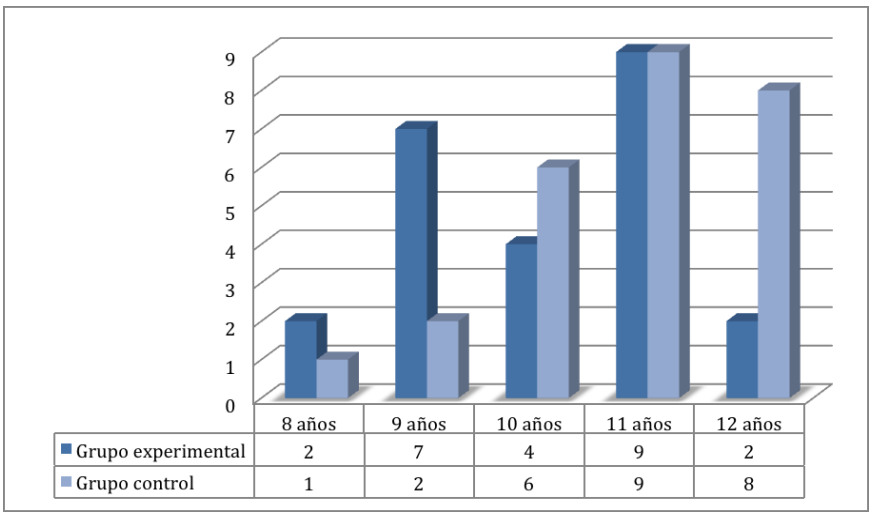
A continuación, en el Gráfico 2 podemos ver cuáles son las franjas de edad que más se repiten entre los participantes.

Gráfico 2. Distribución de edad de los adultos de la muestra.



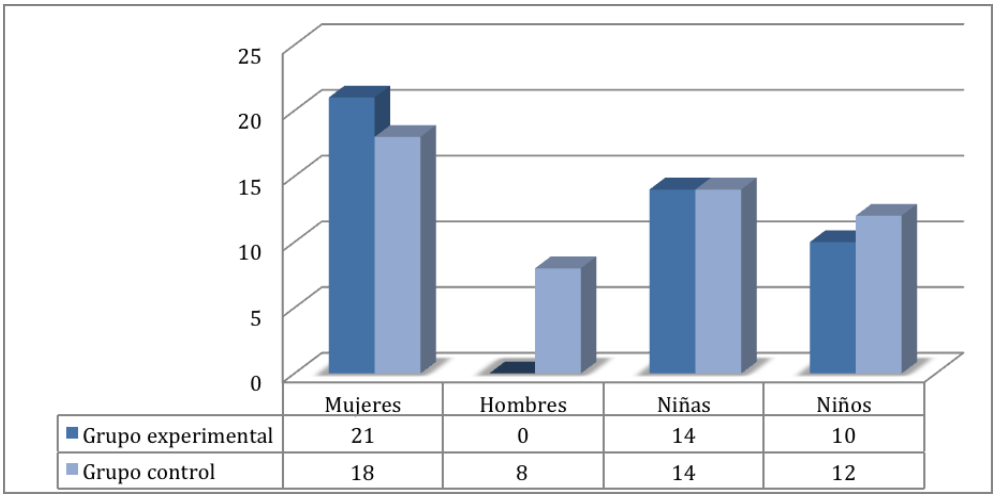
Si ahora nos fijamos en las edades de los niños, plasmados en el Gráfico 3, y teniendo en cuenta que sólo dos de las asistentes al taller tienen hijos en secundaria, constatamos cómo estas personas han retrasado la edad de la maternidad.

Gráfico 3. Edad de los niños y niñas



Por otro lado, vemos que en el grupo experimental las edades de los niños se distribuyen con una cierta normalidad mientras que en el grupo de control, pese a estar formado por familias con niños de todas las edades, la mayoría se encuentra en las edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, seguramente por estar más cerca del paso al instituto.

Gráfico 4. Sexo de los participantes



	Mujeres	Hombres	Niñas	Niños
Grupo experimental	21	0	14	10
Grupo control	18	8	14	12

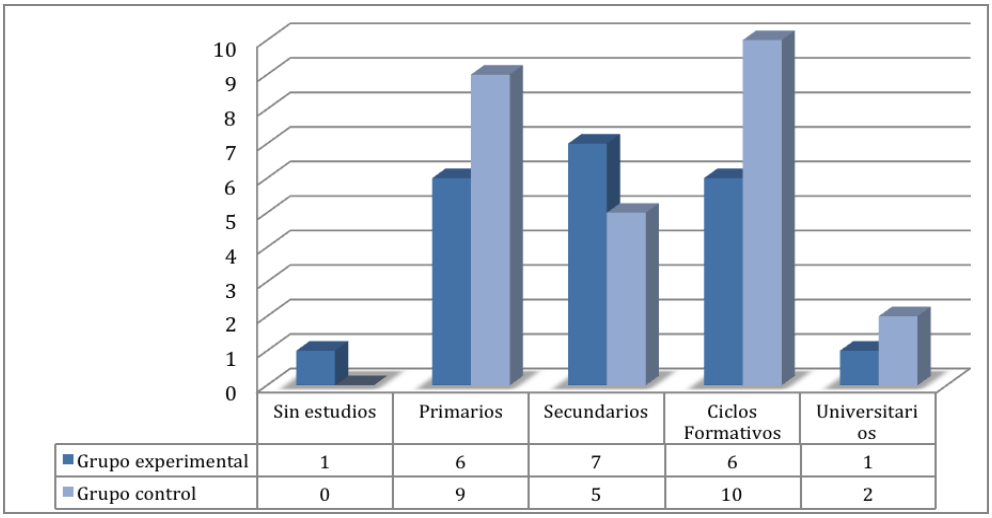
En la distribución de los participantes por sexo, representada en el Gráfico 4, observamos la gran cantidad de mujeres que se interesan por los temas referidos a la educación de los hijos frente al número de hombres.

Podríamos pensar que esto sea así porque ellos trabajan y ellas no. Sin embargo, la realidad no es esta. Algunas de las participantes en el grupo experimental han manifestado que trabajan a turnos, por lo que han tenido que pedir a los compañeros cambiar los días del taller en los que les tocaba trabajar o, llegado el caso, no han podido asistir. Mientras, sus maridos, en paro, se han quedado en casa y no han manifestado interés por participar.

Además, también queremos señalar el caso del padre de una niña de segundo ciclo que, estando separado, fue convencido por su hija para que se inscribiera en el programa[37]. Vino el primer día y, pese a que lo encontró interesante, manifestó que se encontraba cohibido entre tanta mujer. Durante tres semanas avisó de que no podría asistir por diversos motivos y, al final, comentó que no iba a poder llevarlo a cabo.

En el Gráfico 5 referido al nivel de estudios observamos cómo un número importante de participantes en el grupo experimental tiene un nivel formativo bajo, por lo que será conveniente adaptar los contenidos y tareas para que puedan ser entendidos y realizados por todos.

Grafico 5. Nivel de estudios

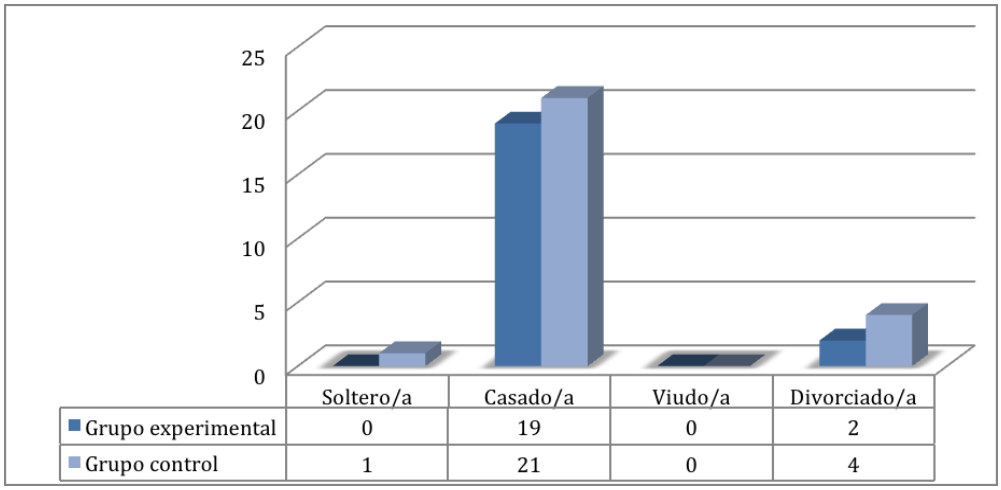


	Sin estudios	Primarios	Secundarios	Ciclos Formativos	Universitarios
Grupo experimental	1	6	7	6	1
Grupo control	0	9	5	10	2

Como se puede observar, el estado civil de la gran mayoría de participantes, tanto en el grupo experimental como en el de control, es el de casados, siendo muy pequeña la cantidad de personas en otra situación.

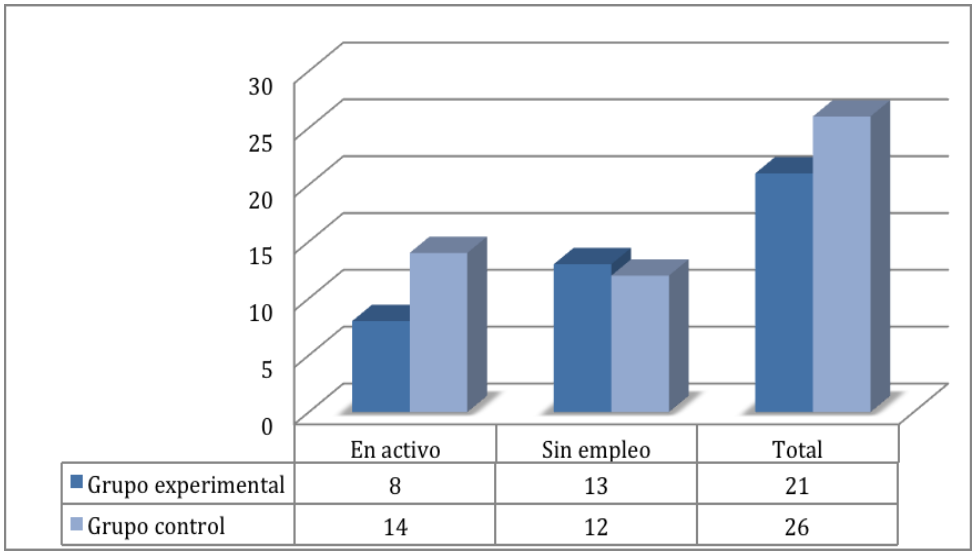
[37] La tutora había hablado con sus alumnos de lo importante que era para los padres y madres asistir a este tipo de actividades, y el beneficio que ello podría traer para sus hijos e hijas.

Gráfico 6. Estado civil



En relación a la situación laboral, cabe señalar el elevado índice de desempleo que, como se observa, es un poco mayor en el grupo experimental que en el de control.

Gráfico 7. Situación laboral



3.3.3. Instrumentos de evaluación

Para recoger la información hemos utilizado los instrumentos, elaborados expresamente para tal fin, que se describen a continuación y que se incluyen en el Anexo 2. En el apartado de procedimientos se describe su proceso de elaboración.

- Cuestionario CEFFEEA, de evaluación de factores que favorecen el éxito escolar en alumnos de 9 a 12 años (para alumnos). Está compuesto por 69 ítems que presentan un formato de respuesta cerrada en el que los alumnos han de señalar, de 1 a 5, en qué medida están o no de acuerdo con cada afirmación.

Este cuestionario mide ocho dimensiones diferentes que engloban, a su vez, diversas subdimensiones e ítems. En la Tabla 2 se incluyen las dimensiones y subdimensiones que comprende, y en el Anexo 4 se especifica qué ítems corresponden a cada una de ellas.

Tabla 2. Dimensiones y subdimensiones que valoran los Cuestionarios CEFFEEA y CEFFEEF.

DIMENSIÓN 1: ÉXITO ESCOLAR COMO OBJETIVO DEL ALUMNADO EN EL CENTRO
1.1. Valoración del estudio 1.2. Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas 1.3. Satisfacción con el centro y los profesores 1.4. Ayuda de los maestros para aprender
DIMENSIÓN 2: EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL CENTRO
2.1. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos 2.2. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan 2.3. Relación y participación de los padres y la escuela
DIMENSIÓN 3: ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR PARA LA GESTIÓN DE LAS NORMAS
3.1. Normas que hay en casa 3.2. Gestión de las normas 3.3. Premios y castigos
DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD
4.1. Responsabilidades de los hijos en casa 4.2. Conciencia que tienen de la propia responsabilidad 4.3. Promoción de la responsabilidad de los hijos
DIMENSIÓN 5: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTOESTIMA
5.1. Confianza en los padres 5.2. Gestión de los conflictos 5.3. Valoración por parte de los adultos 5.4. Autoestima y autocontrol de los hijos
DIMENSIÓN 6: COMUNICACIÓN, DIÁLOGO Y ASERTIVIDAD
6.1. Sinceridad entre padres e hijos 6.2. Diálogo para regular la conducta de los hijos 6.3. Comunicación sobre temas relevantes 6.4. Frecuencia con la que hablan

DIMENSIÓN 7: DISPONIBILIDAD DE RECURSOS Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO DE ESTUDIO 7.1. Entorno de estudio 7.2. Recursos 7.3. Control de interferencias 7.4. Ayuda
DIMENSIÓN 8: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 8.1. Atribución del logro 8.2. Organización de las tareas de casa 8.3. Tareas en el aula 8.4. Manejo de la información

Al final del cuestionario se ofrece la posibilidad de realizar los comentarios que se consideren oportunos. Además, en este espacio se pidió a los alumnos que respondieran, en el pretest, a la cuestión: "¿Qué piensas que sería importante que le contáramos a los padres y madres en el programa?". En el postest se les invitó a responder a la pregunta: "¿Ha cambiado alguna cosa en casa en los últimos meses?"

- Cuestionario CEFFEEF de evaluación de factores que favorecen el éxito escolar en alumnos de 9 a 12 años (para familias). Está compuesto por 76 ítems que, al igual que en el anterior, presentan un formato de respuesta cerrada en el que los padres han de señalar, de 1 a 5, en qué medida están o no de acuerdo con cada afirmación, y que miden también las ocho dimensiones mencionadas. En el Anexo 4 se señala qué ítems del cuestionario corresponden a cada dimensión.

- Cuestionario de evaluación final del programa para madres y padres que trata de promover desde casa el éxito escolar. Está formado por 17 cuestiones. Las 12 primeras tienen un formato cerrado en las que han de señalar, de 1 a 5, en qué medida están o no de acuerdo con cada afirmación. También cuenta con 4 cuestiones de carácter abierto y una última en la que pueden hacer los comentarios o valoraciones que deseen.

- Diario de sesiones. Tiene por objeto el tomar nota de ciertos aspectos destacables de cada sesión que permita llevar un seguimiento adecuado del programa y recordar en todo momento los acuerdos tomados y otros aspectos que es importante señalar, como el clima generado en el grupo, el grado de participación, los comentarios hechos por las participantes, etc. Asimismo, ha permitido recoger algunas conclusiones derivadas de las reflexiones llevadas a cabo en casa, lo que ha supuesto un aporte más de datos cualitativos para esta investigación.

- Protocolo y guión para el grupo de discusión con madres que han participado en el programa. Pasados dos meses después de haber terminado el taller, se convoca a las madres participantes para formar parte de un grupo de discusión el día 17 de junio de 2014. De las seis personas que tienen posibilidad e interés por participar, al final, por cuestiones de trabajo y enfermedad de un familiar, solamente pueden acudir cuatro. En el Anexo 8 se incluyen el protocolo y guión para la realización del grupo de discusión, así como la transcripción de éste una vez llevado a cabo.

3.3.4. Procedimientos (secuencia del proceso llevado a cabo)

Para llevar a cabo esta investigación se han seguido diversos pasos que se describen a continuación:

Primera fase: realizamos una revisión bibliográfica amplia sobre los temas relacionados con el éxito escolar, los factores que contribuyen a su consecución, cómo las familias pueden contribuir al éxito de sus hijos y cómo contribuir desde los centros a promover una mejor acción educativa familiar.

Segunda fase: seleccionamos un centro público de infantil y primaria de una localidad cercana a Valencia, en el que trabaja la investigadora, y a mediados del curso 2011-12 llevamos a cabo una entrevista con el Director y la Jefa de Estudios. En ella se les explica la naturaleza y los objetivos de la investigación, a la vez que se les solicita autorización para llevarla a cabo en el centro, enmarcándola dentro del Contrato-Programa que éste va a firmar con la Conselleria de Educación de nuestra comunidad autónoma.

Tercera fase: elaboramos una propuesta inicial de programa de intervención para trabajar con padres y madres, en la que se concretan sesiones, contenidos, actividades, materiales, instrumentos de recogida de información, etc. Durante el curso 2012-13 se propone a las familias de educación infantil y primer ciclo de educación primaria del centro y se lleva a cabo en tres ocasiones, una por cada grupo que se forma, debido a la gran demanda de participación (cerca de 130 solicitudes iniciales que se traducen en unos 100 participantes entre los tres talleres).

Cuarta fase: se concreta la propuesta de intervención definitiva para aplicación en el curso 2013-14, atendiendo al análisis de las familias asistentes, la valoración de los resultados y de sus opiniones.

Quinta fase: se elaboran los instrumentos de recogida de datos para la evaluación del programa a los que hemos hecho mención en el apartado anterior. Los cuestionarios CEFFEEA y CEFFEEF han sido validados por jueces expertos. El proceso seguido para elaborarlos se detalla a continuación:

a) Elaboración de un banco de ítems suficientemente extenso y completo derivado de la lectura y análisis de la bibliografía (Casals, 2011).
b) Confección de los cuestionarios propuestos inicialmente para ser valorados por los jueces y que incluyen ítems agrupados en dimensiones relativas a los temas que se han de trabajar en el programa.
c) Valoración de los cuestionarios por parte de los jueces expertos atendiendo los criterios de validez (adecuación del ítem con el objeto de estudio), ubicación (asignación del ítem a la dimensión adecuada), univocidad (precisión con la que se ha formulado el ítem para que no sea ambiguo ni presente varias interpretaciones) e inteligibilidad (que sea comprensible por parte de la población a la que se dirige). Cada juez asignó un valor de 1 a 5, donde 1 es “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”, a cada ítem en relación a cada uno de los criterios. Además, al final, tenía un espacio para realizar los comentarios que considerara oportunos y que matizaran las valoraciones expresadas.
d) Revisión de los datos aportados por los jueces y elaboración definitiva de cuestionarios. A la hora de valorar los ítems se decidió tomar como válidos aquellos que tuvieran un mínimo de 4 de media de valoración, siempre que no hubiera excesiva discrepancia entre los jueces. Los ítems que no llegaron a esa puntuación fueron reformulados, reubicados o eliminados. En el Anexo 3 se incluyen los documentos propuestos inicialmente para ser evaluados por los jueces y se recogen los resultados del análisis de los datos que aportaron.

Sexta fase: durante el curso escolar 2013-2014 se lleva a cabo la fase experimental. En esta ocasión se ofrece a padres y madres de alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria.

Séptima fase: una vez finalizada la implementación del programa se incluye una reseña en la Revista del Colegio (que encontramos en el Anexo 1), se lleva a cabo la trascripción y análisis de los resultados del grupo de discusión, así como de los datos obtenidos en los cuestionarios, para elaborar posteriormente el informe y las conclusiones de la investigación.

3.4. Programa Pedagógico propuesto para la intervención

3.4.1. Objetivos y contenidos del programa

«Una buena intervención debe incluir procedimientos cognitivos, emocionales y conductuales que ayuden a remover las dificultades básicas de una persona» (García, 2006: 101) para que pueda mejorar en aquellos aspectos que considera que necesita ayuda. Por ello, en este programa de formación para madres y padres nos marcamos, en primer lugar, tres objetivos generales que se dirigen a tratar estos tres frentes fundamentales. Después se detallan los objetivos que han de estar presenten a lo largo de todo el programa y, por último, se especifican los objetivos más concretos que tienen que ver con los distintos ámbitos o áreas que se van a trabajar en las diversas sesiones.

3.4.1.1. Objetivos generales:

- Crear un espacio de reflexión conjunta entre las familias y el centro en el que éstas puedan expresar sus preocupaciones y

necesidades y aprendan a buscar e implementar diferentes alternativas para dar solución a sus problemas (aspecto cognitivo).

- Proporcionar una visión positiva y esperanzadora de sus hijos y de la labor que, como padres, están llevando a cabo, para que puedan convertir su vida en familia en una experiencia alegre, placentera y enriquecedora para todos (aspecto emocional).
- Desarrollar y entrenarse en habilidades y estrategias que puedan poner en práctica las familias en casa para ayudar a sus hijos a mejorar su rendimiento escolar (aspecto conductual).

3.4.1.2. Objetivos transversales a todo el programa: (Adaptado de García, 206: 102)

- Promover el conocimiento de las personas que integran el grupo.
- Favorecer la creación de un clima distendido que invite a la reflexión y el diálogo.
- Desarrollar la escucha activa hacia los demás asistentes.
- Aceptar la expresión de sentimientos variados.
- Tomar conciencia de la propia capacidad de mejora.
- Asumir la propia responsabilidad en el proceso de mejora y actuar en consecuencia.
- Aprender a buscar la complicidad de otras personas (pareja, hijos, familiares, amigos...) para trabajar juntos en la consecución de objetivos comunes.

3.4.1.3. Objetivos de los ámbitos de actuación:

Ámbito 1: Actitud del alumno/a y la familia ante la escuela y el éxito escolar:

- Reflexionar sobre qué es el éxito escolar y los factores que lo promueven o dificultan.
- Conocer la realidad de otros centros o sistemas educativos en los que el éxito escolar de todos sus alumnos está garantizado.
- Comprender que las familias ayudan a sus hijos a conseguir el éxito si se implican en su educación y actúan en coherencia con el centro.
- Entender la importancia de transmitir a los hijos la confianza de que son capaces de conseguir el éxito.
- Aceptar que los niños son diversos y pueden necesitar medidas educativas distintas para obtener los mismos resultados o incluso, aún así, no alcanzarlos nunca.

Ámbito 2: Normas y responsabilidades en casa:

- Conocer el propio estilo educativo y las consecuencias que suponen para nuestros hijos.
- Reflexionar sobre cómo se ponen las normas en casa y qué efectos se obtienen.
- Aprender estrategias sencillas y eficaces para implantar en los hijos hábitos o conductas adecuadas.
- Comprender que una educación que prepare para el éxito requiere desarrollar en los niños su autonomía y responsabilidad, así como la capacidad de esfuerzo para la consecución de logros a medio y largo plazo.

Ámbito 3: Educación emocional, comunicación y autoestima:

- Comprender la influencia positiva que una adecuada competencia emocional puede tener en nuestras vidas.
- Analizar los motivos del clima emocional que se vive en casa y ver qué modificaciones se pueden introducir para mejorarlo.
- Aprender estrategias que faciliten la comunicación con los hijos a través del diálogo y la escucha activa.
- Llegar a ser capaces de actuar ante los hijos como modelos de autocontrol emocional y asertividad.
- Organizar el tiempo de ocio de manera lúdica, creativa y enriquecedora.

Ámbito 4: Espacio y tiempo de estudio, recursos y estrategias de aprendizaje:

- Comprender la importancia de llevar un seguimiento de las tareas escolares de los hijos utilizando, si es necesario, las vías de comunicación con el tutor que éste tenga establecidas.
- Analizar el espacio y el tiempo de estudio de los hijos y valorar si poseen los recursos y el apoyo que necesitan.
- Reflexionar sobre el uso de técnicas de estudio o estrategias de aprendizaje adecuadas.
- Entrenarse en el uso de la relajación como herramienta útil para disminuir el estrés a la hora de enfrentarse a los retos de la vida y de favorecer la concentración, tan necesaria para un trabajo intelectual provechoso.

3.4.1.4. Contenidos

- El Éxito Escolar de nuestros alumnos como objetivo del centro. Factores del éxito. Contrato Programa.
- Atención a la diversidad del alumnado: aceptar sus diferencias y dar respuesta a sus necesidades.
- Estilos educativos. Normas. Regañar, recompensar y elogiar. El propio estilo educativo.
- Educar para el éxito: Autonomía, responsabilidad y esfuerzo.
- Competencia e inteligencia emocional. Autoestima. Clima emocional en casa.
- Comunicación. Diálogo. Escucha activa. Asertividad.
- Relación entre la familia y la escuela. Vías de comunicación y colaboración.
- Organización del espacio y el tiempo de estudio.
- Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.
- Estrés y ansiedad frente a relajación y concentración.
- Importancia del tiempo libre. Disminución del estrés a través de actividades deportivas, lúdicas y creativas.

3.4.2. Características del programa

3.4.2.1. Destinatarios

Este programa está planteado para grupos de personas adultas de cualquier edad o sexo y de 25 participantes, aproximadamente. Ya que el programa trata de promover desde casa el éxito escolar, va dirigido a madres y padres de alumnos de cualquier centro educativo cuyo interés sea reflexionar y aprender estrategias que les ayuden a establecer en casa mecanismos que faciliten y apoyen el éxito de sus hijos.

La propuesta que aquí se presenta ha sido llevada a cabo en diversos momentos y con grupos distintos de madres y padres, hasta su concreción final. Pero consideramos que podría plantearse, con las necesarias adaptaciones, para ser llevado a cabo a grupos de docentes de centros que se planteen el objetivo de promover el éxito escolar de sus alumnos e involucrar a las familias; así como a jóvenes estudiantes de bachillerato o universitarios, con la intención de conducirles a que se responsabilicen y esfuercen por conseguir las metas que desean en la vida.

3.4.2.2. Rol del formador

Queremos señalar que las personas que lleven a cabo este programa de formación a las familias han de tener la preparación pedagógica adecuada, así como la experiencia de años de trabajo con grupos de diversas edades y condiciones. Esto es así porque no sirve la mera aplicación de las actividades para conseguir los objetivos previstos. Por un lado, hay que conocer en profundidad la base teórica sobre la que se sustenta el programa y entender el porqué se plantea cada cosa en cada momento. Por otro, es fundamental tener habilidades suficientes para conectar con las personas que tenemos delante, como seguridad en uno mismo, espontaneidad o cercanía afectiva; y poseer, además, la capacidad de improvisar o reconducir una situación que no está funcionando a lo largo del transcurso de una sesión. Por último, es necesario ser capaz de utilizar en cada sesión diversos recursos como la documentación que se entrega, el ordenador y cañón de proyección para apoyar el discurso con material audiovisual, etc.

Además de lo dicho, compartimos con García (2006: 110-111) las indicaciones que da sobre cómo debe actuar la persona que aplique un programa que trate de promover un cambio importante a nivel de crecimiento o desarrollo personal. Señala «como características más relevantes:

- Favorecer un contexto de seguridad y confianza dentro del grupo. Para ello, aludir a la propia experiencia es un recurso a tener en cuenta.
- No tratar de hacer las actividades de manera mecánica y rutinaria, sino observar el clima del grupo y estar abiertos a las necesidades y condiciones que se generen en él. Dar cabida a las sugerencias y aportaciones de sus integrantes es algo muy importante.
- Guiar el proceso de reflexión del grupo. Mediar en las soluciones y no imponer ninguna en virtud de un rol de "experto". Las conclusiones han de ser construidas por todas las personas participantes del grupo para que realmente sean efectivas.
- Promover y facilitar la comunicación entre todos los miembros del grupo. Es importante asegurar diferentes tipos de agrupamientos entre los integrantes al constituir pequeños grupos de trabajo.
- Ante la posible tendencia a la personalización y dispersión de algunas personas, quienes lo impartan han de saber ponerle fin y dirigir la discusión hacia temas de interés general.
- Enfatizar la escucha activa entre los y las asistentes y promover el respeto a las opiniones paliando el afán de protagonismo, si lo hubiere.

— Asimismo, deberá emplear un lenguaje apropiado al nivel de las personas participantes.
— A su vez, debe fomentar y reforzar la participación, mostrar cercanía y control en el manejo del grupo y ser capaz de dar respuesta adecuada a los problemas que pudieran plantearse o surgir en el grupo.»

3.4.2.3. Metodología de la intervención

Para conseguir los objetivos planteados se propone llevar a cabo un taller de entre 10 y 12 sesiones de una hora y media de duración cada una, con cada grupo, una por semana. A lo largo de las sesiones se aplica una metodología experiencial, tratándose los diversos temas de manera que se combinan las exposiciones orales, acompañadas de material audiovisual, con técnicas de dinámica de grupo que han de promover la cohesión y la confianza de los participantes, así como estimular la reflexión y posterior acción que de ello se deriva.

Además, a cada participante se le facilita un dossier con los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades tanto del taller como de casa, así como una bibliografía que les permita profundizar en los temas que más les interesen.

Los modelos de actividades que se han planteado son los siguientes:

— Entrevistas y cuestionarios para detectar intereses, expectativas y opiniones.
— Dinámicas para favorecer el sentimiento de grupo, favorecer la distensión y disminuir el estrés.

- Uso de cuentos y fábulas para estimular la participación activa.
- Observación de audiovisuales para centrar la atención e introducir determinados temas.
- Discusiones en pequeño grupo y posterior debate en gran grupo para favorecer la reflexión individual y grupal.
- Juegos de rol para observar desde fuera simulacros de situaciones que se llevan a cabo en casa y para entrenarse en las técnicas comentadas.
- Estudio de casos adaptados de situaciones reales con la finalidad de que reflexionen y analicen una situación desde diversos puntos de vista.
- Tareas para casa, con la finalidad de que afiancen lo que hemos visto y pongan en práctica, en situaciones reales, las habilidades trabajadas.

3.4.3. Propuesta de intervención

3.4.3.1. Formato de las sesiones

Antes de pasar a describir las actividades de las sesiones del taller queremos explicitar brevemente cómo es la sala en la que se han llevado a cabo la mayoría de ellas, así como la secuencia de momentos a tratar en cada una.

Los participantes se encuentran sentados en mesas y sillas colocadas en U, de tal manera que todos se ven entre sí y pueden ver la pizarra y la pantalla de proyección. En el centro hay espacio suficiente para llevar a cabo dinámicas de grupo.

En relación a la secuencia seguida en casa sesión:

- Bienvenida y creación de ambiente para facilitar el trabajo a realizar.
- Revisión, si es el caso, de las tareas para casa propuestas en la sesión anterior.
- Propuesta de la o las actividades a llevar a cabo en la sesión.
- Resumen de lo visto y tareas nuevas para casa.
- Breve evaluación de la sesión por parte de los participantes.

3.4.3.2. Calendario de sesiones

- Sesión inicial: Presentación. 14 de enero de 2014.
- Sesión 1: El éxito escolar de los alumnos como objetivo del centro. 21 de enero de 2014.
- Sesión 2: La diversidad del alumnado. 28 de enero de 2014.
- Sesión 3: Estilos educativos. 4 de febrero de 2014.
- Sesión 4: Educar para el éxito. 11 de febrero de 2014.
- Sesión 5: Competencia emocional. 18 de febrero de 2014.
- Sesión 6: Comunicación y diálogo. 25 de febrero de 2014.
- Sesión 7: Colaboración entre familia y escuela. 4 de marzo de 2014.
- Sesión 8: Organización del espacio y el tiempo libre y de estudio. 11 de marzo de 2014.
- Sesión 9: Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje. 25 de marzo de 2014.
- Sesión 10: Estrés y relajación. 1 de abril de 2014.

3.4.3.3. Objetivos, actividades y recursos por sesiones

SESIÓN INICIAL: PRESENTACIÓN.

Objetivos:

- Presentar el taller y conocer a los integrantes del grupo.
- Reflexionar sobre qué es el éxito escolar y los factores que lo promueven o dificultan.
- Conocer la realidad de otros sistemas educativos de éxito.

Actividades:

- Breve presentación de la ponente.
- Pase del PRETEST a las personas participantes.
- Presentación y expectativas de los participantes: Cada uno escribe su nombre con un rotulador negro sobre una cartulina blanca y lo coloca ante él en la mesa, para que todos lo vean. A continuación, más o menos por orden, cada uno habla de sus expectativas hacia el taller, de los problemas que tiene con sus hijos, de la relación que tiene con ellos, etc.
- Presentación del Calendario de las sesiones del taller con los temas a tratar. Ver si los temas dan respuesta a sus expectativas.
- Cuestiones para reflexionar individualmente y puesta en común: ¿Qué piensas que es el éxito escolar? ¿De qué depende? Se les pide que piensen en ello durante un minuto. A continuación cada uno va diciendo lo que ha escrito y se recoge en la pizarra.
- Comentar algunas características del sistema educativo finlandés.
- Hablar de diversos factores generales que promueven el éxito escolar. Documento.
- Tareas para casa: Se les pide que, a lo largo de la semana, reflexionen sobre lo que hemos hablado hoy y que vean la

película: Manos milagrosas (Historia de Ben Carson). Cuestiones para la reflexión: Describe cómo es la vida de la madre de Ben. Enumera, al menos, tres cambios que introduce en la vida de sus hijos para que éstos cambien. ¿Qué te ha parecido la película?

Recursos:

- Cartulinas blancas tamaño A4.
- Rotuladores negros de punta gruesa.
- Calendario de sesiones del taller.
- Documento: LA EDUCACIÓN EN FINLANDIA. Documento basado en el programa Salvados, de la Sexta, y en diversos artículos de ABC.es.
- Documento: FACTORES QUE PROMUEVEN EL ÉXITO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS. Elaborado a partir de la reflexión de la teoría de estos temas.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.

  1. ¿Qué piensas que es el éxito escolar? ¿De qué depende?
  2. Describe cómo es la vida de la madre de Ben. Enumera, al menos, tres cambios que introduce en la vida de sus hijos para que éstos cambien. ¿Qué te ha parecido la película?
  3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

- Película de youtube: Manos milagrosas[38].

[38] Se puede ver en https://www.youtube.com/watch?v=A7ShRbxDDiw

PRIMERA SESIÓN: EL ÉXITO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS COMO OBJETIVO DEL CENTRO.

Objetivos:

- Dar oportunidad a los participantes de conocerse un poco más.
- Profundizar en la idea de éxito escolar y en los factores que lo promueven.
- Comprender el esfuerzo que está haciendo el centro por promover el éxito de sus alumnos y el papel tan importante que tiene la familia.

Actividades:

- Puesta en común de las tareas para casa: cada uno comenta sus impresiones sobre la película y sus respuestas a las cuestiones planteadas.
- Dinámica para conocerse: ¿Qué sabes de…?. Tienen que levantarse, caminar por el espacio e ir preguntando a las personas que no conocen preguntas como: ¿Llevas una vida estresada? ¿Eres monitor/a de algo? ¿Cuál es tu color favorito? Con ello vamos poniendo nombres en cada una de las preguntas del cuestionario. Al final hay una puesta en común en la que cada uno explica qué ha pensado, cómo se ha sentido, etc.
- Lectura y explicación del documento: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. Cuestiones para la reflexión: ¿Entiendes qué es trabajar por competencias? ¿Piensas que desde los centros se tiene que trabajar para promover el éxito de todos los alumnos o sólo de aquellos que dicen que quieren estudiar?
- Lectura y reflexión a partir del documento: EL EFECTO PIGMALIÓN.

- Volver a hablar de qué es el éxito y de los factores que le influyen. Debate.
- Tareas para casa: Revisión de todo lo hablado en la sesión y lectura del documento: DE FRACASO ESCOLAR A PREMIO NACIONAL.

Recursos:

- Documento: ¿Qué sabes de...?
- Documento: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. Resumen del artículo publicado por Marta Vázquez-Reina en consumer.es, el 19 de marzo de 2008[39].
- Documento: EL EFECTO PIGMALION. Breve explicación del mito de Ovidio, de los experimentos de Rosenthal y de sus conclusiones.
- Documento: DE FRACASO ESCOLAR A PREMIO NACIONAL. Artículo publicado en Levante el domingo, 17 de noviembre de 2013.
- Documento: CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN.

  1. ¿Entiendes qué es trabajar por competencias? Escribe algunas propuestas que puedes llevar a cabo en casa para desarrollar las competencias básicas de tus hijos.
  2. ¿Piensas que desde los centros se tiene que trabajar para promover el éxito de todos los alumnos o sólo de aquellos que dicen que quieren estudiar?
  3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

[39] En http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/03/19/175574.php

SEGUNDA SESIÓN: LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO.

Objetivos:

- Comprender que los niños son diversos y es nuestra responsabilidad conocerlos para atenderlos de la mejor manera posible.
- Reflexionar sobre la importancia de tratar de dar una atención educativa que se ajuste a las necesidades de cada uno.

Actividades:

- Turno de palabra para comentar el texto que habían de leer en casa y las reflexiones surgidas de lo visto en la sesión anterior.
- Dinámica: Pegatina en la frente. A cada participante le pegamos una etiqueta en la frente con un rol habitual en las aulas: payaso empollón, torpe, de educación especial, trabajador… Sin hablar, han de caminar por el espacio y mirar a cada uno en función de lo que dice su pegatina. Al final se comenta cómo se han sentido, qué han pensado y cuál era el objetivo de la dinámica. Volver a hablar brevemente del efecto Pigmalion.
- Reflexión individual: cómo soy yo y cómo es mi hijo/a. Hacer dos listas: a la izquierda las virtudes y a la derecha los defectos de cada uno. Después, doblar la hoja y cortar por la mitad para quedarnos sólo con las virtudes.
- La diversidad del alumnado. Evolución de la atención a la diversidad desde el concepto de educación especial al de necesidades educativas especiales. Preguntas para la reflexión: ¿Hay que separar a los niños “distintos”? Ser distinto, ¿significa necesariamente ser mejor o peor? ¿Por qué hay niños inteligentes que fracasan?

- Tarea para casa: Lectura del documento: QUÉ HACE A UNO GANADOR O PERDEDOR.

Recursos:

- Pegatinas con roles escritos con rotulador.
- Documento: CÓMO SOY YO Y CÓMO ES MI HIJO/A. Plantilla para realizar la actividad.
- Documento: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. Breve resumen de la Introducción del libro *Necesidades Educativas Especiales*, elaborada por Rafael Bautista Jiménez (1993).
- Documento: QUÉ HACE A UNO GANADOR O PERDEDOR.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.

  1. ¿Piensas que hay que separar a los niños “distintos” en aulas o centros diferentes? Ser distinto, ¿significa necesariamente ser mejor o peor? ¿Por qué hay niños inteligentes que fracasan?
  2. Cuando hablas con tu hijo/a del estudio, ¿piensas que le das más importancia a ser inteligente o a la capacidad que tenga de esforzarse? ¿En casa tenéis una mentalidad ganadora o perdedora?
  3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

TERCERA SESIÓN: ESTILOS EDUCATIVOS.

Objetivos:

- Conocer diversos estilos educativos posibles, analizar el propio estilo educativo y las consecuencias que éste conlleva en los hijos.
- Reflexionar sobre cómo actuar ante situaciones concretas que pueden desbordar a algunas familias.
- Buscar la complicidad con la pareja, en el caso de tenerla, para unificar criterios a la hora de establecer en casa normas y pautas de conducta.

Actividades:

- Turno de palabra para comentar lo que han leído en casa y las reflexiones surgidas de lo visto en la sesión anterior.
- Actividad: Mi estilo educativo. Contestar individualmente y corregirlo. (Los materiales de esta sesión se basan en los apuntes de la asignatura de *Prácticas de Asesoramiento Psicopedagógico a Familias,* del curso 2010-2011, de la Profesora Amparo Berzosa).
- Reflexión sobre cómo afecta nuestra manera de actuar en la conducta de los niños. Documento: ESTILOS EDUCATIVOS.
- Actividad: Cada participante piensa y describe una situación que le desborda o no sabe cómo actuar ante ella.
- Lectura del documento: CÓMO PONER NORMAS.
- Puesta en común de algunas situaciones planteadas por las madres y analizarlas como estudio de casos. Establecer pautas de actuación.
- Tarea para casa: A lo largo de la semana hablar con la pareja, en caso de tenerla, e introducir un cambio en casa (nueva

norma, ver cómo implantarla, etc.). Después reflexionar sobre los resultados.

Recursos:

- Documento: ¿CUÁL ES TU ESTILO EDUCATIVO?
- Documento: LOS ESTILOS EDUCATIVOS.
- Documento: PONER NORMAS.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.

  1. ¿Cuál es tu estilo educativo predominante? ¿Eres consciente de cómo tu manera de actuar influye en cómo es y actúa tu hijo/a?
  2. Piensa en alguna situación con tu hijo/a que te desborde y no sepas cómo manejar. ¿Por qué crees que tu hijo actúa así? ¿Cómo actúas tú? ¿Cómo actúan los demás adultos? ¿Tenéis en casa alguna norma sobre eso? Si no tenéis una, ¿qué norma podéis poner? ¿Qué pasos podéis seguir para implantarla hasta que se cumpla?
  3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

CUARTA SESIÓN: EDUCAR PARA EL ÉXITO. AUTONOMÍA, ESFUERZO Y RESPONSABILIDAD.

Objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de tomar las riendas de nuestra vida y de responsabilizarnos de las propias acciones.
- Encontrar vías y estrategias para educar niños/as autónomos y responsables, capaces de encontrar la motivación y el esfuerzo necesarios para conseguir sus objetivos en la vida.

Actividades:

- Turno de palabra para comentar lo que han tratado de cambiar en casa y cómo ha ido. Pensar qué estilo educativo lleva más fácilmente a hacer niños autónomos y responsables.
- Reflexión sobre la evolución del desarrollo moral humano según Kohlberg y la importancia de las emociones según las últimas investigaciones en materia de neurociencia.
- Actividad: Cada participante piensa y describe situaciones o momentos en los que actúa de manera consciente y responsable, de acuerdo con sus metas. Puesta en común. Establecer pautas de actuación.
- Lectura del documento: EDUCAR EN LA RESPONSABILIDAD. Breve resumen de las convicciones en las que se basan los trabajos de Juan Escámez y Ramón Gil (2001).
- Tarea para casa: Leer el documento de internet (enviar el enlace por mail) "*7 maneras probadas de motivar a los niños a rendir mejor en la escuela"*. Guía para padres elaborada por The parent institute (Koklanaris, 2005).

Recursos:

- Documento: EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO MORAL.
- Documento: EDUCAR EN LA RESPONSABILIDAD.
- Documento: 7 MANERAS PROBADAS DE MOTIVAR A LOS NIÑOS A RENDIR MEJOR EN LA ESCUELA.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.
    1. ¿Cuál piensas que es el estilo educativo que lleva más fácilmente a hacer niños autónomos y responsables?
    2. ¿Cómo promueves la autonomía, el esfuerzo y la responsabilidad de tus hijos? Describe una situación en la que no sabéis cómo actuar con ellos.
    3. ¿Qué significa que una persona actúa de manera autónoma post-convencional? ¿Qué podéis hacer en casa para madurar a nivel moral?
    4. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

QUINTA SESIÓN: COMPETENCIA EMOCIONAL.

Objetivos:

- Entender qué es la inteligencia emocional, qué aspectos implica y cómo nos afecta.
- Entrenarse en algunas técnicas y estrategias para desarrollar la propia competencia emocional.

Actividades:

- Turno de palabra para comentar lo que han trabajado en casa.
- Reflexión sobre qué es la INTELIGENCIA EMOCIONAL y las habilidades que incluye, según Daniel Goleman (1996).
- Actividad: Autorreflexión a partir de la ventana de Johari y un cuestionario.
- Lectura del documento: CONSEJOS PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA. Hacer caer en la cuenta de la importancia que tiene valorarse a uno mismo.
- Tarea para casa: lectura de la CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES DEL MUNDO y del cuento EL BUSCADOR, de Jorge Bucay (2002).

Recursos:

- Documento: INTELIGENCIA EMOCIONAL.
- Documento: LA VENTANA DE JOHARI.
- Documento: CUESTIONARIO.
- Documento: CONSEJOS PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA.
- Documento: CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES DEL MUNDO.
- Documento: CUENTO: EL BUSCADOR.
- Documento: SESIÓN 5. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.

1. ¿Cómo es el clima emocional en tu casa? ¿Tenéis competencia personal y social?
2. ¿Qué hacéis u os proponéis hacer a partir de ahora para desarrollar la autoestima de todos?
3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SEXTA SESIÓN: COMUNICACIÓN Y DIÁLOGO.

Objetivos:

- Analizar la importancia que tiene comunicarse de manera adecuada con los demás, especialmente con los hijos.
- Practicar algunas estrategias sencillas para mejorar la comunicación interpersonal.

Actividades:

- Turno de palabra para comentar lo que han trabajado en casa. Reflexión a modo de conclusión: “para que los hijos sean felices debemos dejarlos sufrir”, basado en el libro de Fernando Sarráis «*Madurez psicológica y felicidad*» (2013).
- Lectura del cuento *El poder de la palabra* de Jaume Soler y Mercè Conangla (2011).
- Lectura del documento: MEJORAR LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL. Reflexionar sobre cómo hablamos con los demás, especialmente con los hijos, y establecer algunas pautas sencillas para relacionarnos mejor.
- Comunicación asertiva: cómo hablar a nuestros hijos para acompañarlos en su proceso de crecimiento personal. Basado en el libro de Faber y Mazlish (2002).
- Tarea para casa: pararse, al menos una vez a lo largo de la semana, a hablar con su/s hijo/s siguiendo las pautas aquí comentadas. Puede ser a) para poner una norma nueva, b) para escucharle atentamente un día que le quiere contar alguna cosa, c) para resolver un conflicto que hay en casa, d) para guiarle en el proceso de conseguir un objetivo, etc. Después describir por escrito.

Recursos:

- Documento: CUENTO: EL PODER DE LA PALABRA.
- Documento: MEJORAR LA COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS (INTERPERSONAL).
- Documento: COMUNICACIÓN ASERTIVA.
- Documento: CONVERSACIÓN CON MI HIJO/A.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.

  1. Habitualmente, ¿cómo te comunicas con las personas que te rodean?

  2. La comunicación que tienes con tu/s hijo/s, ¿piensas que les ayuda a conseguir el éxito?

  3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SÉPTIMA SESIÓN: COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA.

Objetivos:

- Analizar las diversas vías de comunicación y cooperación entre el centro y las familias.
- Reflexionar sobre el uso que hacen de ellas y los resultados obtenidos.

Actividades:

- Turno de palabra para comentar lo que han trabajado en casa. Reflexión a modo de conclusión sobre la importancia que tiene la comunicación con los otros.
- Análisis de un caso: Antonio no quiere ir al colegio. Responder individualmente a la cuestión planteada. Puesta en común.
- Lectura del documento: VÍAS DE COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA. Reflexionar sobre cómo una buena relación entre familia y escuela favorece el esfuerzo y el éxito del alumnado. Analizar las diversas vías que tiene establecidas el centro para promover la colaboración y la comunicación con las familias.
- Turno para comentar las propias experiencias: Cada participante expone su experiencia relativa a la comunicación y participación con el centro.
- Comentar la existencia de los nuevos contratos tutor-familia. Para qué pueden ayudarnos estos contratos.
- Tarea para casa: tratar de comunicarse con el tutor o tutora para alguna cosa relacionada con nuestros hijos y analizar el resultado.

Recursos:

- Documento: CASO: ANTONIO NO QUIERE IR AL COLEGIO.
- Documento: VÍAS DE COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.
    1. Describe el problema, explica qué sentimientos y necesidades crees que tiene cada uno. ¿Cómo piensas que se solucionó el problema? ¿Cómo habrías actuado tú?
    2. ¿Cómo ves la relación que el centro establece con las familias? ¿Cómo es la relación que tienes con los docentes de tus hijos/as? ¿Participas o has participado en alguna actividad del colegio o de la clase?
    3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

OCTAVA SESIÓN: ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO LIBRE Y DE ESTUDIO.

Objetivos:

- Caer en la cuenta de la importancia que tiene organizarse para conseguir nuestros objetivos y metas.
- Reflexionar sobre cómo planificar el tiempo para obtener el máximo rendimiento.

Actividades:

- Turno de palabra para comentar lo que han trabajado en casa. Reflexión sobre la importancia que tiene colaborar con el centro y los docentes.
- Actividad individual: ante una hoja de planificación semanal escribir las actividades que lleva a cabo cada día. Señalar el tiempo que pasa en la escuela, en las actividades extraescolares (deportes, inglés…), haciendo deberes o estudiando, llevando a cabo actividades en familia (jugando en casa, saliendo de excursión, yendo a un museo), viendo la tele, etc.
- Lectura del documento: IMPORTANCIA DE PLANIFICAR EL TIEMPO PARA CONSEGUIR METAS. Importancia de distribuir las obligaciones entre todos y de incluir en el horario semanal actividades que hagan sentir bien a toda la familia, unas de ellas dirigidas a motivarnos y otras más encaminadas a hacernos cumplir metas, por ejemplo hacer deporte para estar fuertes y sanos, hacer los deberes y estudiar para sacar buenas notas, etc.

- Lectura del documento: EL LUGAR DE ESTUDIO. Análisis del lugar donde estudian los hijos. Reflexión sobre si obtienen los resultados esperados.
- Tarea para casa: Hablar con todos los miembros de la familia para reflexionar juntos sobre el lugar donde estudian los hijos y las actividades que realiza cada uno a lo largo de la semana. Caer en la cuenta de la ayuda que ofrecen unos a otros y de cómo sería la vida sin esa cooperación.

Recursos:

- Documento: PLANIFICACIÓN SEMANAL.
- Documento: IMPORTANCIA DE PLANIFICAR EL TIEMPO PARA CONSEGUIR METAS.
- Documento: EL LUGAR DE ESTUDIO.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR.
    1. ¿Cómo se establecen las actividades que debe llevar a cabo cada uno en casa? ¿Planificáis el tiempo para conseguir metas individuales y familiares a corto o largo plazo?
    2. ¿El lugar de estudio y los materiales con los que cuentan tus hijos son adecuados? ¿A qué conclusiones habéis llegado después de hablar del tema en casa?
    3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

NOVENA SESIÓN: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Objetivos:

- Caer en la cuenta de que los niños/as tienen distintos estilos cognitivos y de aprendizaje que es importante conocer para darles lo que necesitan para aprender mejor.
- Facilitar a las familias pautas que les ayuden a orientar a sus hijos para hacerlos estudiantes más estratégicos.

Actividades:

- Turno de palabra para poner en común lo que han reflexionado en casa. Llegar a la conclusión de que si no se planifica correctamente en tiempo de que disponemos y no contamos con los recursos necesarios, difícilmente podremos llegar a conseguir lo que nos proponemos.
- Estudio de un caso: Luis fracasa en la ESO. Trata de un chico brillante en primaria que no ha adquirido estrategias adecuadas para aprender de manera autónoma y fracasa en primero de la ESO, donde los docentes no “están tan encima” de los alumnos.
- Actividad: Reflexionar sobre el estilo de aprendizaje de los propios hijos. Puesta en común.
- Hablamos sobre las estrategias de aprendizaje a partir de las pautas que dan los tutores en 3º de primaria.
- Tarea para casa: Hablar con mi hijo/a sobre cómo estudia y hace los ejercicios del área que mejores notas saca. Sacar conclusiones para aplicar a otra para la que no obtiene tan buenos resultados. Visitar juntos la web “Aprender a estudiar” del Ministerio de Educación y ver en qué puede orientar.

Recursos:

- Documento: CASO: LUIS FRACASA EN LA ESO.
- Documento: ESTILO DE APRENDIZAJE DE MI HIJO.
- Documento: CÓMO ESTUDIAR MEJOR.
- Documento: CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN.
    1. ¿Qué notas saca mi hijo/a? ¿Son las que esperamos? ¿Qué comentarios suelen hacerme sus maestras/os?
    2. ¿Qué es lo que hace con las áreas que mejores resultados obtiene? ¿Cómo puede aplicar eso al resto de áreas?
    3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

DÉCIMA SESIÓN: ESTRÉS Y RELAJACIÓN.

Objetivos:

- Comprender la importancia que el estrés y la relajación tienen en nuestras vidas.
- Conocer algunas maneras de superar o, al menos, minimizar el estrés en nuestra vida diaria.

Actividades:

- Turno de palabra para poner en común lo que han reflexionado en casa con los hijos.
- Lectura y reflexión del cuento: El leñador, de Jorge Bucay (2002).
- Hablamos sobre qué es el estrés, la importancia que tiene en determinados momentos y cómo hemos de aprender a relajarnos para que no afecte a nuestra salud.
- Practicar algunos ejercicios de relajación guiada.
- Rellenar los documentos de evaluación del taller. Turno de palabra para hacer comentarios.
- Despedida.

Recursos:

- Documento: CUENTO: EL LEÑADOR.
- Documento: CÓMO VENCER EL ESTRÉS.
- Documento: CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN.
    1. ¿Crees que es importante dedicarte tiempo a ti? ¿Por qué? ¿Qué te ayudaría a llevar una vida más sosegada y no sueles hacer?
    2. ¿Qué piensas que podrías hacer a partir de ahora para que hubiera más relajación en casa?

- Documento: POST-TEST.
- Documento: EVALUACIÓN DEL TALLER.

3.5. Resultados y discusión

3.5.1. Resultados cuantitativos.

3.5.1.1. Análisis de los datos aportados por los alumnos.

Los datos estadísticos aportados por el alumnado que ha participado en la investigación, a través del cuestionario CEFFEEA, han sido analizados con el programa SPSS en su versión 22.

Para ver el impacto que el programa ha ejercido sobre los hijos de las madres del grupo experimental en comparación con los del grupo de control se ha llevado a cabo, en primer lugar, un análisis intragrupo para cada grupo de alumnos, comparando las medias de los datos del pretest y del postest. Para ello se han tomado las medias de las subdivisiones de los cuestionarios elaboradas a partir de los ítems integrantes de las mismas. En segundo lugar, se ha realizado un análisis intergrupos entre los grupos experimental y control en el pretest y en el postest, con la intención de ver la diferencia habida entre los datos aportados por ambos grupos en cada uno de estos momentos. En todos los casos se han comparado las medias de las notas de los alumnos, llevando a cabo, por un lado, un análisis intragrupo, al comparar las medias del primer y tercer trimestre de cada grupo, y, por otro, un análisis intergrupos, al comparar las medias de cada grupo en el primer trimestre y en el segundo y tercero.

3.5.1.1.1. Análisis intragrupo

3.5.1.1.1.1. Grupo experimental

En relación con el primer análisis y referido al grupo experimental, vemos en el Gráfico 8 que hay poca variación entre el pretest y el postest. Sin embargo, en la Tabla 3 se observa que, pese a que no hay diferencias significativas en ningún par de puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario, hay mejora en el postest en muchos de ellos. Podemos señalar los pares 1 “Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas” (t=-1,098, p=0,284), 7 “Normas que hay en casa” (t=-1,085, p=0,289), 8 “Gestión de las normas” (t=-0,550, p=0,587), 10 “Responsabilidades de los hijos en casa” (t=-1,920, p=0.067), 11 “Conciencia que tienen de la propia responsabilidad” (t=-1,100, p=0,283), 12 “Promoción de la responsabilidad de los hijos” (t=-0,813, p=0,424), 13 “Confianza en los padres” (t=-0,371, p=0,714), 14 “Gestión de conflictos” (t=-0,451, p=0,656), 15 “Valoración por parte de los adultos” (t=-0,123, p=0,903), 16 “Autoestima y autocontrol de los hijos” (t=-0,277, p=0,784), 21 “Entorno de estudio” (t=-0,355, p=0,726), 22 “Recursos” (t=-1,064, p=0,299), 23 “Control de interferencias” (t=-0,794, p=0,435), 24 “Ayuda” (t=-0,700, p=0,491) y 26 “Organización de las tareas en casa” (t=-0,355, p=0,725). Asimismo, hay tres que se mantienen porque su diferencia es cero o casi cero, como son el par 6 “Relación y participación de los padres en la escuela” (t=0,110, p=0,913), 17 “Sinceridad entre padres e hijos” y 18 “Diálogo para regular la conducta de los hijos”. En estos dos últimos casos no se puede calcular la t porque la diferencia es igual a 0.

Por otro lado, se da una ligera bajada de medias en las puntuaciones del postest en los pares 2 “Satisfacción con el centro y

los profesores", 3 "Ayuda de los maestros para aprender", 4 "Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos", 5 "Los padres se interesan por el progreso de los hijos y los apoyan", 6 "Relación y participación de los padres en la escuela", 9 "premios y castigos", 19 "Comunicación sobre temas relevantes", 20 "Frecuencia con la que hablan", 25 "Atribución del logro", 27 "Realización atenta de las tareas en el aula" y 28 "Manejo de la información".

Gráfico 8. Comparación de medias de los alumnos del grupo experimental

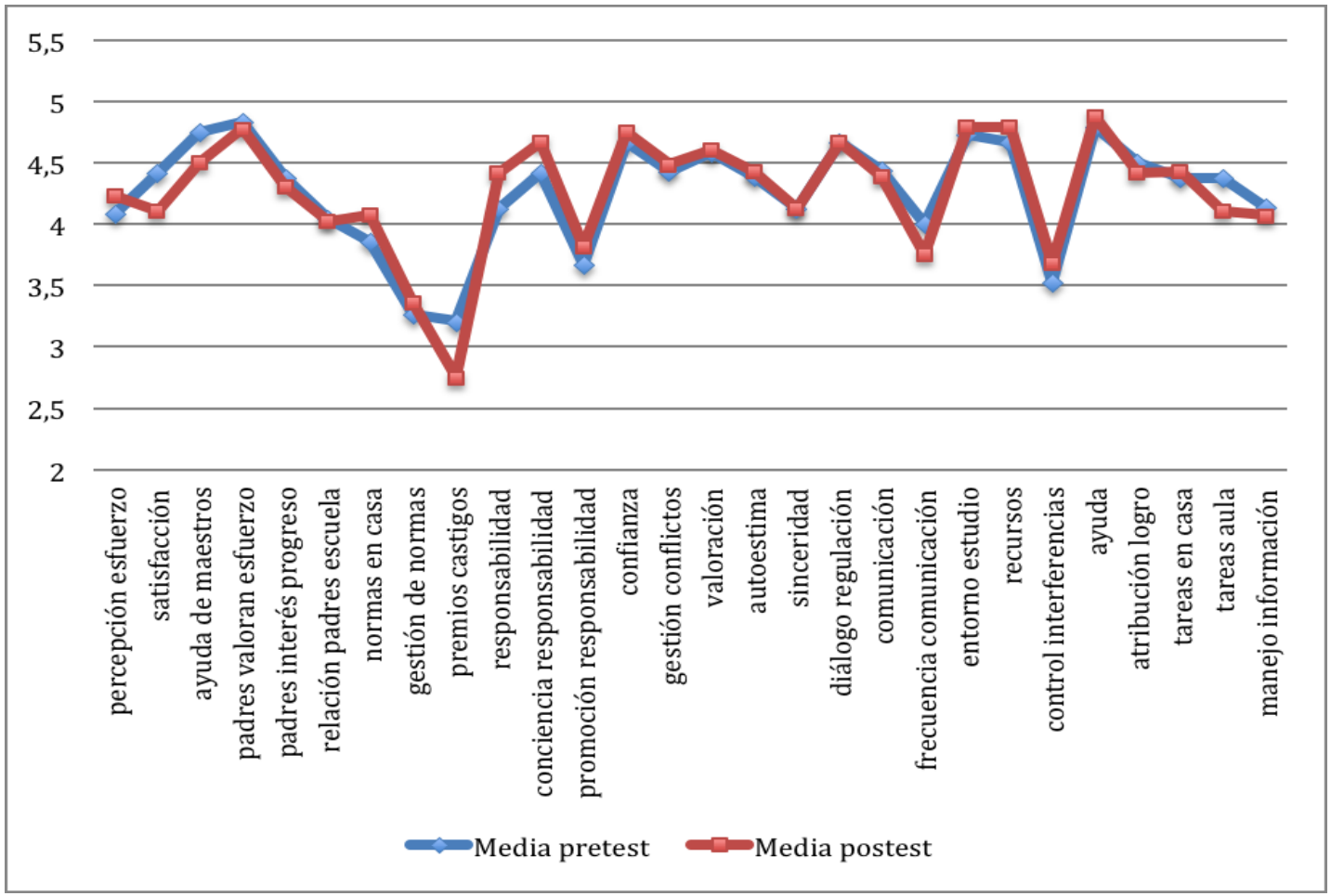


Tabla 3. Prueba t de análisis de diferencias intragrupo de alumnos del grupo experimental en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEA

		Media	N	Desv. Tip.	gl	t	Sign.
Par 1	Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas pre	4,0833	24	,76139	23	-1,098	,284
	Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas post	4,2292	24	,83379			
Par 2	Satisfacción con el centro y los profesores pre	4,4167	24	,95173	23	1,625	,118
	Satisfacción con el centro y los profesores post	4,1042	24	1,04235			
Par 3	Ayuda de los maestros por aprender pre	4,7500	24	,53161	23	1,297	,207
	Ayuda de los maestros por aprender post	4,5000	24	,93250			
Par 4	Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos pre	4,8333	24	,24077	23	,749	,461
	Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos post	4,7778	24	,45754			
Par 5	Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan pre	4,3750	24	,56733	23	,500	,622
	Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan post	4,3056	24	,61319			
Par 6	Relación y participación de los padres en la escuela pre	4,0417	24	,99909	23	,110	,913
	Relación y participación de los padres en la escuela post	4,0208	24	,89052			
Par 7	Normas que hay en casa pre	3,8583	24	,79231	23	-1,085	,289
	Normas que hay en casa post	4,0750	24	,59216			
Par 8	Gestión de las normas pre	3,2639	24	,88454	23	-,550	,587
	Gestión de las normas post	3,3611	24	,79197			
Par 9	Premios y castigos pre	3,2083	24	1,03122	23	1,834	,080
	Premios y castigos post	2,7500	24	1,03209			
Par 10	Responsabilidades de los hijos en casa pre	4,1250	24	,83297	23	-1,920	,067
	Responsabilidades de los hijos en casa post	4,4167	24	,71728			
Par 11	Conciencia que tienen de la propia responsabilidad pre	4,4167	24	,81650	23	-1,100	,283
	Conciencia que tienen de la propia responsabilidad post	4,6667	24	,60193			
Par 12	Promoción de la responsabilidad de los hijos pre	3,6667	24	,77903	23	-,813	,424
	Promoción de la responsabilidad de los hijos post	3,8125	24	,71570			
Par 13	Confianza en los padres pre	4,6667	24	,91683	23	-,371	,714
	Confianza en los padres post	4,7500	24	,67566			
Par 14	Gestión de los conflictos pre	4,4306	24	,75168	23	-,451	,656
	Gestión de los conflictos post	4,4861	24	,92198			
Par 15	Valoración por parte de los adultos pre	4,5833	24	,54507	23	-,123	,903
	Valoración por parte de los adultos post	4,6042	24	,80729			
Par 16	Autoestima y autocontrol de los hijos pre	4,3889	24	,55313	23	-,277	,784
	Autoestima y autocontrol de los hijos post	4,4306	24	,71882			
Par 17	Sinceridad entre padres e hijos pre	4,1250[a]	24	,89988	23		
	Sinceridad entre padres e hijos post	4,1250[a]	24	,89988			
Par 18	Diálogo para regular la conducta de los hijos pre	4,6667[a]	24	,60193	23		
	Diálogo para regular la conducta de los hijos post	4,6667[a]	24	,60193			
Par 19	Comunicación sobre temas relevantes pre	4,4375	24	,57696	23	,308	,761
	Comunicación sobre temas relevantes post	4,3854	24	,87532			
Par 20	Frecuencia con la que hablan pre	4,0000	24	1,06322	23	,710	,485
	Frecuencia con la que hablan post	3,7500	24	1,29380			
Par 21	Entorno de estudio pre	4,7292	24	,55127	23	-,355	,726
	Entorno de estudio post	4,7917	24	,64127			
Par 22	Recursos pre	4,6667	24	,61972	23	-1,064	,299
	Recursos post	4,7917	24	,46431			
Par 23	Control de interferencias pre	3,5278	24	,93724	23	-,794	,435
	Control de interferencias post	3,6806	24	1,11416			
Par 24	Ayuda pre	4,7917	24	,50898	23	-,700	,491
	Ayuda post	4,8750	24	,44843			
Par 25	Atribución del logro pre	4,5000	24	,55604	23	,455	,653
	Atribución del logro post	4,4167	24	,80006			
Par 26	Organización de las tareas en casa pre	4,3750	24	,59232	23	-,355	,725
	Organización de las tareas en casa post	4,4306	24	,75168			
Par 27	Realización atenta de las tareas en el aula pre	4,3750	24	,74089	23	1,192	,245
	Realización atenta de las tareas en el aula post	4,1042	24	1,08326			
Par 28	Manejo de la información pre	4,1389	24	,75448	23	,330	,744
	Manejo de la información post	4,0694	24	,96298			

a. La correlación y t no se pueden calcular porque el error estándar de la diferencia es 0.

Al analizar las notas de estos alumnos vemos mejoría en las medias de las calificaciones de las distintas asignaturas del tercer trimestre respecto del primero, pese a que no se trata de diferencias

significativas. El valor que más se acerca a 0.05 es el de la asignatura de Educación Artística (t=-2,013, p=0,056), cuya media sube alrededor de medio punto. Pero el resto también sube o se mantiene. Suben el área de Conocimiento del Medio (t=-1,320, p=0,200), Educación Física (t=-1,772, p=0,090), Valenciano (t=-1,446, p=0,162) y Matemáticas (t=-0,204,p=0,84). Lengua Castellana e Inglés presentan la misma media en el primer y en el tercer trimestre.

Gráfico 9. Notas medias del grupo experimental

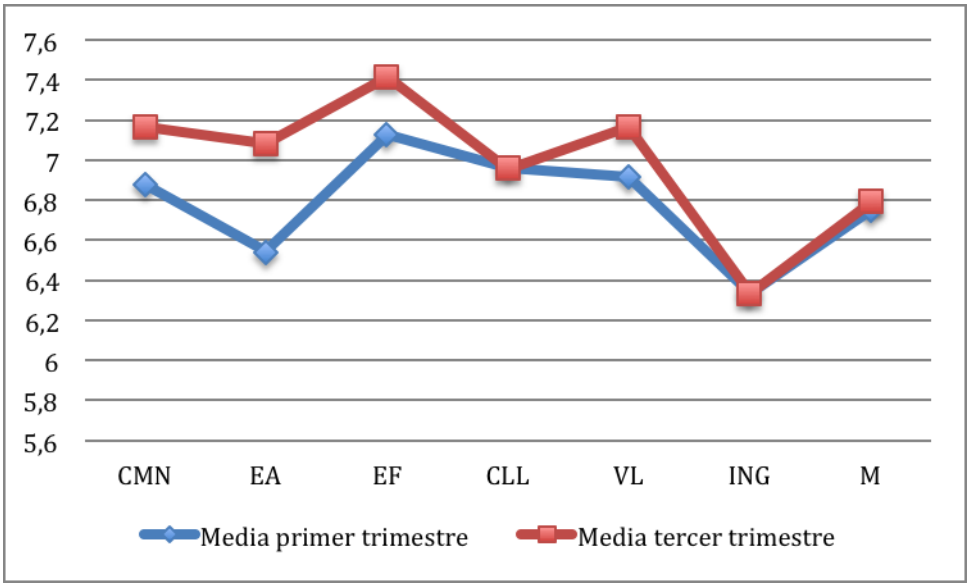


Tabla 4. Prueba t intragrupo de calificaciones de los alumnos del grupo experimental

		Media	N	Desv. Tip.	gl	t	Sig.
Par 1	CMN1	6,8750	24	2,13282	23	-1,320	,200
	CMN3	7,1667	24	1,76109			
Par 2	EA1	6,5417	24	2,02117	23	-2,013	,056
	EA3	7,0833	24	1,83958			
Par 3	EF1	7,1250	24	1,39292	23	-1,772	,090
	EF3	7,4167	24	1,28255			
Par 4	CLL1	6,9583	24	1,57367	23	,000	1,000
	CLL3	6,9583	24	1,57367			
Par 5	VLL1	6,9167	24	1,76725	23	-1,446	,162
	VLL3	7,1667	24	1,68540			
Par 6	ING1	6,3333	24	2,18028	23	,000	1,000
	ING3	6,3333	24	2,18028			
Par 7	M1	6,7500	24	2,02699	23	-,204	,840
	M3	6,7917	24	2,06375			

3.5.1.1.1.2. Grupo control

En relación con el primer análisis, pero referido al grupo control, vemos en el Gráfico 10 que hay muy poca variación entre el pretest y el postest. En la Tabla 5 se observa que hay diferencia significativa en dos pares de subdimensiones. En el par 2 “Satisfacción con el centro y los profesores” la diferencia es negativa, ya que se obtiene una puntuación menor en el postest que en el pretest ($t=2,220$, $p<0,05$), mientras que en el par 16 “Autoestima y autocontrol de los hijos” la diferencia es positiva ($t=-2,195$, $p<0,05$). Se acercan a 0,05 los pares 14 “Gestión de los conflictos” ($t=-1,982$, $p=0,059$) y 20 “Frecuencia con la que hablan” ($t=1,795$, $p=0,085$), este último con tendencia a la baja en el postest.

Además, suben ligeramente, sin ser una diferencia significativa, los pares 5 “Los padres se interesan por el progreso de os hijos y lo apoyan”, 6 “Relación y participación de los padres en la escuela”, 7 “Normas que hay en casa”, 8 “Gestión de las normas”, 9 “Premios y castigos”, 10 “ La responsabilidad de los hijos en casa”, 13 “Confianza en los padres”, 21 “Entrono de estudio”, 24 “Ayuda”, 26 “Organización de las tareas en casa” y 28 “Manejo de la información”. Y se mantienen o bajan los pares 1 “Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas”, 3 “Ayuda de los maestros para aprender”, 4 “Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos”, 11 “Conciencia que tienen de la propia responsabilidad”, 12 “Promoción de la responsabilidad de los hijos”, 15 “Valoración por parte de los adultos”, 17 “Sinceridad entre padres e hijos”, 18 “Diálogo para regular la conducta de los hijos”, 19 “Comunicación sobre temas relevantes”, 22 “Recursos”, 23 “Control de interferencias”, 25 “Atribución del logro” y 27 “Realización atenta de las tareas en el aula”.

Gráfico 10. Comparación de medias de los alumnos del grupo control

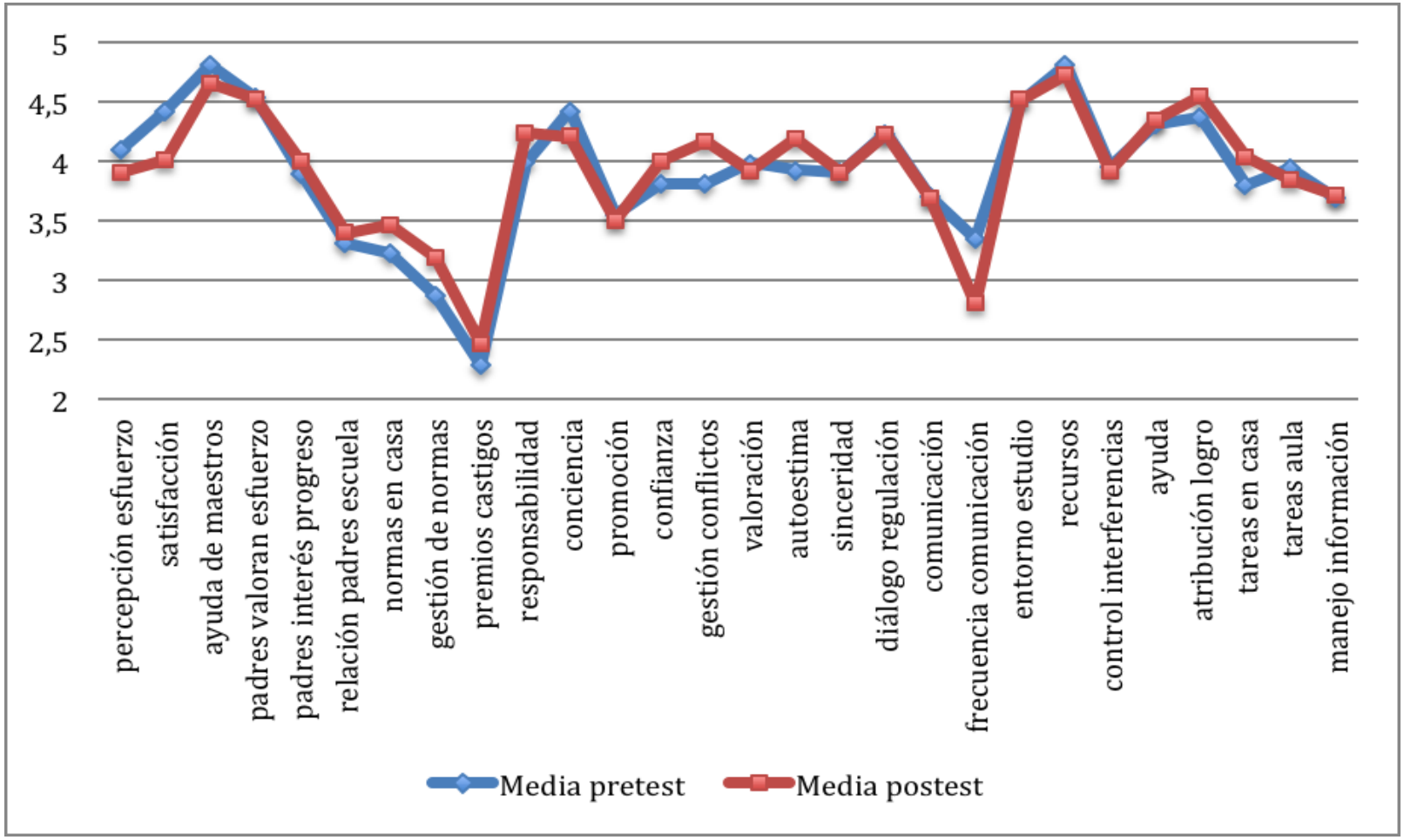


Tabla 5. Prueba t de análisis de diferencias intragrupo de los alumnos del grupo de control en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEA

		Media	N	Desv. Tip.	gl	t	Sign.
Par 1	Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas pre	4,0962	26	,70738	25	1,139	,266
	Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas post	3,9038	26	,81264			
Par 2	Satisfacción con el centro y los profesores pre	4,4231	26	,50383	25	2,220	,036
	Satisfacción con el centro y los profesores post	4,0192	26	,88860			
Par 3	Ayuda de los maestros por aprender pre	4,8077	26	,40192	25	1,000	,327
	Ayuda de los maestros por aprender post	4,6538	26	,74524			
Par 4	Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos pre	4,5385	26	,74283	25	,103	,919
	Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos post	4,5256	26	,73740			
Par 5	Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan pre	3,8974	26	,92745	25	-,724	,476
	Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan post	4,0000	26	,70553			
Par 6	Relación y participación de los padres en la escuela pre	3,3077	26	,90639	25	-,440	,664
	Relación y participación de los padres en la escuela post	3,4038	26	,67852			
Par 7	Normas que hay en casa pre	3,2231	26	,89501	25	-1,731	,096
	Normas que hay en casa post	3,4692	26	,86152			
Par 8	Gestión de las normas pre	2,8718	26	1,32355	25	-1,547	,134
	Gestión de las normas post	3,1923	26	,85465			
Par 9	Premios y castigos pre	2,2885	26	1,15908	25	-,964	,344
	Premios y castigos post	2,4615	26	,94787			
Par 10	Responsabilidades de los hijos en casa pre	3,9872	26	,91156	25	-1,510	,144
	Responsabilidades de los hijos en casa post	4,2436	26	,47663			
Par 11	Conciencia que tienen de la propia responsabilidad pre	4,4231	26	,75753	25	1,463	,156
	Conciencia que tienen de la propia responsabilidad post	4,2115	26	,78960			
Par 12	Promoción de la responsabilidad de los hijos pre	3,5481	26	,86319	25	,392	,698
	Promoción de la responsabilidad de los hijos post	3,5000	26	,72457			
Par 13	Confianza en los padres pre	3,8077	26	1,44275	25	-,693	,495
	Confianza en los padres post	4,0000	26	1,20000			
Par 14	Gestión de los conflictos pre	3,8077	26	1,34717	25	-1,982	,059
	Gestión de los conflictos post	4,1667	26	,89069			
Par 15	Valoración por parte de los adultos pre	3,9808	26	1,04385	25	,316	,755
	Valoración por parte de los adultos post	3,9231	26	,80861			
Par 16	Autoestima y autocontrol de los hijos pre	3,9231	26	,70116	25	-2,195	,038
	Autoestima y autocontrol de los hijos post	4,1923	26	,73135			
Par 17	Sinceridad entre padres e hijos pre	3,9038[a]	26	1,14908	25		
	Sinceridad entre padres e hijos post	3,9038[a]	26	1,14908			
Par 18	Diálogo para regular la conducta de los hijos pre	4,2308[a]	26	,95111	25		
	Diálogo para regular la conducta de los hijos post	4,2308[a]	26	,95111			
Par 19	Comunicación sobre temas relevantes pre	3,7019	26	,81859	25	,064	,950
	Comunicación sobre temas relevantes post	3,6923	26	,87552			
Par 20	Frecuencia con la que hablan pre	3,3462	26	1,59856	25	1,795	,085
	Frecuencia con la que hablan post	2,8077	26	1,44275			
Par 21	Entorno de estudio pre	4,5000	26	,92736	25	-,096	,925
	Entorno de estudio post	4,5192	26	,79348			
Par 22	Recursos pre	4,8077	26	,44893	25	,811	,425
	Recursos post	4,7308	26	,60383			
Par 23	Control de interferencias pre	3,9487	26	1,16883	25	,139	,891
	Control de interferencias post	3,9231	26	1,01240			
Par 24	Ayuda pre	4,3077	26	,92819	25	-,225	,824
	Ayuda post	4,3462	26	,89184			
Par 25	Atribución del logro pre	4,3718	26	,76784	25	-1,318	,199
	Atribución del logro post	4,5513	26	,69245			
Par 26	Organización de las tareas en casa pre	3,7949	26	,84893	25	-1,355	,188
	Organización de las tareas en casa post	4,0385	26	,91081			
Par 27	Realización atenta de las tareas en el aula pre	3,9423	26	,87552	25	,459	,650
	Realización atenta de las tareas en el aula post	3,8462	26	,70384			
Par 28	Manejo de la información pre	3,6923	26	,98848	25	-,160	,874
	Manejo de la información post	3,7179	26	,83102			

a. La correlación y t no se pueden calcular porque el error estándar de la diferencia es 0.

En relación con las notas, en el Gráfico 11 en el que se comparan las notas del grupo control entre el primer y tercer trimestres observamos que, en general, las notas del tercer trimestre

se mantienen o suben ligeramente. La Tabla 6 muestra cómo solamente hay una variación significativa en el área de valenciano (t=-2,123, p<0,05). Además, sube ligeramente la media del tercer trimestre en Conocimientos del Medio, Lengua Castellana y Matemáticas, y e mantiene o baja en Educación Artística, Educación Física e Inglés.

Gráfico 11. Notas medias del grupo control

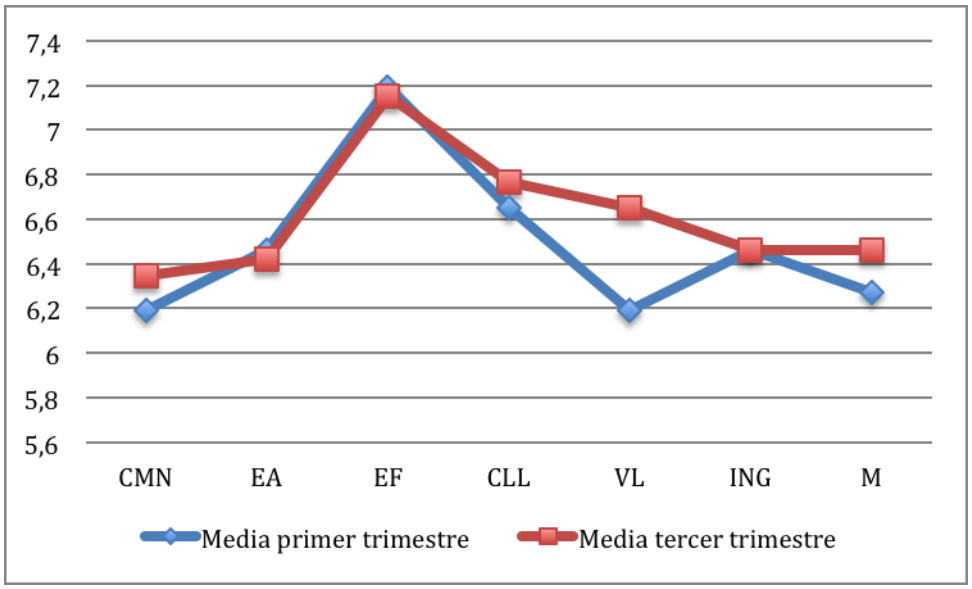


Tabla 6. Prueba t de diferencias intragrupo en calificaciones de los alumnos del grupo de control

		Media	N	Desv. Tip.	gl	t	Sign.
Par 1	CMN1	6,1923	26	1,89777	25	-,750	,461
	CMN3	6,3462	26	1,69570			
Par 2	EA1	6,4615	26	2,02447	25	,140	,890
	EA3	6,4231	26	1,92194			
Par 3	EF1	7,1923	26	1,44275	25	,440	,664
	EF3	7,1538	26	1,40548			
Par 4	CLL1	6,6538	26	1,78756	25	-,515	,611
	CLL3	6,7692	26	1,63236			
Par 5	VLL1	6,1923	26	1,69751	25	-2,132	,043
	VLL3	6,6538	26	1,71912			
Par 6	ING1	6,4615	26	1,70249	25	,000	1,000
	ING3	6,4615	26	1,77157			
Par 7	M1	6,2692	26	1,92993	25	-1,044	,306
	M3	6,4615	26	1,55514			

3.5.1.1.2. Análisis intergrupo

En este segundo apartado vamos a realizar un análisis “entre” de los datos aportados por los dos grupos, experimental y control, primero referido al momento inicial, anterior a la implementación del programa, y después referido al momento final, a su término.

3.5.1.1.2.1. Con datos del pretest

Al comparar los datos del pretest de los dos grupos plasmados en la Gráfica 12 observamos que, en la mayoría de subdimensiones, los valores del grupo experimental son superiores a los del grupo control.

Encontramos once subdimensiones en las que los valores presentan diferencias significativas a favor del grupo experimental, cinco con diferencias superiores pero muy próximas a 0,05 y seis con valores más altos pero no significativos. Solamente en seis pares de subdimensiones las medias del grupo de control son ligeramente más altas que las del grupo experimental.

Los pares que presentan diferencias significativas son el 5 “Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan” ($t=2,215$, $p<0,05$), 6 “Relación y participación de los padres en la escuela” ($t=2,724$, $p<0,01$), 7 “Normas que hay en casa” ($t=2,648$, $p<0,05$), 9 “Premios y castigos” ($t=2,955$, $p<0,01$), 13 “Confianza en los padres” ($t=2,532$, $p<0,05$), 14 “Gestión de los conflictos” ($t=2,039$, $p<0,05$), 15 “Valoración por parte de los adultos” ($t=2,586$, $p<0,05$), 16 “Autoestima y autocontrol de los hijos” ($t=2,593$, $p<0,05$), 19 “Comunicación sobre temas relevantes” ($t=3,644$, $p<0,01$), 24 “Ayuda”

(t=2,309, p<0,05) y 26 “Organización de las tareas en casa” (t=2,819, p<0,01).

Los pares 4 “Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos” (t=1,918, p=0,065), 18 “Diálogo para regular la conducta de los hijos” (t=1,952, p=0,058), 20 “Frecuencia con la que hablan” (t=1,715, p=0,093), 27 “Realización atenta de las tareas en el aula” (t=1,878, p=0,066) y 28 “Manejo de la información” (t=1,784, p=0,081) presentan diferencias cercanas a la significatividad favorables al grupo experimental. En los pares 8 “Gestión de normas”, 10 “Responsabilidad de los hijos en casa”, 12 “Promoción de la responsabilidad de los hijos”, 17 “Sinceridad entre padres e hijos”, 21 “Entorno de estudio” y 25 “Atribución de logro” se da una diferencia no significativa a favor del grupo experimental.

Por último, en los pares 1 “Percepción del esfuerzo por sacara buenas notas”, 2 “Satisfacción con el centro y los profesores”, 3 “Ayuda de los maestros para aprender”, 11 “Conciencia que tienen de la propia responsabilidad”, 22 “Recursos” y 23 “Control de interferencias”, encontramos una ligera ventaja a favor del grupo control.

Gráfico 12. Comparación de medias del pretest

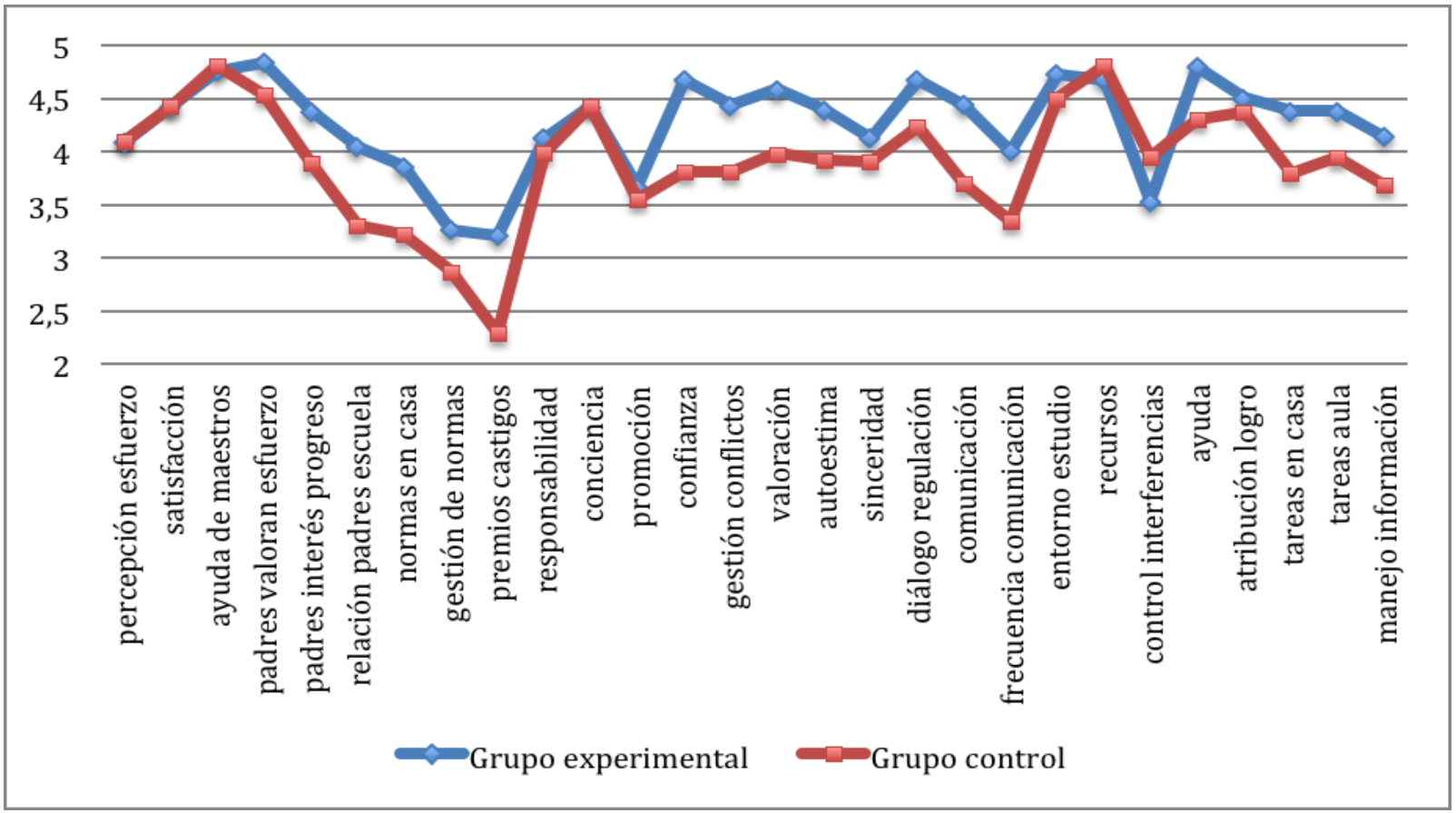


Tabla 7. Prueba t pretest intergrupo entre sujetos del grupo experimental y de control

	Condición en la que participa el sujeto en la investigación	N	Media	Desv. Tip.	gl	t	Sign.
1. Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas	Experimental	24	4,0833	,76139	48	-,062	,951
	Control	26	4,0962	,70738			
2. Satisfacción con el centro y los profesores	Experimental	24	4,4167	,95173	48	-,030	,976
	Control	26	4,4231	,50383			
3. Ayuda de los maestros por aprender	Experimental	24	4,7500	,53161	48	-,435	,666
	Control	26	4,8077	,40192			
4. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos	Experimental	24	4,8333	,24077			
	Control	26	4,5385	,74283	48	1,918	,065
5. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan	Experimental	24	4,3750	,56733			
	Control	26	3,8974	,92745	48	2,215	,032
6. Relación y participación de los padres en la escuela	Experimental	24	4,0417	,99909	48	2,724	,009
	Control	26	3,3077	,90639			
7. Normas que hay en casa	Experimental	24	3,8583	,79231	48	2,648	,011
	Control	26	3,2231	,89501			
8. Gestión de las normas	Experimental	24	3,2639	,88454			
	Control	26	2,8718	1,32355	48	1,240	,222
9. Premios y castigos	Experimental	24	3,2083	1,03122	48	2,955	,005
	Control	26	2,2885	1,15908			
10. Responsabilidades de los hijos en casa	Experimental	24	4,1250	,83297	48	,557	,580
	Control	26	3,9872	,91156			
11. Conciencia que tienen de la propia responsabilidad	Experimental	24	4,4167	,81650	48	-,029	,977
	Control	26	4,4231	,75753			
12. Promoción de la responsabilidad de los hijos	Experimental	24	3,6667	,77903	48	,508	,613
	Control	26	3,5481	,86319			
13. Confianza en los padres	Experimental	24	4,6667	,91683			
	Control	26	3,8077	1,44275	48	2,532	,015
14. Gestión de los conflictos	Experimental	24	4,4306	,75168			
	Control	26	3,8077	1,34717	48	2,039	,048
15. Valoración por parte de los adultos	Experimental	24	4,5833	,54507			
	Control	26	3,9808	1,04385	48	2,586	,014
16. Autoestima y autocontrol de los hijos	Experimental	24	4,3889	,55313	48	2,593	,013
	Control	26	3,9231	,70116			
17. Sinceridad entre padres e hijos	Experimental	24	4,1250	,89988	48	,753	,455
	Control	26	3,9038	1,14908			
18. Diálogo para regular la conducta de los hijos	Experimental	24	4,6667	,60193			
	Control	26	4,2308	,95111	48	1,952	,058
19. Comunicación sobre temas relevantes	Experimental	24	4,4375	,57696	48	3,644	,001
	Control	26	3,7019	,81859			
20. Frecuencia con la que hablan	Experimental	24	4,0000	1,06322			
	Control	26	3,3462	1,59856	48	1,715	,093
21. Entorno de estudio	Experimental	24	4,7292	,55127	48	1,051	,299
	Control	26	4,5000	,92736			
22. Recursos	Experimental	24	4,6667	,61972	48	-,927	,359
	Control	26	4,8077	,44893			
23. Control de interferencias	Experimental	24	3,5278	,93724	48	-1,397	,169
	Control	26	3,9487	1,16883			
24. Ayuda	Experimental	24	4,7917	,50898			
	Control	26	4,3077	,92819	48	2,309	,026
25. Atribución del logro	Experimental	24	4,5000	,55604	48	,671	,505
	Control	26	4,3718	,76784			
26. Organización de las tareas en casa	Experimental	24	4,3750	,59232			
	Control	26	3,7949	,84893	48	2,819	,007
27. Realización atenta de las tareas en el aula	Experimental	24	4,3750	,74089	48	1,878	,066
	Control	26	3,9423	,87552			
28. Manejo de la información	Experimental	24	4,1389	,75448	48	1,784	,081
	Control	26	3,6923	,98848			

En relación con las notas del primer trimestre, el grupo experimental también presenta una media superior a la del grupo

control en la mayoría de áreas, aunque la diferencia no llega a ser significativa. Las notas medias en Conocimiento del Medio, Educación Artística, Lengua Castellana, Valenciano e Inglés son superiores para el grupo experimental. Sin embargo, en Educación Física e Inglés son ligeramente superiores a favor del grupo control.

Gráfico 13. Notas medias del primer trimestre

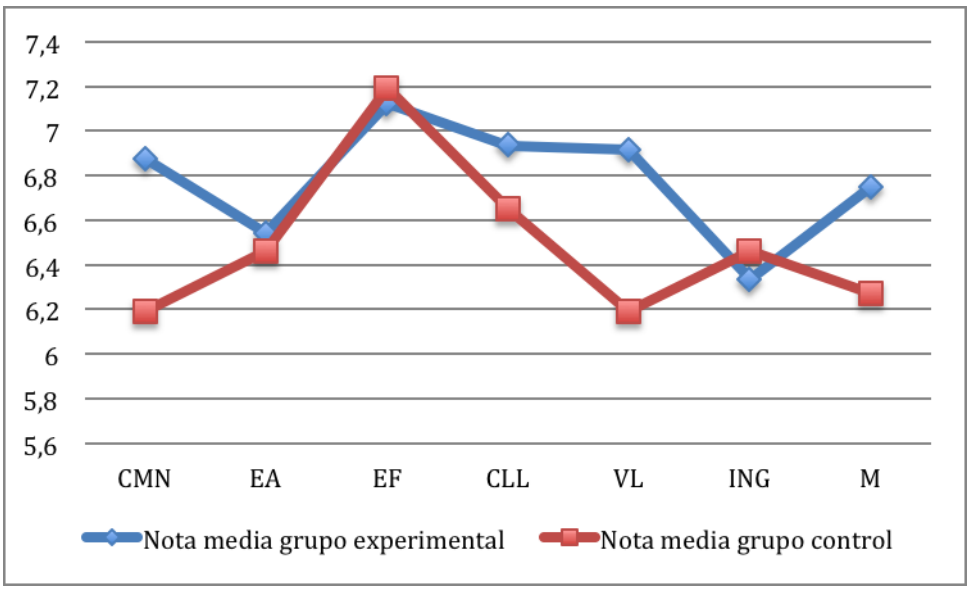


Tabla 8. Prueba t pretest intergrupo en calificaciones de los alumnos del grupo experimental y de control

	Condición en la que participa el sujeto en la investigación	N	Media	Desv. Tip.	gl	t	Sign.
CMN1	Experimental	24	6,8750	2,13282	48	1,198	,237
	Control	26	6,1923	1,89777			
EA1	Experimental	24	6,5417	2,02117	48	,140	,889
	Control	26	6,4615	2,02447			
EF1	Experimental	24	7,1250	1,39292	48	-,168	,868
	Control	26	7,1923	1,44275			
CLL1	Experimental	24	6,9375	1,56255	48	,595	,554
	Control	26	6,6538	1,78756			
VLL1	Experimental	24	6,9167	1,76725	48	1,478	,146
	Control	26	6,1923	1,69751			
ING1	Experimental	24	6,3333	2,18028			
	Control	26	6,4615	1,70249	48	-,230	,819
M1	Experimental	24	6,7500	2,02699	48	,859	,395
	Control	26	6,2692	1,92993			

3.5.1.1.2.2. Con datos del postest

Al comparar los datos del postest de los dos grupos se observa que, al igual que ocurría en el pretest, la mayoría de valores del grupo

experimental son superiores a los del grupo control. De hecho, en esta ocasión solamente encontramos tres pares de subdimensiones en los que la media se decanta a favor del grupo control: 3 “Ayuda de los maestros por aprender”, 23 “Control de interferencias” y 25 “Atribución del logro”.

Comprobamos que de las once subdimensiones en las que los valores presentaban diferencias significativas a favor del grupo experimental en el pretest, solamente se mantiene esa significatividad en seis pares: 6 “Relación y participación de los padres en la escuela”, 7 “Normas que hay en casa”, 13 “Confianza en los padres”, 15 “Valoración por parte de los adultos”, 19 “Comunicación sobre temas relevantes” y 24 “Ayuda”.

En los pares 5 “Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan”, 9 “Premios y castigos”, 14 “Gestión de los conflictos”, 16 “Autoestima y autocontrol de los hijos” y 26 “Organización de las tareas en casa”, que presentaban diferencias significativas en el pretest y no lo hacen en el postest, vemos que los valores del grupo experimental se han mantenido o, incluso, han aumentado. Sin embargo, la diferencia se ha reducido debido a que ha aumentado la media del grupo control.

Por último, en los pares 11 “Conciencia que tienen de la propia responsabilidad” ($t=2,278$, $p<0,05$), que presentaba en el pretest un valor mayor en la media del grupo control, y 20 “Frecuencia con la que hablan” ($t=2,424$, $p<0,05$), han aumentado las diferencias en el postest a favor del grupo experimental, hasta llegar a ser significativa.

Gráfico 14. Comparación de medias del postest

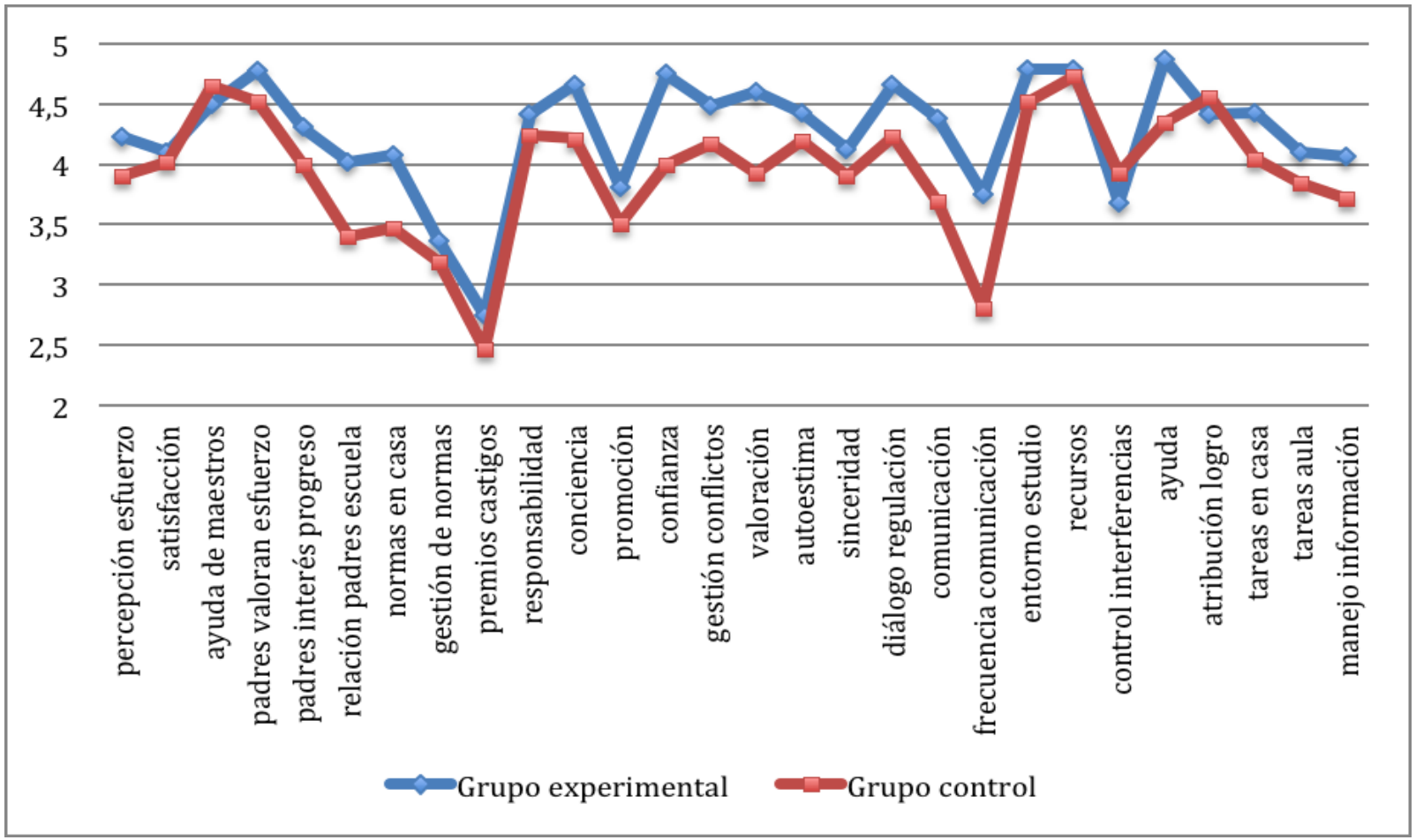


Tabla 9. Prueba t de diferencias intergrupos en el postest entre el grupo experimental y el grupo de control en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEA

	Condición en la que participa el sujeto en la investigación	N	Media	Desv. Tip.	gl	t	Sign.
1. Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas	Experimental	24	4,2292	,83379	48	1,397	,169
	Control	26	3,9038	,81264			
2. Satisfacción con el centro y los profesores	Experimental	24	4,1042	1,04235	48	,311	,757
	Control	26	4,0192	,88860			
3. Ayuda de los maestros por aprender	Experimental	24	4,5000	,93250	48	-,647	,521
	Control	26	4,6538	,74524			
4. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos	Experimental	24	4,7778	,45754	48	1,438	,157
	Control	26	4,5256	,73740			
5. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan	Experimental	24	4,3056	,61319	48	1,628	,110
	Control	26	4,0000	,70553			
6. Relación y participación de los padres en la escuela	Experimental	24	4,0208	,89052	48	2,769	,008
	Control	26	3,4038	,67852			
7. Normas que hay en casa	Experimental	24	4,0750	,59216	48	2,874	,006
	Control	26	3,4692	,86152			
8. Gestión de las normas	Experimental	24	3,3611	,79197	48	,723	,473
	Control	26	3,1923	,85465			
9. Premios y castigos	Experimental	24	2,7500	1,03209	48	1,030	,308
	Control	26	2,4615	,94787			
10. Responsabilidades de los hijos en casa	Experimental	24	4,4167	,71728			
	Control	26	4,2436	,47663	48	,996	,325
11. Conciencia que tienen de la propia responsabilidad	Experimental	24	4,6667	,60193	48	2,278	,027
	Control	26	4,2115	,78960			
12. Promoción de la responsabilidad de los hijos	Experimental	24	3,8125	,71570	48	1,533	,132
	Control	26	3,5000	,72457			
13. Confianza en los padres	Experimental	24	4,7500	,67566			
	Control	26	4,0000	1,20000	48	2,750	,009
14. Gestión de los conflictos	Experimental	24	4,4861	,92198	48	1,246	,219
	Control	26	4,1667	,89069			
15. Valoración por parte de los adultos	Experimental	24	4,6042	,80729	48	2,978	,005
	Control	26	3,9231	,80861			
16. Autoestima y autocontrol de los hijos	Experimental	24	4,4306	,71882	48	1,160	,252
	Control	26	4,1923	,73135			
17. Sinceridad entre padres e hijos	Experimental	24	4,1250	,89988	48	,753	,455
	Control	26	3,9038	1,14908			
18. Diálogo para regular la conducta de los hijos	Experimental	24	4,6667	,60193			
	Control	26	4,2308	,95111	48	1,952	,058
19. Comunicación sobre temas relevantes	Experimental	24	4,3854	,87532	48	2,797	,007
	Control	26	3,6923	,87552			
20. Frecuencia con la que hablan	Experimental	24	3,7500	1,29380	48	2,424	,019
	Control	26	2,8077	1,44275			
21. Entorno de estudio	Experimental	24	4,7917	,64127	48	1,328	,190
	Control	26	4,5192	,79348			
22. Recursos	Experimental	24	4,7917	,46431	48	,397	,693
	Control	26	4,7308	,60383			
23. Control de interferencias	Experimental	24	3,6806	1,11416	48	-,806	,424
	Control	26	3,9231	1,01240			
24. Ayuda	Experimental	24	4,8750	,44843			
	Control	26	4,3462	,89184	48	2,679	,011
25. Atribución del logro	Experimental	24	4,4167	,80006	48	-,638	,527
	Control	26	4,5513	,69245			
26. Organización de las tareas en casa	Experimental	24	4,4306	,75168	48	1,652	,105
	Control	26	4,0385	,91081			
27. Realización atenta de las tareas en el aula	Experimental	24	4,1042	1,08326			
	Control	26	3,8462	,70384	48	,990	,328
28. Manejo de la información	Experimental	24	4,0694	,96298	48	1,385	,173
	Control	26	3,7179	,83102			

En relación con las notas, las gráficas muestran que el grupo de control da un pequeño repunte en el segundo trimestre en castellano e inglés respecto al experimental, pero en el tercer trimestre vuelve la tendencia del primero en el que, sin haber diferencias significativas, el grupo experimental se mantiene en valores superiores al grupo de control.

Gráfico 15. Notas medias del segundo trimestre

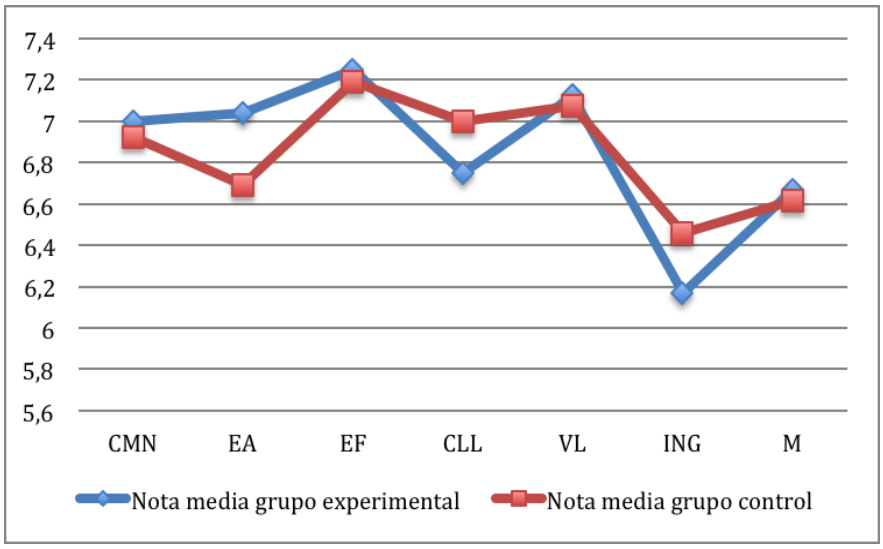


Gráfico 16. Notas medias del tercer trimestre

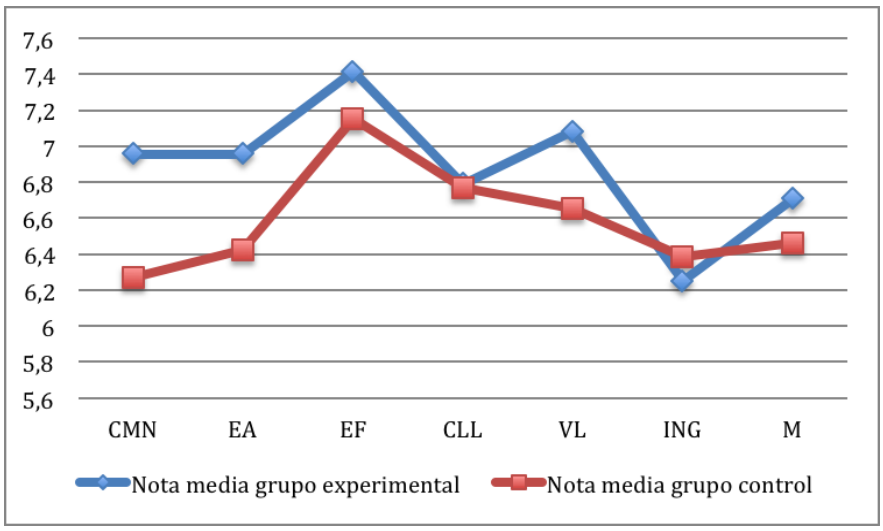


Tabla 10. Prueba t de diferencias intergrupos en calificaciones en el postest entre el grupo experimental y el de control

	Condición en la que participa el sujeto en la investigación	N	Media	Desv. Tip.	gl	t	Sign.
CMN2	Experimental	24	7,0000	1,69398	48	,171	,865
	Control	26	6,9231	1,49461			
EA2	Experimental	24	7,0417	1,87615	48	,623	,536
	Control	26	6,6923	2,07402			
EF2	Experimental	24	7,2500	1,32698	48	,152	,880
	Control	26	7,1923	1,35703			
CLL2	Experimental	24	6,7500	1,51083	48	-,572	,570
	Control	26	7,0000	1,57480			
VLL2	Experimental	24	7,1250	1,72734	48	,103	,918
	Control	26	7,0769	1,57285			
ING2	Experimental	24	6,1667	2,11961	48	-,518	,607
	Control	26	6,4615	1,90223			
M2	Experimental	24	6,6667	2,01444	48	,100	,921
	Control	26	6,6154	1,60192			
CMN3	Experimental	24	6,9583	1,80529	48	1,405	,166
	Control	26	6,2692	1,66271			
EA3	Experimental	24	6,9583	1,80529	48	1,013	,316
	Control	26	6,4231	1,92194			
EF3	Experimental	24	7,4167	1,28255	48	,689	,494
	Control	26	7,1538	1,40548			
CLL3	Experimental	24	6,7917	1,55980	48	,050	,961
	Control	26	6,7692	1,63236			
VLL3	Experimental	24	7,0833	1,69184	48	,889	,378
	Control	26	6,6538	1,71912			
ING3	Experimental	24	6,2500	2,26984	48	-,236	,814
	Control	26	6,3846	1,74532			
M3	Experimental	24	6,7083	2,05319	48	,481	,632
	Control	26	6,4615	1,55514			

3.5.1.2. Análisis de los datos aportados por los padres y madres.

Los datos estadísticos aportados por los padres y madres que han participado en la investigación, a través del cuestionario CEFFEEF, también han sido analizados con el programa SPSS en su versión 22.

Para ver el impacto que el programa ha ejercido sobre las madres del grupo experimental se ha llevado a cabo, en primer lugar, un análisis intragrupo para este grupo, comparando las medias de los datos que han aportado en el pretest y en el postest. En segundo lugar, se ha realizado un análisis entre los grupos experimental y de control en el postest, con la intención de ver si había diferencia significativa en los datos aportados por ambos grupos.

3.5.1.2.1. Análisis intragrupo del grupo experimental

En relación al primer análisis, vemos en el Gráfico que hay una ligera variación entre pretest y postest. En la tabla se observa que los pares en los que hay una variación significativa son el 2 “Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas” ($t=-5,124$, $p<0,001$), 8 “Normas que hay en casa” ($t=-3,653$, $p<0,01$), 11 “Responsabilidades de los hijos en casa” ($t=-2,210$, $p<0,05$) y 20 “Comunicación sobre temas relevantes” ($t=-2,682$, $p<0,05$). El par 9 “Gestión de las normas” ($t=-2,023$, $p=0,057$) muestra un valor casi significativo. Parece claro que los aspectos en los que ha habido un mayor impacto son los referidos a la comunicación con los hijos y a la gestión de las normas en casa. También se observa mejoría en los pares 1 “Valoración del esfuerzo”, 4 “Ayuda de los maestros por aprender”, 5 “Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos”, 6 “Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan”, 7 “Relación y participación de los padres en la escuela”, 13 “Promoción de la responsabilidad de los hijos”, 14 “Confianza en los padres”, 15 “Gestión de conflictos”, 17 “Autoestima y autocontrol de los hijos”, 18 “Sinceridad entre padres e hijos”, 24 “Control de interferencias”, 25 “Ayuda”, 26 “Atribución del logro” y 27 “Organización de las tareas en casa”.

En los pares 3 “Satisfacción con el centro y los profesores” y 23 “Recursos”, la variación entre pretest y postest ha sido nula, y en el par 29 “Manejo de la información” casi nula. Sólo encontramos un descenso significativo en el par 10 “Premios y castigos” ($t=2,146$, $p<0,05$), seguramente debido a que al finalizar el programa las madres participantes eran más conscientes de cómo actuaban.

Gráfico 16. Análisis intragrupo del grupo experimental

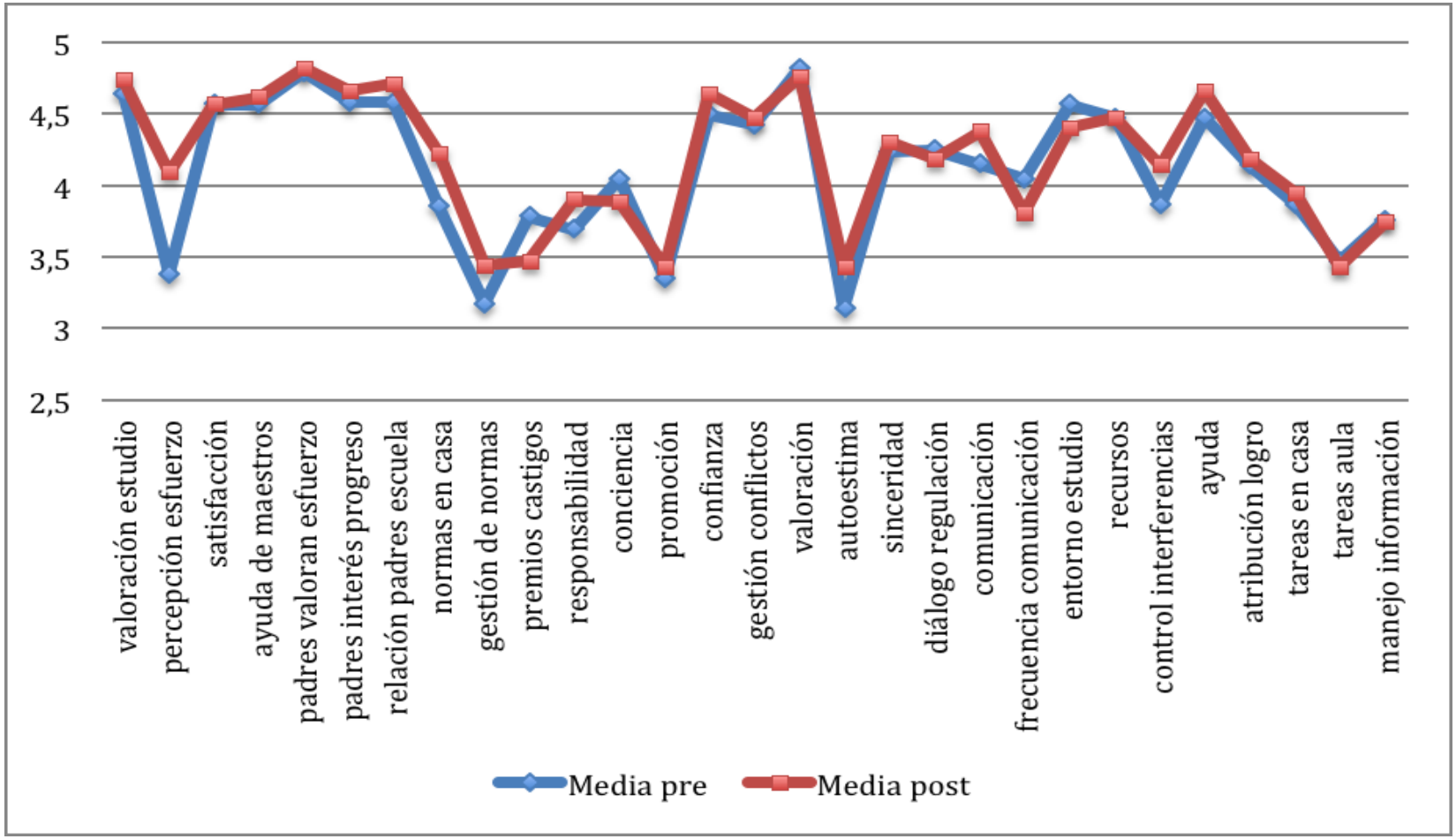


Tabla 11. Prueba t de análisis de diferencias intragrupo de los padres del grupo experimental en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEF

		Media	N	Desv. Típ.	gl	t	Sign.
Par 1	Valoración del estudio pre	4,6429	21	,52780	20	-,810	,428
	Valoración del estudio post	4,7381	21	,33982			
Par 2	Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas pre	3,3810	21	,59487	20	-5,124	,000
	Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas post	4,0952	21	,55608			
Par 3	Satisfacción con el centro y los profesores pre	4,5714	21	,50709	20	,000	1,000
	Satisfacción con el centro y los profesores post	4,5714	21	,45513			
Par 4	Ayuda de los maestros por aprender pre	4,5714	21	,59761	20	-,439	,666
	Ayuda de los maestros por aprender post	4,6190	21	,49761			
Par 5	Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos pre	4,7937	21	,38696	20	-,439	,666
	Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos post	4,8254	21	,32692			
Par 6	Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan pre	4,5873	21	,47028	20	-,960	,348
	Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan post	4,6667	21	,48305			
Par 7	Relación y participación de los padres en la escuela pre	4,5873	21	,51537	20	-1,360	,189
	Relación y participación de los padres en la escuela post	4,7143	21	,36947			
Par 8	Normas que hay en casa pre	3,8571	21	,36410	20	-3,653	,002
	Normas que hay en casa post	4,2286	21	,44401			
Par 9	Gestión de las normas pre	3,1746	21	,63787	20	-2,023	,057
	Gestión de las normas post	3,4444	21	,64406			
Par 10	Premios y castigos pre	3,7857	21	,78376	20	2,146	,044
	Premios y castigos post	3,4762	21	,74960			
Par 11	Responsabilidades de los hijos en casa pre	3,6984	21	,55682	20	-2,210	,039
	Responsabilidades de los hijos en casa post	3,9048	21	,47309			
Par 12	Conciencia que tienen de la propia responsabilidad pre	4,0476	21	1,59960	20	,461	,649
	Conciencia que tienen de la propia responsabilidad post	3,8889	21	,51997			
Par 13	Promoción de la responsabilidad de los hijos pre	3,3571	21	,73558	20	-,742	,467
	Promoción de la responsabilidad de los hijos post	3,4286	21	,73375			
Par 14	Confianza en los padres pre	4,5000	21	,54772	20	-1,300	,208
	Confianza en los padres post	4,6429	21	,42258			
Par 15	Gestión de los conflictos pre	4,4286	21	,62488	20	-,484	,634
	Gestión de los conflictos post	4,4762	21	,52251			
Par 16	Valoración por parte de los adultos pre	4,8254	21	,27119	20	1,073	,296
	Valoración por parte de los adultos post	4,7619	21	,38214			
Par 17	Autoestima y autocontrol de los hijos pre	3,1429	21	1,19523	20	-1,142	,267
	Autoestima y autocontrol de los hijos post	3,4286	21	,97834			
Par 18	Sinceridad entre padres e hijos pre	4,2381	21	,78452	20	-,513	,614
	Sinceridad entre padres e hijos post	4,3095	21	,60159			
Par 19	Diálogo para regular la conducta de los hijos pre	4,2540	21	,47028	20	,810	,428
	Diálogo para regular la conducta de los hijos post	4,1905	21	,40237			
Par 20	Comunicación sobre temas relevantes pre	4,1548	21	,55043	20	-2,682	,014
	Comunicación sobre temas relevantes post	4,3810	21	,43025			
Par 21	Frecuencia con la que hablan pre	4,0476	21	,86465	20	1,420	,171
	Frecuencia con la que hablan post	3,8095	21	,92839			
Par 22	Entorno de estudio pre	4,5714	21	,71214	20	1,784	,090
	Entorno de estudio post	4,4048	21	,78452			
Par 23	Recursos pre	4,4762	21	,90106	20	,000	1,000
	Recursos post	4,4762	21	,73274			
Par 24	Control de interferencias pre	3,8730	21	1,04603	20	-1,260	,222
	Control de interferencias post	4,1429	21	,74960			
Par 25	Ayuda pre	4,4762	21	,67964	20	-1,451	,162
	Ayuda post	4,6667	21	,57735			
Par 26	Atribución del logro pre	4,1429	21	,69579	20	-,326	,748
	Atribución del logro post	4,1905	21	,56344			
Par 27	Organización de las tareas en casa pre	3,8730	21	,80606	20	-,706	,489
	Organización de las tareas en casa post	3,9524	21	,62615			
Par 28	Realización atenta de las tareas en el aula pre	3,4762	21	,90106	20	,261	,797
	Realización atenta de las tareas en el aula post	3,4286	21	,77919			
Par 29	Manejo de la información pre	3,7619	21	,70823	20	,093	,927
	Manejo de la información post	3,7460	21	,54676			

3.5.1.2.2. Análisis intergrupos en el postest

Ya explicamos antes la imposibilidad de recoger datos del pretest de las familias del grupo control, por lo que sólo disponemos de datos del postest. Por ello, en relación con el análisis entre los grupos experimental y de control, se han comparado las medias de los postests. En el Gráfico 17 se observa cómo, en general, los resultados son superiores en el primer grupo, y en las seis subdimensiones en las que el grupo de control presenta una media superior, la diferencia es insignificante.

Encontramos diferencia significativa a favor del grupo experimental en las subdimensiones 2 “Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas” ($t=4,930$, $p<0,001$), 3 “Satisfacción con el centro y los profesores” ($t=2,344$, $p<0,05$), 4 “Ayuda de los maestro por aprender” ($t=2,250$, $p<0,05$), 5 “Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos” ($t=2,620$, $p<0,05$), 6 “Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan” ($t=2,515$, $p<0,05$), 7 “Relación y participación de los padres en la escuela” ($t=4,099$, $p<0,001$), 8 “Normas que han en casa” ($t=3,075$, $p<0,01$), 15 “Gestión de conflictos” ($t=1,992$, $p=0,053$), 18 “Sinceridad entre padres e hijos” ($t=2,423$, $p<0,05$) y 25 “Ayuda” ($t=2,448$, $p<0,05$). Pero también observamos que la media es mayor en el grupo experimental en las subdimensiones 1 “Valoración del estudio”, 10 “Premios y castigos”, 11 “Responsabilidades de los hijos en casa”, 12 “Conciencia que tienen de la propia responsabilidad”, 14 “Confianza en los padres”, 16 “Valoración por parte de los adultos”, 19 “Diálogo para regular la conducta de los hijos”, 20 “Comunicación sobre temas relevantes”, 21 “Frecuencia con la que hablan”, 24 “Control de interferencias”, 26 “Atribución del logro”, 27 “Organización de las tareas en casa” y 29 “Manejo de la información”.

Gráfico 17. Análisis de postest entre los grupos experimental y de control

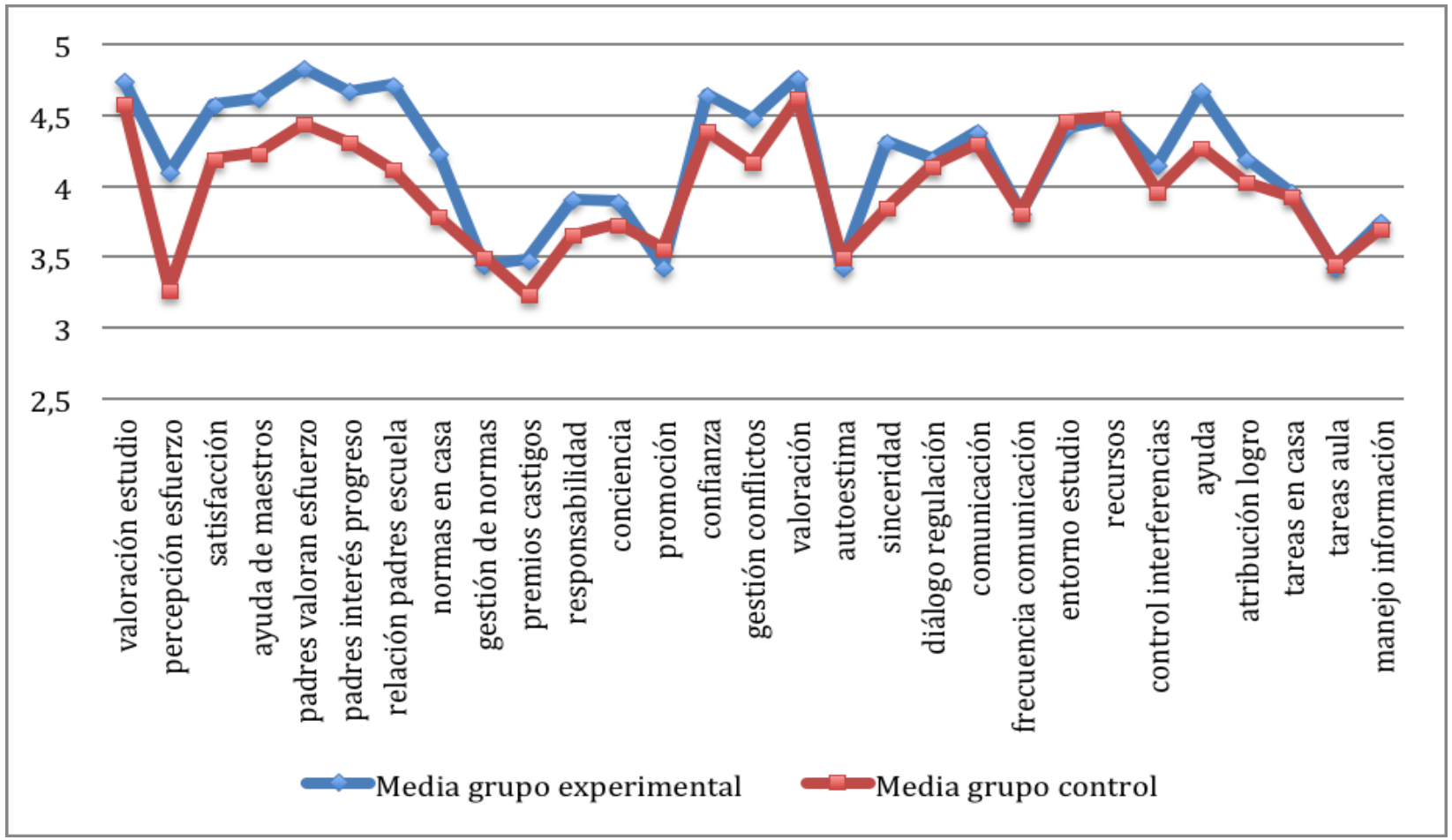


Tabla 12. Prueba t de diferencias intergrupos en el postest entre el grupo experimental y el grupo de control en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEF

	Condición	N	Media	Desv. Típ.	t	gl	Sig.
1. Valoración del estudio post	experimental	21	4,7381	,33982	1,378	45	,175
	control	26	4,5769	,44028			
2. Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas post	experimental	21	4,0952	,55608	4,930	45	,000
	control	26	3,2692	,58277			
3. Satisfacción con el centro y los profesores post	experimental	21	4,5714	,45513	2,344	45	,024
	control	26	4,1923	,61769			
4. Ayuda de los maestros por aprender post	experimental	21	4,6190	,49761	2,250	45	,029
	control	26	4,2308	,65163			
5. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos post	experimental	21	4,8254	,32692			
	control	26	4,4359	,66513	2,620	37,948	,013
6. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan post	experimental	21	4,6667	,48305	2,515	45	,016
	control	26	4,3077	,48920			
7. Relación y participación de los padres en la escuela post	experimental	21	4,7143	,36947	4,099	45	,000
	control	26	4,1154	,58075			
8. Normas que hay en casa post	experimental	21	4,2286	,44401			
	control	26	3,7846	,52740	3,075	45	,004
9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406			
	control	26	3,5000	,71957	-,276	45	,784
10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960			
	control	26	3,2308	,76460	1,104	45	,276
11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309			
	control	26	3,6538	,79151	1,346	41,787	,186
12. Conciencia que tienen de la propia responsabilidad post	experimental	21	3,8889	,51997	,802	45	,427
	control	26	3,7308	,77183			
13. Promoción de la responsabilidad de los hijos post	experimental	21	3,4286	,73375	-,645	45	,522
	control	26	3,5577	,63760			
14. Confianza en los padres post	experimental	21	4,6429	,42258	1,724	45	,092
	control	26	4,3846	,57110			
15. Gestión de los conflictos post	experimental	21	4,4762	,52251	1,992	45	,053
	control	26	4,1667	,53541			
16. Valoración por parte de los adultos post	experimental	21	4,7619	,38214	1,171	45	,248
	control	26	4,6154	,45891			
17. Autoestima y autocontrol de los hijos post	experimental	21	3,4286	,97834	-,237	45	,814
	control	26	3,5000	1,06771			
18. Sinceridad entre padres e hijos post	experimental	21	4,3095	,60159	2,423	45	,019
	control	26	3,8462	,68948			
19. Diálogo para regular la conducta de los hijos post	experimental	21	4,1905	,40237	,385	45	,702
	control	26	4,1410	,46354			
20. Comunicación sobre temas relevantes post	experimental	21	4,3810	,43025	,608	45	,546
	control	26	4,2981	,49000			
21. Frecuencia con la que hablan post	experimental	21	3,8095	,92839	,007	45	,995
	control	26	3,8077	,93890			
22. Entorno de estudio post	experimental	21	4,4048	,78452			
	control	26	4,4615	,46740	-,292	31,069	,772
23. Recursos post	experimental	21	4,4762	,73274	-,024	45	,981
	control	26	4,4808	,59128			
24. Control de interferencias post	experimental	21	4,1429	,74960	,880	45	,384
	control	26	3,9615	,66216			
25. Ayuda post	experimental	21	4,6667	,57735	2,448	45	,018
	control	26	4,2692	,53349			
26. Atribución del logro post	experimental	21	4,1905	,56344	,939	45	,353
	control	26	4,0256	,62484			
27. Organización de las tareas en casa post	experimental	21	3,9524	,62615	,138	45	,891
	control	26	3,9231	,79614			
28. Realización atenta de las tareas en el aula post	experimental	21	3,4286	,77919	-,064	45	,949
	control	26	3,4423	,69752			
29. Manejo de la información post	experimental	21	3,7460	,54676	,286	45	,776
	control	26	3,6923	,70505			

3.5.1.3. Discusión de los datos cuantitativos.

El análisis de los datos cuantitativos nos da una visión del impacto que la aplicación del programa ha supuesto para las madres que han participado así como para sus hijos.

Al valorar cómo cambian las puntuaciones medias entre el pretest y el postest de los alumnos del grupo experimental vemos que su variación es escasa. Hay que señalar que las puntuaciones iniciales son bastante altas cuando no muy altas. De hecho, la mayoría de puntuaciones (23) son iguales o superiores a 4 y las hay cercanas a 5. Tales puntuaciones son muy difíciles de incrementar.

Estas puntuaciones muestran que los alumnos tienen una actitud positiva hacia el estudio y disponen de recursos y habilidades para ello, y que sus padres están implicados en la educación de sus hijos, que se preocupan y se interesan, que son conscientes de su papel… y esto resulta difícil de mejorar. En el postest sube ligeramente su percepción de que en casa tienen más responsabilidades, pero baja la puntuación de cómo perciben que sus padres gestionan los premios y castigos.

Por otro lado, también se manifiesta una ligera bajada en las puntuaciones de las subdimensiones 2 “satisfacción con el centro” y 3 “ayuda de los maestros”. Quizá esto se debe a que al encontrarse al final del curso los niños están cansados y necesitan más ayuda de los maestros de la que perciben que reciben.

En relación con las notas obtenidas en el primer y el tercer trimestre su variación ha sido de una ligera mejoría, pero no significativa.

Las puntuaciones del grupo de control también han sufrido poca variación entre el pretest y el postest. Hay una bajada significativa de la satisfacción con el centro, debida quizá a que también están cansados. Por el contrario, perciben que tienen mayor autoestima y autocontrol. Señalan que hablan menos con sus padres. Y, en relación a las notas, la media se mantiene o sube, siendo significativa la subida en el área de valenciano.

Al comparar las puntuaciones de los dos grupos en el pretest se observa que el grupo experimental parte con ventaja puesto que muestra valores superiores en la mayoría de ítems, respecto al grupo control. Así, muchas medias muestran valores superiores a 4 e, incluso, a 4,5, como ya hemos dicho antes. De esta manera, los alumnos del grupo experimental están más de acuerdo que los del grupo control en que sus padres valoran su esfuerzo, se interesan por su progreso, les apoyan y confían en ellos, hay normas en casa y se gestionan mejor los conflictos, se sienten más valorados por los adultos, tienen mayor autoestima y autocontrol, reciben más ayuda y en casa hay más diálogo y comunicación y se organizan mejor las tareas. En relación a las notas, no es significativa la diferencia de medias de las distintas áreas en el primer trimestre para ambos grupos.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en el postest se observa que se mantiene la tendencia, mostrada ya en el pretest, de que el grupo experimental muestre mayores medias que el de control, aunque desaparece la diferencia significativa en tres ítems que la mostraban en el pretest: organización de las tareas en casa, interés de los padres por el progreso de los alumnos y la gestión de los conflictos. Esta disminución de la diferencia se debe a que han subido

las medias del grupo control, lo que puede haberse producido porque una elevada cantidad de alumnos de este grupo han asistido este curso a sesiones tutorizadas por maestros, en las que se les ayudaba a hacer los deberes. Quizá esto ha facilitado que aprendan a organizarse mejor a la hora de hacer sus tareas, a que discutan menos en casa por el tema de los deberes y a que, por ello, los padres muestren mayor interés por los estudios de sus hijos.

En relación con el análisis de los datos aportados por los padres y madres se observa que el grupo experimental también muestra unas puntuaciones muy altas en el pretest. Aún así, en el postest se encuentran diferencias significativas en los ítems relacionados con la comunicación con los hijos y la gestión de normas. Al llevar a cabo la comparación entre los dos grupos, experimental y control, en el postest, se observan diferencias significativas entre ambos en las puntuaciones de varias subdimensiones (diez de las veintinueve). De este modo, parece que las madres del grupo experimental son más conscientes del esfuerzo que realizan sus hijos y por ello les ayudan, les valoran y les animan más, están más satisfechas con el centro y los profesores porque perciben que los maestros ayudan más a sus hijos, participan más en la escuela, perciben que gestionan mejor los conflictos y que sus hijos son más sinceros.

En definitiva, los datos cuantitativos muestran que ha habido un mayor impacto en las madres que han participado en el programa que el que se ha manifestado en sus hijos. Veamos ahora lo que muestran los datos cualitativos.

3.5.2. Resultados cualitativos.

3.5.2.1. Análisis de datos aportados por los alumnos.

Al referirnos a los instrumentos de evaluación del programa ya comentamos que al final del Cuestionario CEFFEEA se ofrecía a los alumnos la posibilidad de realizar los comentarios que consideraran oportunos[40]. Además, se les pidió en el pretest que en este espacio respondieran a la cuestión: "¿Qué piensas que sería importante que le contáramos a los padres y madres en el programa?" y en el postest se les invitó a responder a la pregunta: "¿Ha cambiado alguna cosa en casa en los últimos meses?". A partir de las respuestas de los alumnos se establecieron categorías de análisis y se recogieron afirmaciones relativas a las mismas, tal como aparece en las tablas que siguen, en las que se presentan los resultados.

En la Tabla 13 se incluyen los comentarios que hicieron los alumnos cuyas madres habían participado en el programa, tanto en los cuestionarios de pretest como de postest. A la pregunta del pretest de qué es lo que les gustaría que se les contara a sus madres en el taller, las respuestas giran en torno a estos temas: ayuda escolar, normas y conflictos, emociones o atribución de logro. Cuando en el postest se les pidió que pensaran si en los últimos meses habían notado cambios en casa referidos a cualquier cosa, a los temas antes señalados se añadió el de la autonomía.

Queremos destacar que a dos alumnos se les tuvo que ayudar a contestar los cuestionarios porque no los entendían bien y, a consecuencia de ello, iban muy lentos. Por otro lado, uno de los chicos de quinto, después de contestar al pretest, les dijo a sus

[40] Puede verse el Cuestionario CEFFEEA en el Anexo 2.

padres que le habían preguntado cosas personales de las que prefería no hablar. Tuvimos que entrevistarnos con la madre para que le convenciera de la confidencialidad de los datos antes de que se decidiera a contestar el postest. Por último, algunos han señalado en este apartado que no tienen hermanos que les molesten o que nunca han suspendido un examen, por lo que en las cuestiones cerradas correspondientes han señalado el número 3.

Tabla 13. Matriz textual de resultados de los alumnos del grupo experimental

	Comentarios en el pretest	Comentarios en el postest
Ayuda escolar	- "Que mi madre esté más en casa porque no la veo y necesito ayuda". - "Que cuando necesite ayuda en los deberes me lo explique y que mi hermano no se queje". - "Que le cuenten cómo ayudarme a estudiar". - "Que les enseñen palabras en valenciano y lo importante de los libros para que me puedan ayudar". - "Me parece que a los padres les explicarán cómo nos pueden ayudar, explicar alguna cosa, nos pueden poner exámenes para aprender más…".	- "Me gustaría que mi madre me convenciera para hacer los deberes"[41]. - "Ahora le consulto más cosas que antes y le cuento lo que hago en el cole".
Normas y conflictos	- "Que no te echen la culpa si tú no has hecho nada". - "Me gustaría que cuando hago las cosas mal no me riñeran tanto ni gritando". - "Cuando mi madre se pone nerviosa enseguida me pide perdón. Me gustaría que no nos enfadáramos nunca, que no chilláramos tanto". - "Pienso que mi madre es muy buena y se porta bien conmigo. Me gustaría que se pusiera menos nerviosa pero no pasa nada". - "Quiero que mi madre no me grite tanto cuando me riña". - "Que haya menos peleas en casa".	- "Ahora en casa hay horarios para poner la televisión, el ordenador, juegos, contar lo que me pasa en el cole, paso más tiempo con mis padres, no nos enfadamos tanto". - "Me gusta que ahora tengamos normas en casa". - "Ahora, si me interrumpen cuando estudio o hago los deberes es para decirme cosas importantes". - "Ahora mi madre está siempre con las normas".

[41] Este alumno dice que no hace los deberes porque se aburre y no los entiende, pero le gustaría saber hacerlos.

Autonomía		- "En mi casa ahora soy más responsable de mis cosas y de mis tareas". - "Todo sigue igual pero algunas cosas han cambiado: me pongo el despertador, me pongo música cuando me baño, me deja ir sola a los sitios y me deja tomar más decisiones".
Emociones	- "Me gustaría estar todos los días con mis padres para disfrutar de ellos". - "Me gustaría que me valoraran más cuando saco buenas notas, que cuando les llamo me hagan caso a la primera y que si les pasa alguna cosa en el trabajo no la paguen conmigo". - "Que les digan lo que hacemos bien en clase y los positivos que tenemos".	- "Me gusta cómo están ahora las cosas y no quiero que cambie nada". - "Me gusta mi familia tal como es". - "Yo estoy muy contento con mis padres porque ya no me gritan tanto y quieren que saque mejores notas y me explican todo ". - "Desde hace unos días ya no nos ponemos tan nerviosos ni chillamos tanto como antes y eso a mi me gusta". - "No ha mejorado nada. No puedo contarle mis cosas"[42].
Otros temas	- "Si alguna vez he suspendido es porque me he quedado en blanco". - "Creo que les enseñan a comprender nuestras costumbres".	- "En casa todo va bien". - "Yo creo que sí que le ha ayudado este curso y ha mejorado como madre". - "Creo que mi madre ha mejorado mucho con este curso".

A continuación, en la Tabla 14, se recogen los comentarios que los alumnos del grupo de control han hecho en los cuestionarios de pretest y postest. Como hemos señalado a estos alumnos se les plantearon las mismas cuestiones que a los niños del grupo experimental. Las repuestas giran en torno a los temas: ayuda escolar, mejora parental, normas y conflictos, autonomía, emociones, apoyo al estudio y otros temas.

[42] Este alumno manifestó peores resultados en el postest que en el pretest en relación a diversos temas, especialmente los referidos a la autoestima o la valoración. Después de mantener una reunión con el tutor y la madre se observó que estaba presentando actitudes negativas tanto en el colegio como fuera de él, en casa o en la falla. Al hablarlo con él señaló que estaba raro y que nadie lo quería ni lo entendía, que no sabía con quién hablar. Consultada la pediatra, indicó que el niño estaba en un estado más avanzado de preadolescencia que los compañeros y que se estaban comenzando a manifestar cambios en él que le sorprendían a él y a los demás, por lo que podía ser objeto de comentarios o incluso burlas. Después de todo este proceso, el niño volvió a mostrar su actitud y comportamiento habituales.

Tabla 14. Matriz textual de resultados de los alumnos del grupo de control

	Comentarios en el pretest	Comentarios en el postest
Ayuda escolar	- "Que me enseñara inglés para sacar mejores notas, o que me explicara los diptongos, tildes o mates, etc.". - "Me gustaría que aprendieran todo lo que nosotros estamos aprendiendo, porque así me podrían ayudar mejor de lo que me ayudan". - "Me gustaría que les enseñaran a comprendernos y a enseñarnos a hacer los deberes sin que nos dijeran las respuestas". - "Que les explicaran más o menos las cosas más difíciles que damos, para que después no puedan ayudar". - "Ayudar a los niños a planificarse la semana para poder estudiar y jugar". - "Que me ayuden un poco en los deberes". - "Que le enseñen inglés, técnicas de matemáticas, normas de ortografía, historia, etc." - "Que le dijeran cómo son los exámenes y cómo tengo que hacer los deberes". - "Que aprendan a ayudarnos con unos programas y que les enseñen inglés". - "Ayudarme a estudiar". - "Que sepa lo que hago en clase y que entienda los exámenes". - "Que les enseñen cómo tratarnos y explicarnos lo que podemos mejorar en clase". - "Que les enseñen cómo explicarme mejor los problemas que no entiendo". - "Enseñar las cosas más difíciles a los padres para que nos las expliquen. Que tengan un poco más de tiempo para decirles lo que he estudiado".	- "No ha cambiado nada. Me gustaría que mis padres me ayudaran más en mi trabajo diario y que pasaran más tiempo conmigo". - "Todo sigue igual y quiero que sigan ayudándome".

Apoyo al estudio en la escuela		- "Ahora, que vengo al grupo de los deberes, ya no pregunto tantas cosas a mis padres. Antes hacía los deberes en el comedor y ahora los hago en mi habitación. En casa no me preguntan tanto".[43] - "Ahora, como hago los deberes aquí, luego tengo los sábados más libres para salir, estudiar y repasar lo que más me cuesta". - "Ahora van mejor las cosas porque saco mejores notas". - "Ahora que vengo aquí tengo más tiempo para disfrutar el fin de semana".
Mejora parental	- "Si mi madre fuera aprendería muchas cosas, porque no sabe nada". - "Que dieran las asignaturas que nosotros damos".[44] - "Me gustaría que le enseñaran más valenciano, las reglas ortográficas y, sobre todo, inglés". - "Esto es muy importante para los padres para que hagan las cosas bien".	- "Todo sigue igual. No ha cambiado nada".[45] - "Mis padres siguen igual, no me molesta tal como son. Están bien".
Normas y conflictos	- "Que no nos castiguen sin ir al parque cuando tenemos pocos deberes". - "Que nos deje cuando hemos acabado una asignatura, un tiempo de descanso".	
Autonomía	- "Que organicen sus mochilas y tengan todo el material"	- "No sigue todo igual porque antes no hacía las cosas y ahora lo hago todo mejor, pongo la mesa, etc. Ayudo en muchas tareas de la casa".

[43] Algunos alumnos del grupo de control han asistido a unas sesiones de apoyo al estudio organizadas e impartidas por maestros del centro.

[44] Este comentario y el siguiente entendemos que hacen referencia a diversos aspectos en lo que podrían mejorar los padres para ayudar mejor a sus hijos.

[45] Ocho niños hacen este comentario.

Emociones	- "Me gustaría que no me riñeran tanto. Que no me dejen sola cuando se tienen que ir a comprar y que no me digan que son cinco minutos y luego se pasen dos horas o cuatro. Que riñan también a mi hermano porque también tiene la culpa él". - "Que le dijeran que soy una niña aplicada, que saco buenas notas y que estoy contenta con mis maestros y amigos. No tengo problemas graves". - "Me gustaría que hicieran ejercicios en los que ellos fueran nosotros y así sabrían lo duro que es ser un niño". - "Que intenten tener empatía y que comprendan nuestras costumbres, porque cada persona es un mundo". - "Que mi madre me hable y me escuche más". - "Que tengan más tiempo libre para estar juntos". - "Que sepan lo que hago en el colegio y que me entiendan un poco más lo que soporto durante en día".	- "Todo sigue igual. Me gusta hacer deporte con mi padre". - "No ha cambiado nada en casa ni quiero que cambie porque me sentiría raro si cambia mucho". - "No ha cambiado nada pero dentro de poco tendré un sobrino. Quiero una bici pero nada más porque estoy feliz tal y como estoy". - "Todo sigue igual y no quiero que cambie porque mi familia me gusta tal y como es". - "Todo sigue igual que siempre pero yo estoy contenta porque me ayudan siempre que lo necesito y no necesito que cambie nada en mis estudios". - "Todo sigue igual menos que mis padres me prestan más atención".
Otros temas	- "Me gustaría que mi habitación la cambien de color". - "En esta escuela aprendo mucho, saco buenas notas y hago los deberes".	- "No sigue igual porque mis padres son más mayores".

El análisis de todos estos comentarios nos llevan a formular las siguientes consideraciones:

- En referencia al tema de la ayuda escolar que necesitan, muchos son los niños, tanto del grupo experimental como de control, que manifiestan en sus comentarios que les gustaría que a sus padres se les enseñara lo que ellos han de aprender, para que pudieran ayudarles a hacer los deberes o a estudiar para los exámenes. Esto evidencia que muchas familias no tienen formación suficiente para ofrecerles esta ayuda, y lo cierto es que el programa no tiene este objetivo. Consideramos que es el

equipo docente el que ha de articular planes de actuación que suplan estas circunstancias familiares y contribuyan a mejorar y dar respuesta a este aspecto. En esa línea parece que está afectando de manera positiva el apoyo al estudio que ha organizado el centro.

- Una segunda categoría de análisis que aparece entre los comentarios del grupo de control y no en el experimental es el de la conciencia que tienen los alumnos de que sus padres pueden aprender y mejorar, y que eso podría darse si asistieran al programa de formación para padres. Esta categoría quizá no aparece en el grupo experimental porque los alumnos ya dan por sentado que esa mejora va a darse en sus padres debido a su asistencia.
- Otro elemento importante lo constituye la gestión de las normas y los conflictos. El hecho de que los padres y madres pierdan el control y griten a la hora de hacer cumplir las normas genera malestar. En este sentido, varios alumnos del grupo experimental manifiestan que después del programa en casa se gestionan mejor las normas, hay más comunicación y se ha promovido su autonomía, lo que se ha traducido en un aumento del bienestar y de la satisfacción. En relación a este tema los alumnos del grupo de control no hacen comentarios.
- En cuanto al aspecto emocional, los alumnos hacen referencia a tres elementos. En primer lugar, a lo que valoran poder mantener una relación satisfactoria con sus padres, hablar con ellos y disfrutar de su compañía haciendo juntos cosas placenteras. En segundo lugar, a la manera en que gestionan los conflictos y el uso excesivo de gritos y castigos. Y, en tercer lugar, a que los maestros les digan a sus padres lo que hacen bien y sus progresos, no sabemos si porque los docentes sólo les dan información negativa o porque los padres no refuerzan lo

positivo y se limitan a castigar, quizá en exceso, lo negativo. En este sentido, los comentarios del postest del grupo experimental señalan que las madres tienen un mayor autocontrol, que ya no hay tanto grito en casa y que piensan que el curso ha sido beneficioso porque sus madres han mejorado. Por el contrario, los comentarios del grupo de control muestran que las cosas siguen como siempre y se percibe cierto rechazo o temor al cambio, bien porque de entrada las cosas están bien y no quieren que sean de otra manera, bien porque, en caso de cambio, no saben muy bien hacia dónde pueden ir.

3.5.2.2. Análisis de datos aportados por los padres y madres.

Vamos a analizar solamente los datos cualitativos aportados por las madres que han participado en el taller a través de los comentarios hechos en los cuestionarios del pretest, en las reflexiones llevadas a cabo en casa y recogidas en el diario de sesiones, en el cuestionario de evaluación final y en el grupo de discusión, debido a que en el grupo de control solamente una madre ha hecho un comentario para decir que está contenta con la ayuda que el centro da a su hijo.

3.5.2.2.1. Datos aportados en los cuestionarios del pretest del grupo experimental

Las expectativas que las madres tenían del taller y que algunas expresaron en la hoja de inscripción [46] guardan relación con los comentarios que hacen sobre la situación que tienen en casa en un

[46] Pese a que en la hoja de inscripción se indicaba que pusieran detrás lo que esperaban del taller, algunas no señalaron nada porque no sabían qué poner o porque no se dieron cuenta.

primer momento[47] y que reflejan en el espacio dedicado para ello en el pretest.

Tabla 15. Expectativas de las madres participantes en el taller

- "Espero que el curso me enseñe cómo motivar y poder ayudar a mis hijos en los estudios."
- "Espero aprender a comunicarme con ellos en cuestión de estudios."
- "Espero mejorar la comunicación y aprender técnicas de estudio."
- "Espero aprender cómo ayudar en el día a día a mis hijos."
- "Me gustaría que me orientaran para poder ayudar y orientar mejor a mi hijo."
- "Espero poder ayudar a mis hijos a la hora de estudiar, de autonomía."
- "Quiero asistir para mejorar la calidad de hábitos de estudio de mis hijos y, a la vez, de los míos." (madre que estaba estudiando un ciclo formativo de grado medio)
- "Quiero que mis hijos me hagan caso a la primera y que no les tenga que repetir las cosas tantas veces."
- "Espero ayudar a mis hijos a que sean felices."

Se puede observar cómo el tema de los estudios y de mejorar el rendimiento son fundamentales para la mayoría, lo que se explica porque en el segundo y tercer ciclo de educación primaria los niños tienen cada vez más deberes y exámenes, y no todos saben cómo enfrentarse a ellos.

Tabla 16. Problemas que más preocupan a las madres participantes en el taller

Situación en casa	Nº	%
Hijos que no se apuntan los deberes en la agenda, a los que hay que recordarles que los hagan o que estudien, que hay que estar encima de ellos, que piden a su madre que se siente con ellos para hacer sus tareas. Madres que han de planificar y organizar el tiempo de los hijos.	10	48%
Madres que, por trabajo, están poco en casa y les angustia no poder ayudar a sus hijos y atenderlos en lo que necesitan. Hijos solos en casa a la hora de hacer los deberes.	9	43%
Hijos que no saben estudiar, que se aprenden todo de memoria, que ponen poco interés por los estudios, que se despistan, que no saben sacar partido al tiempo de estudio, que tienen dificultades para aprender.	6	29%
Niños que no asumen sus responsabilidades, que no hacen caso si no se les grita o si no ven a los padres enfadados.	5	24%
Falta de comunicación. Madres y padres que hablan poco con los hijos.	4	19%

[47] Tres madres no han hecho comentarios y cuatro han solicitado una entrevista con la investigadora para poder hablar detenidamente de su situación.

Hijos ansiosos, con baja autoestima, negativos, que se hunden enseguida, que no aceptan las críticas.	4	19%
Madres que están contentas con los resultados de los hijos porque nunca suspenden.	3	14%

Una de las participantes es madre de una niña ejemplar por su comportamiento y sus notas y, sin embargo, señala que "todo se puede mejorar siempre". Por otra parte, otra madre escribe: "considero importante este tipo de ayuda para los padres porque, a veces, no sabemos cómo actuar".

3.5.2.2.2. Datos aportados en los ítems cerrados del cuestionario de evaluación final del programa.

Este cuestionario se describió en el apartado de instrumentos de evaluación y se incluye en el Anexo 2.

En relación con los doce ítems cerrados que contiene, la tabla siguiente muestra las puntuaciones mínima y máxima dadas por las madres, así como las medias obtenidas de cada uno de los ítems.

Tabla 17. Valoración del taller

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.
1. Considero que la comunicación de la información ha sido adecuada	21	4,00	5,00	4,6190	,49761
2. La organización y el funcionamiento del taller han sido apropiados	21	4,00	5,00	4,6667	,48305
3. Los contenidos trabajados han respondido a mis expectativas	21	3,00	5,00	4,3810	,58959
4. Los materiales facilitados han sido idóneos y dan respuesta a mis necesidades	21	4,00	5,00	4,6667	,48305
5. Las tareas para casa me han ayudado a reflexionar y a afianzar contenidos que no tenía claros	21	4,00	5,00	4,5714	,50709
6. La ponente me ha parecido competente	21	4,00	5,00	4,9524	,21822
7. Me ha gustado la manera de enfocar los temas	21	3,00	5,00	4,7143	,56061
8. He aprendido cosas útiles para educar a mi hijo/a	21	4,00	5,00	4,6667	,48305

9. Ahora tengo más seguridad y me siento más capaz de llevar a cabo la tarea de educar a mi hijo/a	21	3,00	5,00	4,2857	,78376
10. Ahora utilizo vocabulario nuevo relacionado con los temas trabajados	21	3,00	5,00	3,9048	,76842
11. Me doy cuenta de que he aprendido estrategias para resolver situaciones o conflictos que antes me desbordaban	21	3,00	5,00	4,4286	,59761
12. Ahora soy más consciente de mi papel en la educación de mis hijos	21	3,00	5,00	4,4762	,60159
N válido (por lista)	21				

Podemos observar que la mayoría de medias se acercan a 5, de lo que deducimos que las personas que han participado en el taller tienen una valoración positiva del mismo. Sin embargo, en algunos ítems, hay participantes que asignan puntuaciones de 3, es el caso del que hace referencia al cumplimiento de las expectativas o del que se refiere a la manera de enfocar los temas. En relación al primero, algunas personas no se habían hecho unas expectativas iniciales (de hecho, no las manifestaron en la hoja de inscripción), por lo que no han podido reflexionar sobre si el taller les ha dado respuesta. En relación al segundo, algunas han manifestado que, por su timidez, les ha costado hablar en público o llevar a cabo ciertas actividades grupales, y dos han señalado que hubieran preferido menos debate y tiempo de aportaciones de las compañeras y más “recetas” para saber cómo actuar en determinados casos concretos.

En los últimos cuatro ítems, que hacen referencia a la capacitación que han adquirido con la participación en el taller, también ha habido alguna persona que ha dado respuestas de 3. Por los comentarios que han realizado sobre estos ítems deducimos, por un lado, que alguna de ellas comprende pero le cuesta utilizar el vocabulario trabajado o percibe que no habla de estos temas con otras personas. Por otro lado, hay situaciones con los hijos que todavía las desbordan, por lo que no terminan de sentirse seguras del todo en su tarea de madres. Por último, las que señalan que ahora no

son más conscientes que antes de su papel en la educación de los hijos, es porque antes de empezar el programa ya lo eran, y por eso decidieron asistir.

3.5.2.2.3. Datos aportados por las reflexiones en casa, por las preguntas abiertas del cuestionario de evaluación del taller y por el grupo de discusión.

A continuación incluimos algunos comentarios hechos por las madres que han participado en el taller y que guardan relación con los siguientes temas: valoración del programa, lo que ha faltado o sobrado, lo que han aprendido y las dificultades que encuentran de llevarlo a la práctica y algunos comentarios o sugerencias que hacen para mejorar el programa.

Tabla 18. Matriz textual de resultados de las madres del grupo experimental

Categorías de análisis	Reflexiones para casa y cuestiones abiertas del cuestionario de evaluación del programa	Grupo de discusión
Valoración del programa	"Me ha parecido muy interesante. Ahora veo las cosas de otra manera." "Me han gustado estas charlas. Me he dado cuenta de muchas cosas que no hacía." "Me he dado cuenta que tengo que rectificar comportamientos hacia ellos (los hijos)." "Todos los temas han sido interesantes." "Todo lo relacionado con la educación de los hijos me parece interesante." "Todo me ha parecido importante, sobre todo las emociones y la autoestima."	"Me ha ayudado hablar con otras madres. Ahora veo que todo es normal." "He aprendido del ejemplo de las demás." "No te sientes sola." "Te sirve como una forma de desahogarse." "Sales de casa, ves otros puntos de vista y ves que la vida fluye."
Lo que falta o sobra	"El curso me ha parecido un poco corto." "Me ha parecido corto porque todo me resultaba interesante." "Ha faltado tiempo para profundizar	"No ha sobrado nada, ha sido todo muy interesante."

	en muchos temas." "Trabajar más el autocontrol." "Saber más sobre cómo motivar a mi hijo." "Profundizar en técnicas para aprender a estudiar." "Han sobrado algunas intervenciones de las compañeras."	
Aprendizajes	"He aprendido a valorarme y a valorar más a mi hijo, a valorar sus progresos, a no reñirle tanto, a ponerme en su lugar y a motivarlo para que se supere." "Cuando se pone nervioso porque no le sale una división le digo que lo deje y se tranquilice, y que lo intente más tarde." "Ahora no me enfado tanto, tengo más paciencia." "El taller me ha enseñado a tomarme la vida de otra manera y a pensar las cosas antes de alterarme." "Antes enseguida les chillaba. Ahora hablo más con ellos." "Me he dado cuenta que otras madres tienen los mismos problemas que yo y eso me tranquiliza." "Lo que antes me desbordaba ahora lo tomo con más calma." "Ahora confío más en él y le doy responsabilidades y autonomía." "Felicitarles cuando hacen cosas bien." "Saber afrontar sus problemas sabiendo que para ellos son importantes." "Ahora le digo que estoy muy contenta y orgullosa de ella." "Ahora elogio más a mi hijo e intento ser menos autoritaria y más cariñosa." "Hablo más con ellos para acordar normas." "A veces no tenemos paciencia con nuestros con nuestros hijos y es primordial la armonía, el respeto y la comprensión."	"Cuando le estás pegando una bronca, te paras y piensas que lo que hace es normal y actúas de otra manera." "Cuando la maestra te dice que tu hijo es despistado piensas que es el único. Hablando con otras madres ves que los demás también lo son. Lo importante es qué haces tú." "Antes hacía igual que mis padres: no hagas esto, es que mira, pareces tonto… Siempre negatividad. Ahora les digo más cosas positivas y lo que hacen bien." "Ahora intento pasar más tiempo con ellos, que me cuenten cosas, escucharlos más." "Trato de dar importancia a las cosas que consideran importantes aunque yo las vea insignificantes." "Ahora me pongo más en su lugar." "Me sentaba a su lado mientras hacía los deberes. Ahora he conseguido que los haga él solo. Luego, al final, me pregunta las dudas."

	“Cuando algo me supera, respirar.” “He vuelto a respirar, a contar hasta 10 en situaciones de enfado y a actuar calmadamente.” “En casa yo era la primera en chillar. Luego también chillaban mis hijas. Ahora hablamos más pero de otra manera.”	
Dificultades encontradas	“Los deberes del mayor nos desbordan. No sabe hacerlos, no quiere y al final siempre son peleas.” “Mi hija es de sobresalientes y la tutora de antes le preparaba cosas para cuando acababa pero el de ahora no, y se aburre.” “En la clase de mi hija hay un niño que les pega y les amenaza. Mi hija está muy desanimada porque la tutora no hace nada. Pero no sabemos cómo decírselo.” “Yo actúo según todos los estilos educativos. Trato de hablar con ellos, poner normas… pero al final acabo dando el grito.” “A mí mi hijo me corrige cuando yo incumplo las normas. A veces yo también me equivoco o no me acuerdo de cómo hemos quedado.” “No cumplo las amenazas que le hago y me toma el pelo.” “Nosotros no tenemos nunca tiempo de hablar y hay veces que uno u otro hace o dice cosas de las que luego nos arrepentimos.” “Nuestra situación en casa es tensa. Se juntan varios factores como que hemos tenido que estar siete años fuera de casa y lejos de la familia por motivos laborales, mi marido ha estado seis años en paro, su padre murió por negligencia del hospital hace casi seis años y estamos otra vez acomodándonos a vivir en Valencia, en una finca un tanto difícil por la procedencia y trabajo de los vecinos, lo que nos impide dormir por las noches o leer 10 minutos cualquier cosa… es decir,	“La edad influye porque en la adolescencia es más difícil.” “Mi hija colabora pero si ve que su hermano se escaquea, ella lo imita.” “Tengo problemas para transmitir en casa lo que he aprendido aquí (una cosa es la teoría y otra convencerle para que lo haga)” “Me cuesta que se siente y estudie. Si no lo ve necesario porque aprueba me da miedo que no adquiera el hábito y fracase cuando se le exija más.” “Soy blanda porque conmigo fueron muy duros y no quiero actuar así.” “Lo que más cuesta es poner normas y mantenerse, llevarlas hasta el final.” “Nosotros, por norma general, lo tenemos muy claro. Si es blanco es blanco. Él sí, para él es sagrado. Aunque yo a veces, sin querer, ya digo gris.” “Es importante ir los dos a una y si no estamos de acuerdo hablarlo cuando no están delante.” “Con mi hija sí, pero con mi hijo ya casi ni lo intento porque pienso que es tontería, no hay nada que hacer.” “Los padres también necesitamos autoestima y saber transmitir lo importante.” “Hay algunos que piensan que sus hijos son tontos y no van a conseguir nada.” “La teoría la sabemos muy bien

	un desastre." "Espero que mi hijo, poco a poco, vaya adquiriendo a nivel personal valores como que sea honesto, pese a que esta sociedad no va llevando sólo al consumismo y a ver quién puede tener mejores zapatillas, etc." "Entender cómo piensa cada uno es un poco difícil." "Me desborda la pasividad y la poca prisa a la hora de salir de casa, sobre todo para ir al colegio, cuando todo falla." "Las prisas y tener que ir siempre corriendo no nos ayudan nada."	pero luego aplicarla… Hay que ser muy constante y muy consciente."
Propuestas de mejora	"Hacer el taller más largo para dedicar más tiempo a los temas". "Tratar los temas con más profundidad". "Trabajar más algunos temas como el autocontrol o las técnicas de estudio". "Establecer pautas concretas de actuación para determinadas situaciones difíciles".	"Hay muchos que no se imaginan lo que pueden aprender para mejorar." "Hay algunos que les gustaría venir y no pueden porque están trabajando." "A través de los tutores se podría informar a las familias sobre temas importantes o para que vengan aquí."

Del análisis de todos comentarios sacamos las siguientes valoraciones:

- En primer lugar, el programa ha sido percibido de manera muy positiva por parte de las madres que han participado. Por un lado, porque les ha hecho ver la necesidad de modificar sus propias actitudes y comportamientos para que las cosas cambien en casa y, por otro, porque les ha ofrecido la oportunidad de aprender a hacerlo aportándoles nuevas pautas y estrategias. Además, asistir al taller, sobre todo a las madres que no trabajan, les ha permitido salir de casa, hablar con otras madres y relativizar su situación.
- En segundo lugar, en relación con el tema de lo que ha faltado o sobrado, la opinión general es que ha faltado tiempo para tratar

los temas más detenidamente. Quizá si se hubieran dedicado dos o más sesiones a cada uno de los temas, se hubiera podido afianzar más su contenido y entrenarse en ciertas habilidades, con lo que luego en casa habrían sabido enfrentarse mejor a las situaciones que todavía les desbordan.

- En el apartado que se refiere a lo que han aprendido destacan que han adquirido mayor autocontrol y que ven las cosas de otra manera. También señalan que se valoran más a sí mismos y a sus hijos, creen en sus posibilidades y promueven su autonomía, valorando y elogiando los progresos que hacen, en vez de insistir tanto en lo que hacen mal. Además, tratan de pasar más tiempo con ellos, de escucharlos poniéndose en su lugar para entender su punto de vista y de hablarles con más cariño y respeto, tratando de ayudarlos a que comprendan que pueden conseguir lo que se propongan.
- Las dificultades encontradas para llevar a la práctica algunas cosas de las aprendidas hacen referencia al desconocimiento de las necesidades de los hijos, a la inseguridad y falta de autoestima de las propias madres, a la creencia que tienen de que sus hijos son “casos perdidos”, a la falta de constancia a la hora de poner normas y mantenerlas y a la falta de conciencia de que actúan repitiendo las pautas que sus padres aplicaron con ellas. También hacen referencia a factores externos como las circunstancias que les toca vivir a los hijos dentro o fuera de las escuela.
- Por último, en relación con las propuestas de mejora, insisten en que sería conveniente alargar el programa en el tiempo para tratar los temas con mayor profundidad, facilitar al acceso al programa a las familias que trabajan y no pueden asistir pero están interesadas, y conseguir llegar de alguna manera a

aquellas que no tienen intención de asistir porque no saben ni valoran el beneficio que les podría reportar.

3.5.2.3. Discusión de los datos cualitativos.

Tras la valoración de los datos cualitativos aportados por los padres y alumnos que han participado en esta investigación queremos señalar lo que sigue:

En primer lugar, los alumnos tienen necesidad de recibir apoyo en su labor estudiantil y en ocasiones son conscientes de que sus padres no tienen tiempo o carecen de formación suficiente para satisfacerlas. Por ello, muchas veces se han de enfrentar a tareas escolares relacionadas con las distintas áreas sintiéndose incapaces de afrontarlas y sin recibir la ayuda que necesitan. En este sentido, hay padres que, al percibir esto, sienten angustia porque ven que no hacen las cosas bien y que, por otra parte, no saben cómo hacerlas mejor. Todo esto lleva a un ciclo de frustración y fracaso del que les resulta difícil salir sin una intervención externa. Habrían de ser los propios centros los que detectaran precozmente estos casos y, lejos de culpar a las familias y a los alumnos por su falta de compromiso, dedicación o interés, los comprendieran y articularan medidas correctoras apropiadas. Hemos visto que los instrumentos de evaluación de este programa, aplicados a determinados casos, pueden poner luz y señalar en qué aspectos puede estar fallando una familia, y así establecer con ella vías de solución.

Por otra parte, la falta de competencia emocional y autocontrol de las propias familias, que se deriva de la educación que ellos mismos recibieron y de las experiencias que han ido teniendo a lo largo de los años, les hace incapaces de gestionar en casa las

normas y los conflictos de manera positiva y constructiva, generando sin saberlo hijos ansiosos, inseguros, con baja autoestima, desobedientes, dependientes e incapaces de plantearse o conseguir sus propios retos y metas. Precisamente este programa trata de hacerlos conscientes de cuál es su estilo educativo predominante y de ofrecerles estrategias adecuadas para establecer en casa un clima afectivo positivo y enriquecedor en el que se promueva el diálogo, la comunicación, la confianza, el respeto, pero también la autonomía y la responsabilidad de todos. Se trata de establecer metas comunes y luego ir dando pequeños pasos en la dirección deseada, reforzando los pequeños logros en vez de centrarse en los errores.

Los cambios, si van a producir un efecto beneficioso, han de ser bienvenidos e incluso buscados de manera intencional. La madres que han formado parte del grupo experimental, y también sus hijos, valoran que este programa ha supuesto un gran cambio para sus vidas y por ello consideran que habría de difundirse para que otras familias pudieran beneficiarse de él. Sin embargo, hay padres y madres que no tienen disponibilidad para acceder a las sesiones de manera presencial, o no consideran que les pueda reportar provecho alguno el hecho de dedicar su tiempo a esta actividad. Habría pues que plantear qué se puede hacer para atender o acercarse más a estas familias.

Por último, pese a la utilidad que ha mostrado y los aprendizajes generados, ha quedado corto en el tiempo para proporcionar todos los efectos deseados. Las participantes manifiestan que quisieran adquirir mayor seguridad y estrategias para enfrentarse a su día a día. Por ello sería conveniente ofrecer a estas mismas familias la posibilidad de continuar con el programa unas sesiones más para que pudieran conseguir sus objetivos y, por otro

lado, se habría de plantear dedicar más tiempo en su aplicación en posteriores ediciones.

3.5.3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos.

Tras la aplicación de un programa educativo, el análisis de los datos cuantitativos nos aporta información sobre el alcance del impacto que ha producido en los participantes y el de los datos cualitativos nos permite entender las causas, teniendo en cuenta que no está en nuestra mano controlar todos los factores que pueden influir en el resultado. Por ello, consideramos que ha sido acertada para nuestra investigación la elección de un diseño multimetodológico con integración de perspectivas cuantitativas y cualitativas.

El análisis conjunto de los dos tipos de datos muestra una valoración positiva del programa. Pese a que en un principio parecía que el impacto había sido mayor en las madres participantes que en sus hijos, su implementación ha tenido efectos positivos importantes en el clima emocional familiar, como lo señalan los propios alumnos del grupo experimental, lo que es fundamental para crear una cultura de estudio y esfuerzo en casa.

Por otro lado, al comparar las medias de los datos del postest de los padres de los grupos experimental y de control, vemos una gran diferencia a favor de los primeros en la mayoría de subdimensiones. La implicación que muestran con la tarea educativa de los hijos, la valoración que manifiestan hacia el trabajo que realizan los docentes y su propio interés por mejorar, les ha predispuesto de manera muy positiva a participar activamente en el taller, a llevar a cabo todas las actividades propuestas y a aprovechar al máximo las sesiones, en la medida de sus posibilidades y de sus

circunstancias personales. Pese a todo, ellas mismas señalan que el efecto habría sido mayor si se hubieran llevado a cabo más sesiones, lo que les habría permitido profundizar en los temas y recibir un mayor entrenamiento en las habilidades que más les cuesta adquirir.

En definitiva, el programa ha producido cambios muy beneficiosos en las madres participantes y también en sus hijos. Esto nos muestra que las familias que reciben la guía y el acompañamiento que necesitan, son capaces de producir luego cambios en el hogar que pueden influir en el resto de componentes.

4. Conclusiones

En este último apartado nos proponemos reflexionar sobre las conclusiones más relevantes que se derivan de la realización de la presente tesis doctoral. Para ello, en primer lugar, queremos analizar lo que nos ha movido a llegar hasta aquí. En segundo lugar, trataremos de valorar si se han conseguido los objetivos previstos y si han resultado ciertas o no las hipótesis de las que partíamos. En tercer lugar, analizaremos cuáles han sido los logros y los límites de esta investigación. Por último, veremos hacia dónde podemos encaminarnos a partir de ahora.

4.1. Análisis del motivo que nos ha traído hasta aquí

En nuestra búsqueda por descubrir los factores que pueden promover el éxito escolar de todos nuestros alumnos, con la intención de frenar el fracaso y el abandono prematuro del sistema educativo que venimos sufriendo en España desde hace años, hemos visto que las familias del alumnado y el entorno sociocultural en el que se encuentran inmersas, constituyen un elemento clave. Los componentes emocionales adquiridos en el seno familiar, fruto del estilo educativo y de la coherencia o incoherencia entre los padres, que luego los niños llevan a la escuela, influyen de manera determinante en cómo se comportan y en el interés que muestran por aprender.

Por todo ello, si la sociedad encomienda a la escuela la tarea de colaborar con las familias en su labor de conformar futuros ciudadanos aptos, es decir, responsables y capacitados para la vida en común, es preciso que los centros articulen medidas, estrategias y planes de acción encaminados a promover este trabajo conjunto.

Esto requiere que en los centros se abran espacios y tiempos para el diálogo, en los que se puedan manifestar las necesidades de padres y docentes, y en los que se busquen puntos de encuentro cuya finalidad sea la de ofrecer a los alumnos la oportunidad de desarrollar al máximo todas sus potencialidades en un clima afectivo de cordialidad y serenidad. Hemos visto que la competencia emocional de los educadores es la única vía para una adecuada educación emocional de los alumnos, por ello, urge que reflexionen sobre cómo se comportan, cómo hablan y miran a los niños y cómo les comunican sus expectativas. Tomar conciencia de lo que los adultos les transmiten, aún sin palabras, es fundamental para analizar su labor y llevar a cabo las modificaciones que sean necesarias para su mejora.

En este sentido, el papel de los centros es clave. Los Equipos Directivos han de ejercer un liderazgo pedagógico que se convierta en un motor de cambio eficaz en dos aspectos fundamentales: por un lado, han de contribuir a conformar equipos docentes activos y reflexivos, dispuestos a aceptar retos y a buscar soluciones creativas e innovadoras para enfrentarse a ellos; y, por otro, han de salir al encuentro de las familias y de su entorno, articulando acciones conjuntas en las que todos puedan participar a distintos niveles, y coordinándose con los profesionales de distintos sectores (sanidad, urbanismo, servicios sociales, ocio y tiempo libre, etc.) para ofrecer, entre todos, la mejor solución posible a las necesidades de cada caso particular.

Analizadas la gran cantidad de propuestas que existen en nuestro país para atender a las familias y contribuir a fortalecer su rol educativo, consideramos que es desde los centros en los que se encuentran escolarizados sus hijos desde donde resulta más

conveniente articular medidas encaminadas a este fin. Esto es así porque cuando los padres perciben que se cuenta con ellos y que se les tiene en consideración a la hora de buscar la mejor respuesta escolar para sus hijos, aumenta en gran medida su compromiso, lo que se traduce en que se implican más en el centro, aceptan mejor sus planteamientos y están más abiertos a asumirlos como propios y a trasladarlos a su entorno familiar.

Sin embargo, los centros no pueden conformarse con aplicar cualquier actuación. Es importante que lleven a la práctica programas educativos familiares que cumplan con unos estándares mínimos de calidad que garanticen la consecución de los objetivos propuestos y, unido a esto, resulta también decisivo establecer las condiciones óptimas para su implementación.

4.2. Verificación de objetivos e hipótesis

En este punto, nos planteamos si nuestro *Programa para Promover desde casa el Éxito Escolar* es capaz de fortalecer las competencias parentales personales e interpersonales de tal manera que permitan la mejora del escenario educativo familiar para contribuir a ayudar a los hijos a conseguir sus metas escolares y, de ser así, cuáles son las circunstancias necesarias para ello. Analicemos, pues, si se han conseguido los objetivos que pretendíamos en la investigación y si se han cumplido las hipótesis enunciadas:

Con respecto al objetivo número 1, “Conseguir la implicación y colaboración del Equipo Directivo del centro y de los Tutores de los alumnos cuyas familias puedan ser objeto de la investigación (familias

del alumnado de 3º a 6º de Primaria)", hemos de decir que se ha cumplido ampliamente.

Cuando propusimos esta investigación al Equipo Directivo la aceptaron de inmediato y han colaborado en todo lo que ha estado en su mano para poder llevarla a cabo. Asimismo, los tutores también se han esforzado en todo lo que han podido, informando a las familias en las asambleas grupales, recomendando la participación a aquellas que pensaban que más lo necesitaban, colaborando en el pase de pruebas pretest y postest al alumnado y a los padres del grupo de control, etc.

Por otro lado, la Escuela de Madres y Padres ha creado un clima de interés entre los docentes que les ha llevado a solicitar información sobre los temas trabajados para poder utilizarla con las familias de su alumnado. Para facilitar su labor de tutoría, el dosier elaborado para el programa ha sido puesto a disposición del profesorado y se ha creado en la biblioteca del centro un apartado dedicado a padres y maestros, para lo cual se han comprado algunos de los libros recomendados en la bibliografía. A raíz de todo esto, algunos docentes interesados han participado en diversas sesiones de reflexión en las que se ha tratado de ver cómo introducir la educación emocional en el aula, se han buscado estrategias de resolución positiva de conflictos entre los alumnos y se ha planteado la necesidad de revisar el modelo metodológico del centro. Esto último ha llevado a solicitar para el curso que viene, dentro del plan de formación del centro, la presencia de una ponente que muestre cómo trabajar por proyectos en educación primaria (los maestros de educación infantil del centro llevan años utilizando esta metodología). Además, se ha propuesto también la posibilidad de que se lleven a cabo tertulias pedagógicas abiertas a docentes y a padres.

Con respecto al objetivo número 2, “Promover la participación y el compromiso del mayor número de familias de estos alumnos, tanto en el grupo experimental como en el de control”, podemos decir que se ha cumplido, pero no en la medida de lo esperado. En el curso 2012-13, cuando se llevó a cabo la experiencia piloto previa a la investigación, se ofertó la Escuela de Madres y Padres a familias de alumnos de educación infantil y primer ciclo de educación primaria. Aquel curso alrededor de 130 personas solicitaron participar en el programa. Por ello, y pese a que la muestra ha sido adecuada para el tipo de metodología experiencial utilizada, los tutores han manifestado que hubieran deseado que las familias que más lo necesitan hubieran mostrado un mayor interés por participar. A partir de esto, y en la línea de los expuesto más arriba, se ha planteado establecer protocolos de guía y seguimiento que permitan a los tutores atender y ayudar a estas familias.

Con respecto al objetivo número 3, “Mejorar las actitudes y habilidades de los padres para colaborar con el centro en la mejora de la educación de sus hijos”, habíamos planteado la hipótesis de que “las madres y los padres que participaran en el programa de formación mejorarían sus actitudes sintiéndose más capaces de enfrentar la compleja tarea de educar a sus hijos y mejorarían también sus estrategias para abordarla con mayores posibilidades de éxito”. En este sentido se ha visto que las madres que han participado han adquirido actitudes y estrategias adecuadas para enfrentarse mejor a su labor educativa. Además, al ver que se trabaja por sus hijos con la intención de dar respuesta a las necesidades que tienen, se han sentido más motivadas a colaborar y más predispuestas a valorar la actividad que realiza el centro. En contrapartida, poder hablar abiertamente de las carencias del centro, por ejemplo de su

incapacidad actual para atender las necesidades educativas de los niños más brillantes, ha hecho que adquieran una visión crítica que les lleve a reconocer que están contentas con la tarea que se realiza aunque, por otro lado, también vean que hay cosas que se pueden mejorar. Esto, a su vez, ha hecho que el centro plantee para el curso que viene, dentro de su Contrato Programa con la Conselleria de Educación, un plan para promover la excelencia del alumnado con el objetivo doble de, por un lado, motivar a los alumnos a esforzarse por mejorar sus resultados académicos y, por otro, dar respuesta a las necesidades en la manera de aprender que tienen los alumnos brillantes.

Con respecto al objetivo número 4, “Mejorar las actitudes y habilidades de los hijos de las familias participantes en el programa para un mejor desempeño educativo”, habíamos planteado la hipótesis de que “los hijos de los padres y madres participantes en el programa mejorarían sus actitudes y habilidades al encontrar en casa unas condiciones más favorables que les ayudaran a encarar su tarea de aprender con mayores garantías”. Esto es algo que se ha producido, tal como muestran los datos cuantitativos y, especialmente, los cualitativos. Los niños manifiestan que en casa hay otro clima afectivo, se dialoga más, reciben más apoyo y ayuda de los padres, lo que les produce mayor bienestar y predisposición hacia las tareas escolares.

Por último, con respecto al objetivo número 5, “Mejorar el rendimiento académico de los hijos de las familias participantes en el programa”, habíamos planteado la hipótesis de que “estos alumnos mejorarían su rendimiento académico”. En este sentido, la comparación de las notas en la primera y la tercera evaluación muestran que ha habido cierta mejoría aunque los datos no resultan

significativos. Se habría de prolongar el programa en el tiempo y establecer mecanismos de seguimiento del rendimiento de los alumnos y de evaluación a más largo plazo para poder valorar el impacto real que puede llegar a tener el programa en las calificaciones de los hijos de los participantes.

4.3. Logros y límites de la investigación

La implementación de este programa educativo familiar ha supuesto, en la línea que marca su primer objetivo general, la creación de un espacio de reflexión entre las familias y el centro. Así, algunas de las preocupaciones y necesidades expresadas por las madres participantes se han concretado en nuevas propuestas que el equipo docente ha adoptado con la intención de mejorar su labor educativa. Del mismo modo, los comentarios realizados por algunos alumnos, que manifestaban que se estaban produciendo dificultades a las que no podían hacer frente por sí mismos, han permitido hablarlo con los padres y tutores, lo que al final ha supuesto la búsqueda de soluciones entre todos. Todo esto pone de manifiesto que los problemas tienen solución y que la mejor vía para encontrarla es el diálogo constructivo y la cooperación entre todas las partes implicadas.

Por otro lado, este programa también ha supuesto que las madres participantes adquieran una visión más positiva de sus hijos y de su propia labor educativa. Han tenido oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas parentales y el efecto que tenía en el clima familiar, lo que les he llevado a ser conscientes de que modificando su propia actuación podían influir positivamente en sus hijos. En este sentido, han aprendido a tener unas expectativas adecuadas hacia ellos y a transmitirles confianza, se han entrenado en la habilidad de

poner normas y hacerlas cumplir, han mejorado su propia competencia emocional y la comunicación con los demás, y han comprendido la importancia de gestionar el tiempo y los recursos para poder realizar las tareas y contar también con momentos para el ocio y el esparcimiento. En este punto, alguna madre ha visto cómo sus propias circunstancias laborales, como es el trabajo a turnos, han dificultado llevar a la práctica lo aprendido, al verse imposibilitadas para ofrecer a sus hijos el tiempo y apoyo que necesitan así como un seguimiento del cumplimiento de las normas establecidas.

El planteamiento metodológico experiencial y la variedad de los recursos utilizados también han contribuido al éxito del programa. Éstos han sido seleccionados en función de las necesidades y características de los asistentes y también del tiempo disponible. A través del uso de técnicas vivenciales se ha buscado la animación a la participación y a la reflexión conjunta, se ha insistido en crear un clima de confianza y de complicidad en el que cada uno pudiera encontrar su espacio para realizar sus aportaciones y también se ha tratado de utilizar la flexibilidad para adaptar la propuesta al contexto real y al grupo. Los distintos tipos de documentos y recursos utilizados (dosier, videos y audios, páginas web, correo electrónico, etc.) han contribuido a que cada persona encontrara aquellos que mejor se adaptaban a sus necesidades.

Además, la relación continuada durante varios meses de reflexión conjunta y de ayuda mutua han contribuido a crear un clima emocional muy positivo en el grupo que ha generado una relación de amistad mantenida en el tiempo. Ahora, incluso habiendo pasado un año o más desde el desarrollo del taller, las madres y la investigadora mantienen una relación de cordialidad y confianza, comentan sus logros y progresos, y cuentan episodios de su vida en los que están

habiendo avances. Recientemente, una de ellas señalaba que “para una madre, los docentes que muestran interés por sus hijos, manifiestan que son especiales y señalan vías para que puedan mejorar, se convierten también en especiales”.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación, especialmente los *Cuestionarios de Evaluación de Factores que Favorecen el Éxito Escolar* para familias y alumnos (CEFFEEF y CEFFEEA), han resultado ser muy útiles de cara a entender mejor porqué determinados alumnos no consiguen el éxito y detectar las posibles causas que están contribuyendo a que esto sea así. De esta manera, al comparar las respuestas de los padres con las de sus hijos y las del pretest con las del postest, nos hemos encontrado tres situaciones: en la mayoría de casos ha habido mejoría en las puntuaciones, en algunos casos éstas se han mantenido más o menos igual y, en algún caso concreto, las puntuaciones han sido peores en el postest, pese a que las madres asistentes al programa se han comprometido y han participado activamente en las sesiones. Como en los cuestionarios los ítems están organizados por dimensiones, esto nos ha permitido detectar en torno a qué dimensión se estaban manifestando los problemas, y nos ha facilitado la elaboración de unas orientaciones, para padres y tutores, en torno a cuatro aspectos: actitud del alumno y la familia ante la escuela y el éxito escolar; normas y responsabilidades en casa; autoestima y comunicación y, por último, lugar de estudio y estrategias de aprendizaje. A partir de la información que se obtiene de ellos hemos visto que es más fácil analizar la situación de manera objetiva y constructiva, de cara a articular las medidas necesarias para ayudar a los alumnos a obtener el máximo rendimiento posible.

A pesar de los logros, somos conscientes de que este trabajo también ha tenido limitaciones. Así, la falta de tiempo suficiente ha impedido que las personas participantes consiguieran alcanzar todos los objetivos propuestos. Dedicar más de una sesión a cada uno de los temas habría aportado más tiempo para exponer dudas y dificultades, y entrenarse en adquirir habilidades y destrezas necesarias para enfrentarse después a su tarea educadora en casa.

Por último, hemos visto que trabajando solamente con las familias no estamos influyendo en todos los factores que contribuyen al éxito de los alumnos. Éstos tienen que aprender estrategias y técnicas adecuadas para enfrentarse a sus tareas escolares, y pensamos que es un aspecto que tienen que trabajar los propios docentes en el aula, en relación con cada área. Consideramos que una buena solución sería que los centros abrieran las aulas a los padres, a modo de comunidades de aprendizaje, promoviendo la participación de éstos de determinadas actividades académicas. De esta forma, aquellos que no la tengan podrían adquirir, junto con sus hijos, la capacidad de aprender a aprender, lo que favorecería después que pudieran ayudarles mejor en las actividades de aprendizaje que tuvieran que llevar a cabo en casa.

4.4. Propuestas y vías de investigación

Lo primero que queremos señalar es que este programa se ha vuelto a aplicar en el centro durante el curso 2014-15. Esta vez, para atender la demanda de las familias cuyo horario laboral no les permite asistir al taller presencial, se ha puesto en marcha una modalidad on-line. Aunque ha tenido buena acogida, se ha visto que hay algunos aspectos que será necesario mejorar para el curso que viene.

Seguimos trabajando en la elaboración de protocolos y orientaciones destinadas a los tutores. La intención es dotarles de herramientas que les puedan facilitar la tarea de acompañar y llevar un seguimiento adecuado de los alumnos y sus familias. Resulta evidente que, para ofrecer a los alumnos la ayuda que necesitan para mejorar sus resultados académicos, es necesario contar con la complicidad de los padres. Si se detectan precozmente aquellos que creen que sus hijos son casos perdidos y no se puede hacer nada por ellos o aquellos que carecen de tiempo, recursos o preparación para ayudarlos, será más fácil articular las medidas necesarias para revertir la situación. En este sentido, la recogida sistemática de datos pertinentes por parte de los docentes les puede permitir comprender por qué los alumnos son como son y detectar necesidades y carencias que de otra manera no se habrían visto.

Por último, nos proponemos para el futuro, seguir en nuestra línea de investigación de buscar vías que favorezcan en los centros el éxito escolar de sus alumnos implicando a las familias. En esta nueva investigación sería conveniente seguir favoreciendo la reflexión conjunta entre padres y docentes, se habría de buscar estrategias para implicar a las familias menos sensibilizadas en su propio proceso de mejora y se tendría que promover una metodología en las aulas que promoviera la competencia emocional, la competencia de aprender a aprender e implicara más a toda la comunidad educativa. Estamos convencidos que, de este modo, las diferencias en los datos aportados por los instrumentos de evaluación y en las calificaciones de los alumnos iban a ser mucho más significativas.

5. Bibliografía

— Adell, J. (2010) Conclusiones, en el Congreso de Modelos de Integración de las TIC en Educación. 16-18 de marzo. Consultado el 28 de abril de 2015 en: http://www.ite.educacion.es/congreso/modelostic/index.php?Itemid=7&catid=4:ponentes&id=95:jordi-adell-&lang=es&option=com_content&view=article

— Aguilera, A.; Mendoza, M.; Racionero, S. Y Soler, M. (2010) El papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67* (24,1), 45-56.

— Alberdi, I (1999) *La nueva familia española.* Barcelona, Taurus.

— Aubert, A; García, C. y Racionero S. (2009) El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación,* 21 (2), 129-139. Consultado el 9 de mayo de 2015 en: http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf

— Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (2009) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Mexico, Trillas.

— Bautista, R. (1993) Una escuela para todos: la integración escolar, en *Necesidades Educativas Especiales,* pp. 23-37. Málaga, Aljibe.

— Bartau, I. y Etxeberria, J. (2005) El programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Organización e intervención en el País Vasco. *Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo (REICE), 3 (1) Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/BartauyEtxeberria.pdf

— Bartau, I. y Etxeberria, J. (2007): Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares. *Bordón, 59* (4), 541-563.

— Bartau, I.; Maganto, J.M.; Etxeberría, J.; y Martínez, R.A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17)1, 43-52

— Bartau, I., Maganto, M, Etxeberria, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *25*, 1-17. Consultado el 21 de octubre de 2014 en: http://www.rieoei.org/deloslectores/197Bartau.pdf

— Bayard, R.T. y Bayard, J. (1998) *¡Socorro! Tengo un hijo adolescente.* Madrid, Ediciones Temas de Hoy.

— Beltrán, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.

— Benavente, J.M. (2001) Mitos de la reforma educativa de los noventa en España, en *Revista Iberoamericana de Educación,* 27, 77-98. Consultado el 12 de enero de 2015 en http://www.rieoei.org/rie27a04.PDF

— Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control.* Madrid, Akal.

— Blanchard, K. y Johnson, S. (1994) *El Ejecutivo al Minuto. Nuevas técnicas de dirección.* Barcelona, Grijalbo.

— Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación,* 339, 119-146.

— Bolívar, A. (2010) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, 9 (2),* 9-33, en http://www.psicoperspectivas.cl Consultado el 10 de septiembre de 2013.

— Branden, N. (1993) *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona, Paidós.

— Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

— Brunello, G. y de Paola, M. (2013), "The costs of early school leaving in Europe", *IZA Discussion Paper*, No. 7791. Consultado el 23 de noviembre de 2014 en: http://www.econstor.eu/bitstream/10419/90102/1/dp7791.pdf

— Buarque, M.B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 48(2), 285-298. Consultado el 30 de mayo de 2014 en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130839006

— Bucay, J. (2002) *Déjame que te cuente: Los cuentos que me ensañaron a vivir.* Barcelona, RBA Libros.

— Byrne, S. (2011) *La evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla León.* Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de la Laguna/Servicio de Publicaciones.

— Calleja, J. (2014) *Si no te gusta tu vida, ¡cámbiala!* Barcelona, Planeta.

— Casals, R. (2011) *Prevenir el fracàs escolar des de casa.* Barcelona, Graó.

— Castells, M. (2009) *Comunicación y poder.* Madrid, Alianza.

— Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2008) *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos.* Madrid, Pearson, Prentice Hall.

— Cavero, T. (2012) *Crisis, desigualdad y pobreza.* Informe Intermón-Oxfam nº 32. Consultdo el 20 de enero de 2015 en: http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Informe_IO_Crisis_desigualdad_y_pobreza_300113.pdf

— Cavero, T. (2015) *Riqueza: tenerlo todo y querer más.* Informe temático Intermón-Oxfam. Consultado el 21 de enero de 2015 en: https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documentos/files/riquezaTenerloTodoQuererMas190115.pdf

— Codina, Ll. (1996) Negroponte, medios de comunicación y cuñadas digitales. *El profesional de la información. Revista*

Internacional Científica y Digital. Consultado el 14 de abril de 2015 en: http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/1996/abril/negroponte_medios_de_comunicacin_y_cuadas_digitales.html

— Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa.* Madrid, La Muralla.

— Constitución Española de 1978. BOE núm. 311, de 29/12/1978. Consultada en marzo de 2014 en: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229

— Cortina, A. (1995) La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 9, 41-63, en http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a02.pdf Consultado en enero de 2013.

— Cortina, A. (2001) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza.

— Covey, S. (2011) *Los 7 hábitos de los niños felices.* Barcelona, Blume.

— Covey, S. R. (2011b) *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva.* Barcelona, Paidós.

— Covey, S. R. (2012) *El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza.* Barcelona, Paidós.

— Crainer, S. (2005): *Los 50 mejores libros de gestión empresarial.* Barcelona, Deusto.

— Cury, A. (2005) *Padres brillantes, maestros fascinantes.* Barcelona, Planeta.

— De la Orden, A. (1991) El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (1), 13-25. Universidad Complutense, Madrid.

— Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. DOGV núm. 2320, de 28 de julio de 1994, pp. 8649-8655. Consultado el 28 de abril de 2015 en: http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/docs/DtoSpe_1994.pdf

— Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana. DOGV núm. 3073, de 8 de septiembre de 1997, pp. 14194-14198. Consultado el 28 de abril de 2015 en: http://www3.uji.es/~jpuig/AA83/Decret%20231-1997%20CEFIRES.pdf

— Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. DOGV núm. 3073, de 8 de septiembre de 1997, pp.

14198-14226. Consultado el 23 de abril de 2013 en: http://www.docv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997_10024.pdf

— Decreto 103/2012, de 22 de junio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 98/2011, de 26 de agosto, del Consell, por el que se aprobó el Reglamento Orgánico y Funcional de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo. DOCV núm. 6803, de 25 de junio de 2012, pp. 18445-18458. Consultado el 28 de abril de 2015 en: http://www.docv.gva.es/datos/2012/06/25/pdf/2012_6270.pdf

— Diez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010) Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Nº 67 (24, 1), 19-30. Consultado el 8 de mayo de 2015 en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf

— Domingo, A. (2008) Familia y ciudadanía activa. El capital social familiar en el espacio público educativo. López, M.T. (Coord.) *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la Educación. Estudio Anual 2007 Fundación Acción Familiar.* Madrid, Cinca

— Dunn, E y Norton, M. (2013) *Happy Money: The Science of Happier Spending.* London, Oneworld Publications.

— Durkheim, E. (1997) *Las reglas del método sociológico.* México, Fondo de Cultura Económica.

— Durkheim, E. (2009) *Educación y sociología.* Madrid, Popular.

— Dweck, C. (2007) *La actitud del éxito.* Barcelona, Ediciones B.

— Escámez, J. y Gil, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.

— Escartín, M. J. (1992) El sistema familiar y el trabajo social. En: *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. N. 1 (octubre), 55-75. Consultado el 28 de abril de 2015, web: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5898/1/ALT_01_05.pdf

— Escartín, M.J. (1997) Los niños maltratados y sus familias. Algunas indicaciones para la intervención del trabajador social. En: *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 5 (octubre), 145-153. Consultado el 28 de abril de 2015, web: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5816/1/ALT_05_09.pdf

— Escudero, J.M.; González, M.T. y Martínez, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Ibero-Americana de Educación.* Nº 50, 41-64.

— Faber, A. y Mazlish, E. (2001) *Cómo hablar para que sus hijos les escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen.* Barcelona, Medici.

— Fernández, C.; Inda, M.; Molina, S; Rodríguez, M.C.; Torío, S.; Hernández, J. y Peña, J.V. (2013) *Construir lo cotidiano. Un Programa de Educación Parental.* Barcelona, Octaedro.

— Fernández, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa, Barcelona.

— Ferrerós, M.L. (2005) *Pórtate bien. El método a medida para entender y educar a tus hijos.* Barcelona, Planeta.

— Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdellívol, I. (2003) Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, no 5 septiembre-octubre 2003, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A. Consultado el 9 de mayo de 2014 en: http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20-%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf

— Flecha, R. y Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school though dialogic learning. *Cambridge Journal of Education,* Vol. 43, nº 4, 451-465. Consultado el 8 de mayo de 2014 en: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2013.819068

— Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol.* Barcelona, Hipatia.

— Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad.* Madrid, Siglo XXI.

— Freire, P. (2012a) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

— Freire, P. (2012b) *Pedagogía de la indignación.* Madrid, Siglo XXI.

— Freire, P. (2012c) *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, Biblioteca Nueva.

— Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos*. Madrid, Amorrortu.

— García, B. (2006) *Programa para mejorar el sentido del humor. ¡Porque la vida con buen humor merece la pena!* Madrid, Pirámide (Grupo Anaya)

— García, P. (2012) *Optimismamente*. Barcelona, Espasa Libros.

— García, P. (2013a) *Está todo por hacer: cuando el mundo se derrumbe hazte emprendedor*. Barcelona, Plataforma Editorial.

— García, P. (2013b) *Tienes una idea (pero aún no lo sabes)*. Barcelona, Amat Editorial.

— García, P. y Castaño, F. (2014) *Aprender a educar.* Madrid, Grijalbo.

— Gargallo, B. (2000) *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención en ESO y EPA.* Madrid, MEC.

— Gargallo, B. (2015) La evaluación de programas de educación familiar en España. En prensa.

— Gimeno, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

— Gimeno, J. (2014) La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 81 (28.3), 31-44.

— Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional.* Barcelona, Kairós.

— Henderson, A. y Mapp, K. (2002) *A new wave of evidence. The impact of school, family and achievement.* Texas, SEDL.

— Holden, R. (2004) *La risa, la mejor medicina*. Barcelona, Paidós.

— Ibarra, L. (2006) Escuela-familia: Encuentro y desencuentro. Consultado el 17 de mayo de 2014 en http://www.monografias.com/trabajos23/familia-escuela/familia-escuela.shtml#ixzz3e01R1zOF

— INCLUD-ED Consortium (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.* Madrid, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación. Consultado el 18 julio de 2014 en: http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf

— INE (2014) Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios
http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=1259924822888

— Jackson, Ph. (1994) *La vida en las aulas.* Madrid, Morata.

— Koklanaris, M. (2005) *7 maneras probadas de motivar a los niños a rendir mejor en la escuela.* The Parent Institute. Consultado el 13 de mayo de 2012 en http://www.uisd.net/wp-content/uploads/2009/10/7-maneras-probadas-de-motivar-a-los-ninos-a-rendir-mejor-en-la-escuela.pdf

— Kolhberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao, Desclee de Brouwer.

— Kratochwill, T.R. y Shernoff, E.S. (2003). Evidence-based practice: Promoting evidence-based interventions in school psychology. *School Psychology Quarterly, 18* (4), 389-408.

— Leutwyler, K. (1995) Nicholas Negroponte: el mago del ciberespacio. *Investigación y ciencia,* Octubre, 30-31.

— Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546. Consultado el 15 de mayo de 2014 en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

— Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980, páginas 14633 a 14636. Consultado el 20 de mayo de 2014 en: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661

— Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982, páginas 11106 a 11112. Consultado el 25 de mayo de 2014 en: http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983

— Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4 julio de 1985. Consultado el 23 de mayo de 2014 en: http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978

— Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Consultado el 19 de mayo de 2014 en: http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

— Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220. Consultado el 19 de mayo de 2014 en: http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037

— Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Consultado el 20 de mayo de 2014 en: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

— Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Consultado el 21 de mayo de 2014 en: https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

— Linde, A. (2009) La educación moral según Lawrance Kolhlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica,* Enero-Junio, 7-22.

— Linde, A. (2010) *El periodista moral: dilemas de la información y la comunicación.* Huelva, Grupo Comunicar.

— López, M. (2010) Los centros como organismos inteligentes. *CEE Participación Educativa* 13, marzo, 2-3. Consultado el 10 de abril de 2015 en: http://es.scribd.com/doc/136841158/Autonomia-de-los-centros-educativos-Revista-Participacion-Educativa-N-13#scribd

— Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004). *La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.

— Maganto, J.M., Bartau, I. y Etxeberria, J. (2004b). El programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje, 27* (4), 417-423.

— Marchesi, A. (2001) Presente y futuro de reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación,* 27, 57-76. Consultado el 10 de octubre de 2014 en http://www.rieoei.org/rie27a03.PDF

— Marchesi, A. (2003) *El fracaso escolar en España.* (Documento de trabajo 11) Madrid, Fundación Alternativas. Consultado el 6 de mayo de 2015 en: https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf

— Martínez, R.A. (2008) Parentalidad positiva: Educación emocional y en valores desde el ámbito familiar, en *Jornada sobre "Familia, escuela y sociedad: El reto de la convivencia"*. Madrid. Consultado el 12 noviembre de 2014 en: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/familiasenred/pluginfile.php/33972/mod_resource/content/1/Articulo%20sobre%20parentalidad%20positiva.pdf

— Martínez, R.A. (2009) *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales.* Madrid, Ministerio de Sanidad y Política Social. Consultado el 13 de diciembre de 2014 en: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/programaGuiaDesarrolloCompetencias.pdf

— Martínez, R.A. y Becedoniz, C.M. (2009) Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva, en *Intervención Psicosocial,* 18-2, 97-112. Consultado el 13 de mayo de 2015 en: http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a02.pdf

— Maslow, A. (1991) *Motivación y personalidad.* Madrid, Ediciones Díaz de Santos.

— Matamala, A. (1994) *Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje.* Madrid, Anaya.

— Max−Neef, M. (1998) *Desarrollo a escala humana*. Barcelona, Icaria Editorial.

— MECD (2013) *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español.* Consultado en abril de 2014 en: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310

— MECD (2014) *La participación de las familias en la educación escolar.* Madrid, Secretaría General Técnica. Consultado en marzo de 2015 en: http://www.mecd.gob.es/prensa-

mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf

— Melgarejo, X. (2005) *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de primaria y secundaria obligatoria.* Barcelona: Universitat Ramon Llull. Blanquerna (Tesis doctoral)

— Melgarejo, X. (2010) Innovación y continuidad en el colegio Claret de Bacelona. *CEE Participación Educativa* 13, marzo, pp. 142-153. Consultado en abril de 2015 en: http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n13-melgarejo-draper.pdf

— Melgarejo, X. (2013) *Gracias, Finlandia: lo que podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona, Plataforma Editorial.

— Merino, R. (2005) De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación,* 336, 475-503. Consultado el 12 de mayo de 2015 en http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre336/re33625.pdf?documentId=0901e72b81248666

— Mora, F. (2001) *El reloj de la sabiduría.* Madrid, Alianza.

— Mora, F. (2014) *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza.

— Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010) *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes.* Madrid, Cinca.

— Negroponte, N (1995) *El mundo digital.* Barcelona, Ediciones B.

— Nijhout, H.F. (2004) Importancia del contexto en la genética. *Investigación y Ciencia.* Agosto, 62-69. Consultado el 15 de abril de 2015 en http://amscimag.sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2003-09NijhoutSpanish.pdf

— OCDE (2009) *La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje.* Santiago, Ediciones UCSH.

— OCDE (2012) *Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA 2012 – Resultados*. Consultado en mayo de 2015 en http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf Consultado el 18 de marzo de 2014.

— OECD (2011) *PISA: Measuring student succes arround the world*. Consultado el 23 de mayo de 2015 en http://www.youtube.com/watch?v=q1I9tuScLUA Consultado el 5 de diciembre de 2013.

— OECD (2014) Does homework perpetuate inequities in education? en *PISA in Focus* 2014/12 (December). Consultado el 17 de enero de 2015 en http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jxrhqhtx2xt.pdf?expires=1422897253&id=id&accname=guest&checksum=26D5D8A49E33281D74D898818ADF4287

— Oliver, E. y Gatt, S. (2010) De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas de grupos interactivos. *Revista Signos,* 43. Número especial

monográfico 2, 279-294. Consultado el 1 de abril de 2015 en http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf

— Ordine, N. (2013) *La utilidad de lo inútil.* Barcelona, Acantilado.

— Panksepp, J. (1998) *Affective Neurocience: The foundations of human and animal emotions. New York, Oxford University Press.*

— Peralbo, A. (2011) *Educar sin ira: Un manual de autocontrol emocional para padres e hijos de todas las edades*. Madrid, La esfera de los libros.

— Perellada, C. (2007) La Pedagogía Sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. *Aula de Infantil, 35,* Enero-Febrero, 35-39. Consultado el 12 de mayo de 2015 en: http://xtec.cat/crp-santcugat/pedagogiasistemicanoustemps.pdf

— Pérez, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa,* 18-2, 261-287. Consultado el 17 de marzo de 2015 en http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691.

— Potts, M. (1994) The Washington Post Company's view of the future of electronic publishing. *Newapaper techniques.* January, 19-22.

— Puelles, M. (2008) Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa,* 7, 7-15. Consultado el 17 de mayor de 2015 en http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf

— Puelles, M. (2014) Escuela participativa: tradición y resistencias. *Revista digital de la Asociación CONVIVES,* 7, 15-21. Consultado el 1 de noviembre de 2014 en http://convivenciaenlaescuela.es/?page_id=541

— Ramos, R. (2012) Niños desobedientes, padres desesperados. Madrid, Aguilar.

— Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983, sobre educación compensatoria. BOE núm. 112, de 11 de mayo de 1983, páginas 13109 a 13110. Consultado el 15 de mayor de 2014 en: http://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-13484

— Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985, páginas 6917 a 6920. Consultado el 15 de mayo de 2014 en: http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305

— Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995, pp. 16179 a 16185. Consultado el 16 de mayo de 2014 en: http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290

— Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. BOE núm. 62, de 12 de marzo de 1996. Consultado el 16 de mayo de http://educa.feyts.uva.es/~vmatia/Documentos%20Red/RD_Compensacion_Desigualdades_Educacion.pdf

— Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (en prensa). *Evaluación del programa Educar en familia para usuarios de los Servicios Sociales de las corporaciones locales de la Comunidad de Castilla y León*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Junta de Castilla y León. Consultado el 19 de abril de 2015 en http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/735/585/PROGRAMA%20EDUCAR%20EN%20FAMILIA-evaluacion%20final.pdf?blobheader=application/pdf;charset%3DUTF-8

— Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias.* Madrid: Pirámide.

— Rogers, C. (1994) *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona, Paidós.

— Roldán, M.A. (2008) Familia y escuela como agentes de socialización. ¿Complementarios o excluyentes en la transmisión de valores? López, M.T. (Coord.) *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la Educación. Estudio Anual 2007 Fundación Acción Familiar.* Madrid, Cinca.

— Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1966) Teachers' expectancies: determinants of pupils' CI gains. En Psichol Rep. August, 19 (1), 115-118.

— Sadovnik, A. (2001) Basil Bernstein (1924-2000), en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada.* París, UNESCO. Vol XXXI, 4, diciembre, 687-703.

— Sánchez, J. (2010) La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 25. Consultada el 13 de septiembre de 2014 en http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos**.**

— Sarrais, F. (2013) Madurez psicológica y felicidad. Navarra, Eunsa.

— Seligman, M. (1991) *Indefensión.* Barcelona, Debate.

— Siegel, D.J. y Hartzell, M. (2005) *Ser padres conscientes.* Vitoria, Ediciones La Llave.

— Soler, J. Y Conangla, M. (2011) *Aplícate el cuento.* Barcelona, Planeta.

— Solms, M. Y Turnbull, O. (2004) *El cerebro y el mundo interior. Una introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva.* Madrid, Fondo de Cultura Económica.

— Sosa, J.A. (2009) Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas,* 14, 251-265.

— Stake, R. (1998) *Investigación como estudio de casos.* Madrid, Morata.

— Stamateas, B. (2014) *Gente tóxica. Cómo tratar con las personas que te complican la vida.* Barcelona, Ediciones B.

— Stamateas, B. (2014b) *Emociones tóxicas.* Barcelona, Ediciones B.

— Stenhaouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata.

— Tierno, B. (2003) *Cómo estudiar con éxito*. Barcelona, Editorial Debolsillo.

— Torío, S., Peña, J.V., Rodríguez, M.C., Fernández, C.M. y Molina, S. (2010) Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental". *Educatio Siglo XXI,* Vol. 28, nº 1, pp. 85-108. Consultado en octubre de 2014 en: http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/109741/104431

— Torío, S., Peña, J. V. y Hernández, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: "Construir lo cotidiano". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 343-368 Consultado el 4 de junio de 2015, en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9012/9256

— UNESCO. (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento.* Consultado el 28 de abril de 2014 en http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

— Unión Europea (2006) Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

— Vaello, J. (2007) *Cómo dar clase a los que no quieren.* Madrid, Santillana.

— Vásquez, R. y Angulo, F. (2006) La caja de Pandora de la Dirección de Centros Educativos. Aportaciones de una Investigación Cualitativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 99-112. Consultado el 17 de mayo de 2014 en http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art7.pdf.

— Vegecio, F. (2006) *Compendio de técnica militar.* Madrid, Cátedra.

— Vincent, C. (2014) Padres y maestros hacia el diálogo. Una perspectiva inglesa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado,* 18, 2. Consultado el11 de noviembre de 2014 en http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART2.pdf

— VVAA (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, RAE.

— VVAA (2004) *Manual Didáctico para la Escuela de Padres*. Valencia, FEPAD. Consultado en diciembre de 2013 en http://www.pnsd.msssi.gob.es/Categoria2/publica/pdf/EscuelaPadres.pdf

— VVAA (2005) *Plan de Atención a Familias con miembros sordos, 2005-2009*. Madrid, CNSE. Consultado el 4 de abril de 2014 en http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/plan_atencion.pdf

— VVAA (2006) *Atención a Familias. Guía para Profesionales del Movimiento Asociativo de Personas Sordas.* Madrid, CNSE.

Consultado el 4 de abril de 2014 en http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/profesional.pdf

- VVAA (2006b) *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje. Claves para la innovación educativa.* Barcelona, Graó.

- VVAA (2014) *La participación de las familias en la educación escolar.* Madrid, MECD. Consultado el 5 de junio de 2015 en: http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf

- Vygotsky, L. (2010) *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona, Paidós.

- Wahba, M. y Bridwell L. (1976) Maslow Reconsidered: A Review of Research on the Need Hierarchy Theory, en *Organizational behavior and human performance* 15, 212-240.

- Warnock, M. (1987) Encuentro sobre necesidades educativas especiales, en *Revista de Educación,* número extra, 45-73.

- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica.* Barcelona, Paidós.

6. Anexos

ANEXO 1:

DOCUMENTOS PARA PUBLICITAR LA ESCUELA DE MADRES Y PADRES

Documento de publicidad del taller para el curso 2013-14:

ESCOLA DE MARES I PARES
CEIP MARTÍNEZ TORRES

Fem de la família un espai estimulant per aprendre

DESTINATARIS: Pares i mares d'alumnes de **segon i tercer cicle** de Primària.

CONTINGUTS:

- L'èxit escolar com a objectiu del centre.
- Importància de la família en l'educació dels fills.
- Estils educatius de la familia. Com posar normes.
- Autonomia i responsabilitat.
- Educació emocional. Autoestima.
- Comunicació. Diàleg. Asertivitat.
- Organització de l'espai i el temps d'estudi.
- Tècniques d'estudi i estratègies d'aprenentatge.
- Estrés i ansietat front a relaxació i concentració.
- Atenció a la diversitat de l'alumnat.

HORARI: Dimarts de 15:00 a 16:30 hores, a partir del dia 14 de gener.

LLOC: Biblioteca de l'escola.

PLACES LIMITADES: 30 places (Inscripció per ordre d'entrada. Entregar en la Secretaria fins divendres 10 de gener)

Nº ENTRADA: _____

FULL D'INSCRIPCIÓ

Estic interessat/da en assistir a l'Escola de Mares i Pares aquest curs 2013-14:

NOM I COGNOMS: _____

TELÈFON : _____ MAIL : _____

NOM DE L'ALUMNE: _____

TUTOR/A: _____ CURS: _____

Aldaia, de de 2013

Signat:

IMPORTANT: Talla per la línia de punts i **escriu per darrere el que esperes del taller** abans d'entregar el full en Secretaria.

Documento publicado en la Revista El Ventall al acabar el taller:

ESCOLA DE MARES I PARES

Al llarg d'este trimestre hem portat a terme, per segon any, l'Escola de Mares i Pares amb el lema:

Fem de la família un espai estimulant per aprendre.

Un bon grapat de mares d'alumnes de segon i tercer cicle de Primària han reflexionat i debatut sobre temes tan importants com la comunicació amb els fills, el control de les emocions, l'autoestima, posar normes per a que ens facen cas o la necessitat ajudar-los a fer els deures o estudiar.

La família constitueix un dels elements clau de l'èxit o del fracàs de l'alumnat; i pot influir en tres aspectes fonamentals:

- Genera el clima emocional que hi ha en casa: l'estrès o la serenitat amb que es viu la vida, com s'enfronten i es resolen els conflictes o si es fa un ús divertit i constructiu del temps lliure.
- Estableix l'espai físic del qual disposen els xiquets i xiquetes per a fer els deures o estudiar, els recursos que tenen al seu abast o els horaris i hàbits d'estudi.
- Col·labora , quan pot, amb l'escola, assistint a reunions individuals o grupals, participant en activitats del centre o ajudant en les tasques escolars que s'han de fer a casa.

Pensem que la tasca d'educar ha d'encaminar-se a fer que els xiquets i xiquetes cresquen feliços i amb el convenciment que són persones dignes i tenen la capacitat d'aconseguir el millor que la vida els pot oferir i de donar el millor de sí mateixos.

Podem trobar molts recursos per ajudar-nos a millorar com a mares i pares. Us aconsellem alguns a continuació:

Llibres:

- *Los 7 hábitos de los niños felices*. Sean Covey. Editorial Blume (2009)
- *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Augusto Cury. Editorial Planeta (2007)
- *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Faber y Mazlish. Ediciones Medici (2003)

Pàgina web:

- Web *Aprender a estudiar*:

http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/aprender_estudiar/index2.html

Pel·lícula:

- *Manos milagrosas* (historia de Ben Carson)

http://www.youtube.com/watch?v=A7ShRbxDDiw

Documento entregado a las familias, junto con el Cuestionario CEFFEEF, para ofrecerles la posibilidad de orientarles en su tarea educadora:

ORIENTACIÓ A PARES

Fem de la família un espai estimulant per aprendre

El centre ha signat un Contracte Programa amb la Conselleria i porta a terme diverses mesures que tracten de promoure l'Èxit Escolar. Nosaltres considerem que preparar els vostres fills i filles per a l'Èxit passa per:

- Promoure la seua autonomia, esforç i responsabilitat.
- Que aprenguen a enfrontar-se als problemes i a resoldre els conflictes amb diàleg, cooperació i respecte.
- I que tinguen un pensament positiu que els done confiança en les seues possibilitats i oportunitats, així com motivació per aconseguir nous reptes.

Ara que estan al final de Primària i que prompte hauran d'anar a l'institut volem ajudar-vos a reflexionar sobre com crear hàbits de treball a casa i generar actituds adequades en els vostres fills per a que el canvi tinga un efecte mínim. Per això us demanem que contesteu el següent qüestionari (els vostres fills/filles també han omplert un) i ens el porteu **dilluns** a la Secretaria del centre.

A l'hora de respondre:

- Llegiu les frases i senyaleu amb una creu la resposta que trieu. Si us equivoqueu tatxeu i torneu a marcar.
- Cap resposta és correcta o incorrecta. Us demanem que respongueu amb SINCERITAT. L'únic interès que tenim és ajudar-vos el millor possible.
- Si NO esteu d'acord amb la frase podeu marcar 1 ó 2. Quan SI esteu d'acord marqueu 4 ó 5.

Moltes Gràcies.

Documento entregado a todos los tutores del centro para ser tratado como tema común en todas las reuniones de padres de final del curso 2013-14 (junio):

- **El centre està fent un gran esforç per promoure l'èxit escolar de tot l'alumnat**. Volem xiquetes i xiquets feliços i que progressen a l'escola, per això busquem noves vies i fórmules que ens porten a aconseguir el que pretenem. El nostre objectiu és preparar-los per a l'èxit, és a dir:
  - Hem de promoure la seua autonomia, esforç i responsabilitat.
  - Ells han d'aprendre a enfrontar-se als problemes, a resoldre els conflictes amb diàleg, cooperació i respecte.
  - Han de superar el desànim i la frustració i trobar la motivació per aconseguir nous reptes.
  - Han de tindre un pensament positiu que els done confiança en les seues possibilitats i oportunitats.
- Per a aconseguir tot açò és **imprescindible la implicació i la col·laboració de les famílies amb l'escola**. Pares i mestres hem de treballar junts i amb coherència per guiar de manera adequada els vostres fills i filles. Per això:
  - Cal revisar els comentaris que fem davant dels xiquets: menyspreu de l'autoritat, desautorització del mestre/a, comentaris que fem als xiquets o d'ells en la seua presència...
  - És important que vegeu quin és el vostre estil educatiu: Sou autoritaris, protectors, permissius o assertius? Tots hem d'aprendre a posar límits i normes i fer-les complir, hem de guanyar el respecte dels xiquets amb autoritat i també amb afecte.
  - Reflexionar sobre quins hàbits, normes i valors esteu promovent en els vostres fills fa que sigueu conscients de quines persones esteu ajudant a construir.
- Per últim, volem recordar-vos que **el centre us ofereix molts recursos per ajudar-vos** en la difícil tasca que suposa ser pares i mares: Tutories individuals, Escola de Mares i Pares, Equip Directiu, Servei Psicopedagògic Escolar, Servei Municipal d'Atenció a les Famílies. Si necessiteu ajuda, demaneu-la i no doneu els vostres fills per perduts. No podeu eludir la vostra responsabilitat com a pares i mares d'ajudar-los a ser les millors persones possibles. Entre tots hem de dotar-los d'habilitats i ferramentes per a que caminen amb prudència i fermesa per la vida.

"El món que deixem als nostres fills dependirà dels fills que deixem a este món".

ANEXO 2:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE FACTORES QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS. (para alumnos)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Tutor/a: _____ Curso: _____

Centro: _____

Fecha: _____

Sexo:	□ Niño □ Niña
Edad: (años cumplidos)	□ 9 años □ 10 años □ 11 años □ 12 años
Nacionalidad:	
Curso:	□ 3º Primaria □ 4º Primaria □ 5º Primaria □ 6º Primaria
Grupo:	□ PIP □ PIL

ÀREA	1R TRIMESTRE	2N TRIMESTRE	3R TRIMESTRE
Matemáticas			
Lengua valenciana			
Lengua castellana			
Inglés			
Conocimiento del medio			
Música y plástica			
Educación física			
Religión o alternativa			

Encarna Taberner Perales

CUESTIONARIO CEFFEEA

DE EVALUACIÓN DE FACTORES QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS (PARA ALUMNOS).

INSTRUCCIONES

- Lee atentamente las frases y señala con una cruz la respuesta que elijas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, cada uno/a responde lo que cree que debe contestar.
- Si te equivocas, tacha y vuelve a marcar.
- Si no entiendes alguna frase rodea con un círculo el número de la misma y levanta la mano.
- Te ROGAMOS que respondas a las cuestiones con total SINCERIDAD. Los datos son confidenciales y no se utilizará el nombre de las personas participantes en los resultados de la investigación.

Opciones de respuesta a las afirmaciones que siguen:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	**2**	**3**	**4**	**5**

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Saco buenas notas en la escuela.	1	2	3	4	5
2. Me esfuerzo por sacar notas altas.	1	2	3	4	5
3. Estoy contento/a con mis maestros.	1	2	3	4	5
4. Me gusta venir a esta escuela.	1	2	3	4	5
5. Los maestros de esta escuela me ayudan a aprender.	1	2	3	4	5
6. Mis padres me felicitan cuando saco buenas notas.	1	2	3	4	5
7. Mis padres me preguntan por mis cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
8. Mis padres hablan con mis maestros de cómo voy progresando.	1	2	3	4	5
9. Mis padres están contentos con mis maestros.	1	2	3	4	5
10. Mis padres participan en las actividades del centro.	1	2	3	4	5
11. Mis padres valoran mi trabajo y esfuerzo.	1	2	3	4	5
12. Mis padres me animan porque saben que puedo sacar mejores notas.	1	2	3	4	5
13. Mis padres están a mi lado cuando suspendo y/o necesito ayuda.	1	2	3	4	5
14. Duermo, al menos, ocho horas cada día.	1	2	3	4	5
15. Veo la tele con mis padres y después comentamos lo que hemos visto.	1	2	3	4	5
16. Cuando mis padres se enfadan se ponen nerviosos y me gritan.	1	2	3	4	5
17. Mis padres me dan premios si saco buenas notas.	1	2	3	4	5
18. En casa hablamos y concretamos horarios (de estudio, tele, juegos...)	1	2	3	4	5
19. Tenemos normas y todos tratamos de cumplirlas.	1	2	3	4	5
20. Me castigan si hago alguna cosa mal.	1	2	3	4	5
21. Mis padres controlan mi uso de internet.	1	2	3	4	5
22. Veo los programas de televisión que yo quiero sin control de mis padres.	1	2	3	4	5
23. Puedo jugar a videojuegos todo el tiempo que quiero.	1	2	3	4	5
24. Tengo responsabilidades en casa.	1	2	3	4	5
25. Me esfuerzo por conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
26. Hago mis tareas de la escuela sin que nadie me lo recuerde.	1	2	3	4	5
27. Conozco las normas y trato de cumplirlas.	1	2	3	4	5
28. Tengo mi habitación bien ordenada.	1	2	3	4	5
29. En casa me preguntan a la hora de tomar decisiones.	1	2	3	4	5
30. Tengo una asignación económica semanal (una paga).	1	2	3	4	5
31. En casa me dan todo lo que yo quiero.	1	2	3	4	5
32. Cuando quiero una cosa mis padres y yo valoramos si es realmente importante.	1	2	3	4	5
33. Cuando tengo un problema puedo hablarlo tranquilamente con mis padres.	1	2	3	4	5
34. Cuando discuto con mis padres hacemos las paces enseguida.	1	2	3	4	5
35. Pido perdón a mis padres cuando me paso con ellos.	1	2	3	4	5
36. Mis padres me piden perdón cuando se han pasado conmigo.	1	2	3	4	5
37. Mis padres me valoran tal como soy.	1	2	3	4	5
38. Pienso que soy una persona importante para mis maestros.	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente deacuerdo
39. Me siento satisfecho/a de mi mismo cuando hago las cosas bien hechas.	1	2	3	4	5
40. Soy una persona valiosa.	1	2	3	4	5
41. Soy capaz de controlarme cuando las cosas no son como yo espero.	1	2	3	4	5
42. La relación que tengo con mis padres se basa en la sinceridad.	1	2	3	4	5
43. Cuando mis padres me riñen me explican lo que he hecho mal.	1	2	3	4	5
44. Me escuchan cuando les cuento cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
45. Hablar con mis padres me ayuda a reflexionar y a ser más responsable.	1	2	3	4	5
46. Engaño o miento a mis padres.	1	2	3	4	5
47. Hablo con mis padres de lo que hago con los amigos.	1	2	3	4	5
48. Hablo con mis padres de mis problemas y de lo que me preocupa.	1	2	3	4	5
49. Con mis padres hablo de lo que veo en internet.	1	2	3	4	5
50. En casa, cada día tenemos momentos para contarnos lo que nos ha pasado.	1	2	3	4	5
51.Tengo una mesa de estudio adecuada para trabajar y estudiar.	1	2	3	4	5
52.Tengo el material que necesito para hacer en casa el trabajo de la escuela.	1	2	3	4	5
53. En casa tenemos ordenador con acceso a internet.	1	2	3	4	5
54. Veo la tele mientras estudio o hago los deberes.	1	2	3	4	5
55. Hay buena luz en mi lugar de estudio.	1	2	3	4	5
56. Mis hermanos u otras personas me interrumpen cuando estudio o hago los deberes.	1	2	3	4	5
57. Me cuesta estudiar en casa porque hay mucho ruido.	1	2	3	4	5
58. Cuando estudio tengo a quien consultar mis dudas.	1	2	3	4	5
59. Pienso que si me esfuerzo a la hora de estudiar sacaré buenas notas.	1	2	3	4	5
60. Repaso en casa lo que hago en clase.	1	2	3	4	5
61. Hago mis deberes cada día.	1	2	3	4	5
62. Comparo lo que dice el libro de texto con lo que dicen los maestros.	1	2	3	4	5
63. Busco información complementaria en otros libros o en internet.	1	2	3	4	5
64. Cuando suspendo un examen es porque no he estudiado suficiente.	1	2	3	4	5
65. Si suspendo un examen supero el desánimo y estudio más para el siguiente.	1	2	3	4	5
66. Hago exámenes de prueba en casa para saber si me sé o no la lección.	1	2	3	4	5
67. Trato de estar bien atento/a en clase cuando los maestros explican.	1	2	3	4	5
68. Planifico mi tiempo para poder hacer los deberes cada día y también disfrutar de mis aficiones.	1	2	3	4	5
69. Aprendo las cosas de memoria una vez que las comprendo.	1	2	3	4	5

Escribe aquí los comentarios que consideres oportunos:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE FACTORES QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS. (para padres o madres)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Centro: _____

Fecha: _____

Nombre y apellidos de los hijo/s: _____

Tutor/a y curso: _____

Sexo:	□ Hombre □ Mujer
Edad: (años cumplidos)	
Nacionalidad:	
Estado civil:	□ Soltero/a. □ Casado/a o con pareja estable. □ Viudo/a. □ Divorciado/a o separado/a.
Estudios:	□ Sin estudios □ Primaria. □ Secundaria □ Ciclos formativos □ Diplomatura □ Licenciatura □ Doctorado
Trabajo que desempeña en la actualidad:	
Horario laboral:	
Nivel socioeconómico:	□ Bajo □ Medio □ Alto
Personas que viven en casa:	Nº Adultos: Nº Hijos:
Persona que se encarga de los niños:	

Encarna Taberner Perales

CUESTIONARIO CEFFEEF

DE EVALUACIÓN DE FACTORES QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS (PARA FAMILIAS).

INSTRUCCIONES

- Lee atentamente las frases y señala con una cruz la respuesta que elijas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, cada uno/a responde lo que cree que debe contestar.
- Si te equivocas, tacha y vuelve a marcar.
- Si no entiendes alguna frase rodea con un círculo el número de la misma y levanta la mano.
- Te ROGAMOS que respondas a las cuestiones con total SINCERIDAD. Los datos son confidenciales y no se utilizará el nombre de las personas participantes en los resultados de la investigación.

Opciones de respuesta a las afirmaciones que siguen:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	**2**	**3**	**4**	**5**

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Pienso que vale la pena estudiar.	1	2	3	4	5
2. Mi hijo/a saca buenas notas en la escuela.	1	2	3	4	5
3. Mi hijo/a se esfuerza por sacar notas altas.	1	2	3	4	5
4. Pienso que su resultado escolar se adapta a su trabajo y esfuerzo.	1	2	3	4	5
5. Considero que mi hijo/a puede mejorar su rendimiento escolar y sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
6. Mi hijo/a sabe que es el más beneficiado cuando se esfuerza y saca buenas notas.	1	2	3	4	5
7. Me gusta esta escuela.	1	2	3	4	5
8. Los maestros de esta escuela ayudan a mi hijo/a a que aprenda.	1	2	3	4	5
9. Estoy contento/a con sus maestros/as.	1	2	3	4	5
10. Felicito a mi hijo/a cuando saca buenas notas.	1	2	3	4	5
11. Le pregunto por sus cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
12. Hablo con sus maestros.	1	2	3	4	5
13. Voy a las reuniones de madres y padres.	1	2	3	4	5
14. Considero que es importante la coherencia entre la escuela y la familia.	1	2	3	4	5
15. Valoro el trabajo y el esfuerzo de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
16. Lo animo porque sé que puede sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
17. Estoy a su lado cuando suspende y/o necesita ayuda.	1	2	3	4	5
18. Participo en las actividades del centro.	1	2	3	4	5
19. Mi hijo/a duerme, al menos, ocho horas cada día.	1	2	3	4	5
20. Ve la tele conmigo y después comentamos lo que hemos visto.	1	2	3	4	5
21. Cuando me enfado me pongo nervioso/a y grito.	1	2	3	4	5
22. Doy premios a mi hijo/a si saca buenas notas.	1	2	3	4	5
23. En casa hablamos y concretamos horarios (de estudio, tele, juegos...)	1	2	3	4	5
24. Tenemos normas y todos tratamos de cumplirlas.	1	2	3	4	5
25. Castigo a mi hijo/a si no saca buenas notas.	1	2	3	4	5
26. Mi hijo/a ve los programas de televisión que quiere.	1	2	3	4	5
27. Controlamos a mi hijo/a el uso de internet.	1	2	3	4	5
28. Mi hijo/a juega a videojuegos todo el tiempo que quiere.	1	2	3	4	5
29. Mi hijo/a tiene responsabilidades en casa.	1	2	3	4	5
30. Se esfuerza por conseguir lo que quiere.	1	2	3	4	5
31. Hace sus tareas de la escuela sin que nadie se lo recuerde.	1	2	3	4	5
32. Conoce las normes y trata de cumplirlas.	1	2	3	4	5
33. Tiene la habitación bien ordenada.	1	2	3	4	5
34. Le preguntamos a la hora de tomar decisiones (elegir dónde ir de vacaciones, el equipo informático que hemos de comprar...)	1	2	3	4	5
35. Tiene una asignación económica semanal.	1	2	3	4	5
36. En casa le damos todo lo que quiere.	1	2	3	4	5
37.Cuando quiere una cosa hablamos todos y valoramos si realmente es importante.	1	2	3	4	5
38. Hace falta incentivarlo/a con promesas y regalos para que se esfuerce.	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
39. Cuando mi hijo/a tiene un problema puede hablarlo tranquilamente conmigo.	1	2	3	4	5
40. En casa sabemos hacer las paces en seguida cuando discutimos.	1	2	3	4	5
41. Pido perdón a mi hijo/a cuando me paso con él.	1	2	3	4	5
42. Me pide perdón cuando se pasa conmigo.	1	2	3	4	5
43. Escucho su versión cuando pasa alguna cosa.	1	2	3	4	5
44. Lo acepto tal como es.	1	2	3	4	5
45. Le digo que es una persona importante para mi.	1	2	3	4	5
46. Me siento satisfecho/a de mi hijo/a cuando hace las cosas bien.	1	2	3	4	5
47. Es capaz de controlarse cuando las cosas no son como espera.	1	2	3	4	5
48. La relación que tengo con mi hijo/a se basa en la sinceridad.	1	2	3	4	5
49. Cuando le riño le explico lo que considero que ha hecho mal.	1	2	3	4	5
50. Le escucho con atención cuando quiere contarme alguna cosa de la escuela.	1	2	3	4	5
51. Pienso que hablar con mi hijo/a le ayuda a reflexionar y a ser más responsable.	1	2	3	4	5
52. Mi hijo/a me engaña o miente.	1	2	3	4	5
53. Me enfado cuando mi hijo/a no hace las cosas como espero.	1	2	3	4	5
54. Hablo con mi hijo/a de lo que hace con los amigos.	1	2	3	4	5
55. Hablo con él/ella de sus problemas y de aquello que le preocupa.	1	2	3	4	5
56. Hablo con mi hijo/a de lo que mira en internet.	1	2	3	4	5
57. Cada día encontramos algún momento para contarnos lo que nos ha pasado.	1	2	3	4	5
58. Mi hijo/a tiene una mesa de estudio adecuada para trabajar y estudiar.	1	2	3	4	5
59. Tiene el material que necesita para hacer en casa el trabajo de la escuela.	1	2	3	4	5
60. En casa tenemos un ordenador con acceso a internet.	1	2	3	4	5
61. Ve la tele mientras estudia o hace los deberes.	1	2	3	4	5
62. Hay buena luz en su lugar de estudio.	1	2	3	4	5
63. Le cuesta estudiar en casa porque hay mucho ruido.	1	2	3	4	5
64. Le interrumpen cuando estudia o hace los deberes.	1	2	3	4	5
65. Cuando estudia tiene a quien consultar sus dudas.	1	2	3	4	5
66. Piensa que si se esfuerza a la hora de estudiar sacará buenas notas.	1	2	3	4	5
67. Hace los deberes cada día.	1	2	3	4	5
68. Repasa en casa aquello que ha hecho en clase.	1	2	3	4	5
69. Compara lo que dice el libro de texto con lo que han dicho los maestros.	1	2	3	4	5
70. Busca información complementaria en otros libros o en internet.	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
71. Cuando suspende un examen es porque no ha estudiado suficiente.	1	2	3	4	5
72. Si suspende un examen supera el desánimo y estudia más para el siguiente.	1	2	3	4	5
73. Hace exámenes de prueba en casa para saber si se sabe o no la lección.	1	2	3	4	5
74. Trata de estar bien atento en clase cuando los maestros explican.	1	2	3	4	5
75. Planifica su tiempo para hacer los deberes cada día y disfrutar también de sus aficiones.	1	2	3	4	5
76. Aprende las cosas de memoria una vez las ha comprendido.	1	2	3	4	5

Incluye aquí los comentarios que consideres oportunos:

CUESTIONARIO

EVALUACIÓN FINAL DE UN PROGRAMA PARA MADRES Y PADRES QUE TRATA DE PROMOVER DESDE CASA EL ÉXITO ESCOLAR

Nombre: _____ Apellidos: _____

Padre/madre del alumno/a:_____

Del grupo:_____ Tutor/a: _____

Centro: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

- Lee atentamente las frases y señala con una cruz la respuesta que elijas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, cada uno/a responde lo que cree que debe contestar.
- Si te equivocas, tacha y vuelve a marcar.
- Si no entiendes alguna frase rodea con un círculo el número de la misma y levanta la mano.
- Te ROGAMOS que respondas a las cuestiones con total SINCERIDAD. Los datos con confidenciales y no se utilizará el nombre de las personas participantes.

Opciones de respuesta a las afirmaciones que siguen:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	**2**	**3**	**4**	**5**

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Considero que la comunicación de la información ha sido adecuada.	1	2	3	4	5
2. La organización y el funcionamiento del taller han sido apropiados.	1	2	3	4	5
3. Los contenidos trabajados han respondido a mis expectativas.	1	2	3	4	5
4. Los materiales facilitados han sido idóneos y dan respuesta a mis necesidades.	1	2	3	4	5
5. Las tareas para casa me han ayudado a reflexionar y a afianzar contenidos que no tenía claros.	1	2	3	4	5
6. La ponente me ha parecido competente.	1	2	3	4	5
7. Me ha gustado la manera de enfocar los temas.	1	2	3	4	5
8. He aprendido cosas útiles para educar a mi hijo/a.	1	2	3	4	5
9. Ahora tengo más seguridad y me siento más capaz de llevar a cabo la tarea de educar a mi hijo/a.	1	2	3	4	5
10. Ahora utilizo vocabulario nuevo relacionado con los temas trabajados.	1	2	3	4	5
11. Me doy cuenta de que he aprendido estrategias para resolver situaciones o conflictos que antes me desbordaban.	1	2	3	4	5
12. Ahora soy más consciente de mi papel en la educación de mis hijos.	1	2	3	4	5
13. ¿Qué temas te han parecido más interesantes?:					
14. ¿Qué temas has echado en falta y cuáles sobraban?					
15. De lo que has aprendido, ¿qué te ha parecido más relevante?					
16. Especifica qué cosas has cambiado en la manera de enfrentarte a la educación de tus hijos:					

17. Incluye, si lo consideras necesario, los comentarios y valoraciones que desees en relación al taller, sus contenidos, la forma de trabajarlos o su duración:

ESCOLA DE MARES I PARES

MARTÍNEZ TORRES (ALDAIA)

DIARI DE SESSIONS

SESSIÓ Nº:	**DATA:**
LLOC:	
TEMA A TRACTAR:	
ASPECTES A DESTACAR DE LA SESSIÓ:	

ACORDS PRESOS: (tasques pendents i deures per a casa)

COMENTARIS:

ANEXO 3:

DOCUMENTOS PROPUESTOS INICIALMENTE PARA SER VALORADOS POR JUECES EXPERTOS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS APORTADOS POR ELLOS TRAS SU VALORACIÓN

QÜESTIONARIS DE VALORACIÓ DE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA PER A PARES: PROMOURE DES DE CASA L'ÈXIT ESCOLAR

ANÀLISI I VALORACIÓ DE JUTGES EXPERTS

PRESENTACIÓ

Estimat/da company/a: ens dirigim a tu en demanda de cooperació per portar a terme la validació de dos qüestionaris que ens permeten valorar l'efecte produït per l'aplicació del Programa: Promoure des de casa l'èxit escolar.

En el marc d'un Contracte Programa entre la Conselleria i el CEIP Juan Antonio Martínez Torres d'Aldaia, ens plantegem iniciar una Escola de Mares i Pares amb l'objectiu de dotar a les famílies de ferramentes i habilitats que els faciliten la tasca d'ajudar els seus fills a millorar el seu rendiment acadèmic per a que aconseguisquen progressar en el Sistema Educatiu fins allà on els dicten els seus interessos.

Este treball s'inscriu en la investigació de la tesi doctoral "Promoure des de casa l'èxit escolar" portada a terme per Encarna Taberner Perales, llicenciada en Pedagogia per la Universitat de València.

Per valorar l'efecte del programa hem elaborat els dos qüestionaris que s'adjunten a aquest escrit, que pretenen avaluar els efectes del programa de formació en les temàtiques que s'abordaran amb els pares. Un va dirigit als pares o mares que asistisquen al taller i l'altre als fills i filles dels participants.

Els qüestionaris són tancats amb un format de resposta d'escala tipo Likert de cinc graus:

1. Totalment en desacord.
2. En desacord.
3. Indecís.
4. D'acord.
5. Totalment d'acord.

Els ítems han de ser avaluats atenent els criteris de validesa, ubicació, intel·ligibilitat i univocitat.

Per VALIDESA s'entén l'adequació-idoneïtat de l'ítem amb l'objecte d'estudi. Un ítem és vàlid quan aporta informació de qualitat sobre l'objecte d'estudi del que es tracte.

Per UBICACIÓ s'entén l'assignació de l'ítem a la dimensió del que es tracte, valorant en quina mesura és adequada. L'ítem en qüestió, està en la dimensió correcta?

Per UNIVOCITAT s'entén la precisió en la formulació de l'ítem, de manera que només puga entendre's d'una manera concreta, front a la ambigüitat o altres interpretacions.

Per INTEL·LIGIBILITAT s'entén la capacitat de comprensió de l'ítem per part de la població a la qual es dirigeix.

Te demanem, per favor, que els valores utilitzant la següent escala de valoració i puntuant en l'espai disposat per a tal fi:

1	2	3	4	5
Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt

Al final de cada qüestionari s'inclou un espai per a que pugues aportar les valoracions i consideracions que desitges.

Moltes gràcies per la teua col·laboració.

QÜESTIONARI D'ALUMNES

Dirigit a alumnes de tercer a sisé curs de Primària, de 8 a 12 anys.

1. **L'ÈXIT ESCOLAR COM A OBJECTIU DE L'ALUMNAT EN EL CENTRE.** Les qüestions d'este apartat tenen que vore amb l'interès que mostra l'alumne per tindre èxit i si considera que el centre l'ajuda o no a aconseguir-ho.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
1. Pense que val la pena estudiar.				
2. Trac bones notes a l'escola.				
3. Pense que el coneixement i el saber són coses importants.				
4. M'esforce per traure notes altes.				
5. Estic content/a amb els meus mestres.				
6. M'agrada vindre a esta escola.				
7. Els mestres d'esta escola m'ajuden a que aprenga.				

2. AJUDA DE LA FAMÍLIA EN L'EDUCACIÓ DELS FILLS I LA SEUA RELACIÓ AMB EL CENTRE. Este apartat fa referència a com veu el xiquet o xiqueta a la seua família i la relació que manté amb l'escola.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
8. Els meus pares me feliciten quan trac bones notes o faig coses bé.				
9. Els meus pares s'interessen per les meues coses de l'escola.				
10. Els meus pares parlen amb els meus mestres.				
11. Els meus pares saben quin curs faig.				
12. Els meus pares estan contents amb els meus mestres.				
13. Els meus pares me pregunten el que estic aprenent a l'escola.				
14. Els meus pares participen en les activitats del centre.				
15. Els meus pares valoren el meu treball i esforç.				
16. Els meus pares m'animen perquè saben que jo puc aprovar.				
17. Els meus pares estan al meu costat quan suspenc i necessite replantejar-me les coses.				

3. **ESTIL EDUCATIU FAMILIAR PER A LA GESTIÓ DE LES NORMES.** Amb els ítems que hi ha a continuació es tracta de clarificar l'estil educatiu de cada família per tal de gestionar l'aprenentatge de les normes.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
18. Està pactat a casa l'ús del mòbil.				
19. Dorm almenys huit hores cada dia.				
20. Veig la tele amb els pares i després comentem el que hem vist.				
21. Quan els meus pares s'enfaden es posen nerviosos i me criden.				
22. Els meus pares me donen premis si trac bones notes.				
23. A casa parlem i concretem horaris d'estudi, tele, jocs...				
24. Tenim normes i tots tractem de complir-les.				
25. Me castiguen si faig alguna cosa malament o no trac bones notes.				
26. Els meus pares controlen el meu ús d'Internet.				
27. Veig els programes de televisió que jo vull sense control dels meus pares.				
28. Puc jugar a videojocs tot el temps que vulga.				

4. **AUTONOMIA I RESPONSABILITAT.** Els ítems que s'inclouen en este apartat fan referència a si fa o no les coses per si mateix i si valora l'esforç.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
29. Tinc responsabilitats a casa.				
30. M'esforce per aconseguir el que vull.				
31. Estudie sense necessitat que els meus pares me diguen que ho faça.				
32. Faig els deures sense que ningú m'ho recorde.				
33. Conec les normes i tracte de complir-les.				
34. Tinc la meua habitació ben ordenada.				
35. A casa me pregunten a l'hora de prendre decisions com ara triar el lloc on anar de vacances o l'equip informàtic que s'ha de comprar.				
36. Tinc una assignació econòmica setmanal.				
37. A casa me donen tot el que jo vull.				
38. Quan vull una cosa, els meus pares i jo valorem si realment és important.				

5. **EDUCACIÓ EMOCIONAL. AUTOESTIMA.** En este apartat s'inclouen els ítems referits a com es veu l'alumne a sí mateix i com es gestionen les emocions a casa.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
39.Quan tinc un problema puc parlar-lo tranquil·lament amb els meus pares.				
40.Quan discutisc amb els meus pares, fem les paus de seguida.				
41.Demane perdó als pares quan em passe amb ells.				
42.Els meus pares em demanen perdó quan s'han passat amb mi.				
43.Els meus pares me valoren tal com sóc.				
44.Pense que sóc una persona important per als meus mestres.				
45.Me sent satisfet de mi mateix quan faig les coses ben fetes.				
46.Sóc una persona valuosa.				
47.Sóc capaç de controlar-me quan les coses no són com jo espere.				

6. **COMUNICACIÓ. DIÀLEG. ASERTIVITAT.** Els ítems d'este apartat fam referència a com es comunica l'alumne amb els seus pares.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
48.La relació que tinc amb els meus pares es basa en la sinceritat.				
49.Quan me rinyen, m'expliquen el que consideren que he fet malament.				
50.M'escolten quan vull contar-los alguna cosa de l'escola.				
51.Parlar amb els meus pares m'ajuda a reflexionar i a ser més responsable.				
52.Enganye o mentisc els teus pares.				
53.Els meus pares s'enfaden amb mi quan no faig les coses com ells esperen.				
54.Parle amb els meus pares del que faig amb els amics.				
55.Parle amb els meus pares dels meus problemes i d'allò que em preocupa.				
56.Amb els meus pares parle del que mire en internet.				
57.A casa, cada dia trobem algun moment per contar-nos el que ens ha passat.				

7. ORGANITZACIÓ DE L'ESPAI I EL TEMPS D'ESTUDI. DISPONIBILITAT DE RECURSOS.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
58.Tinc per a mi una taula d'estudi adequada per a treballar i estudiar.				
59.Tinc el material que necessite per fer a casa el treball de l'escola.				
60.A casa tenim un ordenador amb accés a internet.				
61.Veig la tele mentre estudie o faig els deures.				
62.Tinc ajuda a l'hora de fer els deures.				
63.Hi ha bona llum al meu lloc d'estudi.				
64.Faig els deures cada dia.				
65.Me costa estudiar a casa perquè hi ha molt de soroll.				
66.Els meus germans o pares m'interrompen quan estudie o faig els deures.				
67.Quan estudie tinc a qui consultar el meus dubtes.				

8. TÈCNIQUES D'ESTUDI I ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
68.Pense que si m'esforce a l'hora d'estudiar trauré bones notes.				
69.Repasse a casa allò que he fet a classe.				
70.Torne a fer a casa els exercicis o activitats que no m'havien quedat prou clars.				
71.Compare el que diu el llibre de text amb el que han dit els mestres.				
72.Busque informació complementària en altres llibres o en internet.				
73.Quan suspenc un examen és perquè no he estudiat suficient.				
74.Si suspenc un examen faig per superar el desànim i m'anime a estudiar per al següent.				
75.Sempre busque noves maneres d'estudiar.				
76.Faig examens de prova a casa per saber si me sé o no la lliçó.				
77.Tracte d'estar ben atent a classe quan els mestres expliquen.				
78.Planifique el meu temps per poder fer els deures cada dia i també disfrutar de les meues aficions.				
79.Aprenc les coses de memòria una vegada que les comprenc.				

Inclou ací els suggeriments, rectificacions i comentaris que consideres oportuns:

QÜESTIONARI DE PARES

1. L'ÈXIT ESCOLAR COM A OBJECTIU DE L'ALUMNAT EN EL CENTRE.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
1. Pense que val la pena estudiar.				
2. El meu fill/a trau bones notes a l'escola.				
3. Pense que el coneixement i el saber són coses importants.				
4. El meu fill/a s'esforça per traure notes altes.				
5. Pense que el seu resultat escolar s'ajusta al seu treball i esforç.				
6. Considere que el meu fill/a pot millorar el seu rendiment i traure millors notes.				
7. El meu fill/a sap que és el màxim beneficiat del seu esforç a l'hora d'estudiar i traure bones notes.				
8. M'agrada esta escola.				
9. Els mestres d'esta escola ajuden al meu fill/a a que aprenga.				
10. Estic content/a amb els seus mestres.				

2. AJUDA DE LA FAMÍLIA EN L'EDUCACIÓ DELS FILLS I LA SEUA RELACIÓ AMB EL CENTRE.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
11.Felicite el meu fill/a quan trau bones notes o fa coses bé.				
12.M'interesse per les seues coses de l'escola.				
13.Parle amb els seus mestres.				
14.Sé quin curs fa.				
16.Li pregunte el que està aprenent a l'escola.				
17.Pense que és important anar a les reunions de pares i mares.				
18.Considere que és important la coherència entre la família i l'escola.				
19.Valore el seu treball i esforç.				
20.L'anime perquè sé que pot traure bones notes.				
21.Estic al seu costat quan suspén i necessita replantejar-se les coses.				
22.Participe en activitats del centre.				

3. ESTIL EDUCATIU FAMILIAR PER A LA GESTIÓ DE LES NORMES.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
23.A casa està pactat l'ús del mòbil.				
24.El meu fill/a dorm almenys huit hores cada dia.				
25.Veu la tele amb mi i després comentem el que hem vist.				
26.Quan m'enfade em pose nerviós/a i cride.				
27.Quan s'enfada la meua parella es posa nerviós/a i crida.				
28.Done premis al meu fill/a si trau bones notes.				
29.A casa parlem i concretem horaris d'estudi, tele, jocs...				
30.Tenim normes i tots tractem de complir-les.				
31.Castigue el meu fill/a si no trau bones notes o fa alguna cosa malament.				
32.El meu fill/a veu els programes de televisió que vol.				
33.Controlem al meu fill/a l'ús d'internet.				
34.El meu fill/a juga a videojocs tot el temps que vol.				

4. AUTONOMIA I RESPONSABILITAT.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
35.El meu fill/a té responsabilitats a casa.				
36.S'esforça per aconseguir el que vol.				
37.Estudia sense necessitat que els pares li diguem que ho faça.				
38.Fa els deures sense que ningú li ho recorde.				
39.Conéix les normes i tracta de complir-les.				
40.Té l'habitació ben ordenada.				
41.Li preguntem a l'hora de prendre decisions com ara triar el lloc on anar de vacances o l'equip informàtic que hem de comprar.				
42.Té una assignació econòmica setmanal.				
43.A casa li donem tot el que vol.				
44.Quan vol una cosa parlem tots i valorem si realment és important.				
45.Cal incentivar-lo/a amb promeses i regals per a que s'esforce.				

5. EDUCACIÓ EMOCIONAL. AUTOESTIMA.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
46.Quan el meu fill/a té un problema pot parlar-lo tranquil·lament amb mi.				
47.A casa sabem fer les paus de seguida quan discutim.				
48.Demane perdó al teu fill/a quan em passe amb ell.				
49.Em demana perdó quan es passa amb mi.				
50.Escolte la seua versió de les coses quan passa alguna cosa.				
51.L'accepte tal com és.				
52.Li dic que és una persona important per a mi.				
53.Em sent satisfet del meu fill/a quan fa les coses ben fetes.				
54.És capaç de controlar-se quan les coses no són com espera.				

6. COMUNICACIÓ. DIÀLEG. ASERTIVITAT.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
55.La relació que tinc amb el meu fill/a es basa en la sinceritat.				
56.Quan el riny li explique el que considere que ha fet mal.				
57.Escolte el meu fill/a amb atenció quan vol contar-me alguna cosa de l'escola.				
58.Pense que parlar amb el meu fill/a l'ajuda a reflexionar i a ser més responsable.				
59.El meu fill/a m'enganya o mentix.				
60.M'enfade quan el meu fill/a no fa les coses com espere.				
61.Parle amb el meu fill/a del que fa amb els amics.				
62.Amb el meu fill/a parle dels seus problemes i d'allò que el preocupa.				
63.Parle amb el meu fill/a del que mira en internet.				
64.A casa, cada dia trobem algun moment per contar-nos el que ens ha passat.				

7. ORGANITZACIÓ DE L'ESPAI I EL TEMPS D'ESTUDI. DISPONIBILITAT DE RECURSOS.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
65.El meu fill/a té una taula d'estudi adequada per a treballar i estudiar.				
66.Té el material que necessita per fer a casa el treball de l'escola.				
67.A casa tenim un ordenador amb accés a internet.				
68.Veu la tele mentre estudia o fa els deures.				
69.Té ajuda a l'hora de fer els deures.				
70.Hi ha bona llum al seu lloc d'estudi.				
71.Fa els deures cada dia.				
72.Li costa estudiar a casa perquè hi ha molt de soroll.				
73.Els germans o altres l'interrompen quan estudia o fa els deures.				
74.Quan estudia té a qui consultar el seus dubtes.				

8. TÈCNIQUES D'ESTUDI I ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE.

	VALIDESA	UBICACIÓ	INTEL·LIGIBILITAT	UNIVOCITAT
75.Pensa que si s'esforça a l'hora d'estudiar traurà bones notes.				
76.Repassa a casa allò que ha fet a classe.				
77.Torna a fer a casa els exercicis o activitats que no li havien quedat prou clars.				
78.Compara el que diu el llibre de text amb el que han dit els mestres.				
79.Busca informació complementària en altres llibres o en internet.				
80.Quan suspén un examen és perquè no ha estudiat suficient.				
81.Si suspén un examen fa per superar el desànim i s'anima a estudiar per al següent.				
82.Sempre busca noves estratègies per millorar a l'hora d'estudiar.				
83.Fa exàmens de prova a casa per saber si se sap o no la lliçó.				
84.Tracta d'estar ben atent a classe quan els mestres expliquen.				
85.Planifica el seu temps per poder fer els deures cada dia i també disfrutar de les seues aficions.				
86.Aprén les coses de memòria una vegada les ha comprés.				

Inclou ací els suggeriments, rectificacions i comentaris que consideres oportuns:

QÜESTIONARI D'ALUMNES

	RESULT.1	RESULT.2	RESULT.3	RESULT.4
1	4,625	4,625	4,375	4,125
2	4,25	4,25	4,875	4,875
3	3,875	4,75	3,125	3,375
4	4,75	4,375	5	4,75
5	4,375	4,875	4,875	4,875
6	4,875	5	5	4,875
7	4,875	5	5	4,875
8	4,875	4,625	4,875	4,125
9	4,875	5	5	5
10	5	5	5	4,625
11	5	5	5	5
12	4,5	4,875	4,5	5
13	4,875	5	5	5
14	4,625	4,875	5	4,875
15	4,5	4,25	4,875	4,625
16	4,75	4,375	4,875	4,875
17	4,75	4,375	4,125	4
18	4,375	4,625	4,875	5
19	4,625	4,625	4,375	5
20	4,5	4,75	4,75	4,5
21	4,5	4,25	4,75	4,75
22	4,875	4,875	5	5
23	5	5	4,75	4,625
24	5	5	4,75	4,875
25	4,75	4,5	4,5	3,875
26	5	5	5	5
27	4,875	4,875	4,875	4,875
28	4,875	4,875	4,875	4,875
29	4,875	4,875	4,375	4,5
30	5	4,75	4,375	4,5
31	4,875	5	4,625	4,75
32	4,75	4,875	4,5	4,5
33	4,625	4,375	4,5	4,625
34	4,25	4,625	4,75	4,625
35	3,625	3,25	4	3,75
36	4,125	4,125	4,625	4,625
37	4,375	4,125	4,875	4,875
38	4,5	4,375	4,875	4,875
39	4,875	4,5	4,875	4,875
40	4,75	4,625	5	5
41	5	5	5	5
42	5	5	5	5
43	4,25	5	4,375	5
44	4,625	4,375	4,625	4,625
45	4,75	4,625	4,625	4,75
46	4,625	4,625	3,75	4,5
47	4,875	4,75	4	4,5
48	4,875	4,75	4,25	4,75
49	5	5	5	5
50	5	5	5	5
51	5	5	4,875	5
52	5	5	4,75	5
53	4,5	4,125	4,125	4,75
54	4,875	5	5	5
55	4,75	4,75	4,875	4,75
56	4,75	4,75	4,875	4,75
57	5	5	5	5
58	5	5	5	5
59	5	5	5	5
60	4,25	4,875	4,75	4,875
61	4,75	5	5	5
62	4,375	4,375	4,75	4,625
63	4,75	5	4,875	5
64	4,875	4,25	4,875	4,875
65	4,875	5	5	5
66	4,75	4,75	4,75	4,75
67	4,75	4,75	4,625	4,875
68	5	4,375	5	4,625
69	5	5	5	5
70	5	5	5	5
71	4,75	5	4,75	5
72	4,75	4,75	4,375	4,75
73	4,625	4,25	4,25	4,625
74	5	4,75	4,625	5
75	5	5	4,125	4,375
76	4,875	5	4,75	5
77	4,875	4,625	4,75	4,875
78	5	5	4,75	4,875
79	4,75	4,875	4,125	4,875

QÜESTIONARI DE PARES

	RESULT.1	RESULT.2	RESULT.3	RESULT.4
1	4,875	4,875	4,25	4,25
2	4,25	4,5	4,75	4,75
3	4,625	4,625	4,125	4
4	4,875	5	5	4,625
5	5	4,5	4,875	5
6	4,5	4,5	5	5
7	4,75	4,75	4,125	4,625
8	4,75	4,875	4,75	4,75
9	4,875	5	5	5
10	4,5	5	4,75	5
11	5	4,625	5	5
12	5	5	5	5
13	4,875	4,875	4,375	4,875
14	4,75	4,875	4,75	4,75
15	0	0	0	0
16	4,875	5	5	5
17	5	5	5	5
18	5	5	4,75	5
19	4,75	3,875	4,75	4,75
20	5	3,875	5	5
21	5	4,5	4,75	5
22	5	4,625	5	5
23	4,375	4,75	4,75	4,875
24	5	5	5	5
25	4,875	5	5	5
26	4,125	3,875	4,625	4,5
27	4,25	4	4,75	4,625
28	4,375	4,75	4,5	4,375
29	5	5	5	5
30	5	5	5	5
31	4,375	4,375	4,5	4,375
32	4,875	5	5	5
33	4,875	4,875	4,875	4,875
34	4,875	4,875	4,875	4,75
35	5	5	4,625	4,75
36	5	4,75	5	5
37	5	5	5	5
38	5	5	5	5
39	4,875	4,25	4,875	4,25
40	4,375	4,625	4,875	4,75
41	4,5	4	4,25	4
42	3,875	4,125	4,875	4,75
43	4,5	4	5	5
44	4,875	4,375	5	5
45	4,5	4,25	4,875	5
46	5	4,75	4,875	5
47	4,875	4,75	4,875	4,75
48	5	5	5	5
49	5	5	5	5
50	5	4,375	5	5
51	5	5	5	5
52	5	5	5	5
53	4,875	4,875	4,75	4,875
54	4,875	4,875	4,75	4,625
55	5	5	5	5
56	5	5	5	5
57	5	5	5	5
58	5	5	5	5
59	4,375	4,125	4,875	4,625
60	4,5	4,375	4,5	4,75
61	5	5	5	5
62	5	5	5	5
63	5	5	5	5
64	5	5	5	5
65	4,75	5	5	5
66	5	5	5	5
67	4,375	4,75	4,875	4,875
68	4,75	5	5	5
69	4,75	4,875	4,75	4,5
70	4,875	5	5	5
71	4,625	4,375	5	5
72	4,5	4,75	4,875	4,875
73	4,75	4,875	4,75	4,875
74	4,75	4,875	4,875	4,75
75	4,625	3,75	4,875	4,375
76	5	5	5	5
77	5	5	5	5
78	5	5	5	5
79	4,875	5	5	4,875
80	4,625	4,375	4,625	5
81	5	4,75	4,625	5
82	5	5	4,875	5
83	4,875	5	5	5
84	4,75	4,75	4,875	4,625
85	5	5	5	4,875
86	4,375	4,625	4,625	4,875

Modificaciones del cuestionario de los alumnos, a partir de los comentarios hechos por los jueces expertos:

- El ítem 1 parece muy general para que lo entiendan los niños. Eliminar.
- Modificar el ítem 2: Tengo interés en sacar buenas notas.
- El 3 es complicado y no queda claro. Eliminar.
- El 4 pasarlo al apartado de Autonomía.
- Revisar el 8.
- 9 y 13 son similares. Eliminar uno de ellos.
- En el 10 especificar si se habla del progreso del alumno, de las notas o del comportamiento.
- El 11 aporta poca información.
- En el 16, cambiar el infinitivo “aprobar” por “sacar buenas notas”.
- En el 17 cambiar “necesito plantearme las cosas” por “necesito ayuda”.
- El 18 está incluido en el 23 y/o 28.
- Ítems 31 y 32 repetidos. Unir “Hago las tareas sin que nadie me lo recuerde”.
- El 33 no queda claro. Quizá es mejor ponerlo en el apartado de normas.
- 35, 36 y 38 cambiar al apartado de Estilos Educativos.
- El 40 mejor en Comunicación.
- En el 52 cambiar “tus” por “mis”.
- Eliminar el 53. Similar al 25.
- El 62 y 67 son similares. Eliminar el 62.
- El 69 y 70 son similares. Eliminar uno.
- El 75 no queda claro. Eliminar.

Modificaciones al cuestionario de madres y padres:

- El ítem 3 queda indeterminado.
- En el 5, ¿el resultado es alto o bajo?
- El 12 y el 16 son similares.
- El ítem 14 aporta poco.
- El ítem 15 no existe.
- Pasar el 19 al apartado de Normas.
- 41, 43, 44 y 45 pasarlos al apartado de Estilos Educativos.
- 46 y 50 pasar a Comunicación.
- 69 i 74 son similares.
- Pasar el 71 al apartado de Estrategias de Aprendizaje.
- Pasar el 75 al primer apartado.
- El 76 i 77 son similares.
- El 82 queda indeterminado.

ANEXO 4:

AGRUPAMIENTO DE ÍTEMS POR DIMENSIONES EVALUADAS EN LOS CUESTIONARIOS CEFFEEF Y CEFFEEA

DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO CEFFEF (DE PADRES)

DIMENSIÓN 1: ÉXITO ESCOLAR COMO OBJETIVO DEL ALUMNADO EN EL CENTRO

1.1. Valoración del estudio

1. Pienso que vale la pena estudiar.	1	2	3	4	5
6. Mi hijo/a sabe que es el más beneficiado cuando se esfuerza y saca buenas notas.	1	2	3	4	5

1.2. Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas

2. Mi hijo/a saca buenas notas en la escuela.	1	2	3	4	5
3. Mi hijo/a se esfuerza por sacar notas altas.	1	2	3	4	5
4. Pienso que su resultado escolar se adapta a su trabajo y esfuerzo.	1	2	3	4	5
5. Considero que mi hijo/a puede mejorar su rendimiento escolar y sacar buenas notas.	1	2	3	4	5

1.3.Satisfacción con el centro y los profesores

7. Me gusta esta escuela.	1	2	3	4	5
9. Estoy contento/a con sus maestros/as.	1	2	3	4	5

1.4. Ayuda de los maestros para aprender

8. Los maestros de esta escuela ayudan a mi hijo/a a que aprenda.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 2: EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL CENTRO

2.1. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos

10. Felicito a mi hijo/a cuando saca buenas notas.	1	2	3	4	5
15. Valoro el trabajo y el esfuerzo de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
16. Lo animo porque sé que puede sacar buenas notas.	1	2	3	4	5

2.2. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan

11. Le pregunto por sus cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
12. Hablo con sus maestros.	1	2	3	4	5
17. Estoy a su lado cuando suspende y/o necesita ayuda.	1	2	3	4	5

2.3. Relación y participación de los padres y la escuela

13. Voy a las reuniones de madres y padres.	1	2	3	4	5
14. Considero que es importante la coherencia entre la escuela y la familia.	1	2	3	4	5
18. Participo en las actividades del centro.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 3: ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR PARA LA GESTIÓN DE LAS NORMAS

3.1. Normas que hay en casa

19. Mi hijo/a duerme, al menos, ocho horas cada día.	1	2	3	4	5
20. Ve la tele conmigo y después comentamos lo que hemos visto.	1	2	3	4	5
26. Mi hijo/a ve los programas de televisión que quiere.	1	2	3	4	5
27. Controlamos a mi hijo/a el uso de internet.	1	2	3	4	5
28. Mi hijo/a juega a videojuegos todo el tiempo que quiere.	1	2	3	4	5

3.2. Gestión de las normas

21. Cuando me enfado me pongo nervioso/a y grito.	1	2	3	4	5
23. En casa hablamos y concretamos horarios (de estudio, tele, juegos...)	1	2	3	4	5
24. Tenemos normas y todos tratamos de cumplirlas.	1	2	3	4	5

3.3. Premios y castigos

22. Doy premios a mi hijo/a si saca buenas notas.	1	2	3	4	5
25. Castigo a mi hijo/a si no saca buenas notas.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

4.1. Responsabilidades de los hijos en casa

29. Mi hijo/a tiene responsabilidades en casa.	1	2	3	4	5
31. Hace sus tareas de la escuela sin que nadie se lo recuerde.	1	2	3	4	5
33. Tiene la habitación bien ordenada.	1	2	3	4	5

4.2. Conciencia que tienen de la propia responsabilidad

30. Se esfuerza por conseguir lo que quiere.	1	2	3	4	5
32. Conoce las normas y trata de cumplirlas.	1	2	3	4	5
38. Hace falta incentivarlo/a con promesas y regalos para que se esfuerce.	1	2	3	4	5

4.3. Promoción de la responsabilidad de los hijos

34. Le preguntamos a la hora de tomar decisiones (elegir dónde ir de vacaciones, el equipo informático que hemos de comprar...)	1	2	3	4	5
35. Tiene una asignación económica semanal.	1	2	3	4	5
36. En casa le damos todo lo que quiere.	1	2	3	4	5
37. Cuando quiere una cosa hablamos todos y valoramos si realmente es importante.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 5: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTOESTIMA

5.1. Confianza en los padres

39. Cuando mi hijo/a tiene un problema puede hablarlo tranquilamente conmigo.	1	2	3	4	5
43. Escucho su versión cuando pasa alguna cosa.	1	2	3	4	5

5.2. Gestión de los conflictos

40. En casa sabemos hacer las paces en seguida cuando discutimos.	1	2	3	4	5
41. Pido perdón a mi hijo/a cuando me paso con él.	1	2	3	4	5
42. Me pide perdón cuando se pasa conmigo.	1	2	3	4	5

5.3. Valoración por parte de los adultos

44. Lo acepto tal como es.	1	2	3	4	5
45. Le digo que es una persona importante para mi.	1	2	3	4	5
46. Me siento satisfecho/a de mi hijo/a cuando hace las cosas bien hechas.	1	2	3	4	5

5.4. Autoestima y autocontrol de los hijos

47. Es capaz de controlarse cuando las cosas no son como espera.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 6: COMUNICACIÓN, DIÁLOGO Y ASERTIVIDAD

6.1. Sinceridad entre padres e hijos

48. La relación que tengo con mi hijo/a se basa en la sinceridad.	1	2	3	4	5
52. Mi hijo/a me engaña o miente.	1	2	3	4	5

6.2. Diálogo para regular la conducta de los hijos

49. Cuando le riño le explico lo que considero que ha hecho mal.	1	2	3	4	5
51. Pienso que hablar con mi hijo/a le ayuda a reflexionar y a ser más responsable.	1	2	3	4	5
53. Me enfado cuando mi hijo/a no hace las cosas como espero.	1	2	3	4	5

6.3. Comunicación sobre temas relevantes

50. Le escucho con atención cuando quiere contarme alguna cosa de la escuela.	1	2	3	4	5
54. Hablo con mi hijo/a de lo que hace con los amigos.	1	2	3	4	5
55. Hablo con él/ella de sus problemas y de aquello que le preocupa.	1	2	3	4	5
56. Hablo con mi hijo/a de lo que mira en internet.	1	2	3	4	5

6.4. Frecuencia con la que hablan

57. Cada día encontramos algún momento para contarnos lo que nos ha pasado.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 7: DISPONIBILIDAD DE RECURSOS Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO DE ESTUDIO

7.1. Entorno de estudio

58. Mi hijo/a tiene una mesa de estudio adecuada para trabajar y estudiar.	1	2	3	4	5
62. Hay buena luz en su lugar de estudio.	1	2	3	4	5

7.2. Recursos

59. Tiene el material que necesita para hacer en casa el trabajo de la escuela.	1	2	3	4	5
60. En casa tenemos un ordenador con acceso a internet.	1	2	3	4	5

7.3. Control de interferencias

61. Ve la tele mientras estudia o hace los deberes.	1	2	3	4	5
63. Le cuesta estudiar en casa porque hay mucho ruido.	1	2	3	4	5
64. Le interrumpen cuando estudia o hace los deberes.	1	2	3	4	5

7.4. Ayuda

65. Cuando estudia tiene a quien consultar sus dudas.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 8: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

8.1. Atribución del logro

66. Piensa que si se esfuerza a la hora de estudiar sacará buenas notas.	1	2	3	4	5
71. Cuando suspende un examen es porque no ha estudiado suficiente.	1	2	3	4	5
72. Si suspende un examen supera el desánimo y estudia más para el siguiente.	1	2	3	4	5

8.2. Organización de las tareas de casa

67. Hace los deberes cada día.	1	2	3	4	5
68. Repasa en casa aquello que ha hecho en clase.	1	2	3	4	5
75. Planifica su tiempo para hacer los deberes cada día y disfrutar también de sus aficiones.	1	2	3	4	5

8.3. Tareas en el aula

69. Compara lo que dice el libro de texto con lo que han dicho los maestros.	1	2	3	4	5
74. Trata de estar bien atento en clase cuando los maestros explican.	1	2	3	4	5

8.4. Manejo de la información

70. Busca información complementaria en otros libros o en internet.	1	2	3	4	5
73. Hace exámenes de prueba en casa para saber si se sabe o no la lección.	1	2	3	4	5
76. Aprende las cosas de memoria una vez las ha comprendido.	1	2	3	4	5

ÍTEMS INVERSOS: 5, 21, 25, 26, 28, 36, 38, 52, 61, 63, 64.

DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO CEFFEEA (DE ALUMNOS)

DIMENSIÓN 1: ÉXITO ESCOLAR COMO OBJETIVO DEL ALUMNADO EN EL CENTRO

1.2. Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas

1.Saco buenas notas en la escuela.	1	2	3	4	5
2.Me esfuerzo por sacar notas altas.	1	2	3	4	5

1.3. Satisfacción con el centro y los profesores

3.Estoy contento/a con mis maestros.	1	2	3	4	5
4.Me gusta venir a esta escuela.	1	2	3	4	5

1.4. Ayuda de los maestros para aprender

5.Los maestros de esta escuela me ayudan a aprender.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 2: EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL CENTRO

2.1. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos

6. Mis padres me felicitan cuando saco buenas notas.	1	2	3	4	5
11. Mis padres valoran mi trabajo y esfuerzo.	1	2	3	4	5
12. Mis padres me animan porque saben que puedo sacar mejores notas.	1	2	3	4	5

2.2. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan

7. Mis padres me preguntan por mis cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
8. Mis padres hablan con mis maestros de cómo voy progresando.	1	2	3	4	5
13. Mis padres están a mi lado cuando suspendo y/o necesito ayuda.	1	2	3	4	5

2.3. Relación y participación de los padres en la escuela

9. Mis padres están contentos con mis maestros.	1	2	3	4	5
10. Mis padres participan en las actividades del centro.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 3: ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR PARA LA GESTIÓN DE LAS NORMAS

3.1. Normas que hay en casa

14. Duermo, al menos, ocho horas cada día.	1	2	3	4	5
15. Veo la tele con mis padres y después comentamos lo que hemos visto.	1	2	3	4	5
21. Mis padres controlan mi uso de internet.	1	2	3	4	5
22. Veo los programas de televisión que yo quiero sin control de mis padres.	1	2	3	4	5
23. Puedo jugar a videojuegos todo el tiempo que quiero.	1	2	3	4	5

3.2. Gestión de las normas

16. Cuando mis padres se enfadan se ponen nerviosos y me gritan.	1	2	3	4	5
18. En casa hablamos y concretamos horarios (de estudio, tele, juegos...)	1	2	3	4	5
19. Tenemos normas y todos tratamos de cumplirlas.	1	2	3	4	5

3.3. Premios y castigos

17. Mis padres me dan premios si saco buenas notas.	1	2	3	4	5
20. Me castigan si hago alguna cosa mal.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

4.1. Responsabilidades de los hijos en casa

24. Tengo responsabilidades en casa.	1	2	3	4	5
26. Hago mis tareas de la escuela sin que nadie me lo recuerde.	1	2	3	4	5
28. Tengo mi habitación bien ordenada.	1	2	3	4	5

4.2. Conciencia que tienen de la propia responsabilidad

25. Me esfuerzo por conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
27. Conozco las normas y trato de cumplirlas.	1	2	3	4	5

4.3. Promoción de la responsabilidad de los hijos

29. En casa me preguntan a la hora de tomar decisiones.	1	2	3	4	5
30. Tengo una asignación económica semanal (una paga).	1	2	3	4	5
31. En casa me dan todo lo que yo quiero.	1	2	3	4	5
32. Cuando quiero una cosa mis padres y yo valoramos si es realmente importante.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 5: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTOESTIMA

5.1. Confianza en los padres

33. Cuando tengo un problema puedo hablarlo tranquilamente con mis padres.	1	2	3	4	5

5.2. Gestión de los conflictos

34. Cuando discuto con mis padres hacemos las paces enseguida.	1	2	3	4	5
35. Pido perdón a mis padres cuando me paso con ellos.	1	2	3	4	5
36. Mis padres me piden perdón cuando se han pasado conmigo.	1	2	3	4	5

5.3. Valoración por parte de los adultos

37. Mis padres me valoran tal como soy.	1	2	3	4	5
38. Pienso que soy una persona importante para mis maestros.	1	2	3	4	5

5.4. Autoestima y autocontrol de los hijos

39. Me siento satisfecho/a de mi mismo cuando hago las cosas bien hechas.	1	2	3	4	5
40. Soy una persona valiosa.	1	2	3	4	5
41. Soy capaz de controlarme cuando las cosas no son como yo espero.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 6: COMUNICACIÓN, DIÁLOGO Y ASERTIVIDAD

6.1. Sinceridad entre padres e hijos

42. La relación que tengo con mis padres se basa en la sinceridad.	1	2	3	4	5
46. Engaño o miento a mis padres.	1	2	3	4	5

6.2. Diálogo para regular la conducta de los hijos

43. Cuando mis padres me riñen me explican lo que he hecho mal.	1	2	3	4	5
45. Hablar con mis padres me ayuda a reflexionar y a ser más responsable.	1	2	3	4	5

6.3. Comunicación sobre temas relevantes

44. Me escuchan cuando les cuento cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
47. Hablo con mis padres de lo que hago con los amigos.	1	2	3	4	5
48. Hablo con mis padres de mis problemas y de lo que me preocupa.	1	2	3	4	5
49. Con mis padres hablo de lo que veo en internet.	1	2	3	4	5

6.4. Frecuencia con la que hablan

50. En casa, cada día tenemos momentos para contarnos lo que nos ha pasado.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 7: DISPONIBILIDAD DE RECURSOS Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO DE ESTUDIO

7.1. Entorno de estudio

51.Tengo una mesa de estudio adecuada para trabajar y estudiar.	1	2	3	4	5
55. Hay buena luz en mi lugar de estudio.	1	2	3	4	5

7.2. Recursos

52.Tengo el material que necesito para hacer en casa el trabajo de la escuela.	1	2	3	4	5
53.En casa tenemos ordenador con acceso a internet.	1	2	3	4	5

7.3. Control de interferencias

54. Veo la tele mientras estudio o hago los deberes.	1	2	3	4	5
56. Mis hermanos u otras personas me interrumpen cuando estudio o hago los deberes.	1	2	3	4	5
57. Me cuesta estudiar en casa porque hay mucho ruido.	1	2	3	4	5

7.4. Ayuda

58. Cuando estudio tengo a quien consultar mis dudas.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 8: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

8.1. Atribución del logro

59. Pienso que si me esfuerzo a la hora de estudiar sacaré buenas notas.	1	2	3	4	5
64. Cuando suspendo un examen es porque no he estudiado suficiente.	1	2	3	4	5
65. Si suspendo un examen supero el desánimo y estudio más para el siguiente.	1	2	3	4	5

8.2. Organización de las tareas de casa

60. Repaso en casa lo que hago en clase.	1	2	3	4	5
61. Hago mis deberes cada día.	1	2	3	4	5
68. Planifico mi tiempo para poder hacer los deberes cada día y también disfrutar de mis aficiones.	1	2	3	4	5

8.3. Realización atenta de las tareas en el aula

62. Comparo lo que dice el libro de texto con lo que dicen los maestros.	1	2	3	4	5
67. Trato de estar bien atento/a en clase cuando los maestros explican.	1	2	3	4	5

8.4. Manejo de la información

63. Busco información complementaria en otros libros o en internet.	1	2	3	4	5
66. Hago exámenes de prueba en casa para saber si me sé o no la lección.	1	2	3	4	5
69. Aprendo las cosas de memoria una vez que las comprendo.	1	2	3	4	5

ÍTEMS INVERSOS: 16, 20, 22, 23, 31, 46, 54, 56, 57.

ANEXO 5:

DOSIER DE DOCUMENTOS ENTREGADOS A LOS PARTICIPANTES

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació Cultura i Esport
C.E.I.P. "JUAN ANTONIO MARTÍNEZ TORRES"
Codi del Centre: 46000894
c/ Martínez Torres, 3 Telèf. 962566850 **46960 ALDAIA** -L'HORTA-

ESCUELA DE MADRES Y PADRES

CURSO 2013-14:
CONSTRUYAMOS UN HOGAR ESTIMULANTE PARA APRENDER

CONTRATO PROGRAMA
PONENTE: ENCARNA TABERNER

Presentación

La tarea de educar debe encaminarse a conseguir que los niños y niñas crezcan felices y que adquieran el convencimiento de que son personas dignas y capaces de alcanzar lo mejor que la vida les puede ofrecer y de dar lo mejor de sí mismas.

Para que esto sea así hemos de ayudarles a formarse una autoestima adecuada y a que encuentren la motivación necesaria para actuar con responsabilidad y esfuerzo, porque con estos elementos tendrán el éxito asegurado en la escuela y en la vida.

El material que tenéis en vuestras manos ha sido elaborado tras la consulta de multitud de libros, revistas y otros documentos que se indican en la Bibliografía. Está pensado para que reflexionemos juntos, pero el trabajo no acaba aquí sino que solamente se inicia. Muchos profesionales han investigado sobre estos temas y nos ofrecen propuestas muy válidas para ayudarnos a nosotros y a nuestros hijos a triunfar. Os invito a que consultéis aquellos que puedan ser de vuestro interés.

Encarna.

Indice

0. *Presentación del taller. Factores del Éxito Escolar.*
1. *El Éxito Escolar de nuestros alumnos como objetivo del centro. Programa contrato.*
2. *La diversidad del alumnado. Atención a la diversidad: aceptar sus diferencias y dar respuesta a sus necesidades.*
3. *Estilos educativos. Normas. Regañar, recompensar y elogiar. Mi estilo educativo.*
4. *Educar para el éxito: Autonomía, responsabilidad y esfuerzo.*
5. *Competencia e inteligencia emocional. Autoestima. Clima emocional en casa y en la escuela.*
6. *Comunicación. Diálogo. Escucha activa. Asertividad.*
7. *El papel de la familia en la educación. Colaboración entre familia y escuela. Vías de comunicación y colaboración.*
8. *Organización del espacio y del tiempo libre y de estudio. Actividades lúdicas y recreativas para el tiempo libre.*
9. *Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.*
10. *Vencer el estrés. Estrés y ansiedad frente a relajación y concentración.*

SESIÓN INICIAL

LA EDUCACIÓN EN FINLANDIA

- Los niños son prioridad nacional. Hay un pacto de Estado sobre la protección de la infancia y sobre la educación que han de recibir todos los niños del país.
- La carrera de Magisterio es la más dura y valorada del país. Ser maestro de Primaria es un honor.
- Todas las escuelas del país garantizan el éxito escolar. En los informes PISA quedan entre los países mejor valorados del mundo.
- Educación obligatoria a partir de los 7 años. Aquí a partir de los 6.
- Educación totalmente gratuita para todos los niños del país: materiales, comedor…
- Menos del 50% de niños escolarizados en Preescolar. Aquí el 100%.
- 626 horas lectivas al año, frente a las 880 horas en España (790 de media en la OCDE).
- Se respeta mucho al profesorado. En las aulas hay buen ambiente de trabajo. Los alumnos quieren aprender. Se promueve mucho la autonomía y la responsabilidad de los niños.
- Cada maestro/a acompaña a un grupo de niños a lo largo de toda la etapa de Primaria. Los grupos son de 18 alumnos de media.
- La jornada escolar es por la mañana de 9 a 14 horas. Cada sesión escolar es de 45 minutos. Entre cada una de ellas salen 15 minutos al patio. Cada día tienen 5 sesiones de clase y salen 5 veces a patio.
- Comen en el centro con su maestro/a y se van a casa. Hacen los deberes y bajan a la ludoteca hasta que vienen los padres de trabajar.
- Las ludotecas también son gratuitas. Los monitores, materiales, infraestructuras… son pagados por los Ayuntamientos. Están abiertas en los periodos vacacionales. Cuando las escuelas están cerradas, los niños pueden comer en la ludoteca.
- Hay mucha costumbre de que los niños y sus papás vayan a la biblioteca a leer los fines de semana.

FACTORES QUE PROMUEVEN LA CONSECUCIÓN DEL ÉXITO ESCOLAR

a) Organización del sistema educativo y del centro:

- Estructura del sistema educativo.
- Protección del menor.
- Valoración de la escuela.
- Jornada escolar, horarios, ratios, recursos…
- Valores que se transmiten a los niños.

b) La familia:

- Clima emocional.
  - Buen humor y pensamiento positivo o cambios y estrés.
  - Comunicación, habilidades sociales y asertividad.
  - Resolución de conflictos.
  - Uso constructivo del tiempo libre.
- Espacio físico, recursos y hábitos de estudio.
- Colaboración entre la familia y la escuela.
  - Participar en las actividades del centro.
  - Asistir a reuniones individuales y grupales.
  - Colaborar en las tareas escolares para casa.

c) Habilidades personales y cognitivas de los alumnos:

- Características evolutivas de los niños.
- Dificultades de aprendizaje.
- Imagen de sí mismo y autoestima.
- Motivación por aprender.
- Responsabilidad.
- Planificación del estudio.
- Autocontrol: concentración, reducción de la ansiedad…
- Habilidades de comunicación: de comprensión y expresión.
- Habilidades de documentación: de localización, selección y uso de la información.

SESIÓN INICIAL: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. ¿Qué piensas que es el éxito escolar? ¿De qué depende?

2. Describe cómo es la vida de la madre de Ben. Enumera, al menos, tres cambios que introduce en la vida de sus hijos para que éstos cambien. ¿Qué te ha parecido la película?

3. ¿Qué te ha aportado el material de esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 1

¿QUÉ SABES DE…?

Escribe el nombre de una persona del grupo que:

1. Conoce alguien que ha hecho el taller anteriormente. _____
2. Tiene 2 o más hijos en el centro. _____
3. Tiene una vida estresada. _____
4. Le encanta cantar y bailar. _____
5. Ha hecho senderismo. _____
6. Es monitor de alguna cosa. _____
7. Ha viajado al extranjero. _____
8. Tiene una afición interesante. _____
9. Toca un instrumento musical. _____
10. Colecciona sellos u otra cosa. _____
11. Su color favorito es el mismo que el tuyo. _____
12. No ve la televisión porque no le gusta. _____
13. Ha leído un libro en las dos últimas semanas. _____
14. Cumple los años el mismo mes que tú. _____
15. Tiene buenos recuerdos de la escuela. _____

Responde sin consultar a nadie:

16. Indica una persona que no conocías y te ha caído bien al verla.

    _____

17. Señala una persona del grupo a quien te gustaría conocer más.

    _____

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN

Son las habilidades que debe adquirir un estudiante durante la escolarización obligatoria

La introducción que la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) hace en el currículo escolar español del término "competencias básicas" no es una mera definición de un concepto, sino que implica una completa reformulación de los métodos de enseñanza. Del "saber" al "saber hacer", de "aprender" a "aprender a aprender"; el objetivo es que, una vez cumplida la etapa de escolarización obligatoria, los jóvenes hayan alcanzado una serie de competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral de manera satisfactoria.

Saber sumar, restar, multiplicar o dividir ya no es suficiente para que un alumno de primaria supere con éxito el área matemática. Si no es capaz de aplicar estas operaciones a un contexto real de la vida cotidiana, no habrá conseguido desarrollar una de las competencias básicas a las que se orienta el aprendizaje de esta área de formación y por tanto no habrá alcanzado los objetivos de la asignatura. Y es que, a partir de ahora, tanto los objetivos de cada área de aprendizaje o materia, como los criterios de evaluación, la organización del centro, la participación de las familias... todos los aspectos formales y no formales que afectan a la educación de los jóvenes en España se orientan o deben orientarse hacia la adquisición final de lo que la LOE denomina Competencias Básicas.

Las áreas de Primaria se han diseñado para que cada una contribuya, en mayor o menor medida, al desarrollo de ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

¿A qué se refieren estas Competencias?

Competencia en comunicación lingüística: La adquisición de esta competencia supone que el estudiante es capaz de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita, y asimismo saber interpretarlo y comprenderlo en los diferentes contextos. Debe permitir al alumno formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones. En el caso de lenguas extranjeras, significa poder comunicarse en alguna de ellas de

modo que se enriquezcan las relaciones sociales y favorezcan el poder desenvolverse en contextos diferentes.

Competencia matemática: Supone poseer habilidad para utilizar y relacionar números, sus operaciones básicas y el razonamiento matemático para interpretar la información, ampliar conocimientos y resolver problemas tanto de la vida cotidiana como del mundo laboral.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Es la habilidad para desenvolverse de forma autónoma en distintos ámbitos como la salud, el consumo o la ciencia, de modo que se sepa analizar, interpretar y obtener conclusiones personales en un contexto en el que los avances científicos y tecnológicos están en continuo desarrollo.

Tratamiento de la información y competencia digital: Esta competencia se refiere a la capacidad del alumno para buscar, obtener, procesar y comunicar información y trasformarla en conocimiento. Esto supone habilidad para acceder a la información y transmitirla en diferentes soportes, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente.

Competencia social y ciudadana: Entre las habilidades de esta competencia se incluyen el conocerse y valorarse, saber comunicarse en diferentes contextos, expresar las ideas propias y escuchar las ajenas, comprendiendo los diferentes puntos de vista y valorando tanto los intereses individuales como los de un grupo, en definitiva habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica.

Competencia cultural y artística: Esta competencia se refiere a la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales o artísticas, así como saber emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias.

Competencia para aprender a aprender: Se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida, es decir a la habilidad de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma una vez finalizada la etapa escolar. Esto implica, además de tener conciencia y control de las propias capacidades y conocimientos y estar debidamente motivado, el saber utilizar adecuadamente estrategias y técnicas de estudio.

Autonomía e iniciativa personal: Responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica o control personal son algunas de las habilidades relacionadas con esta competencia, unas habilidades que permiten al estudiante tener una visión estratégica de los retos y oportunidades a los que se tiene que enfrentar a lo largo de su vida y le facilitan la toma de decisiones.

EL EFECTO PIGMALION

El poeta Ovidio escribió en su obra Las Metamorfosis el mito de Pigmalion y Galatea.

Pigmalion, rey de la isla de Chipre, esculpió una estatua de mujer en marfil tan perfecta que de tanto admirarla acabó enamorándose de ella. La diosa Afrodita transformó la estatua en una mujer real, Galatea, con la que Pigmalion se casó.

Este mito sirvió de título al libro “Pigmalion in the classroom” que el psicólogo Rosenthal escribió para demostrar la influencia de lo que pensamos de los alumnos en su desarrollo intelectual y rendimiento escolar.

En los experimentos de Rosenthal, se informó a los profesores de la capacidad intelectual de unos niños a los que se les habían pasado algunos tests de inteligencia. Aunque todos los niños tenían un nivel similar, a los profesores se les informó falsamente que un grupo de ellos tenía un potencial elevado para el trabajo escolar, y que por ello dichos alumnos aprenderían más rápidamente.

Meses más tarde, se sometió a los niños a nuevas pruebas de inteligencia. Sorprendentemente, los niños a los que (falsamente) se consideró con más potencial, obtenían mayor puntuación en estos nuevos tests de inteligencia. Es decir, se habían desarrollado más aunque todo el grupo había recibido la misma instrucción.

La interpretación que dio Rosenthal a los resultados de este experimento es que los profesores esperaban más de esos niños (ya que se les informó que eran más capaces) y esos alumnos se esforzaron por llegar al nivel que el profesor esperaba de ellos.

A este fenómeno también se le llama “Profecía autocumplida”. Los educadores competentes suelen tener altas expectativas respecto la aprendizaje de sus alumnos porque estos pueden responder de manera más positiva si perciben que pueden superar el reto que el profesor les marca.

Padres y docentes hemos de dar nuevas oportunidades a los niños, considerando el error como la parte inicial del aprendizaje. De esta manera es más probable que la imagen ideal del niño que pacientemente han esculpido cobre vida y se vuelva realidad.

Levante EL MERCANTIL VALENCIANO DOMINGO, 17 DE NOVIEMBRE DE 2013 | 39

Afán de superación. Un joven de Quartell ha logrado el Premio Nacional al mejor expediente académico en la especialidad Nutrición Humana y Dietética después de cosechar otros éxitos por sus notas, tras retomar los estudios que había dejado sin ni siquiera lograr el graduado de la educación secundaria.

De fracaso escolar a premio nacional

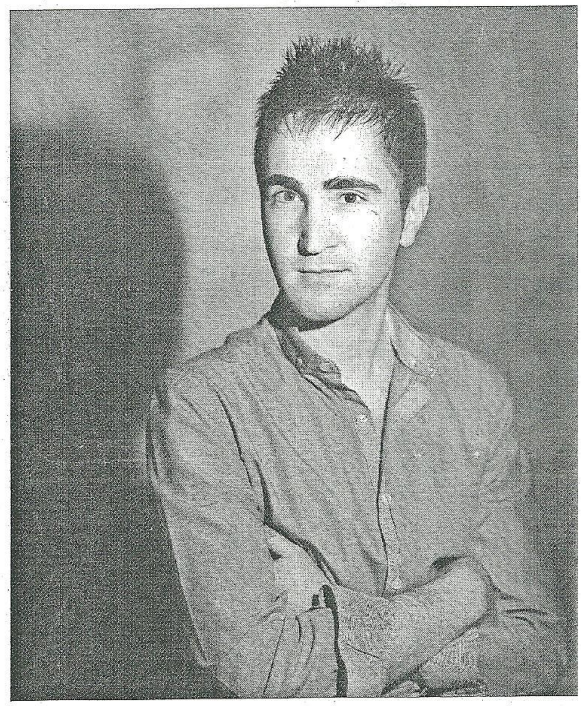
▶ Jesús Sanchis logra el mejor expediente nacional en Nutrición en la Universidad Complutense de Madrid ▶ «Querer es poder, hace 10 años trabajaba en el campo»

CRISTINA MARQUÉS QUARTELL

■ Esfuerzo, implicación en el aprendizaje, interés por mejorar y voluntad sustentan el trabajo de Jesús Sanchis Chordá, un joven de 29 años de Quartell que ha logrado ser Premio Nacional al mejor expediente académico en Nutrición Humana y Dietética; todo ello, después de otros reconocimientos a nivel nacional que le llegaron tras retomar los estudios que había aparcado, sin lograr siquiera el graduado en Educación Secundaria (ESO), cuando tenía 16 años.

Este joven investigador recogió el viernes su último galardón en la Universidad Complutense de Madrid y se mostró sumamente afortunado.«Querer es poder, hace diez años trabajaba en el campo sin ninguna aspiración y ahora todo esto es como un sueño. Nadie tiene que venir a contarme lo importante que es querer estudiar; soy consciente de las exigencias de este mundo y ahora me veo; sé que hago lo que me gusta; deseo avanzar; aprender; investigar y aportar a este mundo. La alimentación es fundamental en el deporte, en el trabajo, en el ocio ... en la vida en general debemos aprender a comer», afirmaba Jesús Sanchis.

Jesús, que ha cursado sus estudios de grado en la Universitat de València, recogió este premio otorgado por la Universidad Complutense de Madrid y la empresa Corporación Alimentaria Peñasanta, tras competir con estudiantes de todo el estado español. «Lograr el mejor expediente pasa por creer en aquello que haces. A pesar de todas las dificultades, aprender y poder enseñar al mundo la importancia de la nutrición es una de las claves de nuestro futuro más inmediato» afirmaba.



Jesús Sanchis Chordá. LEVANTE-EMV

«Hace diez años trabajaba en el campo sin ninguna aspiración y ahora todo esto es como un sueño»

Éste no es el primer reconocimiento que Sanchis anota en su haber, puesto que ya fue premio extraordinario de Diplomatura en Nutrición y Dietética por la Facultad de Farmacia en 2011 y Premio Nacional de Formación Profesional de Grado Superior otorgado por el Ministerio de Educación en 2009. Junto al reconocimiento de su trayectoria académica, Jesús Sanchis recibió 1.500 euros en concepto de beca. La Cátedra UCM/CLAS de formación e investigación en nutrición y educación para la salud entregó al joven investigador esta beca con el objeto que siga su camino en el mundo de la nutrición.

El jurado estaba constituido por el vicerrector de Investigación de la UCM, los profesores Luis Collado Yurrita, José María Ordovás, Mª Elisa Calle Purón, e Ismael San Mauro Martín, y la responsable de calidad de Peñasanta, Marta Hernández.

«Este premio es fruto de mi trabajo pero en mi recorrido he contado con la ayuda de mucha gente, en primer lugar de mi familia, pero no puedo ni voy a olvidar a quienes me han acompañado en el viaje, amigos, compañeros y grandes profesores. En el camino ha habido muchos altibajos, pero tanto el esfuerzo como los sacrificios han valido la pena», decía a **Levante-EMV**.

Este graduado en dietética y nutrición no se permite el lujo de detenerse; tras la defensa de su tesis de grado ha volado hasta el Institut de Recerca Biomèdica de Lleida desde donde compagina sus estudios de Master en la Universidad de Barcelona.

SESIÓN 1: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. ¿Entiendes qué es trabajar por competencias? Escribe algunas propuestas que puedes llevar a cabo en casa para desarrollar las competencias básicas de tus hijos.

2. ¿Piensas que desde los centros se tiene que trabajar para promover el éxito de todos los alumnos o sólo de aquellos que dicen que quieren estudiar?

3. ¿Qué te ha aportado el material de esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 2

CÓMO SOY YO

MIS VIRTUDES

MIS DEFECTOS

CÓMO ES MI HIJO/A

SUS VIRTUDES

SUS DEFECTOS

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las personas somos distintas y pretender que todos actúen de la misma manera, reaccionen igual ante los mismos estímulos o aprendan lo mismo es no ser realistas. Tradicionalmente la escuela busca la uniformidad y para el que no se adapta se buscan otras vías o espacios, como por ejemplo, las aulas o escuelas de educación especial. En este sentido, el término Educación Especial se suele utilizar para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria, que discurre por un camino paralelo a la educación general o normal y que va dirigida a niños a los que se les diagnostica una deficiencia, discapacidad o minusvalía.

A partir de la reforma educativa de la LOGSE (1990) se ha intentado cambiar esto. De la homogeneidad se ha pasado a tratar de entender y atender la diversidad. La Integración Escolar supone atender a todos los niños juntos, dando respuesta a las necesidades educativas de cada uno. La escuela de la discriminación ha dado paso a la escuela de la integración.

El mismo concepto de dificultades de aprendizaje ha cambiado. Antes se consideraba que la causa de las dificultades del niño estaba sólo dentro de él. Ahora se considera que la escuela y la familia también son en parte responsables, en la medida en que no se adaptan o no responden a las necesidades que tienen los niños. Con estos planteamientos surge un nuevo modelo de Educación Especial que parte del concepto de necesidades educativas especiales.

Este concepto considera que un niño o niña necesita una educación especial si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. Una dificultad de aprendizaje se da cuando a un niño le cuesta aprender más que a la mayoría de los niños de su edad, o sufre una incapacidad que le impide o dificulta el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los compañeros de su misma edad. Para ellos, la Educación Especial se propone como una ayuda educativa adicional o diferente respecto de las tomadas en general para el resto de niños del aula.

¿Qué factores pueden provocar necesidades educativas especiales?

- Deficiencia mental, sensocial o motórica.
- Sobredotación.
- Transtornos psicológicos: trastornos del espectro autista, esquizofrenia, trastorno bipolar, trastorno de pánico, trastornos de ansiedad, fobias, déficit de atención e hiperactividad, trastornos de la alimentación, trastornos de la personalidad, trastornos del estado de ánimo.
- Deprivación sociocultural.
- Estilos educativos inadecuados.

Las necesidades pueden ser permanentes o transitorias, en función del tiempo que tarde el alumno en ponerse al nivel de los demás.

EDUCACIÓN ESPECIAL	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
Suele ser utilizado de "etiqueta" diagnóstica.	Se hace eco de las necesidades permanentes o temporales de los alumnos/as. No es algo peyorativo para el alumnado.
Se aleja de los alumnos/as considerados como normales.	Las n.e.e. se refieren a las necesidades educativas del alumnado y, por tanto, engloban el término de EE.
Predispone a la ambigüedad y arbitrariedad.	Nos situamos ante un término relativo.
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y desarrollo.	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y desarrollo una causa personal, escolar o social.
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal y segregador.	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales.	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as.
Hace referencia a los PDIs, los cuales parten de un Currículo Especial.	Fomenta las adaptaciones curriculares, que parten del currículo ordinario.

Tradicionalmente, en la valoración de alumnos de EE, siguiendo el modelo médico, se hacía hincapié en el déficit y en la posterior etiquetación que, acuñada inicialmente para describir una determinada disfunción, se convertía poco a poco en explicativa y en "causa" del comportamiento de la persona con retraso. Además, los informes psicopedagógicos se expresan en términos negativos ("no alcanza", "no llega", "no tiene", "no hace"…). Es importante pasar del "no llega a…" al "será capaz de…" si se le ofrecen las medidas educativas adecuadas.

Por ello, hoy día, para detectar y valorar las necesidades educativas de cada niño se necesita la colaboración de diversos agentes: familia, maestro/a tutor/a, maestro/a de apoyo, psicopedagogo/a del SPE, etc. Al final, de lo que se trata es de establecer:

- el tipo y grado de adaptación de los objetivos y contenidos que va a ser necesario establecer a un alumno determinado y
- los medios de acceso al currículo que será necesario facilitar al alumno.

La escuela inclusiva trata de formar personas-ciudadanos:

- Competentes, pero no competitivos sino cooperativos.
- Tolerantes y respetuosos con las diferencias.
- Libres, críticos y responsables.

En esta escuela los niños aprenden a convivir, a aceptarse, a tolerar, a compartir y a comunicarse con niños distintos. Se enseña que todos somos importantes y necesarios. Todos podemos cumplir alguna función útil para los demás.

¿QUÉ HACE A UNO GANADOR O PERDEDOR?

Algunas personas parecen capaces de controlar sus vidas y llegar hasta donde quieran estar sin ningún esfuerzo. Todos los hemos visto. Y después hay otras que parecen incapaces de empezar nada, al margen de cuanta ayuda hayan podido tener.

Todos tenemos nuestras oportunidades. ¿Por que algunas personas parecen capaces de cogerlas con ambas manos y otras las dejan escapar de sus dedos? Algunas de las razones son nuestras dudas y falta de confianza. Podemos ser nuestros peores enemigos y poner obstáculos en nuestro camino hacia el progreso. Muchas veces es como si tuviéramos una grabación en nuestra cabeza que constantemente nos está repitiendo:

- Eres un perdedor.
- No importa lo que sea, tú no lo puedes hacer.
- No se puede hacer.
- Será un fracaso.
- No lo intentes.
- Te tratan como a un don nadie.
- Demasiado tarde, demasiado pronto.
- Demasiado joven, demasiado viejo.
- Demasiado pobre, demasiado rico.
- Nadie quiere escuchar tu opinión.

Todos hemos nacido con la oportunidad de ganar, pero con los años, cuando nos encontramos con disgustos y fracasos, éstos se quedan en nuestros cerebros y en nuestras "cintas de perdedores". Posteriormente estas cintas comienzan a funcionar en los momentos cruciales y de desafío, previniéndonos e aceptar todas nuestras oportunidades, limitando nuestra iniciativa, causando nuestra insatisfacción y frustración.

Cualquiera de nosotros ha experimentado ser ganador y perdedor alguna vez. El deseo es ser un ganador lo más a menudo posible. ¿Qué suelen pensar las personas que tienen éxito o que fracasan?

Un ganador dice:	**Un perdedor dice:**
La vida es buena conmigo.	Las cosas nunca funcionan como quiero.
Si, lo haré. No, no lo haré.	Sí… Quizá… Veré…
Encontraré el tiempo para hacerlo.	¿Cómo quieres que encuentre el tiempo para hacerlo?
Vayamos al centro del asunto.	Bueno, es difícil de decir exactamente…
No me he expresado con claridad.	Sencillamente no comprendo…

Tenemos diferentes opiniones acerca de…	No cambio de opinión.
Estoy muy bien pero todavía puedo mejorar.	No soy tan malo como los demás.
Dime…	Te he dicho una y otra vez…
Debe haber una forma mejor.	Siempre lo hemos hecho así.
Seamos más felices.	El memo decía…
Trabajemos para conseguir un acuerdo.	Nunca estarán de acuerdo con eso.
Cada día se aprende algo nuevo.	¿Y todos mis años de experiencia?
Esta vez haremos que funcione.	No sirve de nada intentarlo otra vez.
Eso suena emocionante.	¿Por qué cambiar las cosas?

Ejemplos de comportamientos de un ganador y un perdedor:

Un ganador…	**Un perdedor…**
Trabaja más duro, tiene más tiempo.	Siempre está muy ocupado.
Va directamente al problema.	Le da vueltas a un problema y nunca lo soluciona.
Contrae un compromiso.	Se compromete demasiado pronto.
Sabe cuándo pelear duro y cuándo abandonar la pelea.	Deja a un lado los asuntos importantes y se mete en cosas que no valen la pena.
Se siente suficientemente fuerte como para ser amistoso.	Pocas veces es amistoso y, a veces, puede ser bastante tirano.
Escucha.	Espera su turno para hablar.
Respeta la capacidad de los demás.	Se concentra en las debilidades de los demás.
Aprende de los otros.	Se resiste a los demás.
Explica.	Da excusas.
Se siente responsable más allá de su propio trabajo.	Dice: “Eso no es mi trabajo”.
Establece su propia marcha.	Sólo tiene dos velocidades: alta velocidad hacia delante o terriblemente baja.
Invierte tiempo en mejorar.	Busca la ocasión para evadirse de las críticas.
No tiene miedo a cometer errores.	Tiene miedo de cometer errores y de lo que dirán los demás.
Se concentra en las posibilidades y soluciones.	Se concentra en los problemas que no tienen solución.

Cuanto más hables y te comportes como un ganador, más ganador serás. Sencillamente, igual que tu canción preferida, cuanto más la escuchas más saber acerca de ella y estás en mejores condiciones para entonarla o reconocer sus entradas.

Recuerda, en cada situación tú escoges qué pensamientos deseas escuchar.

SESIÓN 2: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. ¿Piensas que hay que separar a los niños “distintos” en aulas o centros diferentes? Ser distinto, ¿significa necesariamente ser mejor o peor? ¿Por qué hay niños inteligentes que fracasan?

2. Cuando hablas con tu hijo/a del estudio, ¿piensas que le das más importancia a ser inteligente o a la capacidad que tenga de esforzarse? ¿En casa tenéis una mentalidad ganadora o perdedora?

3. ¿Qué te ha aportado el material de esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 3

¿CUÁL ES TU ESTILO EDUCATIVO PREDOMINANTE?

1. Cada vez que la madre de Quique ve la televisión, él comienza a hacer ruido, de tal manera que le impide ver su programa favorito. ¿Qué harías tú si fueras su madre?

a) Enfadarme y reprenderle cada vez que hace ruido.
b) Prestarle atención y alabarle cuando juega tranquilamente y no hacerle caso cuando hace ruido.
c) Dejar de ver la televisión pues mi hijo requiere mi atención.
d) Apagar la tele y dedicarme a otra cosa.

2. Quieres que tu hijo/a haga los deberes. ¿Qué harías?

a) Decirle: “Cuando acabes les deberes podrás ir al parque”.
b) Decirle: “Si no haces la tarea, mañana no bajarás al parque”.
c) Decirle: “Como no hagas los deberes me enfadaré”.
d) Decirle: “Venga, me siento contigo y los hacemos juntos”.

3. Un padre le dice a su hija que no puede ir con él ya que no ha cumplido su promesa de limpiar su habitación. Ella se pone a llorar, se queja y promete que limpiará su habitación cuando vuelvan. ¿Qué harías tú?

a) Te la llevas a comprar con la promesa de que luego limpiará su habitación.
b) Como no ha cumplido el trato, la ignoras y te vas solo.
c) Calmas a tu hija y le ayudas a limpiar su habitación.
d) Te enfadas con tu hija y la castigas sin ver la televisión esa tarde.

4. Luisa algunas veces dice palabrotas, pero sólo cuando está delante su madre. La madre le ha explicado con claridad lo desagradable que es para ella oírlas. ¿Qué harías tú?

a) Le dices: “Aunque lo digan tus amigos, no debes decir palabrotas”.
b) Le dices: “Ya verás como te lo vuelva a oír…”.
c) No le haces caso cuando dice las palabrotas y le prestas atención cuando no las dice.
d) Le das en la boca para que aprenda.

5. Quieres que tu hijo/a se acostumbre a recoger su plato de la mesa. ¿Qué harías?

a) Piensas que cuando esté preparado/a lo hará sin necesidad de que se le enseñe.
b) Le enseñas a recoger su plato y le dices lo bien que lo ha hecho cuando lo recoge.
c) Recoges su plato, bastante tiene con ir a clase todos los días.
d) Te enfadas cada vez que no recoge su plato.

6. Después de recoger a mi hija del colegio me gusta charlar un rato con las otras madres pero mi hija no para de preguntarme cuándo nos vamos y de interrumpirme con cualquier cosa. ¿Qué harías?

a) Dejo la charla para otro momento y nos vamos.
b) Me enfado con ella y le repito varias veces que estoy hablando.
c) La ignoro y sigo con lo mío y cuando para de interrumpirme le digo que cuando acabe nos iremos.
d) Suelo evitar entretenerme porque sé que a ella le molesta.

7. Saúl tiene celos de su hermana pequeña y cuando viene alguien a casa se pone muy impertinente. ¿Qué harías?

a) Me enfado y le digo que es un niño malo.
b) Lo dejo porque entiendo que no sabe gestionar sus celos.
c) Cuanto peor se porta, más caso le hago porque veo que necesita mi atención.
d) A la mínima que veo que se comporta correctamente le digo que es muy mayor.

8. Cuando Lorena está jugando en el parque y las cosas no salen como ella quiere se enfada mucho y reacciona mal. ¿Qué harías?

a) La dejo sentada en un banco un ratito sin hablar con nadie, hasta que se le pasa y vuelve a jugar.
b) Me la subo a casa para que vea que sus amigos se quedan en el parque y ella se fastidia.
c) Le explico que así no debe actuar porque no está bien.
d) Pienso que ya aprenderá a aceptar las cosas.

9. A la hora de comer:

b) Me enfado si no se come todo lo que le pongo en el plato.
c) Le preparo siempre lo que más le gusta porque lo que quiero es que coma.
d) Todos comemos y cenamos lo mismo, aunque hay un margen en la cantidad de lo que cada uno come.
e) Si lo que hay no lo quiere le preparo otra cosa.

10. Cuando llega la hora de dormir Marta se hace la remolona y no hay manera de meterla en la cama. ¿Tú qué harías?

a) Establecer unas rutinas que se repitan cada noche y decirle que se está haciendo mayor cuando las cumple.
b) Acompañarla y quedarse con ella hasta que se duerma.
c) Por no discutir la dejamos que se quede con nosotros hasta que se duerma en el sofá y luego la llevamos a la cama.
d) Enfadarme con ella por no hacer caso y llevarla a cama.

LOS ESTILOS EDUCATIVOS

El estilo educativo es la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, cuando hay que tomar decisiones sobre ellos o resolver algún conflicto. Responde a la manera cómo el adulto interpreta las conductas de los niños y a la visión que tiene del mundo al que se van a incorporar éstos.

Refleja el manejo de conceptos como: autoridad, control, afectividad, premios/castigos, comunicación, etc.

ESTILO AUTORITARIO

CARACTERÍSTICAS	LLEVA A…
─ Normas abundantes y rígidas. ─ Exigencia sin razones. ─ Más castigos que premios. ─ Críticas a la persona. ─ Poco control de impulsos de los adultos. ─ No hay diálogo ni negociación.	─ Rebeldía por impotencia. ─ Actitud de huida o engaño. ─ Rigidez. ─ Baja autoestima y escasa autonomía. ─ Agresividad y/o sumisión.

ESTILO PERMISIVO

CARACTERÍSTICAS	LLEVA A…
─ Sin normas o no se aplican. ─ Mucha flexibilidad en horarios, rutinas. ─ Evitación de conflictos, dejar hacer. ─ Delegan en otros la educación de sus hijos. ─ Ni premios ni castigos: indiferencia. ─ No hay modelos de referencia.	─ Inseguridad, inconstancia. ─ Falta de confianza en sí mismos. ─ Bajo rendimiento escolar por no esfuerzo. ─ Baja tolerancia a la frustración. ─ Cambios frecuentes de humor.

ESTILO SOBREPROTECTOR

CARACTERÍSTICAS	LLEVA A…
─ Pocas normas o no se aplican por considerar no estar preparados. ─ Concesión de todos los deseos. ─ Excesivos premios, no castigos. ─ Justifican o perdonan todos los errores. ─ Intento de evitar todos los problemas.	─ Dependencia. ─ Escaso autocontrol. ─ Baja tolerancia a la frustración. ─ Inseguridad, baja autoestima. ─ Actitudes egoístas.

ESTILO ASERTIVO

CARACTERÍSTICAS	LLEVA A…
─ Normas claras y adecuadas a la edad. ─ Uso razonable de premios y castigos. ─ Uso del refuerzo verbal positivo. ─ Estímulo de autonomía e independencia. ─ Control externo lleva a control interno. ─ Uso del diálogo y la negociación.	─ Buen nivel de autoestima. ─ Adquisición sentido de la responsabilidad ─ Aprendizaje para tomar decisiones. ─ Aprendizaje de la socialización. ─ Aprendizaje del respeto a las normas.

PONER NORMAS

Es difícil poner normas porque:

- Nos asusta defraudar o frustrar a nuestros hijos. Pensamos que “ya sufrirán cuando sean mayores”.
- No sabemos o no queremos decir NO. Nos preocupa ser considerados autoritarios.
- No queremos que sufran lo que nosotros sufrimos.
- Compensamos la falta de tiempo y dedicación con una actitud indulgente porque nos sentimos culpables.
- Tenemos miedo al conflicto y a las malas caras.
- Nos da pereza o no sabemos corregir, reflexionar, imponernos...

Son un elemento muy importante en la tarea de educar.

- Para el aprendizaje de hábitos y conductas adecuadas a cada edad.
- Para desarrollar sentimientos de autonomía y seguridad en sí mismos.
- Para sentirse guiado en su crecimiento personal: si tengo límites y normas es porque se ocupan de mí.
- Para desarrollar sentimientos de pertenencia a la organización familiar o social.
- Para desarrollar sentimientos de autoestima cuando logra conseguir las metas que las normas o límites le presentan.
- Para desarrollar el autocontrol y la autorregulación.

Pautas eficaces para establecer normas:

- Tenemos que ser claros y específicos.

Que decir:	Es mejor decir:
- Pórtate bien.	- Habla bajito en la biblioteca.
- Limpia todo.	- Tira las sobras a la basura, pon el plato en el fregadero y quita el mantel.

- Hemos de formular las normas de manera positiva.

Que decir:	Es mejor decir:
- No pegues.	- Trata bien a tus compañeros/as.
- No hagas mala letra.	- Fíjate y haz una letra legible, borra si es preciso.

- Ofrecer opciones.
- Ser firmes.
- Desaprobar la conducta, no la niño/a.
- Ser consistentes, empezando por mantener la rutina y los horarios.
- Intentar que los niños colaboren en el establecimiento de normas.
- Cuando cumplen las normas hay que elogiar y recompensar.

Cómo recompensar:

Hay recompensas materiales: chucherías, pequeños juguetes, dinero, útiles de escritura, cuentos, cajitas… y hay recompensas de actividad: ver la tele, ver una película, ir al parque, jugar con alguien, pasear con mamá, ir a casa de los abuelos… Las más apropiadas son las que están relacionadas con la conducta que se trabaja: comprar unas zapatillas nuevas pueden ser la recompensa perfecta para la conducta de atarse los cordones.

Para que sean efectivas tienen que:
- Agradar a los niños/as,
- Ser variadas,
- Ser pequeñas o, bien, costar más esfuerzo.
- Ir acompañadas de refuerzo social (elogios).

Hay que ir eliminando paulatinamente las recompensas pasando de ser diarias a días alternos, semanales, etc. Se sustituyen por las consecuencias naturales y el reconocimiento del trabajo bien hecho.

Cómo elogiar:

- Elogiar el comportamiento, no la personalidad. Es mejor decir "Me gusta cómo has hablado con la abuela" que "Eres una niña buena". La autoimagen positiva se forma con la opinión que los demás tienen de nuestra conducta concreta.
- Usar elogios concretos. Es mejor decir "Me parece bien cómo has compartido tus juguetes con tu prima" que "Te has portado bien". Piensa cosas que tus hijos hacen bien y que merecen un comentario positivo.
- Elogiar los adelantos. Hay que fijarse y elogiar cada paso que se dé hacia la conducta deseada. Cuando un nuevo comportamiento está establecido, se necesitarán menos elogios para mantenerlo.
- Elogiar inmediatamente. La consecuencia positiva tiene que ser tanto más inmediata cuanto más pequeño sea el niño.
- Hay que combinar el elogio por hacer algo bien con afecto y cariño sin condiciones: solo porque son nuestros hijos/as les queremos.

Reglas para regañar a un niño:

- Regañar en el momento.
- Expresar los sentimientos, pero no caer en el chantaje emocional.
- Reconocer los sentimientos del niño.
- NO descalificar al niño ni amenazar con la pérdida del cariño.
- NUNCA compararlo con otros.
- Evitar frases como "porque yo lo digo", "porque sí", etc.
- Utilizar fórmulas de cortesía con sus hijos. Por favor, perdona…
- No reñir ni gritar continuamente por todo, utilizar fórmulas más positivas para conseguir lo que queremos.

Solucionar las demandas excesivas de atención:

La clave está en cómo y cuándo atendemos a los niños.

- SER UN MODELO DE PACIENCIA.
- Hacer mucho caso cuando el niño no pida atención.
- Ignorar las peticiones.
- Utilizar la técnica de disco rayado.
- Elogiar cualquier conducta de espera.
- Interesarle por actividades en las que no necesite al resto de la familia.
- Cuando interrumpen: darle una señal.
- Enseñarle a interrumpir de forma apropiada.
- Realizar “ensayos” de situaciones reales y mostrarle la manera de actuar.

Paralelamente hay que observar esta necesidad y ver si existe algún problema o situación que realmente le angustie o le produzca ansiedad. En todo caso hay que darle oportunidad para hablar de sus sentimientos, preocupaciones, alegrías, etc.

Tolerar la frustración:

Una frustración es la vivencia emocional ante una situación en la que un deseo, un proyecto, una ilusión o una necesidad no se satisface o no se cumple, es decir, lo que sucede normalmente cuando se establecen límites o queremos que se cumplan normas.

La tolerancia a la frustración es superar esa situación desagradable continuando con su vida normal a pesar de ella. Y tener baja tolerancia a la frustración es tener sentimientos de cólera, de miedo o de tristeza al enfrentarse con el no cumplimiento de los deseos.

A manejar las frustraciones se aprende desde pequeño. Los padres deben ayudar a los hijos a comprender que no siempre se consigue lo que se quiere, que los demás tienen sus propios límites y que hay que **aceptar la realidad sin experimentar sentimientos fuertes de cólera, miedo o tristeza**.

SESIÓN 3: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. ¿Cuál es tu estilo educativo predominante? ¿Eres consciente de cómo tu manera de actuar influye en cómo es y actúa tu hijo/a?

2. Piensa en alguna situación con tu hijo/a que te desborde y no sepas cómo manejar. ¿Por qué crees que tu hijo actúa así? ¿Cómo actúas tú? ¿Tenéis en casa alguna norma sobre eso? Si no tenéis una, ¿qué norma podéis poner? ¿Qué pasos podéis seguir para implantarla hasta que se cumpla?

3. ¿Qué te ha aportado el material de esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 4

EDUCAR EN LA RESPONSABILIDAD

Juan Escámez y Ramón Gil: LA EDUCACIÓN EN LA RESPONSABILIDAD. Ed. Paidós.

Estos autores basan sus trabajos en una serie de convicciones:

1. Toda persona tiene dignidad y no precio. Esto significa que toda persona es capaz de autonomía o gobierno de sí misma, y es inmoral tratarla como una cosa que tiene precio usarla para conseguir un fin distinto de ella misma. La consecución de tal autonomía no es fácil tanto por las dificultades que están dentro de nosotros como por las que se nos imponen desde el ambiente en el que vivimos. La autonomía se consigue cuando se tienen pensamientos propios, de los que podemos dar cuenta, y no pensamientos impuestos; también cuando se toman las decisiones que le afectan a uno según los proyectos de su vida personal porque considera que son las mejores para él y tales decisiones no las toman otras personas según otros intereses o proyectos, aunque sean bienintencionados.

2. La responsabilidad consiste en la asunción de la propia autonomía, es decir, en la aceptación de que soy capaz de alcanzar pensamientos que puedo justificar y de tomar decisiones de las que puedo dar cuenta a los demás y a mí mismo. Algunas veces parece que nuestras vidas y el futuro de nuestras comunidades están diseñadas por fuerzas que escapan a nuestro control y nos arrastran no sabemos hacia dónde. Estas fuerzas de la economía, la política o la cultura que responden a intereses poderosos, las podemos contrarrestar. El futuro de nuestra vida no lo conocemos, está abierto y que tome una u otra dirección dependerá de lo que nosotros vayamos haciendo y de las decisiones que vayamos tomando. Nosotros tenemos la posibilidad de conferir a nuestro futuro un sentido y un significado concretos. ¡Ésa es nuestra responsabilidad! Tenemos la responsabilidad de “echarnos nuestra vida a la espalda” y decidir qué camino tomamos y a dónde nos dirigimos. No sabemos si tendremos éxito o no en el camino emprendido, pero, al menos, nuestro comportamiento estará a la altura de la dignidad humana puesto que somos guionistas y actores del proyecto de nuestra vida.

3. De nuestras acciones se derivan efectos o consecuencias positivas o negativas para nosotros y para los demás. Los beneficios o perjuicios a “los otros” confieren una dimensión ética a la responsabilidad. La ética de la responsabilidad pone el acento en el compromiso vital con los otros, especialmente con los más débiles y excluidos, y con la naturaleza, que hace posible la vida; y nos obliga a la acción, que es la única facultad que tenemos para producir los cambios sociales necesarios, junto con otros, formando colectivos o participando en instituciones, para que nuestras decisiones tengan posibilidades de éxito.

4. Hay que educar a nuestros estudiantes para que ejerzan una ciudadanía responsable. Lo que puede lograr la educación es hacer responsable a la gente y no infantilista. La persona aquejada de infantilismo se niega a ver las cosas como son y a distinguir lo que se sabe de lo que se cree, confunde sus deseos con la realidad, es incapaz de abstraerse del presente y de asumir las consecuencias próximas y sobre todo lejanas de sus propios actos, es egocéntrica y dependiente de los demás. La mayoría de edad, en sentido jurídico, es la edad legal a partir de la cual una persona es plenamente responsable de sus actos. En sentido moral, es la decisión personal de ejercer la propia responsabilidad, de pensar y decidir por uno mismo. Ser mayor moralmente consiste en ser libre y autónomo. Cuando decimos que la educación es el proceso por el que se camina hacia la edad adulta, queremos manifestar una idea muy concreta: el adulto es capaz de pensar por sí mismo, lo que equivale a afirmar que ignoramos lo que pensará; es capaz de ser responsable, lo que quiere decir que ignoramos cuál será su elección y si será la “buena”. La tentación que tenemos los educadores es querer fabricar adultos de los sepamos con seguridad qué pensarán y querrán. En otras palabras, NO adultos. Le verdadero adulto se nos escapa.

5. La responsabilidad está relacionada con temas básicos de la educación como participación y democracia, poder y autoridad, cooperación y conflicto, justicia y derechos humanos, individuo y comunidad, derechos y deberes. Actualmente se considera que una persona es responsable cuando tiene el compromiso con el servicio voluntario a la sociedad, la disposición a defender un medio ambiente sano y los derechos humanos, el coraje para plantear los propios puntos de vista en la defensa de lo que considera justo y manifiesta interés por el bien de al comunidad. Y, sobre todo, la persona responsable medita y calcula los efectos que sus acciones tienen sobre los otros, sobre ella misma y sobre la naturaleza, asume que el futuro de la comunidad y el personal depende de lo que hace y acepta las consecuencias imprevistas y desafortunadas de sus errores.

6. Por último, opinan que la responsabilidad puede ser enseñada y aprendida. Los valores de la responsabilidad y de la dignidad humana tendrían que ocupar la primacía en las tareas educativas de escuelas y familias.

SESIÓN 4: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Cuál piensas que es el estilo educativo que lleva más fácilmente a hacer niños autónomos y responsables?

2. ¿Cómo promueves la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo de tus hijos? Describe una situación en la que no sabéis cómo actuar con ellos.

3. ¿Qué podéis hacer en casa para madurar a nivel moral?

4. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 5

CREDO DEL OPTIMISTA

PROMÉTETE A TI MISMO:

Ser tan fuerte que nada pueda turbar tu paz mental.

Hablar solo de salud, felicidad y prosperidad a toda persona que conozcas.

Hacer que todos tus amigos sientan que hay algo de valor dentro de ellos.

Mirar el lado bueno de todas las cosas y hacer que este optimismo se haga verdadero.

Sentirse tan entusiasta con el éxito de los demás como con el nuestro.

Olvidar los errores y penas del pasado y aferrarse a los grandes logros que alcanzaremos en el futuro.

Brindarle a cada criatura viviente que hallemos a nuestro paso una sonrisa.

Sentirnos demasiado fuertes para preocuparnos, demasiado nobles para encolerizarnos, demasiado seguros para temer y demasiado contentos para pensar en dificultades.

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FAMILIA

Si pensamos en la vida diaria de nuestra familia, seguramente nos vienen a la cabeza recuerdos de situaciones muy diversas. Por una parte, encuentros entrañables compartidos con seres queridos y con los cuales los vínculos afectivos y personales proporcionan una confianza y sentimientos especiales. Por otra, momentos de dificultad en los que la convivencia y el entendimiento de unos con otros así como el manejo de las emociones que tienen lugar ante una discusión, un conflicto o un cambio se convierte en un reto para la familia.

Desde que comenzamos a relacionarnos con otros al hacernos mayores, empezamos a percibir la complejidad que se esconde detrás de la comunicación entre personas. Sin embargo, al convertirnos en padres, tomamos además conciencia de la dificultad educar y enseñar a nuestros hijos en este sentido.

- ¿Cómo manejar las propias emociones en la relación con los diferentes miembros de la familia, especialmente los hijos, en sus distintas edades?

- ¿Cómo ser sensibles a sus emociones y acompañarles a medida que van pasando las diferentes etapas del desarrollo?

- ¿Cómo crear un ambiente familiar que promueva la expresión y comunicación de los sentimientos?

- ¿Cómo ayudar a nuestros hijos a que tengan un mejor control en situaciones de dificultad y de toma de decisiones sobre su futuro y sus relaciones?

Ninguna herramienta surte efecto por obra de la magia o la casualidad, sino que requiere de voluntad para ser aprendida e integrada, y finalmente servir de manera práctica y real en el día a día. Es importante reflexionar sobre cómo llevar la teoría a la práctica.

¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

La inteligencia emocional, según apunta Goleman, es la capacidad de una persona para manejar una serie de habilidades y actitudes. Entre las habilidades emocionales se incluyen la conciencia de uno mismo; la capacidad para identificar, expresar y controlar los sentimientos; la habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación así como la capacidad de manejar la tensión y la ansiedad.

La tesis de dicho autor se fundamenta en el hecho de que no es tanto el cociente intelectual (CI) de una persona sino el manejo de estas habilidades el que determina su éxito en la vida o su felicidad. Algunas de estas habilidades son personales, es decir, afectan al mundo íntimo y privado de la persona. Otras conciernen a la esfera interpersonal, al contacto de un tú y un yo, y al mágico momento del encuentro entre dos seres que quieren comunicarse.

Goleman propone en sus obras las siguientes habilidades de la inteligencia emocional:

1. COMPETENCIA PERSONAL:

b) Conciencia de uno mismo: Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.
- Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos.
- Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y limitaciones.
- Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

c) Autorregulación: Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
- Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
- Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
- Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.
- Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar los cambios.
- Innovación: sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

d) Motivación: Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.
- Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- Compromiso: secundar los objetivos de un grupo u organización.
- Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

2. COMPETENCIA SOCIAL:

a) Empatía: Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Comprensión de los demás: capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.
- Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los otros.

- Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
- Conciencia política: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.

b) Habilidades sociales: Capacidad para introducir respuestas deseables en los demás.

- Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces.
- Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes.
- Liderazgo: inspirar y dirigir a grupos y personas.
- Catalización del cambio: iniciar o dirigir cambios.
- Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos.
- Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- Habilidad de equipo: ser capaces de crear una sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

EL AUTOCONOCIMIENTO COMO PUNTO DE PARTIDA: VENTANA DE JOHARI.

Es muy importante saber nuestros deseos y motivaciones, nuestras debilidades y fortalezas, las experiencias del pasado que todavía nos afectan… Este instrumento, elaborado por Joseph Luft y Harry Ingham nos puede ayudar a reflexionar sobre cómo somos y qué hemos de revisar en nuestra vida.

ZONA ABIERTA: qué sé y qué saben los demás de mí.	ZONA CIEGA: qué no sé yo y sí saben los demás de mí.
ZONA OCULTA: qué sé de mí y los demás no saben.	ZONA DESCONOCIDA: qué no sé yo ni los demás de mí.

CUESTIONARIO.

1. ¿Le ocultas los problemas graves a tu hijo/a?
2. ¿Discutes abiertamente con él/ella sus errores?
3. ¿Mira tu hijo/a televisión más de 12 horas semanales?
4. ¿Te consideras una persona optimista?
5. ¿Ayudas a tu hijo/a a cultivar amistades?
6. ¿Controlas el contenido violento de los programas de televisión que ve y de los videojuegos a los que juega?
7. ¿Pasas con tu hijo/a 15 minutos al día o más en juegos o actividades no estructuradas?
8. ¿Tienes formas claras y coherentes de disciplinar a tu hijo/a y de hacer respetar las normas?
9. ¿Participas de forma regular en actividades de servicio a la comunidad con tu hijo/a?
10. ¿Eres sincero/a con su hijo/a, incluso con respecto a temas dolorosos como una enfermedad o la pérdida de un empleo?
11. ¿Le enseñas a relajarse como una forma de enfrentar el estrés, el dolor o la ansiedad?
12. ¿Intervienes cuando experimenta dificultades para resolver un problema?
13. ¿Celebras reuniones familiares regulares?
14. ¿Insistes en que tu hijo/a exhiba siempre buenos modales con los demás?
15. ¿Te tomas tu tiempo para enseñarle a tus hijos a percibir el aspecto humorístico de la vida cotidiana, inclusive en sus problemas?
16. ¿Eres flexible con las necesidades de organización de tu hijo/a?
17. ¿Alientas a tu hijo/a a seguir adelante aún cuando se queje de que algo es demasiado difícil o incluso cuando fracasa?
18. ¿Confrontas a tu hijo/a cuando sabes que no dice la verdad, aún cuando se trate de una cuestión menor?
19. ¿Respetas la intimidad de tu hijo/a, aún cuando sospechas que está haciendo algo perjudicial para sí mismo o para otros?
20. ¿Crees que deberías ser más tolerante con los problemas de tu hijo/a porque tienes los mismos problemas que él/ella o similares?
21. ¿Dejas tranquilo a tu hijo/a si no quiere hablar de algo que le irrita o perturba?
22. ¿Crees que todo problema tiene una solución?
23. ¿Quién se encarga normalmente de tu hijo/a? Madre / padre / otros.
24. En el caso de que el niño/a esté con otras personas ¿habéis acordado unas pautas de actuación?
25. ¿Juegas con tu hijo/a?
26. ¿Le enseñáis a jugar?
27. ¿Lo sacáis a pasear a lugares donde hay otros niños?
28. ¿Se muestra abierto a nuevas relaciones cuando se le acerca otro niño?
29. ¿Si tu hijo/a hace algo que consideras inadecuado, lo castigas?
30. ¿Qué cosas positivas y negativas tiene tu hijo/a?

CONSEJOS PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA

La autoestima es una fuerza interna muy poderos que es más que un simple sentimiento de autovalía. Supone la confianza en ti mismo, el pensar que eres capaz de afrontar los desafíos de la vida.

1. **No idealices a los demás**. Cada persona es diferente. No debes cambiar un forma de ser por querer ser igual que otra persona, porque entonces dejas de ser tú. Tu mayor potencial como persona lo encontrarás siendo tú mismo.
2. **Valora, calcula y determina tus cualidades**, y enfócate en lo que sabes hacer, en lo que has conseguido en los buenos valores y principios que tienes. Si enfocas la mente en lo negativo dejarás de ver todo lo positivo que hay en tu interior.
3. **Conviértete en la persona que quieres ser** porque puedes cambiar. Modifica de tu persona todo lo que no te gusta. Moldea tu carácter.
4. **Dirige tus pensamientos**. Tú eres dueño de tus pensamientos y de tu vida. Canaliza y encauza tu mente a pensamientos positivos. Aduéñate de tu juicio e ideas.
5. **No busques la aceptación o el aplauso de los demás.** Es imposible estar de acuerdo con todo el mundo. La crítica es constructiva. No la interpretes como una ofensa personal. Estar en desacuerdo contigo no significa un rechazo a tu persona. Es curioso que las personas que consiguen mayor cantidad de aprobación son las que no la buscan.
6. **Agarra las riendas de tu propia vida.** Ve donde quieras ir con tus valores y convicciones. Coge el rumbo de tu vida para guiarla a tu felicidad.
7. **Enfrenta y desafía tus problemas sin dudas ni miedos.** Todo lo malo que ahora te está pasando te está enriqueciendo. Es difícil de entender pero todo lo negativo que ocurre en tu vida te hace crecer como persona y te hace madurar.
8. **Aprende de los errores.** Esa es la única manera de aprender. Una de las claves para la autosuperación y el éxito es no tener miedo a equivocarse. Los errores deben verse como algo positivo, porque nos enriquecen.
9. **Practica nuevos comportamientos**. Puedes cambiar tu personalidad como si fuera un traje cuando tú quieras. Actuamos de manera diferente con distintas personas o contextos; por ejemplo, con tus padres, amigos o pareja. Por tanto, ya lo estamos haciendo. El que es tímido o callado puede decidir levantarse y hablar. Para el que no aguanta nunca la calma en una discusión puede decidir callar y mirando a quien tiene delante decir: "Ahora no puedo hablar, hablaremos más tarde". Puedes llegar más allá de lo que nunca has pensado. Actúa como si fueras ya tal como quieres ser.
10. **No te exijas en exceso**. Es una actitud que puede llevarte a la obsesión y así nunca podrás sentirte satisfecho por nada. Si te pones metas inalcanzables o demasiado altas sólo llegarás a la frustración.

11. **Concédete descansos**. Vive el día pleno, tranquilo, feliz y atrévete a lo que quieras. Te lo mereces. Deja a un lado las preocupaciones y concédete descansos para hacer lo que quieras, para vivir la alegría sin pensar en el qué dirán y dale un sentido a tu vida.
12. **Acepta tu propio cuerpo**. Acéptate tal y como eres. Mírate al espejo cada mañana y quiérete.
13. **Cuida de ti y mira por tu salud**. Este es un punto muy importante.
14. **Deleita tu presente**. Vive el ahora. No te sumerjas en el pasado dando vueltas a lo que pasó y lo que podrías haber hecho. Tampoco te centres en el futuro: quisiera tener aquella casa… Si la tuviera sería muy feliz. BASTA YA! La felicidad está en el ahora, en el presente. Todo el tiempo que pierdes sumergido en el pasado o en el futuro, nunca más lo tendrás. Estos minutos, horas, meses… se `perderán. Disfruta tu presente.
15. **Ser independiente y autosuficiente**. No necesitas a nadie para lograr tu felicidad. Sólo te necesitas a ti mismo. Tú eres el centro de tu vida. No pongas a nadie en ese lugar. Podemos apoyarnos en las personas de nuestro alrededor. Nosotros somos la mesa y las personas que nos rodean (amigos, padres, hermanos, pareja, hijos…) constituyen las patas. Si alguno de esas patas nos falla lo único que tenemos que hacer es mover las otras para mantener la estabilidad de la mesa y que no se tambalee.
16. **Conócete y escucha tus pensamientos**. Mírate de forma externa para saber cómo reaccionas ante las situaciones.
17. **Cambia tus frases o pensamientos negativos a positivos.** Los pensamientos negativos nos afectan en la vida, en la relación de pareja, en el trabajo o con las amistades. Los pensamientos positivos hacen que podamos enfrentar mejor las situaciones y nos relacionemos también mejor con los demás. Cuando te observes pensando o diciendo cosas negativas trata de darle la vuelta y decirlo de otra manera lo más positiva posible.
18. **Haz una lista de las cosas que quieres hacer.**
19. **Haz del conocimiento tu mejor arma.** Capacítate para hacer otras cosas, fórmate para mejorar.
20. **Haz un balance de lo que es tu vida.** En una libreta o diario plasma por escrito tus fortalezas y debilidades. Porque pensar es una conducta anárquica y escribir es una conducta organizada.

CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES DEL MUNDO

No me grites. Te respeto menos cuando lo haces. Y me enseñas a gritar a mí también y yo no quiero hacerlo.

Trátame con amabilidad y cordialidad igual que a tus amigos. Que seamos familia, no significa que no podamos ser amigos.

Si hago algo malo, no me preguntes por qué lo hice. A veces, ni yo mismo lo sé.

No digas mentiras delante de mí, ni me pidas que las diga por ti (aunque sea para sacarte de un apuro). Haces que pierda la fe en lo que dices y me siento mal.

Cuando te equivoques en algo, admítelo. Mejorará mi opinión de ti y me enseñarás a admitir también mis errores.

No me compares con nadie, especialmente con mis hermanos. Si me haces parecer mejor que los demás, alguien va a sufrir (y si me haces parecer peor, seré yo quién sufra).

Déjame valerme por mí mismo. Si tú lo haces todo por mí, yo no podré aprender.

No me des siempre órdenes. Si en vez de ordenarme hacer algo, me lo pidieras, lo haría más rápido y más a gusto.

No cambies de opinión tan a menudo sobre lo que debo hacer. Decide y mantén esa posición.

Cumple las promesas, buenas o malas. Si me prometes un premio, dámelo, pero también si es un castigo.

Trata de comprenderme y ayudarme. Cuando te cuente un problema no me digas: "eso no tiene importancia..." porque para mí sí la tiene.

No me digas que haga algo que tú no haces. Yo aprenderé y haré siempre lo que tú hagas, aunque no me lo digas. Pero nunca haré lo que tú digas y no hagas.

No me des todo lo que te pido. A veces, sólo pido para ver cuánto puedo recibir.

Quiéreme y dímelo. A mí me gusta oírtelo decir, aunque tú no creas necesario decírmelo.

SESIÓN 5: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Cómo es el clima emocional en tu casa? ¿Tenéis competencia personal y social?

2. ¿Qué hacéis u os proponéis hacer a partir de ahora para desarrollar la autoestima de todos?

3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 6

CUENTO: EL PODER DE LA PALABRA

Un sultán soñó que había perdido todos sus dientes. Después de despertar, mandó llamar a un sabio para que interpretase su sueño.

-¡Qué desgracia mi Señor! –dijo el sabio-. Cada diente caído representa la pérdida de un pariente de Vuestra Majestad.

-¡Qué insolencia! ¿Cómo te atreves a decirme semejante cosa? ¡Fuera de aquí! ¡Castigadle! –gritó el Sultán enfurecido.

Más tarde el sultán consultó a otro sabio y le contó lo que había soñado. Éste, después de escuchar al Sultán con atención le dijo:

-¡Excelso Señor! Gran felicidad os ha sido reservada. El sueño significa que sobrevivirás a todos tus parientes.

El semblante del Sultán se iluminó con una gran sonrisa y ordenó que dieran cien monedas de oro al sabio. Cuando éste salía del Palacio, uno de los cortesanos le dijo admirado:

-¡No es posible! La interpretación que habéis hecho de los sueños es la misma que el primer sabio. No entiendo por qué al primero se le pagó con un castigo y a ti con cien monedas de oro.

El segundo sabio respondió:

-Amigo mío, todo depende de la forma en que se dice. Uno de los grandes desafíos de la humanidad es aprender a comunicarse. De la comunicación depende, muchas veces, la felicidad o la desgracia, la paz o la guerra. La verdad puede compararse con una piedra preciosa. Si la lanzamos contra el rostro de alguien, puede herir, pero si la envolvemos en un delicado embalaje y la ofrecemos con ternura, ciertamente será aceptada con agrado.

Jaume Soler y M.Mercè Conangla
Aplícate el cuento

MEJORAR LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Una de las primeras causas de estrés son las relaciones interpersonales difíciles. Los problemas con la pareja, los hijos, los familiares, los amigos o los compañeros de trabajo pueden disminuir si mejoramos la comunicación. ¿Qué podemos hacer para ello?

- **Deja que termine de hablar tu interlocutor** y no tomes la palabra mientras no haya acabado.
- **Piensa en lo que vas a decir** antes de hablar, especialmente en momentos en los que te encuentres alterado/a emocionalmente. Ante la duda, no digas nada.
- **No hables regañando**. Está demostrado que las palabras dichas en tono de reprimenda o reproche no surten efecto, aún cuando sean las más sabias.
- **Resalta lo positivo de las situaciones**. Céntrate en lo positivo de tu interlocutor (sobre todo si se trata de la pareja o hijos) y díselo con sinceridad y sin adulación.
- **Habla despacio**. Si estás tranquilo/a, hablarás despacio, pero si no lo estás, haz un esfuerzo para hablar pausadamente. Esto te aportará calma.
- **Di la verdad**, pero siempre objetivamente y con cariño.
- **Evita los enfrentamientos**. Se puede estar en desacuerdo con alguien sin necesidad de llegar al enfrentamiento verbal.
- **Cuando te reconozcas culpable, admítelo abiertamente**. Esto provocará en el otro una reacción altamente positiva.
- **Evita a toda costa el enojo o el hablar a gritos.** Esto quiebra la comunicación de inmediato y la atención del otro se centra en el enojo y no en el mensaje.
- **Habla a tu debido tiempo**. Sólo algunos momentos resultan adecuados para poder abordar ciertas cuestiones.

Nos dice André Maurois que "**la conversación es un edificio donde se trabaja en común. Los interlocutores deben situar sus frases pensando en el efecto de conjunto, como los albañiles hacen con sus ladrillos**".

DISCUSIONES CONSTRUCTIVAS

Los enfrentamientos verbales resultan a veces inevitables. Evita tu sufrimiento y el de tu oponente siguiendo estos principios:

1. Escoge el mejor momento posible.
2. No se trata de ganar la batalla sino de comprender la situación.
3. Céntrate en el motivo de la discusión, no en otras cuestiones del pasado.
4. Con calma y positivamente, expón el problema desde tu punto de vista.
5. Escucha con atención y ponte en el lugar de la otra persona.
6. Enfréntate al problema, no a quien tienes delante.
7. Habla en primera persona: "Creo", "Me parece", "Opino que…". Evita: ""Tú eres", "Tú crees", "Tú quieres…".
8. Cuando termines la discusión no vuelvas a la carga. Haz las paces por completo.

PAUTAS DE ACTUACIÓN ANTE UNA SITUACIÓN COMPLICADA

Ante una situación complicada que nos desborda a nivel emocional (discusión, enfrentamiento, miedo, impotencia…) es importante seguir los siguientes pasos:

1. **Respira profundamente** (al menos tres veces) y trata de relajarte o, al menos, cambiar el chip. También puedes contar hasta 10, 20… (lo que necesites), cambiar de espacio físico (salir un momento de la habitación, alejarme de la situación…), etc. Lo importante es que **no des una respuesta inmediata** a la situación para evitar dar una que sea inadecuada.
2. Analiza **cómo te sientes** y **por qué**. Pon un nombre a la emoción o emociones que sientes. ¿Qué es lo que hace que te sientas así? ¿Está fuera o dentro de ti (pensamientos, recuerdos, heridas emocionales…)?
3. Piensa cómo te quieres sentir y qué puedes hacer para sentirte así. Busca **estrategias que te ayuden a sentirte como tú quieres,** que serán distintas según la situación en la que te encuentres. Cambia el chip con HAKUNA MATATA (expresión suahili que significa no te angusties), salta, aprende a relajarte y a cuidarte, trata de buscar el lado positivo de las cosas… o busca ayuda si no ves la solución.
4. Elige una opción, ponla en práctica y valora el resultado.

Recuerda que el AUTOCONOCIMIENTO te llevará a la AUTOESTIMA y ésta al AUTOCONTROL.

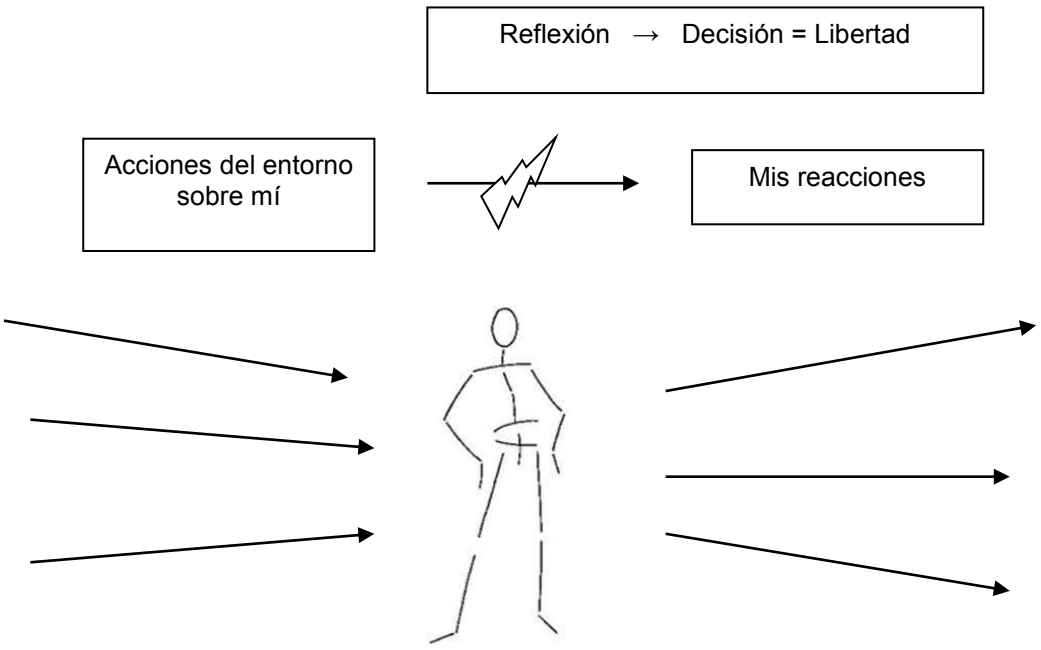


Figura 2. Proceso de acción- reacción.

COMUNICACIÓN ASERTIVA

Para ayudar a vuestros hijos a conseguir el éxito en lo que se propongan podemos seguir 3 pasos:

1. CONSEGUIR QUE SE COMPROMETAN CON SU PROPIA PROCESO DE MEJORA. Es importante escuchar y acompañar a los hijos en su día a día, ver cómo analizan lo que han hecho, a qué piensan que es debido el resultado obtenido, qué problemas han tenido y lo que aún necesitan llevar a término. A medida que una persona se plantea objetivos y encuentra y pone en marcha estrategias adecuadas para conseguirlos, logra buenos resultados, lo que le hace sentirse satisfecha de sí misma y, por tanto, más motivada para volver a plantearse nuevos objetivos. Así pues, UN NIÑO SATISFECHO DE SÍ MISMO Y MOTIVADO ESTARÁ EN DISPOSICIÓN DE CONSEGUIR MEJORES RESULTADOS ACADÉMICOS.

2. AYUDARLES A QUE ESCRIBAN EN UNA HOJA DE PAPEL SUS OBJETIVOS Y EL PLAN DE ACCIÓN; HARÁ QUE LOS TENGAN SIEMPRE PRESENTES. Vuestros hijos, para conseguir los mejores resultados posibles, tienen que dedicar horas al trabajo escolar y al estudio, y este tiempo ha de ser productivo para que no se frustren y pierdan el interés. Para ello es fundamental que sepan lo que quieren conseguir y, además, que tengan estrategias adecuadas y confianza en que son capaces. Si tienen claro qué quieren conseguir y cómo, les hacemos responsables de sus actos y de sus resultados. Les damos el poder sobre sus vidas para que no sea la suerte o el azar quien decida si van a tener éxito o no, sino su propio trabajo llevado a cabo de manera consciente. Si conseguimos que escriban sus objetivos y plan de acción su mente lo tendrá siempre presente, verán en qué medida se están acercando a su realización y, por tanto, estaremos sembrando en ellos la semilla del éxito.

3. SORPRENDERLES MIENTRAS HACEN ALGO BIEN. La mayoría de las veces vemos lo que hacen mal y les reñimos o castigamos. Si no saben lo que han de hacer o cómo y sólo les castigamos, esto les desorienta y les puede llevar al inmovilismo, a no hacer nada, incluso a la rebeldía. En cambio, VALORAR Y ELOGIAR CADA PEQUEÑO PASO O DECISIÓN EN LA DIRECCIÓN CORRECTA, hace que sepan hacia dónde han de ir y lo hagan con ganas de ver nuestra aprobación. También hemos de decirles lo que no hacen bien, siempre inmediatamente después de que lo hayan hecho, explicarles exactamente lo que han hecho mal y cómo nos hemos sentido, así como que los queremos y que valoramos sus esfuerzos, pero que esa conducta no la podemos elogiar. Siempre hay que transmitirles la idea de que sabemos que son capaces de hacer las cosas bien y eso es lo que esperamos de ellos.

UNA CONVERSACIÓN CON MI/S HIJO/S

MOTIVO DE LA CONVERSACIÓN:

a) para poner una norma nueva,
b) para escucharle atentamente un día que le quiere contar alguna cosa,
c) para resolver un conflicto que hay en casa,
d) para guiarle en el proceso de conseguir un objetivo,
e) otro: _____

Describe el motivo (por ejemplo, qué norma o conflicto quería hablar con él/ella):

ANÁLISIS DEL MOMENTO:

¿Era el mejor momento?
¿Han intervenido otras personas?
¿Habéis hablado con calma y de manera positiva?
¿Os habéis centrado en el motivo de la discusión o en cuestiones del pasado?
¿Ha tenido cada uno oportunidad de exponer la situación desde su punto de vista?
¿Cada uno, ha escuchado con atención y se ha puesto en el lugar del otro?
¿Os habéis enfrentado juntos al problema o cada uno se ha enfrentado al otro?
¿Hablabais en primera persona (“creo…”, “me parece…”, “opino que…”) o utilizabais el “tú eres…”, “tú quieres…”?

RESULTADO DE LA CONVERSACIÓN:

¿Al acabar la conversación, os ha quedado la sensación de haber hecho las paces con la otra persona?
¿Te sientes satisfecho/a del resultado?
¿Qué más piensas que podrías hacer al respecto?

SESIÓN 6. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. ¿Cómo te comunicas normalmente con las personas que te rodean?

2. ¿La comunicación que tienes con tu/s hijo/s piensas que les ayuda a conseguir el éxito?

3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 7

CASO DE ANTONIO

Antonio tiene 4 años y está escolarizado en una clase de 2º de infantil de un colegio público de la Vega Baja (Alicante). Un día por la mañana, su padre lo lleva a clase y se dirige a la tutora muy enfadado para preguntarle qué es lo que pasa que su hijo, al despertarlo por la mañana, se ha puesto a llorar diciendo que no quería ir al colegio. La maestra le sugiere que no se preocupe porque ella hablará con él para ver lo que ha ocurrido.

Tal como ha prometido, habla con el niño nada más entrar al aula. El niño explica que está bien en el colegio con sus amigos, pero que la semana anterior no tenía clase, porque había fiesta, y se fue al trabajo de su padre, que maneja palas y excavadoras en una obra. Le gustó tanto que ya no quería venir más al cole sino que prefería irse con su padre a trabajar.

A mediodía, cuando los padres vienen a por él se sientan todos a hablar y después de contarles la tutora lo que ha hablado con Antonio, su padre le pide disculpas por haberse precipitado en sus conclusiones.

VÍAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

1. **Asamblea para las familias de los alumnos nuevos en el centro** en la que dar a conocer el Proyecto Educativo del centro, así como las instalaciones, servicios, recursos, etc.
2. **Entrevistas individuales del tutor/a con las familias de los alumnos nuevos** en la que explicar cómo se llevará a cabo el periodo de adaptación y dar a conocer la programación del ciclo y aula, las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del curso, etc..
3. **Entrevistas del tutor/a con la familias** para informar sobre el seguimiento personal y escolar de sus hijos o para recabar datos sobre cómo ven los padres su progreso.
4. **Entrevistas de la familia con la psicopedagoga u otros profesionales** para comentar algún aspecto concreto de los hijos para el que es necesario el trabajo conjunto.
5. **Asamblea de grupo de final de trimestre** en la que se informa del progreso curricular de los alumnos, del funcionamiento del grupo y de otras cuestiones como las actividades extraescolares.
6. **Boletines de evaluación individual** en los que se da información a las familias sobre el progreso de los alumnos así como de otros aspectos como las incidencias en clase u otras observaciones.
7. **Cartas, notas o circulares** para convocar reuniones, informar de diversas actividades, etc.
8. **Escuela de madres y padres** en la que el psicopedagogo o docente encargado transmite información sobre temas relacionados con la infancia y de interés para los padres. O bien, charlas y sesiones de trabajo con expertos.
9. **Actividades, asambleas o boletines informativos del AMPA.** Información sobre presupuestos, participación… del AMPA en el centro.

ANÁLISIS DE UNA CONVERSACIÓN CON LA MESTRA

MOTIVO DE LA CONVERSACIÓN:

a) hablar de un problema que se ha producido en el colegio,
b) buscar la solución a un conflicto que hay en casa,
c) intercambiar información sobre la marcha del niño/a,
d) otro: _____

Describe el motivo (por ejemplo, quién ha pedido la reunión y porqué):

ANÁLISIS DEL MOMENTO:

¿Era el mejor momento?
¿Han intervenido otras personas?
¿Habéis hablado con calma y de manera positiva?
¿Os habéis centrado en el motivo de la discusión o en otras cuestiones?
¿Ha tenido cada uno oportunidad de exponer la situación desde su punto de vista?
¿Cada uno, ha escuchado con atención y se ha puesto en el lugar del otro?
¿Os habéis enfrentado juntos al problema o cada uno se ha enfrentado al otro?
¿Hablabais en primera persona (“creo…”, “me parece…”, “opino que…”) o utilizabais el “tú eres…”, “tú quieres…”?

RESULTADO DE LA CONVERSACIÓN:

¿Al acabar la conversación, os ha quedado la sensación de haber hecho las paces con la otra persona?
¿Te sientes satisfecho/a del resultado?
¿Qué más piensas que podrías hacer al respecto?

SESIÓN 7. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. Después de leer el Caso de Antonio, ¿piensas que es importante buscar la comunicación y colaboración entre la familia y la escuela?

2. ¿Qué vías de comunicación utilizas habitualmente? ¿Por qué?

3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 8

EL TIEMPO DE MI HIJO/A

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							
23:00							
24:00							

Tener un horario siempre visible es una **buena herramienta para ayudar a vuestros hijos a organizarse** y, por ejemplo, para preparar la cartera para el día siguiente.

En el comienzo de curso siempre viene bien disponer de este tipo de material que nos agiliza el trabajo. Podéis utilizarlo como padres, y también con vuestros alumnos.

FAMILIA Y ESTUDIO

Obtener un buen rendimiento académico va a depender, en gran medida, de la dedicación que el niño preste a las tareas escolares durante el tiempo que está en su casa. Aunque, al contrario de lo pudiera pensarse en principio, no es tan importante el tiempo que se invierte en el estudio como la calidad de éste. De ahí la relevancia de conocer ciertas pautas que contribuyan a un óptimo aprovechamiento del "trabajo de casa".

Seguramente, una de las premisas más importantes y difíciles de lograr es concienciarse de que estudiar es un trabajo duro que requiere esfuerzo y sacrificio, tanto por parte de los padres como de los hijos. En este sentido, la influencia de los padres será determinante en lo referente a los aspectos ambientales, la estimulación afectiva para motivarlos y la cognitiva para despertar el interés por la realización de la tarea, y en ayudarles sobre cómo organizar el tiempo de estudio o la elección de las técnicas más apropiadas.

El lugar de estudio

Éste tiene que reunir una serie de condiciones. Ante todo ha de favorecer la concentración; por lo que no puede haber televisión, música o tránsito de personas. Para evitar distracciones es importante estudiar siempre en un mismo escritorio, bien ordenado y vacío de elementos superfluos. Lo ideal es que esté ubicado en una habitación con una temperatura agradable y bien iluminada, a ser posible con luz natural que no proyecte sombras sobre la mesa.

El ambiente familiar

Para despertar la motivación, es necesario estimular afectiva y cognitivamente al niño para que descubra sus propias capacidades, esto va a contribuir a desarrollar su motivación intrínseca, provocada por el logro de los objetivos propuestos y el sentimiento de autoeficacia que origina este logro y que le va a llenar de satisfacción favoreciendo a la vez su autoestima.

La motivación, por tanto, tiene que ser algo que nazca del interior del niño y esto se puede favorecer a través de las vivencias que experimenta de su propia eficacia y valía. Los padres pueden ofrecer elementos que estimulen al niño, pero no que supongan un fin en sí mismos. Los castigos y amenazas no tienen efectos positivos sobre la motivación, pero sí la manifestación del reconocimiento de los padres por una tarea bien hecha.

Conclusión

La educación familiar es una tarea particular de cada familia y ésta tiene que cuestionarse cómo educa a sus hijos, cómo son sus prácticas educativas y descubrir si son las más adecuadas dadas las características y singularidad de los hijos. Los profesionales de la educación pueden ofrecer pistas que orienten y guíen su tarea, pero nunca recetas, porque cada familia tiene su propia historia que configura su proceso educativo aunque, como todo proceso humano, puede transformarse y mejorar.

CONSEJOS EDUCATIVOS SOBRE LA *AGENDA ESCOLAR*

(Ideas ofrecidas por Jesús Jarque en su página web)

Hasta 3º de Primaria

Para qué se usa

Los escolares utilizan la agenda escolar principalmente para **anotar los deberes escolares para el día siguiente** o algún aviso o recordatorio. Por su parte, son muchos **los profesores que también la utilizan** para remitir alguna observación a la familia o incluso como medio para convocarlos a reuniones o citas.

Hasta el tercer curso de Primaria inclusive, por tanto, hasta los 8 o 9 años, la agenda escolar parece que **no es la herramienta más recomendable**. Parece que hasta este curso, **es más útil disponer de una pequeña libreta** donde el niño o la niña realice sus anotaciones.

Las razones para optar mejor por la libreta, en lugar de la agenda son dos principalmente. Por un lado, los niños a esta edad no tienen capacidad (ni necesidad) de planificar a una semana, a una quincena o a un mes vista. Normalmente **sus planificaciones van a un día o dos de adelanto**.

Por otro lado, las agendas escolares suelen disponer de **un espacio de escritura para cada día muy reducido,** insuficiente para el tipo de escritura de la mayoría de los niños. Normalmente, se les queda pequeño el espacio disponible para cada día. Por estos dos motivos, planificación de un día para otro y poco espacio para escribir, parece más recomendable usar una libreta.

Qué anotar

Los niños deberían anotar en esa libreta **las tareas pendientes para casa** y algo muy importante: **qué necesitan** para realizar esa tarea. Suelo recomendarles **que dividan la hoja de la libreta en dos partes horizontales**. En la parte superior anotan lo que tienen que hacer para el día siguiente. En la parte inferior lo que van a necesitar, de modo que se lleven a casa solo el material necesario.

La libreta también puede cumplir la función de anotar por parte de la familia o de los profesores, algún tipo de nota o aviso.

A partir de 4º de Primaria

Desde Cuarto de Primaria (9 o 10 años) **sí se puede usar una agenda escolar clásica**. Pueden dominar en esta edad el espacio disponible para escribir, es posible que ya se les encomienden tareas o controles a más largo plazo y **sea necesario contar con esta planificación temporal**.

Al igual que señalaba en el espacio anterior, los alumnos que lo necesiten pueden anotar qué tienen que hacer… y qué necesitan para realizar las tareas.

Espero que estas orientaciones les ayuden y que sea cual sea el medio que utilicen, llenen la agenda escolar de experiencias positivas durante este curso.

SESIÓN 8. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. En casa, ¿os organizáis de manera adecuada? ¿Distribuís el tiempo entre obligaciones y ocio? El tiempo de tu hijo/a, ¿está enfocado al éxito?

2. ¿Tu hijo/a tiene el espacio y los recursos que necesita para las tareas escolares?

3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 9

Del fracaso al éxito escolar

En la actualidad, un 25% de los alumnos no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Este problema dificulta las posibilidades formativas y profesionales de los hijos ¿Por qué se llega a esta situación? ¿Se puede solucionar? ¿Qué pueden hacer los padres?

La génesis de fracaso

Carlos tiene 17 años. Aprobó la Educación Primaria sin dificultades. Hacía los deberes. Atendía en clase y esto le bastaba. En primero de E.S.O. se matriculó en un Instituto. Cuando se acercaron las fechas de los exámenes se propuso empezar a estudiar. Procuró dedicar un día de estudio a cada asignatura. El sistema funcionó. Lo mismo hizo en segundo de la E.S.O., pero esta vez le quedaron dos suspensas en junio y las mismas en septiembre. La Junta de Evaluación, decidió que promocionara a tercero.

En tercero de E.S.O. y teniendo en cuenta la experiencia del curso anterior, se tomó “en serio” los estudios. *¡Hay que estudiar más!* –se dijo-. Y el “estudiar más” se tradujo en preparar los exámenes con dos días de antelación. Además de estudiar toda la tarde, la víspera del examen se levantaba a las seis de la mañana para repasar. El resultado de la primera evaluación fueron siete suspensos. Su madre estaba muy preocupada. Su hijo siempre había ido aprobando y ahora suspendía nada más y nada menos que siete asignaturas. Además, su hijo –pensaba ella- ha preparado bien las asignaturas. ¡Esto es inexplicable! –se decía-. Carlos estaba muy desanimado. Quería abandonar los estudios. ¡No valgo! ¡Es muy difícil todo! ¡Me “mato” a estudiar y suspendo siete!

¿Cuál era el problema? **La falta de hábito de estudio**, principalmente. Carlos estaba acostumbrado a ”ir tirando”. Aprobaba estudiando durante los días previos a la evaluación. Tenía la impresión de que se esforzaba al máximo. Esto le llevó al desánimo, a pensar que no valía para estudiar. Como no se sentía capaz, estudió con desgana. La consecuencia fue que tuvo que repetir

curso. En el curso siguiente mejoró algo. Pasó a cuarto de la E.S.O. con otras dos áreas suspensas, debido a que se había confiado. Pensó que aprobaría sin problemas, porque le “sonaba” todo.

Los resultados escolares no dependen exclusivamente de las capacidades, sino más bien del estudio constante y ordenado.

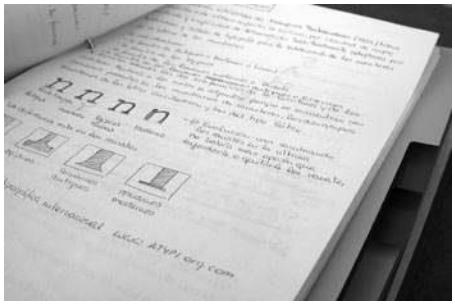
En cuarto de E.S.O. la situación no mejoró mucho, a pesar de que tenía un horario de estudio. Como consecuencia de su historia escolar no pudo obtener el ansiado título de Graduado en Educación Secundaria. Ahora sólo puede cursar un Programa de Garantía Social, ya que no tiene la edad necesaria (18 años) para matricularse en un Centro de Enseñanza de Adultos e intentar obtener la titulación de Secundaria Obligatoria. El camino a partir de este momento será más difícil que el anterior.

Este caso no es único. Quien más quien menos, conoce a otros estudiantes que, como Carlos, abandonan el sistema educativo sin pena ni gloria, a pesar de tener una capacidad suficiente y aún sobrada. El proceso puede resumirse desde el punto de vista del hijo o de la hija en:

- No estudio hasta la víspera o dos días antes del examen.
- Me doy el “atracón” y duermo “poco”.
- Llego al examen “cansado” o “cansada”. La cabeza no me funciona (no se piensa por falta de sueño) Hacen preguntas que no sé.
- Suspendo.
- Me desanimo.
- Pienso que no sirvo para estudiar. No confío en mis capacidades. Seguro que sigo suspendiendo haga lo que haga.
- Mis padres no me conocen. No puedo aprobar.

En definitiva, se cumple a la letra lo que me comentó un compañero: *“Lo difícil no es enseñar al que no sabe, sino al que no quiere o cree que no es capaz de aprender”*.

Otras causas



El fracaso escolar ha sido y sigue siendo uno de los temas “estrella” de la educación. Se han realizado muchos estudios y se han publicado infinidad de trabajos explicando el fenómeno y dando pautas para su resolución. La cuestión es compleja y no admite sólo una explicación – la falta de hábitos como en el caso de Carlos-. Además, cada hijo es diferente y sus

circunstancias también. Sin embargo, los principales factores que influyen son:

- La falta de hábitos de estudio unida a una mayor dificultad para realizar lo que cuesta esfuerzo, especialmente en la adolescencia.
- Dificultades de comprensión lectora y bajo nivel léxico.
- Problemas de atención y concentración.
- Baja autoestima académica.
- No saber organizarse a la hora de estudiar o de hacer las tareas.

Capacidad intelectual y fracaso

Con frecuencia, los padres y tutores recurren al Departamento de Orientación para que se les diga si su hijo o su alumno tiene algún problema cognitivo que le dificulte el poder aprobar las asignaturas. Su pretensión es conocer si los bajos resultados escolares son debidos a una escasa capacidad intelectual. Si el chico tiene una inteligencia dentro de la media, podrán decirle que no tiene disculpa para mejorar sus calificaciones.

La experiencia me va demostrando que salen adelante los alumnos o las alumnas que se esfuerzan, que trabaja. Aún recuerdo el caso de un alumno son un 140 de Cociente Intelectual –este sólo es un aspecto de la medición de la inteligencia- que no obtuvo el título de Graduado en Secundaria que abandonó los estudios a los 16 años. También he podido comprobar al realizar las pruebas psicopedagógicas para elaborar el Consejo Orientador de la E.S.O., cómo alumnos y alumnas con una capacidad intelectual muy limitada, no sólo aprobaban los cursos, sino que incluso en algunas áreas obtenían buenas calificaciones.

Por tanto, **los resultados escolares no dependen exclusivamente de las capacidades, sino más bien del estudio constante y ordenado.** En consecuencia, lo que los hijos necesitan es que se les ayude a adquirir hábitos de estudio de una forma progresiva. Se empieza por veinte minutos de estudio y se va aumentando poco a poco el tiempo hasta poder dedicar el tiempo necesario que cada asignatura necesita. Además, habrá que hacerles ver que se debe estudiar **todos los días,** aunque no haya examen. Así, poco a poco, llegarán a obtener las metas académicas que se propongan.

José Luis Díez Pascual: ecojoven@ecojoven.com
Profesor de Psicología y Pedagogía
Orientador Escolar

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Con este nombre se identifican una serie de estrategias y procedimientos de carácter cognitivo y metacognitivo vinculados al aprendizaje, que se agrupan en tres tipos: técnicas y estrategias directamente implicadas en el propio proceso del estudio, como la planificación de dicha actividad, el subrayado, el resumen, la elaboración de esquemas, etc.; otras que tienen un carácter más complementario, como pueden ser la toma de apuntes o la realización de trabajos escolares; y otras de carácter metacognitivo que, de forma más o menos consciente, están presentes en todo el proceso de estudio: autocuestionamiento, uso de analogías, supervisión y regulación de la propia ejecución, etc.

El objetivo de enseñar estas técnicas es que el alumno conozca y controle su propio proceso de aprendizaje. Para ello tendrá que aprender estrategias de aprendizaje de memoria, de resolución de problemas, de elección y toma de decisiones y, en definitiva, de autorregulación. Esto hará que se amplíe extraordinariamente la capacidad y la eficacia del conocimiento.

El modelado parece ser la estrategia didáctica más idónea a la hora de promover un aprendizaje eficaz y profundo de todas estas estrategias.

Técnicas que conducen al conocimiento. Para aprender hemos de observar el objeto de aprendizaje de tres maneras:

1. Auto-observación (sujeto y objeto se centran en uno mismo).
2. Observación directa (se observa el hecho o el elemento en su lugar natural de acción).
3. Observación indirecta (se aprovechan las observaciones de otras personas o registros).

Comprensión de textos. Para comprender textos hay que seguir los siguientes pasos:

1. Primera etapa: Lectura global. Adquirir una idea general del contenido y vincular el contenido a los conocimientos previos a través de una lectura rápida de títulos y subtítulos.
2. Segunda etapa: Lectura por párrafos. Reconocimiento de palabras clave, ideas principales y secundarias marcando las palabras clave, subrayando en colores diferenciados las ideas principales y secundarias y realizando anotaciones marginales.
3. Tercera etapa: Representación de lo leído. Asimilar significativamente el contenido a través de la elaboración de resúmenes textuales o síntesis, de esquemas gráficos en donde se vinculan los principales conceptos (Mapa Conceptual) y reconocimiento de ideas terciarias.

4. Cuarta etapa: Memorización. Incorporar significativamente los contenidos siendo capaces de explicar (verbalmente y por escrito) los contenidos conceptuales utilizando como soporte los elementos creados en la tercera etapa.
5. Quinta etapa: Aplicación. Asimilar significativamente los contenidos y recuperarlos para nuevos aprendizajes. Así, el contenido asimilado se transforma en un saber previo que se rescata en situaciones concretas para aplicarse al adquirir nuevos saberes, se amplía y se profundiza lo ya conocido.

Otras técnicas. Más allá de la comprensión de textos lingüísticos, las técnicas de estudio implican habilidades relacionadas con la capacidad de comprender, asimilar, relacionar y recordar otras formas textuales. Actualmente, entre las técnicas de estudio se incluyen aspectos como:

1. Búsqueda, selección y organización de la información disponible en una página web.
2. Interpretación de imágenes en general, infografías, material fotográfico y audiovisual.
3. Comprensión de mapas.
4. Comprensión de lo leído (recitar).

SESIÓN 9. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. ¿Qué notas saca tu hijo/a? ¿Son las que esperáis? ¿Qué comentarios suelen haceros sus maestros?

2. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje de tu hijo/a? ¿Qué hace en las áreas que obtiene mejores resultados? ¿Cómo puede aplicar eso al resto de áreas?

3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

SESIÓN 10

CUENTO: EL LEÑADOR

"Había una vez un leñador que se presentó a trabajar en una maderera... El primer día el capataz le dio un hacha y le asignó una zona de bosque. El hombre, entusiasmado, salió a talar. En un solo día cortó dieciocho árboles.

-Te felicito- le dijo el capataz-. Sigue así.

Animado por las palabras del capataz, el leñador se decidió a mejorar su propio trabajo al día siguiente. Así que esa noche se acostó bien temprano. A la mañana siguiente, se levantó antes que nadie y se fue al bosque. A pesar de todo su empeño, no consiguió cortar más de quince árboles.

-Debo estar cansado -pensó, y decidió acostarse con la puesta de sol.

Al amanecer, se levantó decidido a batir su marca de dieciocho árboles. Sin embargo, ese día no llegó ni a la mitad. Al día siguiente fueron siete, luego cinco y el último día estuvo toda la tarde tratando de talar su segundo árbol. Inquieto por lo que diría el capataz, el leñador fue a contarle lo que le estaba pasando y a jurarle y perjurarle que se estaba esforzando hasta los límites del desfallecimiento. El capataz le preguntó: ¿Cuándo afilaste tu hacha por última vez?

-¿Afilar? No he tenido tiempo para afilar: he estado demasiado ocupado talando árboles".

BUCAY, J (2002).*Déjame que te cuente: Los cuentos que me enseñaron a vivir* (pp. 112-113). Barcelona: RBA. Libros.

EL ESTRÉS

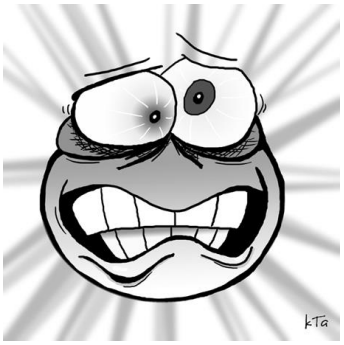
ES

- La reacción que tiene el organismo ante cualquier demanda.
- Un estado de fuerte tensión fisiológica o psicológica.
- La preparación para el ataque o la huida.
- El comienzo de una serie de enfermedades.

NO ES

- Necesariamente nocivo, ya que a menudo ayuda a alcanzar los objetivos deseados.
- Ansiedad.
- Miedo.
- La causa directa de las enfermedades, aunque con frecuencia contribuye a su desarrollo.

DIEZ CONSEJOS PARA SUPERAR EL ESTRÉS



1) **Vigila la dieta.** Un régimen alimenticio saludable incluye proteínas, frutas, verduras, cereales, legumbres y lácteos. Vigila la harina blanca y las grasas saturadas. Cuidado con la sal, el azúcar refinado, el alcohol y la cafeína. Si mejoras la dieta, posiblemente seas menos vulnerable al estrés.

2) **Haz ejercicio.** Hacer ejercicio con moderación y regularidad —hay quien recomienda tres veces por semana— fortalece el corazón, mejora la circulación, baja el nivel de colesterol y reduce la posibilidad de sufrir un ataque cardíaco. Además, fomenta la sensación de bienestar, probablemente por la liberación de endorfinas durante el esfuerzo.

3) **Duerme lo suficiente**. La falta de sueño produce agotamiento y disminuye la capacidad de afrontar la tensión. Si te resulta difícil dormir, trata de acostarte y levantarte siempre a la misma hora. Algunos expertos recomiendan que las siestas no superen los treinta minutos para que no nos impidan tener una buena noche de descanso.

4) **Organízate.** Quienes programan bien el tiempo son mucho más capaces de afrontar el estrés. Antes de hacer planes, determina primero los asuntos prioritarios. Luego, elabora un horario a fin de no descuidarlos.

5) **Pide apoyo.** Cuando te enfrentas a situaciones difíciles, las personas integradas en un círculo social disfrutan de cierta protección contra el agobio. Disponer al menos de un amigo íntimo con quien sincerarse supone una gran diferencia.

6) **Resuelve los conflictos.** Un estudio con 929 personas que sobrevivieron a un infarto demuestra lo sabio que es arreglar las diferencias cuanto antes y no guardar rencor. Los que tenían niveles altos de hostilidad corrían un riesgo tres veces mayor de morir de un paro cardíaco al cabo de diez años del primer ataque, que los más apacibles. Los autores del estudio señalan que, si bien parece que la ira es el factor más fuerte, puede tener las mismas consecuencias toda emoción negativa intensa que desencadene la emisión en grandes cantidades de hormonas productoras de estrés.

7) **Saca tiempo para la familia.** Un estudio reveló que, de promedio, algunos matrimonios en los que ambos cónyuges trabajan solo dedican tres minutos y medio diarios a jugar con los hijos. Pero lo cierto es que tu familia puede ayudarte muchísimo a afrontar el estrés. “La familia nos convierte incondicionalmente a cada uno de nosotros en miembros privilegiados de un grupo de apoyo emocional, que conoce quiénes somos realmente y aun así nos quiere”, afirma cierto libro sobre el estrés. “Trabajar en familia es una de las mejores maneras de reducir el estrés.”

8) **Sé razonable.** Quienes se esfuerzan siempre al límite de sus facultades físicas y mentales son muy proclives al agotamiento y hasta la depresión. El equilibrio es esencial. Aprende a decir que no cuando te pidan algo que no puedas razonablemente asumir.

9) **No te compares con los demás.** Todos somos únicos e irrepetibles. No tiene sentido compararse con otros porque no tenemos el mismo punto de partida ni los mismos condicionantes. Reflexiona sobre cómo eres tú y porqué.

10) **Saca tiempo para el ocio.** Los placeres equilibrados vigorizan el cuerpo y contribuyen a contrarrestar el estrés.

LIBERARSE DE LAS PREOCUPACIONES

1. Evalúa la importancia de tu preocupación. La mayoría de las preocupaciones no tienen razón de ser.

2. Si tu preocupación es constructiva, analiza las diversas vías de solución y adopta la más conveniente.

3. Si es destructiva, trata de olvidarte de ella manteniéndote ocupado/a o buscando la compañía de otras personas.

4. En cualquier caso, coopera con lo inevitable. Si hay algo que no puede cambiarse acéptalo y deja de lamentarte.

5. No te dejes atormentar por el pasado. Utilízalo como lección, no como obsesión.

CUENTO: EL BUSCADOR

Esta es la historia de un hombre al que yo definiría como buscador. Un buscador es alguien que busca. No necesariamente es alguien que encuentra. Tampoco es alguien que sabe lo que está buscando. Es simplemente para quien su vida es una búsqueda.

Un día un buscador sintió que debía ir hacia la ciudad de Kammir. Había aprendido a hacer caso riguroso a esas sensaciones que venían de un lugar desconocido de sí mismo, así que dejó todo y partió. Después de dos días de marcha por los polvorientos caminos divisó Kammir, a lo lejos. Un poco antes de llegar al pueblo, una colina a la derecha del sendero le llamó la atención. Estaba tapizada de un verde maravilloso y había un montón de árboles, pájaros y flores encantadoras. La rodeaba por completo una especie de valla pequeña de madera lustrada... Una portezuela de bronce lo invitaba a entrar. De pronto sintió que olvidaba el pueblo y sucumbió ante la tentación de descansar por un momento en ese lugar. El buscador traspasó el portal y empezó a caminar lentamente entre las piedras blancas que estaban distribuidas como al azar, entre los árboles. Dejó que sus ojos eran los de un buscador, quizá por eso descubrió, sobre una de las piedras, aquella inscripción...

"Abedul Tare, vivió 8 años, 6 meses, 2 semanas y 3 días".

Se sobrecogió un poco al darse cuenta de que esa piedra no era simplemente una piedra. Era una lápida, sintió pena al pensar que un niño de tan corta edad estaba enterrado en ese lugar... Mirando a su alrededor, el hombre se dio cuenta de que la piedra de al lado, también tenía una inscripción, se acercó a leerla decía

"Llamar Kalib, vivió 5 años, 8 meses y 3 semanas".

El buscador se sintió terriblemente conmocionado. Este hermoso lugar, era un cementerio y cada piedra una lápida. Todas tenían inscripciones similares: un nombre y el tiempo de vida exacto del muerto, pero lo que lo contactó con el espanto, fue comprobar que, el que más tiempo había vivido, apenas sobrepasaba 11 años. Embargado por un dolor terrible, se sentó y se puso a llorar.

El cuidador del cementerio pasaba por ahí y se acercó, lo miró llorar por un rato en silencio y luego le preguntó si lloraba por algún familiar.

- No ningún familiar - dijo el buscador - ¿Qué pasa con este pueblo?, ¿Qué cosa tan terrible hay en esta ciudad? ¿Por qué tantos niños muertos enterrados en este lugar? ¿Cuál es la horrible maldición que pesa sobre esta gente, que lo ha obligado a construir un cementerio de niños?

El anciano sonrió y dijo:

-Puede usted serenarse, no hay tal maldición, lo que pasa es que aquí tenemos una vieja costumbre. Le contaré: cuando un joven cumple 15 años, sus padres le regalan una libreta, como esta que tengo aquí, colgando del cuello, y es tradición entre nosotros que, a partir de allí, cada vez que uno disfruta intensamente de algo, abre la libreta y anota en ella: a la izquierda qué fue lo disfrutado..., a la derecha, cuanto tiempo duró ese gozo. ¿Conoció a su novia y se enamoró de ella?

¿Cuánto tiempo duró esa pasión enorme y el placer de conocerla?... ¿Una semana?, dos?, ¿tres semanas y media?...

Y después... la emoción del primer beso, ¿cuánto duró?, ¿El minuto y medio del beso?, ¿Dos días?, ¿Una semana? ...

¿Y el embarazo o el nacimiento del primer hijo? ...,
¿Y el casamiento de los amigos...?,
¿Y el viaje más deseado...?,
¿Y el encuentro con el hermano que vuelve de un país lejano...?
¿Cuánto duró el disfrutar de estas situaciones?... ¿horas?, ¿días?...

Así vamos anotando en la libreta cada momento que disfrutamos… cada momento.

Cuando alguien se muere, es nuestra costumbre abrir su libreta y **sumar el tiempo de lo disfrutado, para escribirlo sobre su tumba. Porque ese es, para nosotros, el único y verdadero TIEMPO VIVIDO.**

SESIÓN 10. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

NOMBRE: _____

1. ¿Crees que es importante que las personas se dediquen tiempo a sí mismas para aumentar su bienestar? ¿Qué te ayudaría a llevar una vida más relajada y no sueles hacer?

2. ¿Qué podría hacer a partir de a hora para que en casa hubiera un ambiente más relajado?

3. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

Bibliografía

- BISQUERRA, R. (2013) Educación emocional: propuestas para padres y educadores. Bilbao, Descleé de Brouwer.
- BRANDEN, N. (1993) Cómo mejorar su autoestima. Barcelona, Paidós.
- CASALS, R. (2011) Prevenir el fracàs escolar des de casa. Barcelona, Graó.
- COVEY, S. (2009) Los 7 hábitos de los niños felices. Barcelona, Blume.
- CURY, A. (2007) Padres brillantes, maestros fascinantes. Barcelona, Planeta.
- DELGADO, F. y DEL CAMPO, P. (1993) Sacando jugo al juego. Guía para vivir jugando. Barcelona, Integral.
- DÍAZ-SIBAJA, M. A., COMECHE, M. I., DÍAZ, M. I. (2009). Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos. Pirámide: Madrid.
- FABER, A., Y MAZLISH, E. (2002). Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen. Barcelona, Medici.
- FABER, A., Y MAZLISH, E. (2002). Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio. Barcelona, Medici.
- FABER, A., Y MAZLISH, E. (2003). Padres liberados, hijos liberados: guía para tener una familia más feliz. Barcelona, Medici.
- FREIRE, H. (2011). Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza. Barcelona, Graó.
- GINOTT, H. (2005). Entre padres e hijos Barcelona, Medici.
- GORDON, T. (2006). Técnicas eficaces para padres. TEP: El programa realmente eficaz para educar niños responsables. Barcelona, Medici.
- HOLDEN, R. (2004) La risa, la mejor medicina. Barcelona, Paidós.
- JUUL, J. (2004). Su hijo, una persona competente. Hacia los nuevos valores básicos de la familia. Barcelona, Herder.
- LÓPEZ, F. (2008). Necesidades en la infancia y la adolescencia. Madrid, Pirámide.
- MARTÍN H., E. (2007): *Leer para comprender y aprender*. Madrid, CEPE.
- OLIVARES, J., ROSA, A. I., OLIVARES, P. J. (2006). Ser padres, actuar como padres. Un reto que requiere formación y tiempo. Madrid, Pirámide
- PERALBO, A. (2011) Educar sin ira: Un manual de autocontrol emocional para padres e hijos de todas las edades. Madrid, La esfera de los libros.
- RAMOS, R. (2012) Niños desobedientes, padres desesperados. Madrid, Aguilar.
- TIERNO, B. (2003): *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Temas de Hoy.

ANEXO 6:

EJEMPLOS DE DOCUMENTOS DE ASESORAMIENTO A LAS FAMILIAS ELABORADOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

CEIP Martínez Torres
Orientaciones a familias

Junio 2014

Familia nº 9

Tal como quedamos en marzo, quería comentarte lo que he detectado al pasar los cuestionarios. Quiero que entiendas que, precisamente porque me he basado sólo en los cuestionarios, son observaciones parciales y condicionadas a la limitación que supone no tener toda la información.

Observaciones:

En relación a la **actitud del alumno/a y la familia ante la escuela y el éxito escolar,** parece que consideráis que es importante estudiar y que en esta escuela se le ayuda a aprender. No tenéis claro si saca buenas notas o no. ¿Es que os gustaría que fueran mejores? ¿A qué creéis que se debe que no saque mejores notas?

En relación a las **normas y responsabilidades en casa,** S. comenta que le gustaría que establecierais normas en casa. Parece que quiere más autonomía y responsabilidad. Quizá si concretáis unas normas sencillas y claras, con unas consecuencias positivas o negativas en función de su cumplimiento, le ayudaría a saber lo que esperáis de ella y no tendrías que repetirle tanto las cosas. Podrías hablarlo con ella a ver qué te dice y cómo lo haces.

En cuanto a la **educación emocional, comunicación y autoestima,** parece que hay una buena relación emocional entre madre e hija. También parece que hay una comunicación adecuada. Comentar en positivo lo que se espera de ella y lo que hace bien ayuda a generar una adecuada autoestima y a que aprenda a dirigir la propia conducta en la dirección deseada.

Por último, referido al **tiempo de estudio y las estrategias de aprendizaje** que utiliza, está claro que en casa contáis con materiales suficientes, un espacio adecuado para estudiar y tiene el apoyo que necesita. Todo eso unido a unas estrategias de aprendizaje adecuadas tendría que asegurar el sacar buenas notas. Te remito al primer punto: sería conveniente que habléis y veáis si saca las notas que queréis o no y por qué.

Si tienes cualquier duda o consulta que hacerme, por favor, no dudes en ponerte en contacto conmigo.

CEIP Martínez Torres
Orientaciones a familias

Junio 2014

Familia nº 19

Tal como quedamos en marzo, quería comentarte lo que he detectado al pasar los cuestionarios. Quiero que entiendas que, precisamente porque me he basado sólo en los cuestionarios, son observaciones parciales y condicionadas a la limitación que supone no tener toda la información.

Lo primero que quiero comentarte es que he detectado una tendencia hacia el pesimismo. Espero que no te preocupes, entiende estos comentarios como una oportunidad para mejorar.

En relación a la **actitud del alumno/a y la familia ante la escuela y el éxito escolar,** mientras que en enero manifestaba que le gustaba esta escuela, que los maestros le ayudaban a aprender, que sus padres valoraban su trabajo y le animaban, le escuchaban y lo consideraban valioso, ahora no tiene claro nada de todo esto. No sé si ha ocurrido alguna cosa destacable en vuestra vida, pero llama mucho la atención este cambio de actitud. Te aconsejo que hables con él con tranquilidad, aprovechando que se acaba el curso, y le preguntes cómo va y cómo ve la escuela, a ver qué te dice. El libro que os comenté de cómo escuchar para que tus hijos te hablen puede darte pautas sobre la actitud que puedes escoger para favorecer el diálogo.

En relación a las **normas y responsabilidades en casa,** parece que todos sabéis que hay normas en casa pero no están del todo claras o no se terminan de cumplir. No me queda claro si hay consecuencias concretas para los que las cumplen y los que no. Quizá sería conveniente que los padres os sentarais a definir lo que queréis y luego lo comentarais a los chicos.

En cuanto a la **educación emocional, comunicación y autoestima,** C. ha comentado, en todas las ocasiones, que no es una persona valiosa, es decir, parece que flaquea un poco de autoestima. En relación a la comunicación, mientras en enero decía que hablaba con vosotros de las cosas importantes o de lo que le preocupaba, ahora parece percibir que cuando le reñís no le decís lo que ha hecho mal y que no puede hablar con vosotros de lo que le preocupa. Dice que le gustaría que en casa hubiera menos peleas y que los maestros os dijeran lo que hace bien. Vuelvo a insistirte en que considero importante que hables con él y veas qué le preocupa y no te puede contar. Parece que está en un bucle del que no sabe salir.

Por último, referido al **tiempo de estudio y las estrategias de** aprendizaje, veo que también está ahora más negativo. Dice que no está tan atento en clase como antes, que no repasa en casa… Lo percibo desanimado. Habla con él tratando de entenderlo, sin decirle que así no ha de sentirse ni pensar. A veces tenemos creencias o pensamientos, casi siempre emocionales, que nos limitan sin que nos demos cuenta porque están escondidos en nuestro subconsciente. Trata de ayudarle a encontrar los porqués.

Si tienes cualquier duda o consulta que hacerme, por favor, no dudes en ponerte en contacto conmigo. También podría ser conveniente que hablaras con el tutor.

ANEXO 7:

PROTOCOLO, GUIÓN Y TRASCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE MADRES PARTICIPANTES EN LA ESCUELA DE MADRES Y PADRES

Protocolo y guión del grupo de discusión:

El objetivo de este grupo de discusión es que las personas que participen puedan opinar sobre el programa que se ha llevado a cabo, expongan las dificultades que han encontrado y señalen lo que les parecen las propuestas formativas que el centro va a hacer a los padres para el curso siguiente.

Para ello, su diseño contempla tres momentos distintos. En primer lugar, la moderadora lleva a cabo una breve introducción en la que señala algunas conclusiones sobre cómo ha ido el programa y las propuestas que se hacen al centro para el curso siguiente. En segundo lugar, se plantean cinco cuestiones para el debate. En último lugar, se deja un tiempo para comentarios y reflexiones finales. Las cuestiones a las que nos referimos son:

1. ¿Qué opinión tenéis del programa de formación que hemos llevado a cabo y en el que habéis participado ahora que ha pasado un poco de tiempo? (qué os ha parecido, qué temas consideráis más importantes, qué ha sobrado, qué otros temas os hubieran interesado…)
2. ¿Qué habéis aprendido que antes no sabíais ni hacíais? (En qué creéis que os ha ayudado más)
3. ¿Qué dificultades habéis tenido a la hora de poner en práctica lo aprendido?
4. ¿Consideráis que las orientaciones a padres, sacadas de los cuestionarios, tienen utilidad?
5. ¿Cómo podemos mejorar la atención a las familias del centro de cara al curso que viene, para mejorar el éxito escolar de sus hijos?

Trasncripción:

A continuación se trascribe el grupo de discusión llevado a cabo por cuatro madres que habían asistido a la Escuela de Madres y Padres del Martínez Torres (Aldaia), durante el curso 2013-2014. Este grupo se reunió, en la biblioteca del centro al que asisten sus hijos, el día 17 de junio de 2014, por la mañana, entre las 11:15 y las 13:25, aproximadamente. Se han utilizado colores diferentes para diferenciar lo que dijo cada participante.

Moderadora
Madre de un alumno de 5 años y otro de 4º de Primaria
Madre de un alumno de 4º de Primaria
Madre de una alumna 3º de Primaria y otro de ESO
Madre de un alumno de 6º de Primaria

Hoy quiero contaros las conclusiones que he sacado y las propuestas que he hecho al centro para el curso que viene, para los padres. Luego os haré unas preguntas a modo de conclusión y vosotras me comentáis lo que consideréis oportuno.

De las conclusiones, yo he visto que esto Escuela de Padres no, Escuela de Madres. He hablado con muchas, unas que trabajan, otras que no, pero poco o mucho todas venían. Pero padres, ni uno, ni siquiera estando en paro. Incluso el que vino el primer día, se asustó y ya no ha vuelto. Porque… en fin…

Luego también he visto que el curso anterior, que era para padres y madres de infantil y primer ciclo de primaria, hicimos tres talleres, vino muchísima gente y tal… Y sin embargo, este año, que era para segundo

y tercer ciclo, no sé, luego me comentáis a ver vosotras cómo lo veis, pero no sé porqué ha venido tan poquita gente. No sé si llega un punto en que ya pasamos…

O que la información quizá que no les llegó…

No sé, igual es que los de infantil, como son primerizos, están más nerviosos, y luego a lo mejor los de nuestra etapa están a lo mejor más…

Algunos, a lo mejor vienen la primera vez y ya lo han probado y, a lo mejor, no sé, piensan que venir para lo mismo pues ya no quieren venir. Pienso que a lo mejor también puede ser…

Ya, pero el año pasado era para infantil y este año para primaria. Y algunos tienen hijos en infantil y en primaria.

Ya pero los temas…

Igual les ha ido bien en infantil y ya no tiene necesitad de volver. Si les ha ido bien la primera charla…

O al revés, quizá han dicho, ¡uy! Yo aquí ya no vuelvo más. Puede ser…

O quizá piensan: “Para lo que me han dicho, eso ya lo sabía yo”.

Yo también pienso, como maestra y, como madre, que venir, leer, hablar de todo esto y comentar con otra gente estos temas me parece muy enriquecedor. A vosotras, no sé, ahora me lo comentáis, pero… También he intentado ir mandando cosas por correo electrónico para que la gente que no pudiera venir… Teníais el dossier y un montón de material. Uno en su casa también puede ir reflexionando…

Yo tengo una amiga que trabaja todo el día y sí le interesan mucho estos temas y tiene su hijo que va al instituto ya, y le cuesta. Todo lo que nos has mandado se lo he ido mandando a ella. Y le ha ido muy bien, está encantada.

¿Lo veis? Hay gente que en casa se lo organiza… Pero mejor aquí presencial porque tienes oportunidad de hablar, de expresar dudas, escuchar lo que dicen otros… Y luego, los cuestionarios estos, cuando los he visto me han parecido muy interesantes porque los niños, y las madres también, pero los niños dicen cosas, bueno y malo, y te sorprenden. Alguno se cortará y no dirá, claro, pero hay comentarios que ves que están necesitando ayuda… No sé, me han parecido interesantes. Y luego he hablado con algunas madres y con tutores también: Mira, tu hijo dice esto, fíjate, habla con él… A ver lo que le está pasando… Me ha parecido interesante. Ahora me lo comentáis. Y, luego, lo que he propuesto para el curso que viene… Por un lado, para los niños este año, se ha empezado a hacer un taller de educación emocional, en infantil.

El mío sí que lo ha hecho.

Luego si quieres lo comentas. Pues este curso que viene vamos a ampliarlo a primer ciclo y también a segundo y tercer ciclo. Y luego, para padres, haremos unas charlas, que ya se han hecho este curso para tres años, aunque alguno que quiera de 4 o de 5 también podrá asistir. Las charlas que hemos estado haciendo aquí: los temas… la motivación, la autoestima, las habilidades sociales… más práctico, lo quiero ir haciendo más práctico. Después de la experiencia, he visto que cuanto más práctico mejor. Vosotras, por un lado, parece que queráis que yo os cuente, pero, por otro, ir haciendo cosas también… Y lo último que

queremos, que hemos pensado es… unas charlas puntuales. A parte de venir aquí durante unas semanas… Charlas puntuales hemos pensado varios temas: los cambios evolutivos de niños hacia la adolescencia, esto sería más información, no sería tanto venir aquí y contar problemas. Si uno va a esto y le interesa el tema, luego puede venir aquí y exponer sus problemas y ver cómo solucionar ciertas cosas.

Peligros del uso de internet y las nuevas tecnologías, porque cada vez está pasando más que a través de whatsapp, internet y las redes sociales se están produciendo problemas. Este año se han hecho unas charlas a los chavales, pero también sería interesante informar a las familias.

Información sobre medidas para prevenir el acoso/bullying. Hay niños que sabemos que son más fuertes y que avasallan, y otros que son más así…

Y se dejan.

Y se dejan… Y luego están los que miran. Entonces, un poco, este tema nos gustaría hablarlo con los padres.

Sí, sobre todo para poder decirle a tu hijo… Porque tú cuando ves eso a veces dices, ¿qué tiene que hacer? ¿Ir a la profe? Pero igual si va a la profe… Es que los que miran es importante también. ¿Qué hacéis?

Puedes ser cómplice…

O aunque no seas cómplice, saber qué hacer.

Luego también, si tú conoces a alguien que está sufriendo bulling, darle vías. Porque si una persona se lo dice a sus padres o a sus profesores se puede hacer algo. Pero si yo me callo, yo tengo miedo… los amigos también pueden decir: mira, es que tal persona se lo está pasando mal.

También, actitudes y hábitos, lo que decíamos, hábitos de estudio y tal, para facilitar el paso a Secundaria. Porque uno que viene a primaria, escucha un poco en clase, va pasando y ya aprueba. Pero en secundaria no va a ser tan fácil. Entonces hay que ir estableciendo hábitos y una serie de cosas que… Entonces esto es un poco lo que yo quería deciros. Ahora vosotras…

Todos los temas que has dicho, ¿serían también para el año próximo…?

Esto sería para el curso que viene, sí. Abierto a…

A quinto y sexto.

O a tercero y cuarto también. Eso ya… tenemos que terminar de concretar cosas. Pero nuestra idea es esta. Ya tenemos la idea y a principio de curso hablaremos con tutores. Nos da igual cuántos padres vengan. Cuantos más mejor. Si hacemos una charla puntual, un día a una hora, nos da igual que vengan diez que doscientos. Si hay mucha demanda sería genial y ya veríamos dónde hacerla.

En el patio.

En el patio o en el gimnasio. Esto ya lo veríamos. Bien, ahora yo os hago unas preguntas y vosotras podéis hablar como queráis, pero que conteste una un poquito, otra otro, sin que ninguna monopolice cada tema.

PRIMERA PREGUNTA: ¿Qué opinión tenéis del Programa de formación para padres y madres que hemos llevado a cabo? ¿Qué os ha parecido? ¿Qué temas habéis considerado importantes, qué ha sobrado?

Para mí, sobrar no ha sobrado nada. Todo ha sido muy interesante. Porque siempre hay algo que, aunque sepas algo, pues esto ya lo sé, pero siempre hay algo que no reparas en ello y dices, ¡ah, pues es verdad! No lo había pensado. Entonces, interesantes todos. Yo es que la verdad, como tengo una situación de bloqueo mental, para mí, todo, ahora mismo, necesito mucha información. Por la situación de mi hijo que no va al colegio porque ya es adolescente. Entonces, nada, cuanta más información reciba, mucho mejor. Entonces nunca me quedo saciada.

¿Y te ha dado respuestas?

En algunas cosas sí. Muy pocas. Hace falta muchísima constancia de estar ahí. Porque un día te despistas y la torre que has hecho ya se ha ido abajo. A lo mejor el trabajo de semanas se tira por tierra y vuelta a empezar. Por eso yo veo muy importante la constancia de estar ahí, dale que te pego.

Estoy de acuerdo con ella. Yo también lo he notado de decir: Ya va bien, y dejarlo y ¡ya está!, otra vez. Así que veo que no ha sobrado nada tampoco. Me ha ido muy bien el que haya otras madres. Porque yo había ido al psicólogo de aquí, pero no puedes intercambiar opiniones con los demás. Y eso es importante porque no te sientes sola. Ya sabes que eso es normal. Y luego, lo de la preparación a la adolescencia, aunque el mío sólo tenga diez años, claro, está ya a punto, y ese sí que me interesa. Me sabría mal no poder venir, pero bueno… Yo estoy muy contenta con el curso en general. He aprendido cosas que no sabía. Y, no sé… me ha

ayudado en el tema de tener paciencia, en respirar antes de decir algo y en entenderlo más. Yo creía que lo entendía y realmente después de todo eso, me he dado cuenta de que no me ponía bastante en su piel. Igual lo trataba demasiado como un adulto. Ahora lo veo más a su nivel, creo.

Yo lo mismo, lo que está diciendo ella. No sé, a mi me ha servido mucho hablar con otras madres y ver que todas tienen los mismos problemas que yo. Yo me pensaba que yo me hacía un cacao. Creía que era yo sola. Y ver que a otras les pasa… Y eso que los míos son pequeños y no tienen aún... No sé, ya veremos cuando lleguen a adolescentes… será el doble o el triple.

Sí, ya no te desespera. El hecho de saber que hay otras madres que están igual…

Claro, porque te sientes como que es algo gravísimo…

Dices: Dios, yo pensaba…

Piensas que no es tan grave, hay que saber llevarlo.

Te sirve al momento de pegarle la bronca o de tal, pero dices, vamos pero si eso es normal… Lo encauzas por otra vía.

Pero eso también es una forma de desahogarte. Porque no lo dices porque piensan bueno, a quien se lo diga… quizá piensas que no te va a entender. ¿Qué va a pensar de mi hijo o qué va a pensar de mí? O va a decir: ¡Madre mía, qué madre tiene o qué padre!

Y también te puede dar miedo y te cierras en ti misma y no hablas de ti. Te lo comes todo y ya está. Por eso también es importante poder hablar de tus cosas. Siempre pensamos en los niños, pero tú tienes que estar muy bien preparada y tenerlo muy claro porque la verdad es que se lleva mal y sufres y es difícil y si tú estás mal, no puedes ayudarlo. O sea que… Es un círculo cerrado.

Sales de casa y ves otro punto de vista. Ves que la vida fluye…

Y en mi caso, cuando los profesores quedan contigo para contarte cosas de tu hijo parece que es el único despistado. Y luego, hablando con las otras madres, te das cuenta que despistados hay mogollón, que no es sólo el tuyo, pero la profesora te lo enfoca…

Claro porque ella sólo te habla del tuyo.

Pero parece que es un caso especial y entonces te agobia más el tema.

Claro, si os dieran la panorámica de la clase… Mirad, inquietos hay ocho, tal hay tres, despistados hay… Pues ya diríais, esto…

Claro, yo llegaba a casa y le decía: Es que los demás, los demás, los demás… ¿No ves los otros compañeros? Tú eres el único que no sé qué… Y luego te das cuenta de que no.

Claro, claro.

SEGUNDA PREGUNTA: ¿Qué no hacíais o no sabíais antes y ahora sí que hacéis o sabéis?

Yo casi lo que más hacía era, bueno no lo achaco a mis padres, pero es la educación que te han enseñado a ti. No hagas esto, es que mira, es que pareces tonto, es que no sé… Siempre negatividad, en vez de ser positiva. Lo estás marcando y lo estás agobiando porque sólo estás viendo las cosas malas y, sin embargo, lo bueno, apenas lo destacas. Ahora sí que dices: Muy bien Chema, gracias por fregar o muy bien Mª Ángeles que has barrido. O por hacerse la cama: Muy bien, gracias por ayudarme. Que son chorraditas a lo mejor pero por muy pequeñas que sean a ellos les ayuda. Eso es una de las cosas que he aprendido, pero cuesta mucho llevarlo a cabo porque como lo tienes de raíces, vuelves otra vez a cometer el mismo error y a machacarlo con lo malo.

Yo en cuanto a las notas igual por mi parte. Cuando traía malas notas, la bronca era más dura que el aplauso cuando las trae buenas.

Exactamente.

Aunque le felicitábamos y chocaba a su padre y todo, pero la bronca cuando las trae malas es peor, y tiene que ser justo al revés. Para darle ánimo.

Yo, lo que he cambiado, es que antes como que les dejaba más… no sé. Ahora intento pasar más tiempo con ellos, que me cuenten más cosas, escucharlos más. Y antes era como que… El mayor, como es tan despegado… Yo decía: ¡Bah!, como este ya es mayor, va solo. Y ahora, pues sí que… él, aún así, ¡mamá que me dejes! Yo estoy mucho encima. Va, cuéntame esto…

¿Y qué edad tiene el mayor?

Diez años. Y aún así es de los que por sí solo no se abre, pero bueno yo ahí estoy. ¿Cómo te ha ido esto? Y, ¿qué tal?

Incluso los que no se abren, también necesitan…

Sí, yo recuerdo de bebé, que era al revés que todos los bebés. De normal los bebés los coges y se callan, los dejas y se ponen a llorar. El mío era al revés. Lo cogías y se ponía a llorar y lo dejabas y se quedaba tan feliz. Ha sido siempre despegado, no ha sido nunca besucón… siempre muy independiente. Al contrario que el pequeño.

Hay que saber también tratar a cada uno, dándole lo que necesite, pero eso no quiere decir que todos no necesiten expresarse, aunque le moleste el contacto…

Sí, y tampoco puedes pensar que porque sea el mayor necesita menos atención que el pequeño, porque a mí me pasó que la mayor, cuando nació Chema, tenía diez años y era muy madura, muy consciente, y yo sin querer la dejé un poco de lado porque yo veía que sí, que iba a su marcha y tal, pero sin embargo me necesitaba muchísimo, hasta que me di cuenta, me costó. Y luego me di cuenta que a la pobre la estaba dejando de lado. Y luego ella misma me decía: Jo, es que siempre con Chema, con mi hermano esto y yo tal, y yo tengo que hacer lo deberes sola y yo pensé, ostras… Aquí hay un problema.

Es que escuchar es importante a cualquier edad. Y más ahora a los diez años. Y cosas tan importantes para ellos que nosotras lo vemos insignificantes…

Sí, como tonterías…

Para nosotros son tonterías. Sus cosas de clase, que si me ha dicho esto… Yo antes me comía la cabeza con esto y ahora veo que es verdad. Empecé a pensar en mí a su edad y yo también le daba mucha importancia a las cosas entre los compañeros.

Son tonterías pero ellos no lo ven así. Yo muchas veces me pongo también en su lugar y pienso: A ver, a mí también me ha pasado esto y lo tengo que entender…

Claro, y agradecer que te lo cuenten. El mío de por sí es muy abierto, sobre todo en el coche. Se ve que le da por ahí. Y yo digo: mira qué bien, ojalá siguiera así siempre contándome todo, cualquier cosita.

Pero igual en el coche es porque estáis en un sitio cerrado, en el que no se distrae, no puede salir de ahí… Y es un momento que tiene él, a lo mejor, porque te necesita, para comunicarte. Y si ve que tú le contestas y le haces caso, pues se repite todos los días.

TERCERA PREGUNTA: ¿Qué dificultades habéis tenido a la hora de poner en práctica en casa lo que se ha comentado aquí?

Mª Ángeles he hecho ahora 10 años y Chema tiene 14 y con Chema tengo más dificultades que con la pequeña. También es la edad, pero da igual la edad. Mª Ángeles es más dócil. A lo mejor le cuesta pero ella enseguida colabora y es muy participativa y tal. Pero luego ve que su hermano no lo hace y enseguida le imita. Si no lo hace yo tampoco. Jolín, siempre lo tengo que hacer yo. Y sin embargo, su hermano se escaquea por todos lo medios habidos y por haber y cuesta y tienes que estar ahí, detrás. Y él dice, jo, es que esta casa es una dictadura, aquí no se puede vivir. Siempre con normas, y ¿qué te ha dado a ti con las normas? Y todo en plan así. Si, sólo falta que saques el látigo. Y yo digo: si quieres lo

busco y te doy con él. Trato de poner una nota de humor porque tampoco puedes estar ahí… siempre con las garras, porque si no ya… Pero sí cuesta, ¿eh? Está en un plan que no sé si es el calor o la edad o qué, pero está en un plan de no querer hacer nada y no sé el porqué, porque siempre ha ayudado, ha participado en todo, en poner la mesa, en quitarla, y en todo lo que le has dicho así de más pequeño, a lo mejor a regañadientes le ha costado algunas veces y otras a la primera lo ha hecho, pero es que ahora está en un plan que digo, Dios mío, espero que esto se pase pronto porque como ya se quede así para siempre…

Bueno, eso es la adolescencia lo que le está afectando.

Sí claro, le está afectando. Y ya pasé por la otra, y la verdad es que fue una niña más responsable que las demás. Porque normalmente los otros padres me decían: ¡Ay! que la mía se apunte con la tuya porque… está mal que lo diga pero la verdad es que era un cielo de criatura. Y ya con la pubertad y la adolescencia empezó a ir con los peores amigos. Empezó algún que otro día a escaquearse de clase, a suspender… o sea, fatal, fatal. Pero luego ya se centró otra vez y sacaba unas notazas que yo le decía que es para matarte porque estudiaba por la noche porque empezó a trabajar. Pero bueno, estoy muy orgullosa de ella porque la verdad es que es una persona que tiene grandes valores. No llegó a estudiar una carrera porque no le gustó estudiar, pero bueno… tiene su trabajito de dependienta en una tienda y bueno, se sabe buscar la vida y dentro de lo que cabe es una persona, puedes hablar con ella, que es una cosa muy importante, casi más que el tener una carrera. Bueno, me encantaría que mis hijos tuvieran una carrera, por supuesto que sí.

Precisamente, por lo que dices, el otro día en la sexta decían que de las cinco personas más mega millonarias que hay, solamente una tenía estudios universitarios. Los otros no. Quiero decir, que lo de tener carrera

sirve para ir tirando. Mira aquí estamos haciendo lo que sea, pero una persona emprendedora que sabe buscarse la vida también puede llegar lejos…

La verdad es que sí, que no te sirve de nada si no te la saber buscar…

Pero tienes que tener también lo otro, porque si no tienes unos estudios, de no ser muy emprendedor… tienes que tener la capacidad de ser un emprendedor porque si no, sólo te queda la carrera.

Yo sé que no voy a estudiar nunca una carrera y mi hijo no creo. Mi hijo me dice que para qué va a estudiar inglés si no va a ir nunca a Inglaterra o a ningún país.

Sí, no tiene una motivación.

Claro y luego a lo mejor se mete en el ordenador y no entiende nada y yo le digo: ¿Ves como sí que te hace falta el inglés? No es sólo para ir a otro país, es que es necesario para muchas otras cosas. Y entonces ya lo ve.

Poner normas, que encuentren una motivación para estudiar… eso es lo que más cuesta. ¿A vosotras qué os cuesta más?

Yo tengo problemas para transmitirle lo que he aprendido aquí. Con la insistencia, si insistes mucho, pero lo he captado y bien. A veces se le va un poco, pero bien. Por lo general estoy contenta y, vamos, en el último trimestre han sido notas geniales. Había tenido un bajón en el segundo trimestre, después de las vacaciones se ve que… pero luego muy bien.

Yo no sé ya. Lo que más me está costando es lo que he dicho antes. Siempre me han dicho las profesoras que no le cuesta aprender y sacar buenas notas. Por eso me cuesta que se siente y estudie. Una cosa es estar en segundo y otra es cuarto o quinto. Y yo le digo. Que ya se apañará. Claro, está acostumbrado a no hacer nada, a que no le mandaran casi deberes, porque le mandaban los lunes deberes a punta pala y luego ya no le mandaban nada en toda la semana. Claro, luego llegaba en fin de semana y nada, no tenía nada que hacer.

¿Eso en cuarto? ¡Ah pues!, la maestra de mi hijo no lo hace así.

Si, esta sólo les ha mandado los lunes. Los lunes les ha mandado para toda la semana, pero para que lo hicieran todo ese mismo lunes, para el día siguiente. Pero para el fin de semana nada, y claro, el fin de semana que están sin hacer nada… Claro, entonces él se ha acostumbrado a todos esos días que no tiene nada que hacer y claro, a la bartola… Y eso me está costando, pero bueno…

Ya, ya…

El otro día le decía: Tenías que suspender para que te des cuenta…, eso en el último examen, digo, para que te des cuenta de que te tienes que esforzar. Y él dice: claro, tú quieres que suspenda, y no sé qué no sé cuántos… y luego va y me saca un nueve. Y yo, bueno, vale.

Claro, tú piensas que no te ha servido la explicación…

Aún encima un premio.

Eso. Ya, ya, ya… Eso es lo que más me está costando ahora. Pero bueno…

CUARTA PREGUNTA: ¿Pensáis que os puede resultar útil que os hagamos una orientación a partir de los que vosotras y vuestros hijos/as habéis contestado en los cuestionarios?

Los cuestionarios que habéis rellenado vienen a ser similares. En el suyo habían de contestar a preguntas como “me gusta estudiar” o “saco buenas notas” y vosotros teníais “mi hijo/a saca buenas notas”. ¿Pensáis que si os hacemos unas orientaciones en función de lo que contestáis, a partir de eso y luego hablando con los tutores, os pueden servir? Estas orientaciones son sobre cuatro temas: la actitud del alumno y la familia ante la escuela y el éxito escolar, yo lo que iba viendo era si tanto padres como hijos decían lo mismo, si les gusta o no la escuela. Mis padres valoran a mis maestros, por ejemplo, lo que ellos decían en comparación con lo que decían los padres. Luego, normas y responsabilidades en casa, si parece que hay normas en casa o no lo parece. Todo en función de lo que veo en los cuestionarios, porque si no hablo con cada uno ni los veo en casa… Pues sí mira, sería cuestión de que pusierais normas más claras. Parece que vosotros decís una cosa o esperáis una cosa y ellos entienden otra. Sería conveniente hablarlo.

En relación a la educación emocional, comunicación y autoestima, que sería otro aspecto, si los niños manifiestan que creen que los padres los valoran, que creen que sus maestros los valoran, o que son valiosos o no, eso en función también de lo que dicen los padres. Porque si yo digo que no soy valioso, es decir, yo no tengo autoestima, luego lo demás irá en esa línea. Y luego, lo referido al tiempo de estudio y a las estrategias de aprendizaje, hay niños, y los padres también, que dicen que sus hijos no tienen un lugar donde estudiar, si estudian con la tele puesta en el comedor, si hay abuelos o tíos o.., hay gente que te molesta… claro, esos van a tener luego más dificultades que el que tiene su habitación

con sus cosas… tiene esa tranquilidad. Y luego también lo de las estrategias. Si yo repaso en casa, si estoy atento en clase… Yo pienso, igual me equivoco, que los chavales han sido bastante sinceros y el que dice que piensa que no atiende, lo ha puesto. Entonces sería en esa línea esas orientaciones para tutores y para padres. Orientaciones en cada uno de esos cuatro aspectos que yo creo que son, digamos, básicos. ¿Qué os parece eso?

A mi me parece muy bien. Lo veo como una forma de ayudarte porque a lo mejor estás haciendo algo y lo estás haciendo mal. No es… eso, que lo estás haciendo mal, que no lo estás haciendo como deberías de hacerlo. O que, a veces, es verdad, porque a mi me pasa. Yo soy muy blanda y al final siempre acabo tropezando en la misma piedra.

Cediendo.

Sí cediendo. Bueno, venga, va… Bueno, va… Bueno, va… No seas muy dura… y como tengo la mala experiencia también de mi infancia, no las he llevado a cabo o no he sido muy dura… Me han dejado, digamos entre comillas, secuelas, ¿no? Pues pienso que a él le va a pasar igual. Entonces, a lo mejor por eso, soy así más blanda.

A mí eso me pasa igual.

O no sé. Y ya te digo, es que eso lo tengo muy marcado y no se me va a olvidar en la vida, entonces… Yo sé que lo hago… Y mi marido es maravilloso porque él llega y es que digo, yo estoy toda la tarde, de buenas, de malas, da igual cómo me ponga y no me hacen caso, o me hace caso al final. Pero llega él, esto y esto y… Yo soy estupenda, yo estoy aquí…

De bulto, ¿no?

Es que no te haces de respetar… y yo digo, ¿cómo que no me hago de respetar? Entonces digo, sí, igual no lo hago bien o el tono de voz… no sé.

Entonces yo creo que es el machaca, que digas una cosa y ahí es, no cambiar. Es dar siempre la misma respuesta.

Sí, que vaya… exactamente. Otro día a lo mejor, que vaya a hacer los deberes a la habitación, vale. Tú estás en la cocina porque tienes que estar haciendo un montón de cosas y te dice: es que no entiendo esto, ¿me ayudas? Ven a la habitación. Y al final digo: bien, vale, ven aquí. Y ya está, y digo: ya la hemos liado, ya no está en la habitación. Y luego llega su padre: En la cocina haciendo los deberes. Pues muy bien. No, es que era a última hora y tenía unos ejercicios que no los entendía y le he dicho: los que no entiendas luego me lo dices.

Encima te toca justificarte.

Es que encima me estoy justificando con su padre, me cachis la mar. Y luego es que encima lo comenta alguien y mi marido dice: Sí claro, todos los días hace los deberes en la cocina… Y sólo ve lo malo, que tampoco es que sea malo, pero quiero decir, lo que no has hecho bien. Y me da rabia porque no es verdad. Y yo aquí parezco una cría justificándome con mi marido como si fuese… Siempre me pasa igual y no digo nada.

No sé, yo creo que lo que más nos cuesta es eso de poner normas y luego llevarlas hasta el final. Yo muy pocas veces lo hago. Tengo dos cartulinas pegadas en la cocina con las normas, con las consecuencias y con el nombre. El primer mes súper bien pero luego siguen ya más o

menos, no es que lo hayan dejado de hacer, pero digo: poco a poco, pero al final no estoy ya tan encima. Y al final, esto no lo hago porque tal… y al final… pues eso. Pero bueno, déjalo.

A mi me costó también, antes se me olvidó decirlo, que me costó lo del tema de los deberes. Del tiempo y de no estar a su lado. Porque yo hacía los deberes sentada a su lado. Y claro, cuando me iba: mami… tal, y tenía que volver. Y cuando lo hablamos aquí empecé a verlo. Eso me ha costado pero ya lo he conseguido. Y, además, veo que él ahora va más rápido haciendo los deberes y cuando me los enseña los tiene perfectos. Cuando me llama le digo: deja un hueco y cuando termines me preguntas. O, ¿qué quiere decir no se qué? Búscalo en el diccionario. Antes yo iba, se lo buscaba, lo miraba en internet… Él tiene los diccionarios necesarios. Y a base de estar todos los días: Tú, tú… Ahora ya no me pregunta. Ahora va directamente, deja para el final lo que no entiende… Con que ahora muy bien.

¿Y lo que habéis comentado, yo digo blanco y la otra persona dice verde? Porque al haber dos personas en casa, dos autoridades, digamos…

Nosotros por norma general lo tenemos muy claro. Si es blanco es blanco. Lo intentamos. Él sí, para él es sagrado. Aunque yo a veces, sin querer ya digo gris. O a veces si te dicen: ¿puedo hacer esto? Yo les digo: pregúntale a tu padre, si es que quieren tocar algo que es suyo, por ejemplo. Es decir, que siempre estamos los dos de acuerdo en lo mismo. Si no, es una locura. Hay veces que te despistas en algo y les dices que vale pero luego les dices que les habías dicho que no. O mi marido les dice que sí porque ellos le han dicho: sí, la mamá me deja. No, yo no te dejo. Por eso, me ha extrañado, pero les he dicho vale.

Ellos juegan a eso también.

Claro, y yo les digo: si tú sabes que no, ¿cómo se te ocurre decirle eso a papá? ¡Ah! Yo creía que sí que me dejabas. Pero pocas veces…

Yo en eso no tengo problema. Sí que… el tema, ¿puedo coger el ordenador? Él sabe que yo entre semana no quiero que lo coja. Que coja la tablet ni el ordenador. Y a veces sí que estoy yo en la cocina y lo oigo con el ordenador. ¿Qué pasa? El papá me ha dicho que sí. Y viene mi marido: es que ves, es que ha terminado los deberes… y ha traído una buena nota esta mañana, tal… Pero él sabe… eso sí que no dice, o de momento no se le ha ocurrido decir… me ha dicho que sí, cuando es que no. Vamos… por regla general lo llevamos bien. También mi marido está mucho fuera, entonces… no suele haber conflictos de este tipo porque él no está. Y cuando está, va bien.

Yo en mi caso también. Estamos de acuerdo siempre y lo que dice uno el otro… Si esto te ha dicho tu padre, pues esto es lo que hay, y ya está. Y al revés.

A veces se tiene que hablar, porque no siempre…

Claro, porque a lo mejor uno dice una cosa y el otro no lo sabe…

O no es correcto haberle dicho que no… Entonces uno viene, ¿por qué les has dicho que no? Y entonces recapacitas…

Pero aún así, a mi hay veces me pasa que quiere quedarse a ver un partido de fútbol por la noche y yo le digo pues no, o te quedas a ver sólo media parte porque mañana hay cole y no sé qué, no sé cuántos. Y mi marido, a lo mejor, sí que lo dejaría, pero si ya le has dicho que no

pues… Luego me dice: Que sepas que yo le hubiera dejado, porque se ha portado bien o porque yo qué sé. Y ahí yo, luego me quedo mal, porque pienso que le tenía que haber dejado… y luego a lo mejor estoy…

Sí, lo importante es que cuando decimos algo, cuando lo comentamos, que ellos no estén delante para que ellos no vean si estás de acuerdo o no. Nosotros lo hacemos siempre así, que no estén ellos delante. Bueno, la mayoría de las veces.

Es importante que no se enteren. Aunque, bueno, nos conocen muy bien y saben a cada uno de dónde pueden estirar más y con quién menos.

Yo siempre le he dicho que es mi único, mi primer y único hijo y que yo… o sea, que yo no he ido a ninguna escuela de madres ni nada, no sé, y siempre le he dicho que a veces me puedo equivocar, que no sé. Creo que debe de saber que yo también puedo equivocarme en la forma de educarlo y en ciertas cosas. Porque reconocer que no somos perfectos no pasa nada.

Claro, claro.

Yo a veces les digo perdón…

Claro, cuando ves que te has equivocado yo pido perdón.

Hay veces que viene y me dice, jo, es que habías dicho… Perdóname, es que me he confundido. ¿Ves? Yo también me equivoco. Y lo que te he dicho es porque me he equivocado. Y a lo mejor se disgusta y yo le digo que no pasa nada, los papás también se equivocan y todo el mundo nos equivocamos, no pasa nada. Se soluciona el problema y ya está.

La verdad es que la exigencia a veces te hace que no hagas, porque por no hacerlo mal, casi no lo hago.

Eso es lo que le pasa a mi hijo. Si ve que no puede, en vez de intentarlo, dice: no sé, no sé. Y quizá lo podría conseguir, pero él no; la autoestima en sí la tiene baja. Lo ves hablar y tal y dices, jo, estoy cansada de que todo el mundo, cuando era pequeño, porque llamaba más la atención todavía, la labia y el desparpajo que tenía, que todo el mundo me decía, donde iba, los vecinos me decían… tranquila, que se va a saber buscar muy bien la vida… Sí, ¿este? ¡Anda que tela marinera! O eso, ¡qué listo es tu hijo!, que tal. Lo tachaban de superdotado por cómo hablaba y por todo lo que decía, el vocabulario que tenía y tal. Yo estaba cansada de que me dijeran lo listo que era mi hijo porque luego a nivel intelectual, vamos, cero patatero, malísimo. Entonces, qué pena que toda esa inteligencia que tiene que no la quiera volcar a los estudios. Es una pena.

Eso es un bloqueo, no es que no sea capaz. Algo le está bloqueando porque el hecho es que no quiere, pero ¿por qué no quiere?

Cuando era pequeño, los profesores, cuando empezaban a conocerlo, todos me decían lo mismo: es que era una pasada porque yo le estaba diciendo que hiciera esto o lo otro y, no sé cómo, me ha llevado al huerto; acabo haciendo yo lo que él me dice. Es que tiene una estrategia… Y cuando soy yo quien le está haciendo caso, entonces yo digo: ¿qué estoy haciendo?

Eso es como a mi hijo: si ha ido saliendo del paso sin esforzarse, sin tener unos hábitos, ahora se ha visto en la situación de que… ahora no sé ni por dónde empezar a estudiar y a ponerme…

Claro… Además, es que dice que no quiere estudiar. Pero es por el problema que tiene, porque le cuesta... Él coge algo y empieza a leerlo y está motivado, pero cuando ve que es un esfuerzo más o que no puede, entonces ya no quiere. Y luego, con los temas que le interesan es una pasada, porque luego te cuenta de temas que te quedas con la boca abierta porque dices: mira, si parecía tonto el niño y sí que sabe…

Eso es porque le interesa.

Claro, lo que tiene interés es un as, pero claro, es que tendría que ser para todo.

ÚLTIMA PREGUNTA: ¿Cómo podemos mejorar, según vuestra opinión, aquí en el centro la atención a las familias de cara al curso que viene para ayudarles mejor a conseguir el éxito escolar? ¿Qué me decís, porque ya os he contado un poco la idea que tenemos?

¿Te refieres como a las charlas y eso?

Charlas, temas, necesidades que tenéis…

A mi lo que más me cuesta es estudiar con ella. Como Chema ya sé que no quiere estudiar, ya casi ni lo intento, porque es tontería, pero con ella, como también le cuesta muchísimo, hay veces que no sé cómo explicárselo. A lo mejor viene otra persona, a lo mejor una prima, se lo explica y lo pilla a la primera.

Ah, vale, quizá tácticas o algo para saber cómo estudiar.

Sí, o cómo motivarla o algo. Hay veces que soy positiva y digo: venga vamos, tú puedes. Pero ves que o no te hace a ti caso o que contigo no

se motiva y luego llega otra persona y se motiva un montón. Quizá si la llevase a una academia particular o viniera alguien, ¿quién sabe? Igual iría súper bien. Iría muchísimo mejor que ahora. Yo a veces pienso que igual el problema lo tengo yo.

A veces no sabes si lo estás ayudando o no. Porque estudiar, ¿qué es? Pues eso, lo lees… no sé, lo básico. Querer es poder, si te pones… Porque lo puedo llevar al mejor colegio del mundo, pero si no quiere… ¿de qué va a servir? Es cuestión de que quiera y se ponga.

Yo noto que mi hija conmigo no se motiva tanto como con otras personas. Y eso que no voy a malas, soy muy positiva, tengo mucha paciencia… Si es que hay veces que para hacer tres ejercicios está una hora. No sé…

Creo que hay que estar a su lado y hacer lo pasible… los padres también necesitamos autoestima y saber transmitir lo importante.

Yo es que no tengo ni idea de qué decir.

Yo es que no sé cómo llamar la atención. Llamar la atención, si tienes interés, tienes interés. Yo el año pasado no sabía que había charlas y todo esto. A mi no me había llegado el mensaje. Entonces, igual, no había podido venir porque trabajaba, pero no me había enterado. No sabía que había habido esto, que hacíais taller de juegos para padres… O sea, yo no sabía nada de todo esto, y yo creía que este año era el primero. Bueno, yo porque tengo mi vecina que es profesora aquí, la chica esta pelirroja, Nuria, creo que se llama.

¡Ah, sí, Nuria!

Pues ella sí que me dijo, porque le comenté una cosa de Esteban, y me dijo que hacemos unas charlas para los padres y tal, pero se me había pasado el plazo y creía que sólo era para infantil. Es decir, que igual no le llega la información a todas las familias, porque a mi no me llegó.

Lo que pasó el curso pasado es que publicitamos la información para infantil y primer ciclo y hubo tanta demanda que hicimos tres talleres a lo largo del curso y ya no tuvimos tiempo de ofrecer otro para segundo y tercer ciclo.

¡Ah! Entonces a mi no me llegó porque Esteban está en segundo ciclo. Pues entonces ese tema. Si la información llega bien y no hay interés, no hay interés. ¿Cómo llamar para que haya más interés? Es que son tus hijos. Eres tú quien tiene que tener ganas de saber…

Pero ahora, los que no se han interesado ya, porque ahora el papel ya le ha llegado a todos. ¿Qué se puede hacer?

O igual es que les va todo bien.

Yo he oído comentarios de: ¡Bah, la escuela de padres! ¿Qué me van a enseñar?

Ya, es que mucha gente piensa eso.

Yo he oído comentarios también de ese estilo.

Igual es que no tienen problemas y todo es maravilloso y estupendo. O los que trabajan y les gustaría venir pero no pueden. Porque a mí me habría pasado.

Y los niños que hacen los deberes deprisa y corriendo, en cualquier sitio, súper bien y sacan unas notazas y el mío fatal, y yo digo: jolín. Que también es…

También es que depende de tu hijo porque hay algunos que captan mejor las cosas que otros y hay algunos a los que les cuesta más.

Jo, ya sé que no puedes comparar pero…

De todas formas, aunque tus hijos vayan bien, siempre está bien que te cuenten más cosas y saber más. Y ya que no trabajo, voy a ver lo que me cuentan.

Es que siempre es interesante aunque vaya todo bien. Si ves que no, pues lo hablas, pero…

Pero, ¿que todo va bien con tu hijo? Eso yo no me lo creo porque ni ellos son perfectos ni nosotros tampoco y siempre…

Y siempre también pensar en lo que puede llegar, porque tú no sabes en la adolescencia cómo pueden cambiar las cosas.

Claro, porque en la adolescencia todos tienen problemas.

Luego, cuando alguien está contando una cosa, aunque a ti no te afecte, te puede ayudar para otro día que tengas ese problema, o cuando luego tienes un problema y ves, a lo mejor, otras madres que también lo tienen y dicen algo que te ayuda porque mira, a lo mejor no se me había ocurrido lo que había dicho esta mamá.

A mi me pasa que muchas cosas que dices de tu hijo lo comparo yo con el mío porque veo que son muy iguales.

Si quieres podemos hablar más.

Claro, ¿por qué no?

Y una cosa, ¿por qué no hablar con los tutores para que a la hora de las reuniones de padres el tutor dedique cinco minutos al final de la reunión para hablar de algo de esto? Porque igual un comentario directo desde el tutor haría más recapacitar a los padres.

Claro, y llegaría a todas o casi todas las familias.

Claro y de otra manera dices, el papel, sabes que un simple papel… pero si colaboran los tutores.

Sí pero eso se sabe que está la Escuela de Padres.

Sí pero sería seleccionar algunos temas y tratarlos en las reuniones, ¿no? Que los tutores los cuenten.

Sí.

¡Ah!, claro, claro.

Claro, que digan que en la Escuela de Padres van a tratar esto y esto y esto. Aunque algunos niños no lo necesitan, puede ser interesante…

Sí, pero algunos tutores no sé yo.

Ya, eso es lo que yo no tengo claro, lo que no sé yo…

La tutora de mi hijo no la veo yo… Yo la veo con otra… no sé, con una mentalidad de… no sé, como que esto lo va a ver como una tontería. Porque a ella la veo que tiene unas tácticas de educación más clásica. Y la veo como con otra mentalidad.

Pero bueno, también se supone que se tiene que confiar. Puede decir el tutor que aconseja intentar asistir. Y ya, la que no, ya no. Porque si ya el tutor te aconseja que vayas y no vas… es que ya no estás interesado. Pero quizá llamaría más la atención.

Claro, está bien que lo exponga el tutor y ya está. Y quien se sienta identificado con lo que ha dicho pues que acuda y ya está. Está bien.

Sí, es una idea interesante.

Depende del tutor, claro, y de los padres.

Ser padres también es un compromiso. Yo me comprometo con mis hijos.

Claro y también nos hemos de comprometer con nosotros mismos. Porque yo soy consciente que lo que decimos aquí muchas veces exige que nosotros, como padres y como personas, reflexionemos y cambiemos cosas. Que yo me responsabilice de que lo que pasa en casa, muchas veces, depende de lo que yo hago y de lo que yo digo. Hay padres y madres que no son conscientes o que no quieren sentirse responsables de eso. ¿Vosotras qué pensáis en este sentido?

Sí, yo lo veo así.

Yo he oído: ¿Y a mi, qué me van a enseñar? ¿Me van a decir lo que tengo que hacer con mis hijos?

Esos lo más seguro es que no asistan mucho a reuniones ni tampoco a tutorías personales lo más seguro que tampoco, porque en las tutorías personales también, yo… por los profesores que he tenido, yo he expuesto problemas y en ese momento es el tutor el que me tiene que decir: ¿por qué no vas a las charlas de la Escuela de Padres? Porque ahí quizá te pueden dar unas orientaciones o pautas concretas… Yo no me he cortado nunca de decir: No puedo, no sé cómo hacerlo. Entonces, yo no sé si los profesores de aquí si saben todo esto. Pero igual son ellos los primeros…

Los que están más cerca de las familias son los que habrían de informar, recomendándolo, digamos ¿no?

Claro. El que no, no. Desde luego, el padre que no, por mucho que le digas…

Que igual a lo mejor no lo han pensado. Igual se centran en sus alumnos y no piensan que los padres podrían ir ahí para aprender a ayudar a sus hijos.

Sí, sí. También puede ser.

Está muy bien todo lo que decís, porque ahora, de cara al curso que viene, yo haré propuestas y ya después, buenamente, cada uno que haga lo que quiera.

Yo lo he comentado a muchas madres de la clase y dicen que ya tienen bastante con trabajar y con lo que tengo. Y sólo me falta a mí, pues estar ahí de charreta. Es que lo he oído.

Yo igual. A mí también me lo han comentado.

En realidad, estamos de charreta. Hablamos de temas que yo creo que son importantes en la vida, pero estamos de charreta.

Sí pues hay padres que no lo ven importante.

Y no sólo por tu hijo, es por ti mismo también, porque te hace sentir rodeada, apoyada…

Sí, te hace sentir: ¡Ay, qué bien me ha venido!

Hay otros días que…, yo hay días que salí diciendo: ¡Madre, mía! De repente lo he visto todo más complicado. Pero luego vas aplicando… y dices: bueno, está bien. Hay días que he salido aliviada y otros que he salido diciendo: ¡Madre mía!

Sí, lo que me espera…

Sí, pero eso es bueno. Es que eso te remueve por dentro.

Claro, esto en psicología se llama conflicto cognitivo. Quiere decir que cuando dentro de tu cabeza empiezas a decir: ¡Uy!, ¿esto cómo? Hay un conflicto, ¿no? Entonces buscas la manera de organizar otra vez y que el conflicto desaparezca. Eso, digamos, es el aprendizaje. Ahora de unos años para acá… Antes se pensaba que los niños llegaban a clase, se callaban, el profesor hablaba y ya salían todos…

Enseñados.

Enseñados. Luego se vio que no, que muchos estaban allí pero no se enteraban. Entonces se pensó que había unos tontos y otros listos. Luego se volvió a plantear el tema. Bueno, los tontos, ¿por qué no aprenden? Un motivo puede ser que sea deficiente pero otro quizá… Entonces se vio que todos, o prácticamente todos, con una educación adecuada, pueden llegar a lo mismo. Es lo que ocurre, por ejemplo, en los países estos que comentábamos, ¿no? En Finlandia y tal, hay países en el mundo, también muchos que no; pero hay países en el mundo que dicen que hay que intentar que la mayoría, que son capaces, lleguen a un mínimo. Hay países donde hay mucha desigualdad social y los de arriba quieren que sólo los suyos lleguen… ¿Me explico el cambio? Pero todo eso implica también que los padres: Bueno, yo no tuve oportunidad pero, a partir de ahora, quiero que mis hijos… que rompamos eso y que mis hijos tengan oportunidad. Voy a creer en ellos, voy a ver cómo actúo conmigo mismo y con ellos para facilitarles el camino… ¿Habéis visto ese cambio de mentalidad? Y hay mucha gente mayor, gente joven también, pero sobre todo la mayor, que todavía está en la mentalidad aquella de tontos y listos.

Sí. Este es tonto y no vamos a sacar nada.

O luego cuando te dicen: Qué malcriado. Es que es un niño malcriado. Eso a mí me mata. De verdad, es que es un malcriado, cuñada… Hasta que un día ya le tuve que llamar la atención porque... ¿Están en mi casa todos los días para ver? Que me digas que es malcriado… cuando sepas cómo trato a mi hijo, qué educación le estoy dando… entonces podrás opinar. Es que es verdad…

Sí, es que la gente de fuera muchas veces opina cuando no sabe…

Claro, porque si vienen a casa dos veces al año y cuando vienen dicen que está malcriado y tal, pues a lo mejor…

Sí, que haces la vista gorda…

Sí, a lo mejor es que no se porta tan mal pero cualquier tontería o le dices: Va, venga, siéntate. Y está rebotado y tal, y entonces ya está: Es que es un malcriado, un malcriado de su madre. Y eso a mí es como si me pegaran una puñalada. Me sienta fatal. Estás ahí todos los días dale que te pego y luego que te suelten eso, es que me sienta fatal.

Luego hay niños que son muy fáciles y otros muy difíciles y a los padres no les supone el mismo esfuerzo.

Exactamente. Claro, y eso no se ve hasta que no conoces a ese niño o a esa familia. Por eso, en el caso de Chema, nosotros no lo hemos llevado en secreto pero en su familia no hemos comentado nada y en la mía, mi madre y mis hermanos, todos han estado al corriente. Si ha habido médico, si no, qué tratamiento, y te preguntan cómo va… Sin embargo, por parte de la familia de mi marido, sólo mi suegro. Una vez a mi suegra le comentamos que le habían puesto tratamiento, esto y lo otro, y nos dijo: ¡Ay, fíjate! ¡Qué tontería! Eso son los padres, aso son los padres que los tenéis que saber educar, que no sé qué. Que sí que es de la vieja escuela, digamos. Y entonces dices que está claro que es tontería decirle a esta mujer nada, porque si ves que no… pues no sabe nada, lo desconoce. No sabe nada de él porque, ¿qué te vas a poner a explicar para que lo entienda? Si no lo va a entender…

Pues no. La mentalidad ya…

Claro, y luego: ¡Ay, es que no me decís nada! Y al final dices: A ver, quien se interese por mi hijo y pregunte por él, yo le voy a explicar. No le voy a ir diciendo, aunque sea a la familia, porque dices: Jo, qué triste que no se interesen, ¿no? Porque es su nieto o su sobrino. Y dices: Bueno, es que me da igual ya.

Claro, el apoyo familiar es importante…

Bueno, pero cuando no lo tienes…

Puedes tener amistados u otros grupos que sí te apoyan…

Claro, eso sí, por supuesto.

Y no hace falta muchos. Con tener dos o tres…

Mi madre, cuando era pequeña la quería; pero mis suegros… mi suegra no la quería. Luego nacieron mis sobrinas, de mis cuñadas, y veía que había mucha diferencia. Y dices: Dios mío, la historia se repite. ¿Qué ha pasado? Con la abuela paterna y mis sobrinos, yo veo que con mi hija está pasando lo mismo. Espero no equivocarme, pero te duele. Y mi madre me dijo: Mira, tu hija necesita el cariño de sus padres, que sois vosotros, y el de la familia que quiera. Y ya está, no necesita más. Pero el más importante es el de los padres. Teniendo eso ya no necesita nada más. Y en realidad es verdad. Es verdad como una casa. Pero bueno…

Estoy viendo que sois personas muy capaces, que sabéis muy bien las cosas.

Sí, bueno, a lo mejor luego no sabes hacer las cosas, pero la teoría la sabemos.

La teoría la sabemos muy bien pero luego aplicarla… Hay que ser muy constante y muy consciente.

Es que cuesta.

Uy, es que yo no tenía previsto esto. Y más ahora, que está cambiando… Ahora dice que es payaso, que es payaso. Es que hago reír a los otros. Y ya estamos con el tema de los límites. Porque hay que ser guay, pero hay un límite. Cuando molestas ya no eres guay, eres todo lo contrario. Eres un pesado. Límites, y eso para todo…

Poco a poco se tienen que ir dando cuenta. Tienen que aprender a distinguir cuándo una cosa está bien y cuándo no. Payasos sin fronteras hacen reír a muchos niños que sufren en los hospitales, pero…

Pero le tuvo que llamar la atención su maestra porque algunos compañeros le habían dicho que les molesta. Yo dije: ¡Qué raro, si son súper amigos! Claro, pero molesta. Empieza a hacer ruidos, se ríen y como ha visto que se ríen, ya no para. Ahí es donde tiene que saber dónde está el límite. Y como eso, todo. Todo tiene un límite. Cuando ves que molestas ya pasas de ser guay a ser un pesado. Y a que te rechacen. Tienes que… Y en eso estamos con él. Pero claro, eso yo no me lo esperaba. Y cuando me lo dijo…pensé que eso no entraba en mis planes.

Sí, a veces se comportan en clase de manera totalmente diferente a como lo hacen en casa.

Sí diferente que como lo hacen en casa.

A veces te dicen y piensas que no puede ser, que no es tu hijo, te lo han cambiado; es verdad…

Sí.

(Silencio)

¿Tenéis alguna cosa más que añadir?

Yo estoy pensando… Seguro que ahora cuando salgamos diremos: ¡Ay! Podía haber dicho también esto. Porque yo, a veces, voy con retraso.

De todos modos, de todo lo que habéis comentado voy a sacar muchas ideas interesantes.

Luego si no, por correo electrónico, podemos decirle también alguna cosa que se nos ocurra.

Claro, eso también. Decidme lo que queráis. Esto del correo electrónico es…

Es maravilloso. Yo al principio, cuando empezaste a mandar cosas me alegré un montón.

No envío más cosas por no hacerme pesada.

Está todo muy bien, aunque no todo da tiempo de mirar y poner en práctica.

Claro, yo me acuerdo cuando diagnosticaron a Chema de TDH. Él es un poco tímido, bueno, más que tímido, introvertido, y me acordaba de mí cuando era pequeña y estaba en el colegio y pensaba: Que no me pregunten, que no me pregunten... y tenía los mofletes… Y ya era una lucha la que tenía que un día me planté y dije: No puedo vivir así, no puedo ser tan vergonzosa. Se me tiene que quitar la vergüenza. Y poco a poco, digamos que fui luchando hasta que llegué a lo contrario. Ya era una persona distinta y estaba tranquila si me llamaban. Yo me acuerdo que tuve esta lucha interna. Y otras cosas que hace mi hijo las he hecho yo. Pero yo veo que yo sí tenía interés en tener una letra bonita y, de hecho yo, está mal que lo diga, pero tengo una letra muy bonita. Mucha gente lo piensa. En los tarjetones, cuando se casó una de mis cuñadas, mi suegro dijo que yo escribiera los nombres de las tarjetas. Y cuando he hecho cartas, siempre he renegado de hacerlas por ordenador o a máquina y siempre las he querido hacer a mano.

Ahora se está perdiendo esto. Ya no escribimos cartas.

Yo me acuerdo de pequeña tener el papel y los sobres igual, y cuando me regalaban un conjunto de estos me ponía muy contenta.

Sí, o cuando te llegaba una carta de estas…

Yo muchas veces aún mando cartas. Con el correo electrónico llegan antes, pero por mí, no se va a romper esto… Y mando muchas cartas a mano, porque me gusta mucho. Bueno, y veo que Chema hace muchas cosas que yo hacía, pero veo que él no se esfuerza por salir de ahí.

Claro, si tú has pasado por ahí y has salido, le puedes enseñar cómo salir de ahí.

Pero en el tema de la escritura él, fatal, fatal; es increíble. Yo lo conseguí pero él…

Lo conseguiste porque salió de dentro de ti.

Pero es que de él no sale.

Tiene que ser él el que encuentre el punto en el que diga que va a esforzarse.

Sí supongo que seré viejecita y diré: Ya se encendió la bombilla. Yo me veo ya con un garrote, las gafas… Esperando y esperando.

Eres una dramática. Ja, ja.

Pero si tú también has sido así y has cambiado… Tienes que ser positiva. Mi hermano también me lo dice: Es que tú te piensas que tu hijo no va a cambiar nunca. Yo no lo veo y pienso que va a ser así toda la vida. Y mi hermana: Tú tranquila que va a cambiar. Pero a mi me parece imposible. Mi hermano dice que sólo le falta madurar. Y él siempre me dice: ¡Tú tranquila!; porque me ve nerviosa. Sólo le falta madurar, porque es más inmaduro de lo que le toca por edad. Pero yo no lo veo, no me lo imagino. Y luego pienso que si todos cambian, y yo también antes era de una manera y ahora de otra, ¿por qué no va a cambiar él?

Claro, se quedará él siempre con ese puntito suyo de carácter, pero…

Claro, él tiene su personalidad, pero puede cambiar.

Esto es lo mismo que decíamos antes de listos y tontos. Antes se pensaba que tú tenías unos rasgos de personalidad que te definían y te

morías con ellos. Pero ahora se ha visto que la personalidad va cambiando con el tiempo, según las influencias del exterior; pero sobre todo de que tú tomes conciencia de cómo quieres ser. El cambio es interior. Aunque yo te obligue a cambiar, tú no cambias. Ni tú, ni el otro.

Si tú no quieres…

Él tiene que encontrar el punto en el que diga: Ahora no me está funcionando esto. A ver cómo lo hago para que sea como yo quiero. Luego está también la gente que dice: No valgo, yo no soy capaz. Si se quedan con el "yo no puedo", no cambian. Pero si hay momentos en los que todo se desorganiza, crisis personales, sociales… y buscas otras maneras de hacer las cosas, ese esfuerzo, que sale de mí mismo, es el que me va a ayudar. Entonces hay que transmitirles la idea de que en la vida podemos conseguir lo que nos propongamos. Hay que saber lo que queremos y hay que proponérselo.

Eso me pasa a mí con la dieta. Yo quiero llegar ahí pero no llego. Pero poco a poco.

Poco a poco no. Lo que hay que ver es dónde estás, dónde quieres llegar y qué estás haciendo o no haciendo para llegar.

Claro. Yo sé dónde quiero ir pero para llegar allí…

Claro, la tentación es otra cosa.

Por cierto, la película que nos recomendaste, del niño que…

Sí, manos milagrosas.

Muy bien. La vi con mis hijos y nos gustó a todos. Que era un niño conflictivo… Cuando es adolescente que le sale el genio y casi mata a un chaval con una discusión que tienen… y la vio y le gustó. Más que nada pues por eso, porque viera que puede llegar lejos si quiere, trabajando y tal… está muy bien esa película.

Yo no la he visto.

Además, cogí a los dos y con el móvil la vimos. Eso de que me pongo a verla y tal y me dijeron: ¿qué miras? Y desde el móvil la estuvimos viendo. Entró mi marido y nos preguntó si no la podíamos haber visto en el ordenador, pero por no ir a la oficina y tal cual, eso que empecé a ver el correo, tal cual, y eso que los niños habían terminado los deberes y todavía faltaba para la cena y tal… ¿Oye, queréis que ver esta peli? Yo había visto un trozo y habiendo visto que lo podían ver, me los senté al lado y la vimos.

Es una película interesante. No se hace pesada. Yo también la vi con mi chico. Está muy bien. Tiene mucha positividad.

Además, se trata de una historia real.

Para diez años no es fuerte, ¿no?

No, se puede ver perfectamente.

Tampoco se ve nada fuerte. No, no. Está muy bien.

Es la lucha de una mujer sola, madre, sin estudios, sin saber leer… cómo saca a sus hijos adelante. Está muy bien.

Yo es que me tengo que subir a casa…

Bueno, pues damos por concluida la discusión. Os doy las gracias por haber venido hoy y haber participado con vuestras aportaciones.