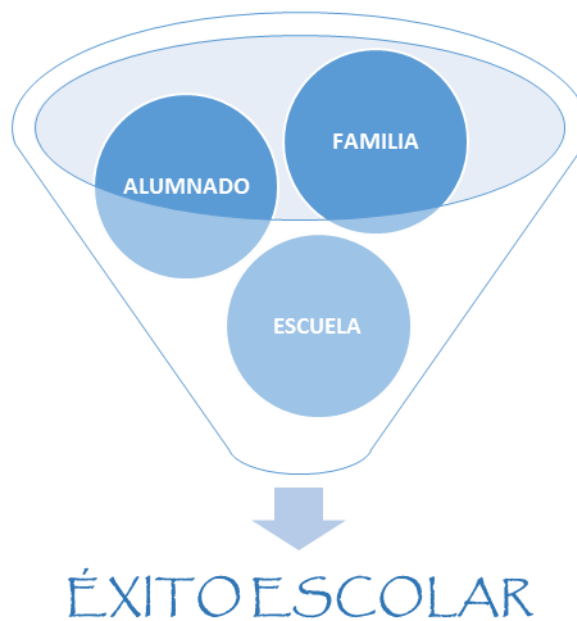

PROGRAMA DE EDUCACIÓN FAMILIAR: “PROMOVER DESDE CASA EL ÉXITO ESCOLAR”

Encarna Taberner Perales



© 2016, Encarna Taberner Perales
ISBN 978-84-617-9635-9

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

Federico Mayor Zaragoza

Agradecimientos

La investigación que se describe en este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda de muchas personas. Sin su confianza y apoyo incondicional habría sido imposible concluirla. 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, 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 y a mi hija, 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, 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, M^a 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	11
2. La responsabilidad educativa de las familias	15
2.1. El papel educativo de las familias	15
2.1.1. Evolución de la relación entre familia y escuela	15
2.1.2. Promover la participación de las familias en la escuela	21
2.2. Apoyo a la labor familiar	26
2.2.1. Propuestas de atención a las familias	26
2.2.1.1. Administraciones educativas	27
2.2.1.2. Entidades sin ánimo de lucro	31
2.2.1.3. Centros escolares	33
2.2.1.4. Otras propuestas	34
2.2.2. Llevar a la escuela programas educativos familiares de calidad	36
3. Nuestro programa de educación familiar	45
3.1. Objetivos y contenidos del programa pedagógico	45
3.1.1. Objetivos generales	45
3.1.2. Objetivos transversales a todo el programa	46
3.1.3. Objetivos de los ámbitos de actuación	46
3.1.4. Contenidos	48
3.2. Características del programa	48
3.2.1. Destinatarios	48

3.2.2. Rol del formador	49
3.2.3. Metodología de la intervención	50
3.3. Propuesta de intervención	51
3.3.1. Formato de las sesiones	51
3.3.2. Calendario de sesiones	52
3.3.3. Objetivos, actividades y recursos por sesiones	52
3.4. Evaluación del programa	74
3.4.1. Objetivos de la investigación	74
3.4.2. Formulación de hipótesis	74
3.4.3. Metodología de la investigación	75
3.4.3.1. Diseño	75
3.4.3.1.1. Parte cuantitativa de la investigación	75
3.4.3.1.2. Parte cualitativa de la investigación	76
3.4.3.2. Muestra	76
3.4.3.3. Instrumentos de evaluación	80
3.4.3.4. Procedimientos	83
3.5. Resultados y discusión	85
3.5.1. Resultados cuantitativos	85
3.5.1.1. Análisis de los datos aportados por los alumnos	85
3.5.1.1.1. Análisis intragrupo	86
3.5.1.1.1.1. Grupo experimental	86
3.5.1.1.1.2. Grupo control	92
3.5.1.1.2. Análisis intergrupo	97
3.5.1.1.2.1. Con datos del pretest	97
3.5.1.1.2.2. Con datos del postest	103
3.5.1.2. Análisis de los datos aportados por los padres y madres	109
3.5.1.2.1. Análisis intragrupo del grupo experimental	109

3.5.1.2.2. Análisis intergrupos en el postest	113
3.5.1.3. Discusión de los datos cuantitativos	117
3.5.2. Resultados cualitativos	120
3.5.2.1. Análisis de datos aportados por los alumnos	120
3.5.2.2. Análisis de datos aportados por los padres y madres	127
3.5.2.3. Discusión de los datos cualitativos	136
3.5.3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos	137
3.6. Conclusiones de la evaluación del programa	138
3.6.1. Análisis del motivo que nos ha traído hasta aquí	139
3.6.2. Verificación de objetivos e hipótesis	140
3.6.3. Logros y límites de la investigación	143
3.6.4. Propuestas y vías de investigación	146
4. Bibliografía	149
5. Anexos	157
Anexo 1: Instrumentos de evaluación	159
Anexo 2: Agrupamiento de ítems por dimensiones evaluadas en los cuestionarios CEFEEF y CEFEEA	177
Anexo 3: Ejemplos de documentos de asesoramiento a las familias elaborados a partir del análisis de los cuestionarios	187
Anexo 4: Protocolo, guion y transcripción del grupo de discusión de madres participantes en la Escuela de Madres y Padres	191

1. Introducción

La Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2010) plantea, como objetivo prioritario para los países miembros, la necesidad de reducir el abandono educativo temprano¹ a menos del 10% de la población de entre 18 y 24 años, porque entiende que una sociedad avanza cuando invierte en la educación de las personas que la componen, ofreciendo las mejores oportunidades a todas ellas. En estos momentos, España está muy lejos de esta cifra ya que tiene una tasa de abandono que ronda el 22%, lo que la convierte en el país con el mayor índice de la UE. Por su parte, la Comunidad Valenciana supera este valor, llegando al 23,4% (MECD, 2015). Dado que nos acercamos a la fecha señalada y los datos siguen sin ser los esperados, urge que todos los profesionales implicados en el sistema educativo nos involucremos en encontrar estrategias eficaces que reviertan cuanto antes esta situación.

Si bien es cierto que hay un determinado porcentaje de niños y niñas que encuentran en sus propias características personales los factores que dificultan o impiden el aprendizaje, los que verdaderamente nos preocupan son los que, teniendo sobrada capacidad para ello, muestran desinterés y falta de motivación por aprender. En este orden de cosas, nosotros entendemos el fracaso como un proceso de desconexión emocional y académica entre un alumno o alumna y la escuela. Este proceso puede iniciarse en diversos momentos y por motivos muy distintos en cada caso, sin embargo, lo que tienen en común todos ellos es la paulatina desvinculación hacia lo escolar que los aboca al abandono.

Con la intención de encontrar estrategias que llevaran a reducir la tasa de abandono prematuro que presenta nuestro sistema educativo, iniciamos hace varios años una investigación que ponía el punto de mira en detectar cuáles eran las causas que conducían a ese fracaso, así como qué nuevos modelos y métodos pedagógicos estaban resultando efectivos y eran capaces de conducir al éxito a todo el alumnado. De ella concluimos que diversos son los factores que influyen en los resultados que obtienen los alumnos. Éstos se relacionan, por un

¹ «Abandono educativo temprano: Porcentaje de población de entre 18 y 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación.» (MECD, 2015: 24)

lado, con el entorno social y familiar en el que se encuentran inmersos, por otro, con las características de la escuela y los docentes que los atienden y, por último, con la competencia emocional que van adquiriendo, poco a poco, fruto de su interrelación con estos contextos.

Por lo que se observa, cabe destacar la importancia y la gran influencia que tienen las familias a la hora de facilitar o dificultar el progreso escolar de sus propios hijos. Al tratarse de un agente educativo de primer orden hemos querido examinar el papel que cumplen, en primer lugar, analizando la evolución que ha sufrido la relación entre familia y escuela en los últimos años y, en segundo lugar, considerando la necesidad de que los centros educativos diseñen y articulen actuaciones dirigidas a conectar y establecer relaciones adecuadas de comunicación y de cooperación con ellas.

Partiendo de esta idea resulta prioritario atenderlas poniendo en marcha acciones que se dirijan a ofrecerles la posibilidad de que analicen su propia labor diaria para que puedan llevarla a cabo de la manera más consciente posible. Esta labor de acompañamiento debe llevar a conseguir que se preparen lo más posible para ejercer su actividad parental.

Con este propósito, tras la revisión de diversas propuestas de atención a familias llevadas a cabo por administraciones y entidades de nuestro país, se presenta un programa de educación familiar que trata de capacitar a los padres y madres de alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria para apoyar desde casa la labor educativa del alumnado, con el fin de ayudarles a conseguir el éxito escolar.

El programa busca detectar las preocupaciones y necesidades de los padres, proporcionarles una visión positiva de la tarea que llevan a cabo y dotarles de estrategias útiles que puedan llevar a la práctica. Con esta finalidad, los contenidos se articulan en cuatro ámbitos: actitud del alumno y su familia hacia lo escolar, normas y responsabilidades en casa, educación emocional, y espacios, tiempos y estrategias de aprendizaje.

Para conseguir los objetivos que plantea, el programa se dirige a grupos de no más de 15 o 20 personas, se ha de llevar a cabo con un mínimo de once sesiones de una hora y media de duración cada una de ellas, y con una periodicidad semanal. A lo largo de las sesiones se trabaja utilizando una metodología experiencial, en la que se parte de la propia experiencia y de las

vivencias de las personas participantes. Para tratar los temas se combinan las exposiciones orales, acompañadas de material audiovisual, con técnicas de dinámica de grupo, que facilitan y promueven la cohesión y la confianza de los asistentes, a la vez que estimulan el diálogo y la reflexión conjunta.

Los resultados obtenidos resultan alentadores. Por un lado, las personas participantes lo perciben de una manera muy positiva al hacerles reflexionar sobre sus propias actitudes y comportamientos, y al aportarles estrategias útiles para llevar a cabo en casa. Por otro, los cuestionarios CEFEEA i CEFEEF, que han sido elaborados expresamente para la investigación empírica, han demostrado ser útiles para comprender los motivos por los cuales determinados alumnos no obtienen el éxito.

Por todo ello, parece pertinente difundir el programa como una herramienta eficaz que pueden implementar los centros que buscan trabajar coordinados y aunar esfuerzos con las familias para promover los buenos resultados académicos entre su alumnado.

2. La responsabilidad educativa de las familias

2.1. El papel educativo de las familias

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.

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 supuso 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, por parte 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 reprende por no atender 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 educación y 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 libres² o por la educación en casa³. 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, los centros tienen un importante papel que cumplir 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 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

² Como es el caso de la Escuela Liberi. <http://www.escolaliberi.com/index.php>

³ Para más información ver <http://www.homeschoolingspain.com/p/sobre-hs.html> o <http://educacionlibre.org/wordpress/>

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/o 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.

En la medida en que se hacen propuestas que van a la raíz de los problemas y que atienden las necesidades de los alumnos y de sus familias, los centros se encuentran en mejor 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 hay familias que no participan ni se comprometen en la medida en que deberían, también 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, hoy nuestra escuela sigue contribuyendo, de manera más o menos consciente, a la perpetuación de las desigualdades educativas y sociales.

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 de adaptarse a lo que hay y de seguir haciendo lo que se ha hecho siempre, sabiendo que resulta 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, también 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.

Pero, ¿cuáles han de ser los canales de comunicación y colaboración que pueden establecerse entre la escuela y la familia para llegar más fácilmente al objetivo del éxito escolar?

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. Es necesario enfrentar esta tarea 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 aquella 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 públicos 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 ellas 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 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. Apoyo a la labor familiar

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 agente educativo y socializador de los nuevos miembros de cualquier grupo humano. 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.

2.2.1.1. 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.

Las Islas Canarias cuentan 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.net⁴ encontramos: Educar y crecer en familia. Portal que ofrece estrategias educativas, recursos para las familias, biblioteca, etc.
- En la web aytosagunto.es⁵ 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.es⁶ 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.

⁴http://www.bilbao.net/cs/Satellite?c=Page&cid=3000094032&language=es&pageid=3000094032&pagename=Bilbaonet%2FPPage%2FBIO_ListadoServicios

⁵http://www.aytosagunto.es/es-es/ayuntamiento/servicios/CulturaEducacion/educacion/Escuela%20Padres%20Madres/Programación%20Escola%20pares%20i%20mares%2014_15.pdf

⁶<http://www.ciudadreal.es/la-ciudad/educación-y-universidad/escuela-municipal-de-formación-para-padres-y-madres.html>

- Programa de “Escuela de familias” del Ayuntamiento de Sevilla⁷: a lo largo de este curso 2014-15 se ha puesto en 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 Madrid⁸ 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 Murcia⁹ 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

⁷<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>

⁸<http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Servicios-Sociales/Menores-y-Familia/Actividades-Familia-y-Menores?vnextfmt=default&vnextoid=178ff609d5295210VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vnextchannel=aa56df2c54872210VgnVCM2000000c205a0aRCRD>

⁹<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>

herramientas que favorecen la comunicación interpersonal, el desarrollo de vínculos afectivos y la preparación para afrontar y solucionar los 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 Valencia¹⁰ 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.

2.2.1.2. 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 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

¹⁰<http://www.valencia.es/ayuntamiento/drogodependencias.nsf/vDocumentosTituloAux/071A870A4836E044C12572C8002442CA?OpenDocument&bdOrigen=ayuntamiento%2Fdrogodependencias.nsf&idapoyo=&lang=1&nivel=5>

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 diversos 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, organiza 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.

2.2.1.3. 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 Pares¹¹: “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*¹², 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

¹¹ <http://ceipviladalaquas.blogspot.com.es/p/cafes-del-vila.html>

¹² <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

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 González¹³ es Maestro del CEIP Lluís 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 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.

2.2.1.4. 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 podemos 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 recomendamos a las familias algunos libros eminentemente prácticos, sencillos de leer y que se ocupan de temas relacionados con los

¹³ <http://www.escueladepadrescontalento.es>

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, cabe destacar los programas de televisión de Cuatro: Supernanny 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 daban pautas y consejos a padres y madres que lo solicitaban porque se encontraban en apuros ante determinadas situaciones con sus hijos que no sabían 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 José Antonio Marina¹⁴, 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. 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.

¹⁴ <http://universidaddepadres.es/>

- 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. Llevar a la escuela programas educativos familiares de calidad

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 reflexionar sobre la necesidad de llevar a la escuela programas de educación familiar que sean 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.

Nos parece necesario aplicar en los centros programas formativos que desarrollen 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 han de implementarse puesto que los profesionales responsables y encargados de llevarlos a cabo serían docentes u orientadores que contarían con la formación y la inquietud necesarias para garantizar el éxito. Si, además, estos programas se incluyeran en una escuela de madres y padres coordinada o supervisada por algún miembro del equipo directivo, podrían generar un espacio de reflexión conjunta entre docentes y familias que facilitara y promoviera la participación de los padres en el centro.

Con la intención de clarificar ideas y definir cómo habría de ser el programa adecuado a la finalidad de promover la implicación de las familias en el éxito escolar de sus hijos, consideramos conveniente analizar algunos de los programas de educación familiar que existen en estos momentos para ver lo que 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, 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, 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 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 paternidad 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, 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, conviene 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 evaluación e investigación, quizá dirigidos al principio por asesores o equipos especializados, que les permitiera desarrollar la capacidad de planificar, implementar y evaluar programas educativos de calidad. Con el trabajo conjunto entre expertos y escuelas, cada céntimo que se invirtiera e investigación educativa en nuestro país, podría traducirse 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, los programas podrían divulgarse para ser utilizados en beneficio de los padres y alumnos de otros centros.
- Después, si el centro decide que ha de 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 laborales 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. Programa de educación familiar para promover desde casa el éxito escolar

3.1. 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 presentes 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.

3.1.1. 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).

3.1.2. 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.

3.1.3. 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.

3.1.4. 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.

3.2. Características del programa

3.2.1. 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.

3.2.2. 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 por qué 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.»

3.2.3. 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.

3.3. Propuesta de intervención

3.3.1. 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.

3.3.2. Calendario de sesiones

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

3.3.3. 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.
- 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 recomendada: Manos milagrosas.

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, en caso de haberla visto, 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 2008¹⁵.
- Documento: EL EFECTO PIGMALION. Breve explicación del mito de Ovidio, de los experimentos de Rosenthal (1966) 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.

¹⁵ 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* de la Universidad de Valencia, 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 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 (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 Sarráís «*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.

3.4. Evaluación del programa

Una vez diseñado el programa se trató de determinar su pertinencia, para lo cual se llevó a cabo el proceso de investigación que se describe a continuación.

3.4.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos que se pretendían conseguir en la investigación, 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.

3.4.2. 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.

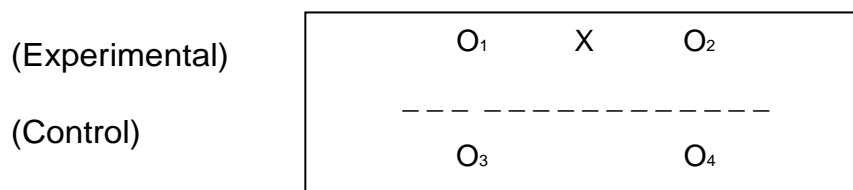
3.4.3. Metodología de la investigación

3.4.3.1. 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).

3.4.3.1.1. 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 posttest. Esto es así debido a que no se pueden constituir los dos grupos por aleatorización para que sean equivalentes. Por ello, decidimos utilizar un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y con pretest y posttest, 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.

3.4.3.1.2. Parte cualitativa de la investigación

La parte cualitativa de la investigación comportó 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 contrastaron 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.

3.4.3.2. 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 evaluación¹⁶. Las 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.

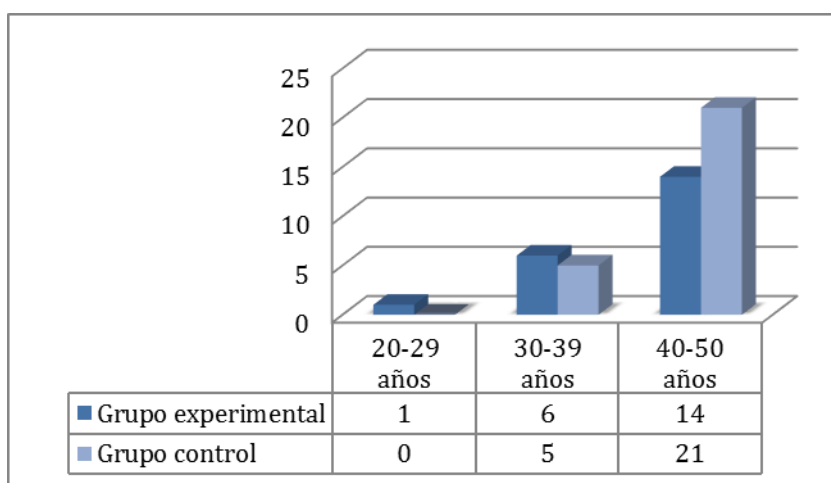
En definitiva, contamos con dos grupos, el experimental y el de control. En el grupo experimental participaron 21 madres y 24 alumnos y el de control estuvo formado por 26 madres y padres y 26 alumnos. Vemos esto más claramente en la Tabla 1.

Tabla 1. Muestra

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

A continuación, en el Gráfico 1 podemos ver cuáles son las franjas de edad que más se repiten entre los participantes.

Gráfico 1. Distribución de edad de los adultos de la muestra.

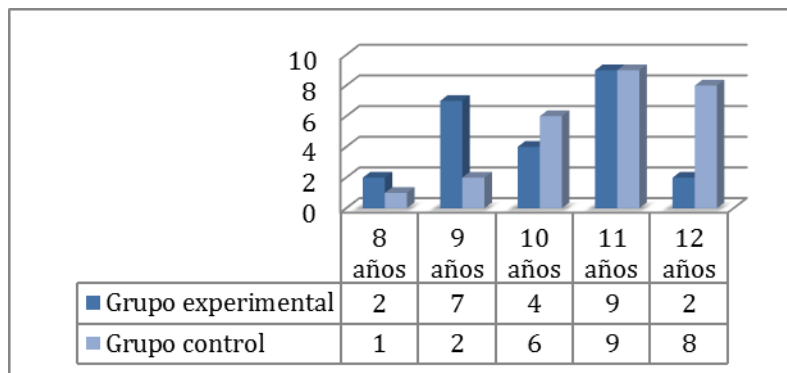


Si ahora nos fijamos en las edades de los niños, plasmados en el Gráfico 2, y teniendo en cuenta que sólo dos de las asistentes al taller tenían

¹⁶ Ver Anexo 3, en el que se incluyen ejemplos de documentos de asesoramiento a familias que fueron elaborados a partir del análisis de los cuestionarios CEFFEEF Y CEFFEEA.

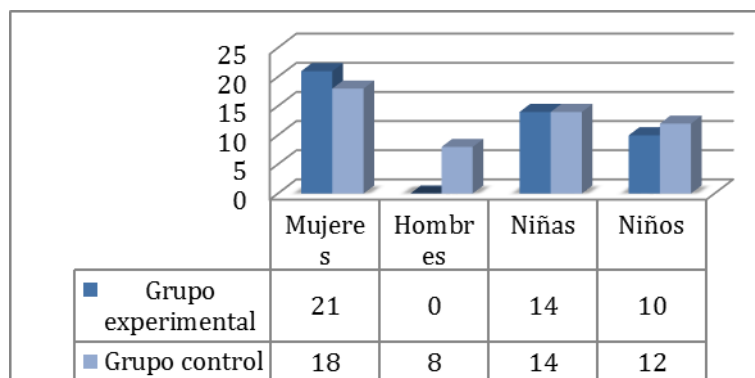
hijos en secundaria, constatamos cómo estas personas han retrasado la edad de la maternidad.

Gráfico 2. Edad de los niños y niñas



Por otro lado, vemos que en el grupo experimental las edades de los niños se distribuyeron 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 encontraba en las edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, seguramente por estar más cerca del paso al instituto.

Gráfico 3. Sexo de los participantes



En la distribución de los participantes por sexo, representada en el Gráfico 3, observamos la gran cantidad de mujeres que se interesan por los temas referidos a la educación de los hijos frente al número de hombres.

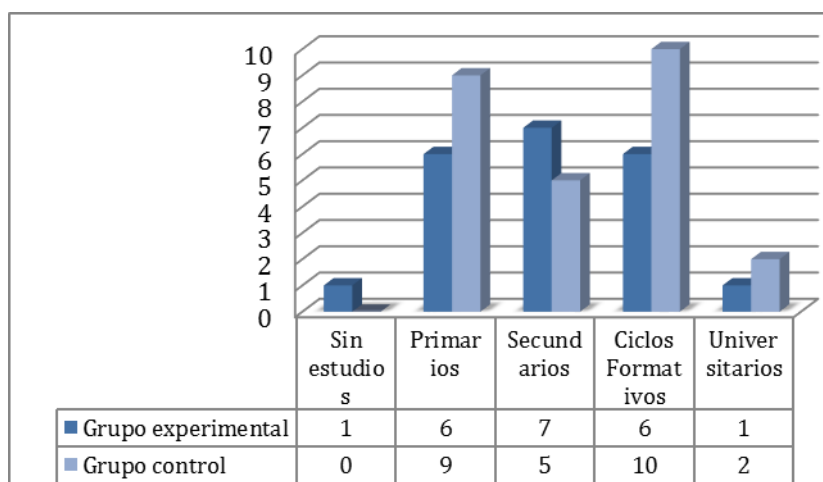
Podríamos pensar que esto sea así porque ellos trabajan y ellas no. Sin embargo, la realidad no es esta. Algunas de las participantes en el grupo experimental manifestaron que trabajaban a turnos, por lo que tenían que pedir a los compañeros cambiar los días del taller en los que les tocaba trabajar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

algunos en paro, se han quedado en casa y no manifestaban 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 programa¹⁷. 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 4, referido al nivel de estudios, observamos cómo un número importante de participantes en el grupo experimental tiene un nivel formativo bajo, por lo que fue conveniente adaptar los contenidos y tareas para que pudieran ser entendidos y realizados por todos.

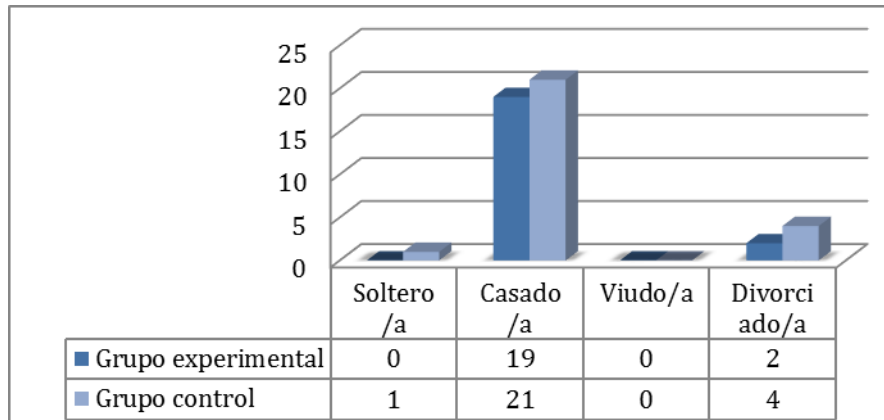
Grafico 4. Nivel de estudios



Como se puede observar en el Gráfico 5, el estado civil de la gran mayoría de participantes, tanto en el grupo experimental como en el de control, era el de casados, siendo muy pequeña la cantidad de personas en otra situación.

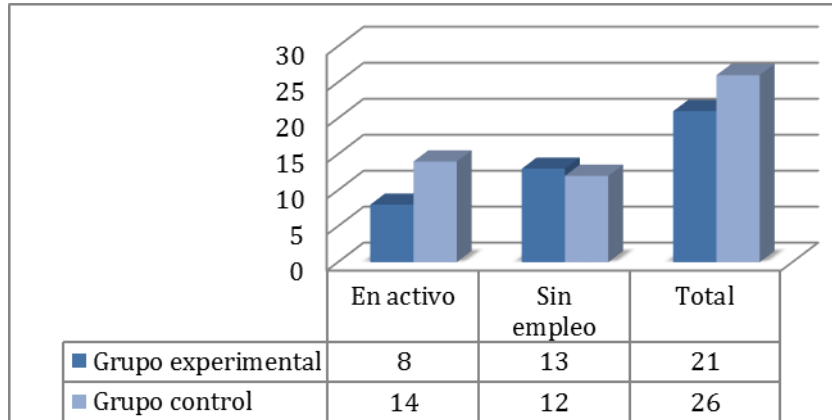
¹⁷ La tutora había hablado con sus alumnos de lo importante que era para los padres y madres asistir a este tipo de actividades, y el beneficio que ello podría traer para sus hijos e hijas.

Gráfico 5. 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 6. Situación laboral



3.4.3.3. Instrumentos de evaluación

Para recoger la información se utilizaron los instrumentos, elaborados expresamente para tal fin, que se describen a continuación y que se incluyen en el Anexo 1. En el apartado de procedimientos se describe su proceso de elaboración.

- Cuestionario CEFEEA, 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 2 se especifica qué ítems corresponden a cada una de ellas.

Tabla 2. Dimensiones y subdimensiones que valoran los Cuestionarios CEFEEA y CEFEEF.

<p>DIMENSIÓN 1: ÉXITO ESCOLAR COMO OBJETIVO DEL ALUMNADO EN EL CENTRO</p> <p>1.1. Valoración del estudio</p> <p>1.2. Percepción del esfuerzo por sacar buenas notas</p> <p>1.3. Satisfacción con el centro y los profesores</p> <p>1.4. Ayuda de los maestros para aprender</p>
<p>DIMENSIÓN 2: EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL CENTRO</p> <p>2.1. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos</p> <p>2.2. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan</p> <p>2.3. Relación y participación de los padres y la escuela</p>
<p>DIMENSIÓN 3: ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR PARA LA GESTIÓN DE LAS NORMAS</p> <p>3.1. Normas que hay en casa</p> <p>3.2. Gestión de las normas</p> <p>3.3. Premios y castigos</p>
<p>DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD</p> <p>4.1. Responsabilidades de los hijos en casa</p> <p>4.2. Conciencia que tienen de la propia responsabilidad</p> <p>4.3. Promoción de la responsabilidad de los hijos</p>

<p>DIMENSIÓN 5: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTOESTIMA</p> <p>5.1. Confianza en los padres</p> <p>5.2. Gestión de los conflictos</p> <p>5.3. Valoración por parte de los adultos</p> <p>5.4. Autoestima y autocontrol de los hijos</p>
<p>DIMENSIÓN 6: COMUNICACIÓN, DIÁLOGO Y ASERTIVIDAD</p> <p>6.1. Sinceridad entre padres e hijos</p> <p>6.2. Diálogo para regular la conducta de los hijos</p> <p>6.3. Comunicación sobre temas relevantes</p> <p>6.4. Frecuencia con la que hablan</p>
<p>DIMENSIÓN 7: DISPONIBILIDAD DE RECURSOS Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO DE ESTUDIO</p> <p>7.1. Entorno de estudio</p> <p>7.2. Recursos</p> <p>7.3. Control de interferencias</p> <p>7.4. Ayuda</p>
<p>DIMENSIÓN 8: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p> <p>8.1. Atribución del logro</p> <p>8.2. Organización de las tareas de casa</p> <p>8.3. Tareas en el aula</p> <p>8.4. Manejo de la información</p>

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 2 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, permitió recoger algunas conclusiones derivadas de las reflexiones llevadas a cabo en casa, lo que supuso un aporte más de datos cualitativos para esta investigación.

- Protocolo y guion para el grupo de discusión con madres que han participado en el programa. Pasados dos meses después de haber terminado el taller, se convocó a las madres participantes para formar parte de un grupo de discusión. De las seis personas que tenían posibilidad e interés por participar, al final, por cuestiones de trabajo y enfermedad de un familiar, solamente pueden acudir cuatro. En el Anexo 3 se incluyen el protocolo y guion para la realización del grupo de discusión, así como la transcripción de éste una vez llevado a cabo.

3.4.3.4. Procedimientos

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

Primera fase: realizamos una revisión bibliográfica amplia sobre cómo se puede 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 CEFEEA y CEFEEF 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.
- e) 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 llevó a cabo la transcripción 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.

3.5. 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 CEFEEA, 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 7 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 7. Comparación de medias de los alumnos del grupo experimental

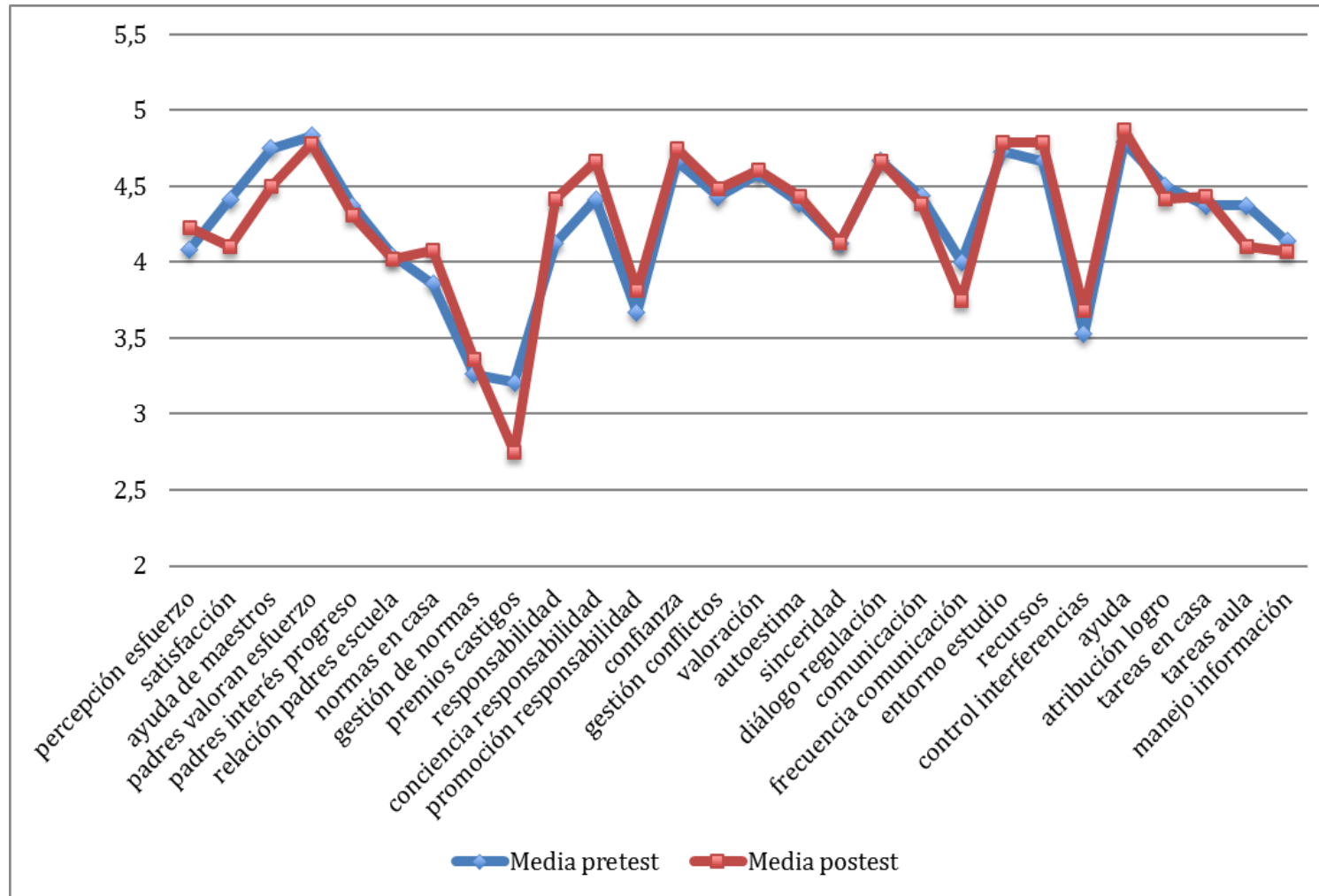


Tabla 3. Prueba t de análisis de diferencias intragrupo de alumnos del grupo experimental en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFEEA

		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 8. Notas medias del grupo experimental

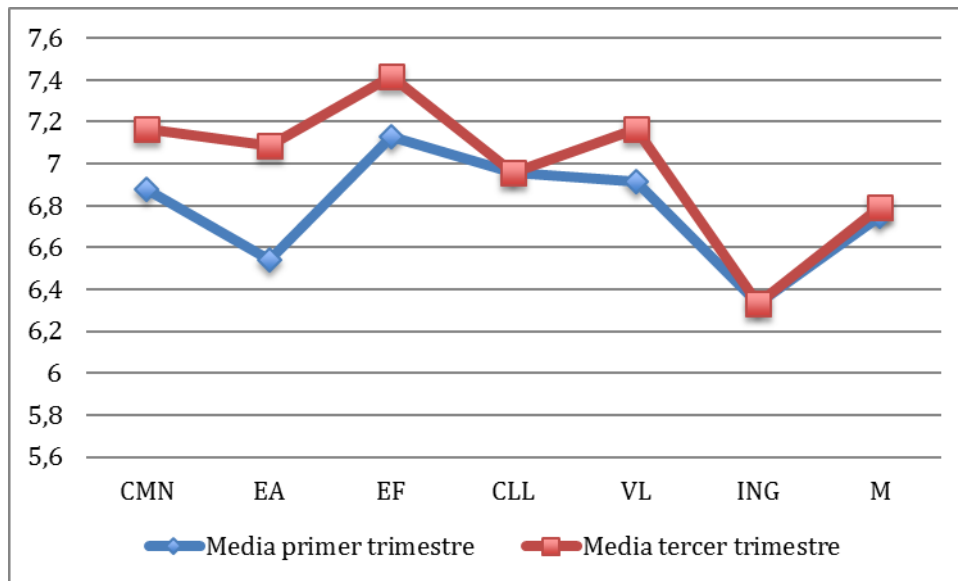


Tabla 4. Prueba t intragrupo de calificaciones de los alumnos del grupo experimental

		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 9 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 sus 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 “Entorno 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 9. Comparación de medias de los alumnos del grupo control

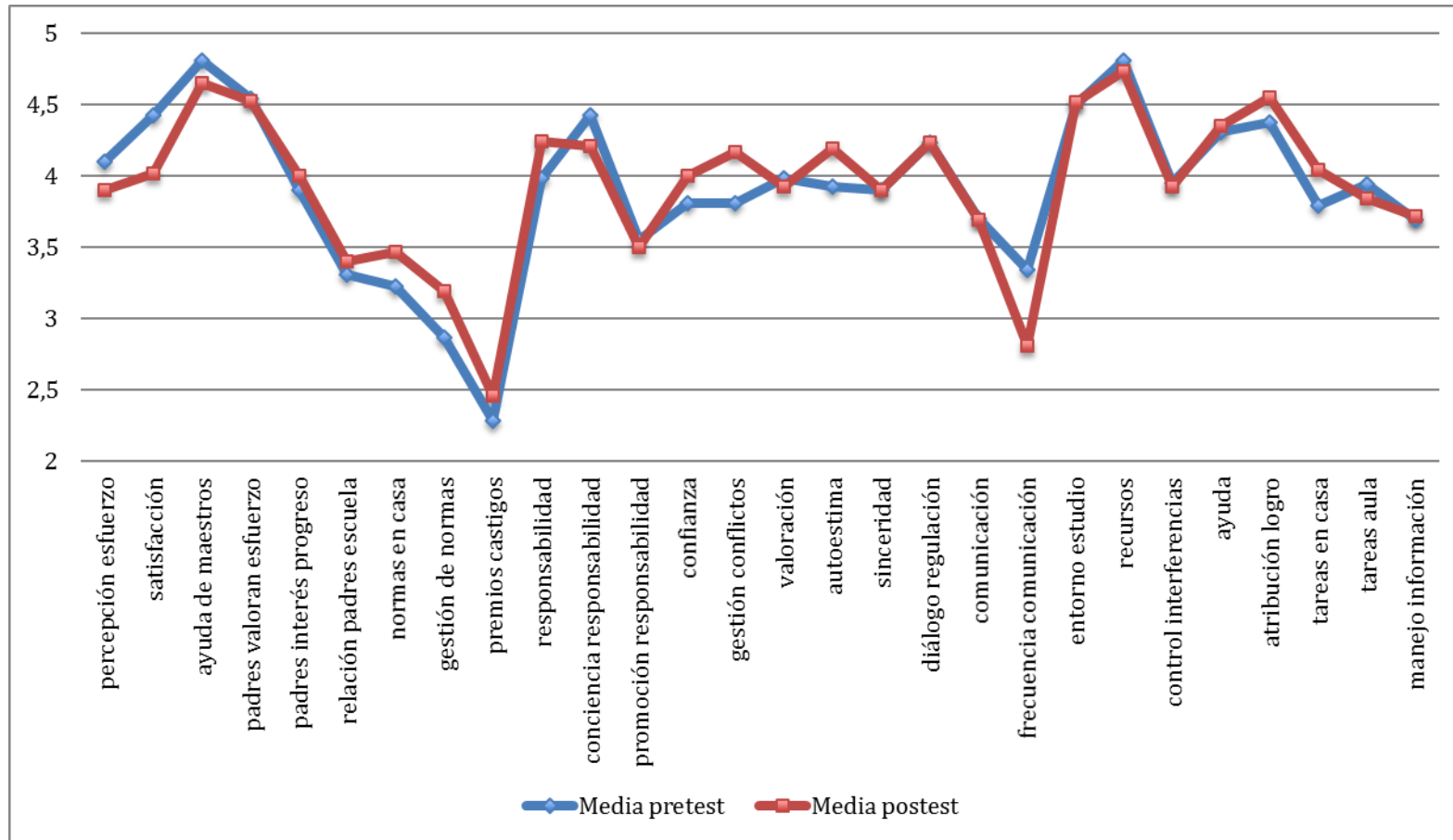


Tabla 5. Prueba t de análisis de diferencias intragrupo de los alumnos del grupo de control en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFEEA

		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 10 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 se mantiene o baja en Educación Artística, Educación Física e Inglés.

Gráfico 10. Notas medias del grupo control

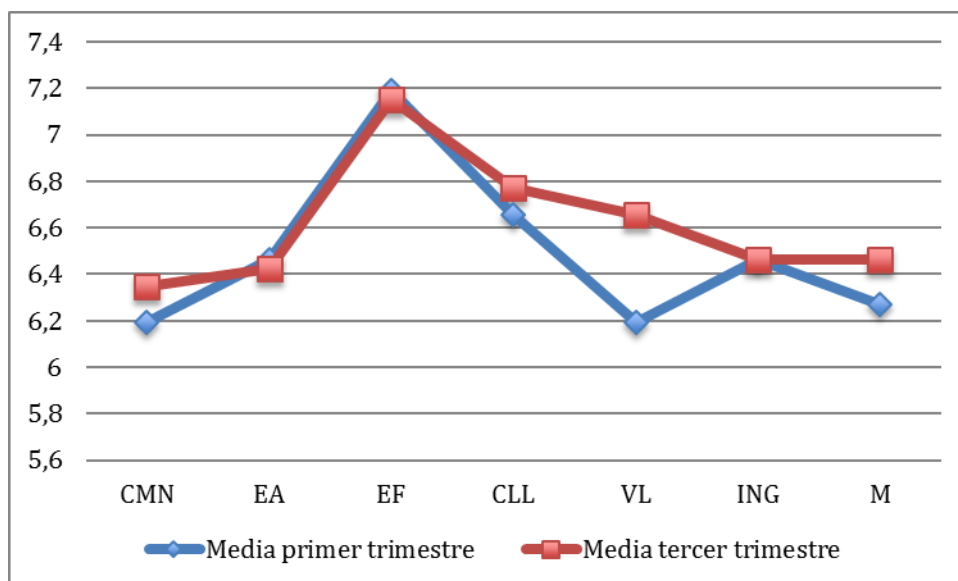


Tabla 6. Prueba t de diferencias intragrupo en calificaciones de los alumnos del grupo de control

		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 el Gráfico 11 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 sacar 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 11. Comparación de medias del pretest

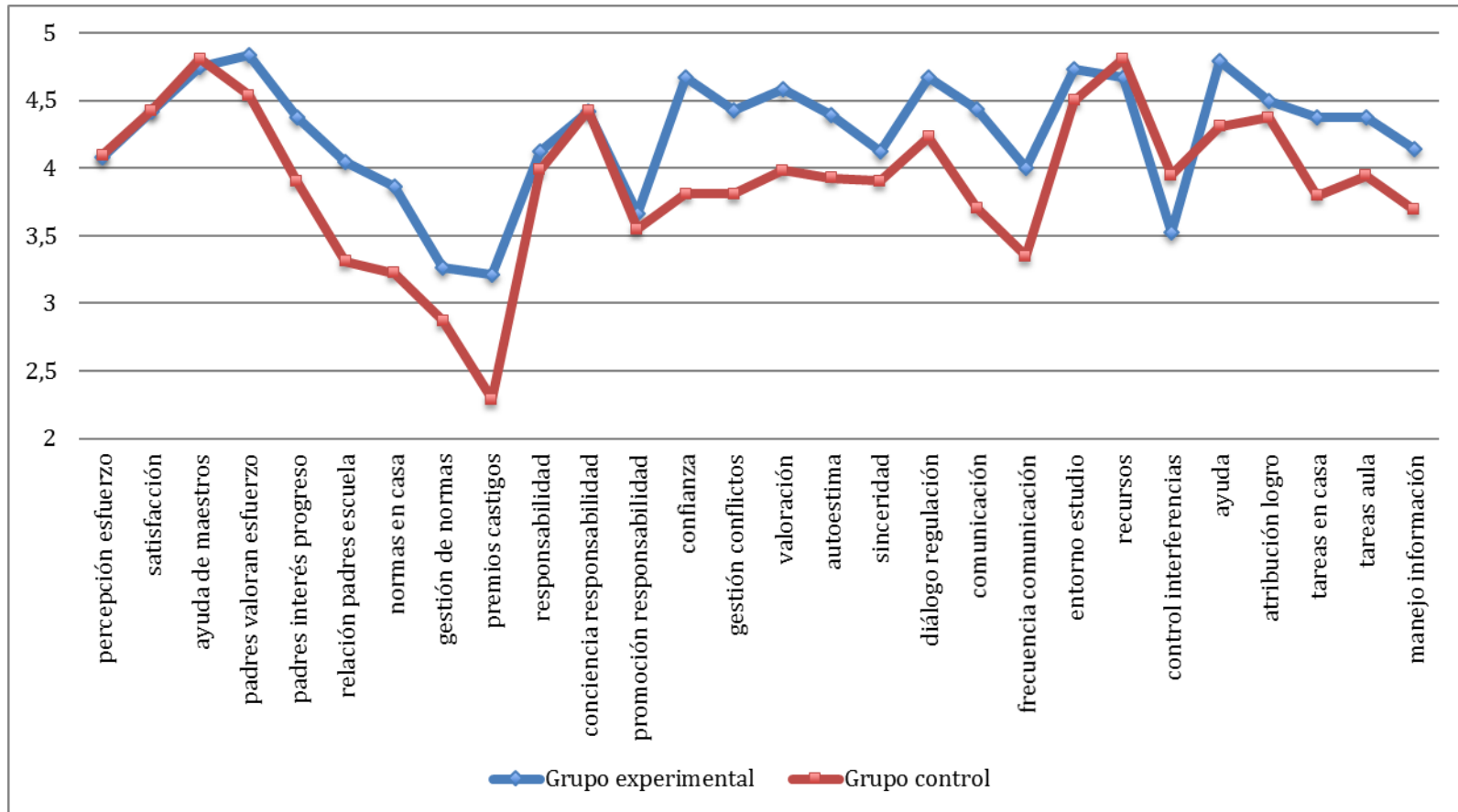


Tabla 7. Prueba t pretest intergrupo entre sujetos del grupo experimental y de control

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	48	1,918	,065
	Control	26	4,5385	,74283			
5. Los padres se interesan por el progreso de los hijos y lo apoyan	Experimental	24	4,3750	,56733	48	2,215	,032
	Control	26	3,8974	,92745			
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	48	1,240	,222
	Control	26	2,8718	1,32355			
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	48	2,532	,015
	Control	26	3,8077	1,44275			
14. Gestión de los conflictos	Experimental	24	4,4306	,75168	48	2,039	,048
	Control	26	3,8077	1,34717			
15. Valoración por parte de los adultos	Experimental	24	4,5833	,54507	48	2,586	,014
	Control	26	3,9808	1,04385			

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 12. Notas medias del primer trimestre

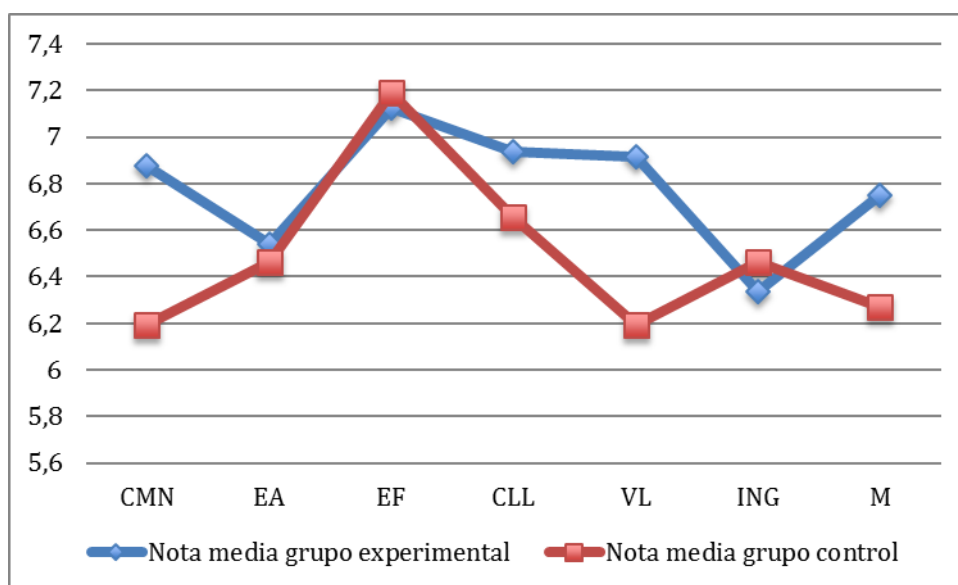


Tabla 8. Prueba t pretest intergrupo en calificaciones de los alumnos del grupo experimental y de control

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	48	-,230	,819
	Control	26	6,4615	1,70249			
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 13. Comparación de medias del postest

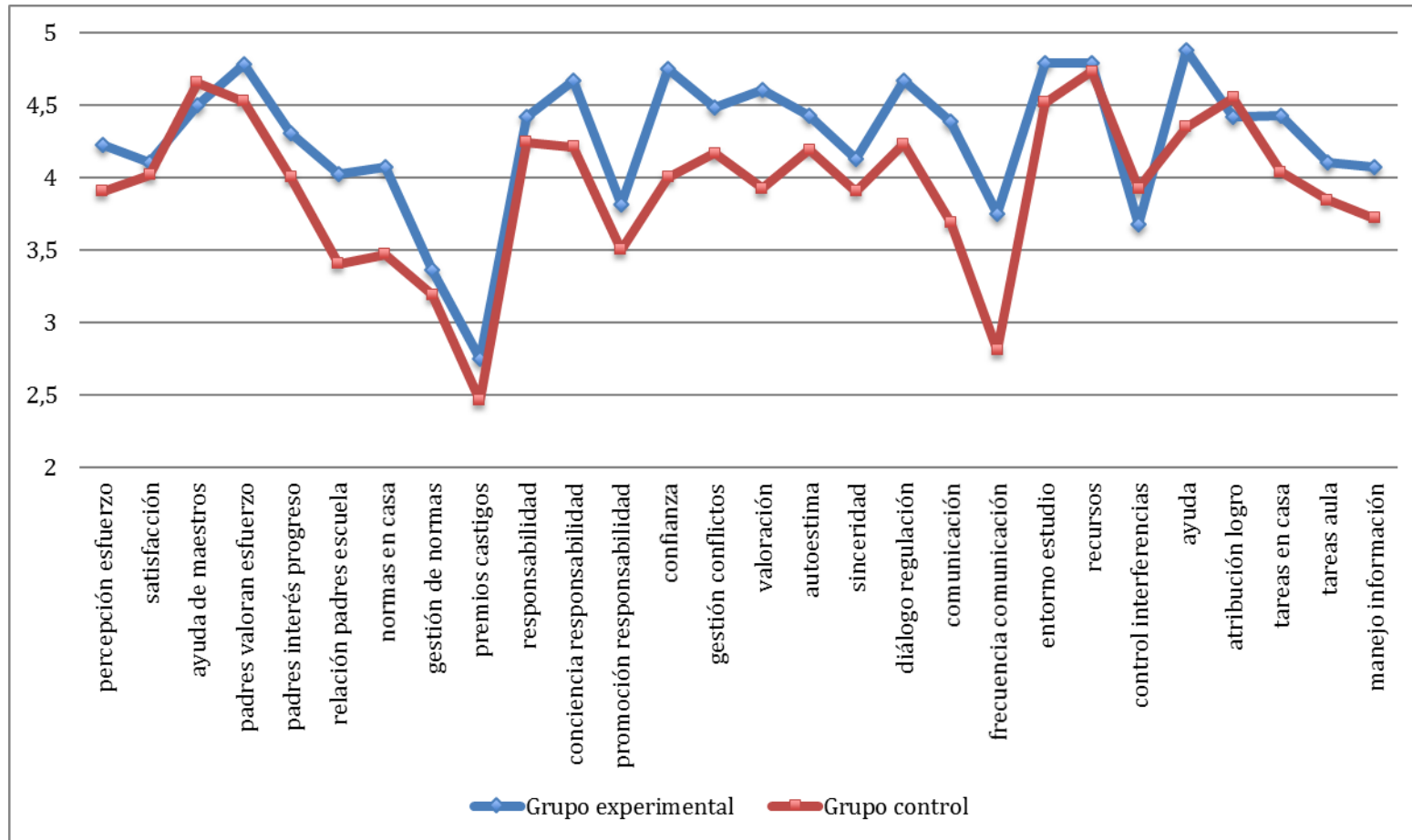


Tabla 9. Prueba t de diferencias intergrupos en el postest entre el grupo experimental y el grupo de control en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEA

	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	48	,996	,325
	Control	26	4,2436	,47663			
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	48	2,750	,009
	Control	26	4,0000	1,20000			
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 14. Notas medias del segundo trimestre

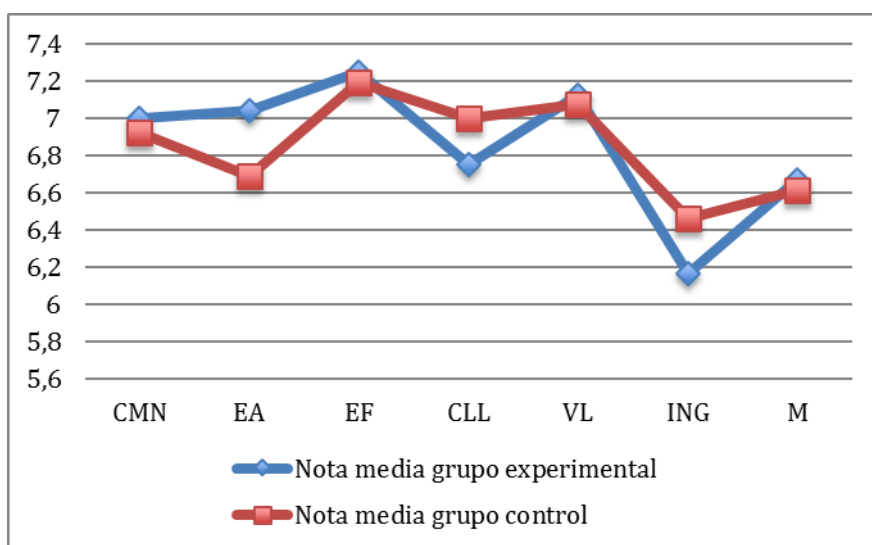


Gráfico 15. Notas medias del tercer trimestre

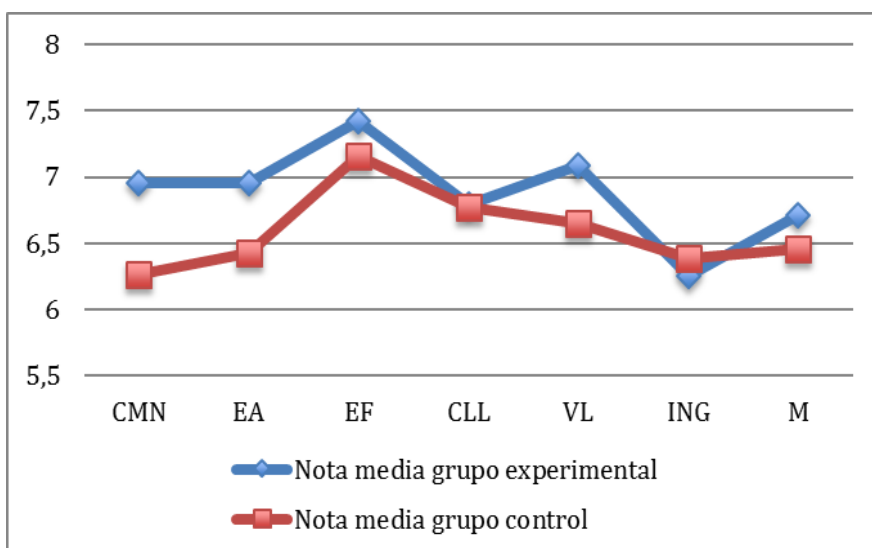


Tabla 10. Prueba t de diferencias intergrupos en calificaciones en el postest entre el grupo experimental y el de control

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 CEFEEF, 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 16 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 posttest 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

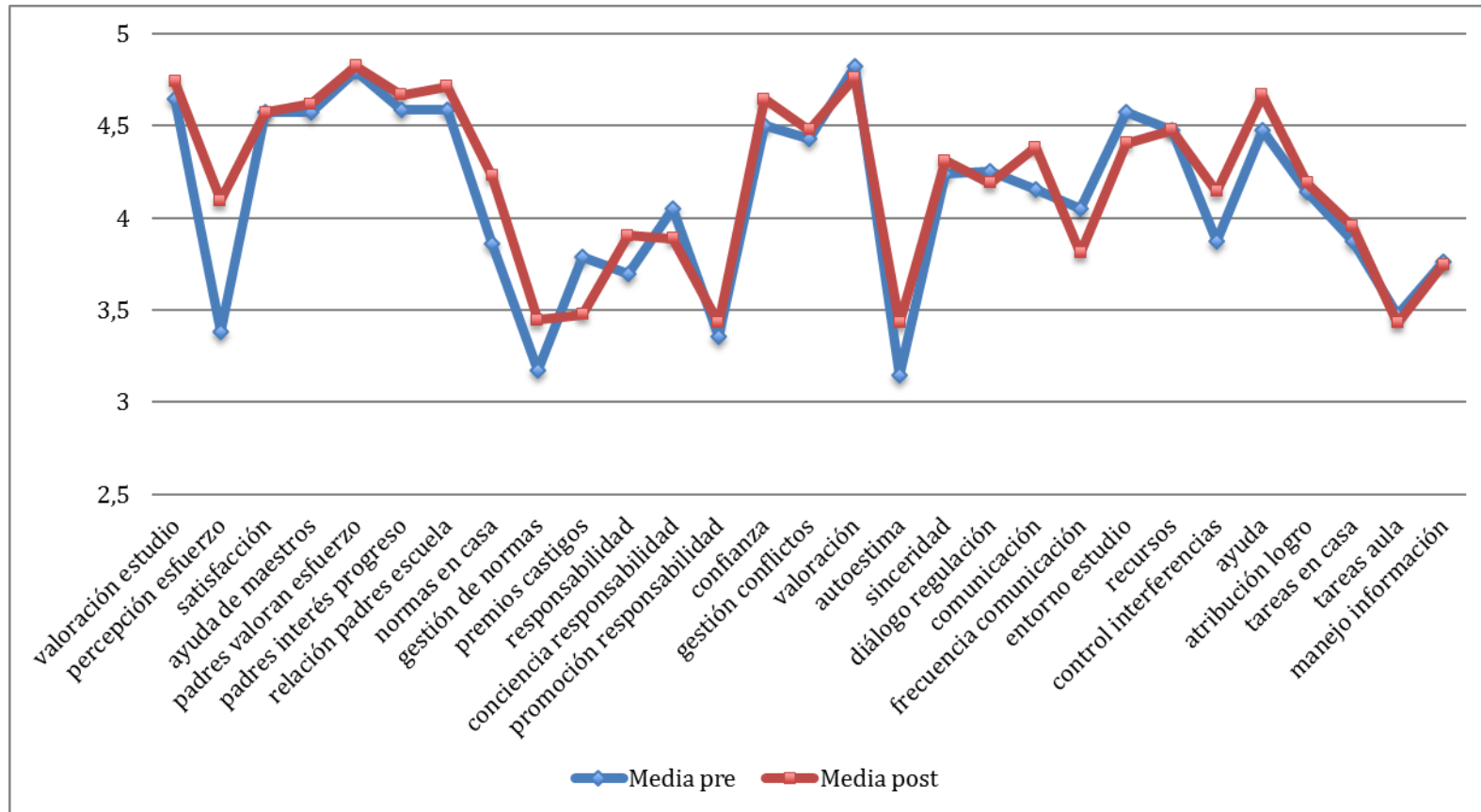


Tabla 11. Prueba t de análisis de diferencias intragrupo de los padres del grupo experimental en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEF

		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

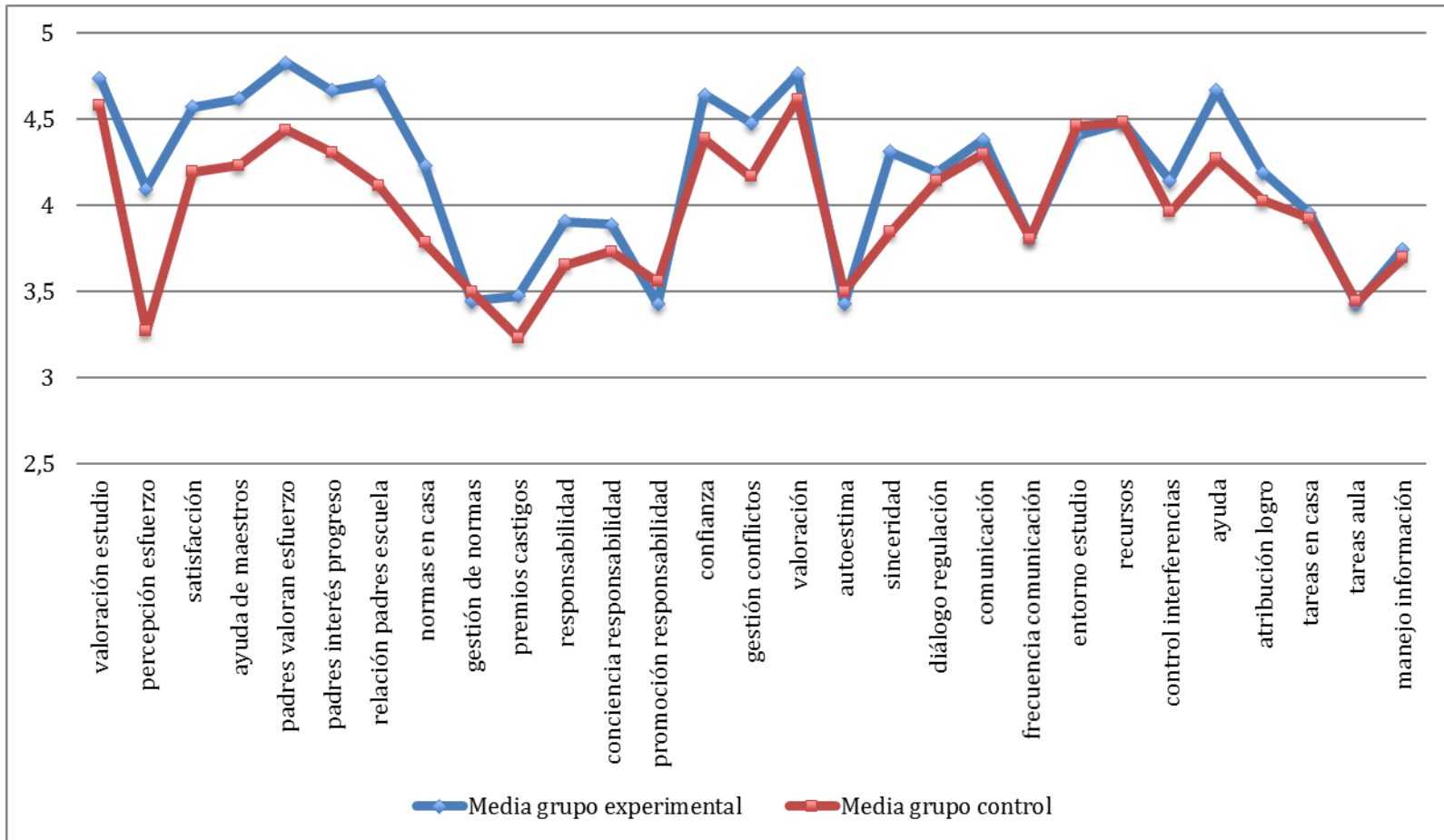


Tabla 12. Prueba t de diferencias intergrupos en el postest entre el grupo experimental y el grupo de control en puntuaciones de las subdimensiones del cuestionario CEFFEEF

	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	2,620	37,948	,013	control	26	4,4359	,66513	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	3,075	45	,004	control	26	3,7846	,52740	9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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
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	2,620	37,948	,013	control	26	4,4359	,66513	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	3,075	45	,004	control	26	3,7846	,52740	9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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								
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	2,620	37,948	,013	control	26	4,4359	,66513	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	3,075	45	,004	control	26	3,7846	,52740	9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																				
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	2,620	37,948	,013	control	26	4,4359	,66513	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	3,075	45	,004	control	26	3,7846	,52740	9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																																
5. Los padres valoran y animan el esfuerzo de los hijos post	experimental	21	4,8254	,32692	2,620	37,948	,013																																																																																																																																																																				
	control	26	4,4359	,66513				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	3,075	45	,004	control	26	3,7846	,52740	9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																																												
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	3,075	45	,004	control	26	3,7846	,52740	9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																																																								
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	3,075	45	,004	control	26	3,7846	,52740	9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																																																																				
8. Normas que hay en casa post	experimental	21	4,2286	,44401	3,075	45	,004																																																																																																																																																																				
	control	26	3,7846	,52740				9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784	control	26	3,5000	,71957	10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																																																																																
9. Gestión de las normas post	experimental	21	3,4444	,64406	-,276	45	,784																																																																																																																																																																				
	control	26	3,5000	,71957				10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276	control	26	3,2308	,76460	11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																																																																																												
10. Premios y castigos post	experimental	21	3,4762	,74960	1,104	45	,276																																																																																																																																																																				
	control	26	3,2308	,76460				11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186	control	26	3,6538	,79151	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																																																																																																								
11. Responsabilidades de los hijos en casa post	experimental	21	3,9048	,47309	1,346	41,787	,186																																																																																																																																																																				
	control	26	3,6538	,79151				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																																																																																																																				
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																																																																																																																																
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																																																																																																																																												
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																																																																																																																																																								
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 posttest 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 posttest 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 posttest. 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. Aun 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 CEFEEA se ofrecía a los alumnos la posibilidad de realizar los comentarios que consideraran oportunos¹⁸. 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 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.

¹⁸ Puede verse el Cuestionario CEFEEA en el Anexo 1.

Tabla 13. Matriz textual de resultados de los alumnos del grupo experimental

	Comentarios en el pretest	Comentarios en el postest
Ayuda escolar	<ul style="list-style-type: none"> - “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...”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Me gustaría que mi madre me convenciera para hacer los deberes”¹⁹. - “Ahora le consulto más cosas que antes y le cuento lo que hago en el cole”.
Normas y conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - “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”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “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”.

¹⁹ Este alumno dice que no hace los deberes porque se aburre y no los entiende, pero le gustaría saber hacerlos.

Autonomía		<ul style="list-style-type: none"> - “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	<ul style="list-style-type: none"> - “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”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “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”²⁰.
Otros temas	<ul style="list-style-type: none"> - “Si alguna vez he suspendido es porque me he quedado en blanco”. - “Creo que les enseñan a comprender nuestras costumbres”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “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.

²⁰ 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	<ul style="list-style-type: none"> - “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”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “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		<ul style="list-style-type: none"> - “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”.²¹ - “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	<ul style="list-style-type: none"> - “Si mi madre fuera aprendería muchas cosas, porque no sabe nada”. - “Que dieran las asignaturas que nosotros damos”.²² - “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”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Todo sigue igual. No ha cambiado nada”.²³ - “Mis padres siguen igual, no me molesta tal como son. Están bien”.
Normas y conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - “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	<ul style="list-style-type: none"> - “Que organicen sus mochilas y tengan todo el material” 	<ul style="list-style-type: none"> - “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”.

²¹ Algunos alumnos del grupo de control han asistido a unas sesiones de apoyo al estudio organizadas e impartidas por maestros del centro.

²² 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.

²³ Ocho niños hacen este comentario.

Emociones	<ul style="list-style-type: none"> - “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”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “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	<ul style="list-style-type: none"> - “Me gustaría que mi habitación la cambien de color”. - “En esta escuela aprendo mucho, saco buenas notas y hago los deberes”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “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 inscripción²⁴ guardan relación con los comentarios que hacen sobre la situación que tienen en casa en un primer momento²⁵ y que reflejan en el espacio dedicado para ello en el pretest.

Tabla 15. Expectativas de las madres participantes en el taller

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- “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.” |
|---|

²⁴ 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.

²⁵ Tres madres no han hecho comentarios y cuatro han solicitado una entrevista con la investigadora para poder hablar detenidamente de su situación.

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%
Hijos ansiosos, con baja autoestima, negativos, que se hundan 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.

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.

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				

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	<p>“Me ha parecido muy interesante. Ahora veo las cosas de otra manera.”</p> <p>“Me han gustado estas charlas. Me he dado cuenta de muchas cosas que no hacía.”</p> <p>“Me he dado cuenta que tengo que rectificar comportamientos hacia ellos (los hijos).”</p> <p>“Todos los temas han sido interesantes.”</p> <p>“Todo lo relacionado con la educación de los hijos me parece interesante.”</p> <p>“Todo me ha parecido importante, sobre todo las emociones y la autoestima.”</p>	<p>“Me ha ayudado hablar con otras madres. Ahora veo que todo es normal.”</p> <p>“He aprendido del ejemplo de las demás.”</p> <p>“No te sientes sola.”</p> <p>“Te sirve como una forma de desahogarse.”</p> <p>“Sales de casa, ves otros puntos de vista y ves que la vida fluye.”</p>
Lo que falta o sobra	<p>“El curso me ha parecido un poco corto.”</p> <p>“Me ha parecido corto porque todo me resultaba interesante.”</p> <p>“Ha faltado tiempo para profundizar en muchos temas.”</p> <p>“Trabajar más el autocontrol.”</p> <p>“Saber más sobre cómo motivar a mi hijo.”</p>	<p>“No ha sobrado nada, ha sido todo muy interesante.”</p>

	<p>“Profundizar en técnicas para aprender a estudiar.”</p> <p>“Han sobrado algunas intervenciones de las compañeras.”</p>	
Aprendizajes	<p>“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.”</p> <p>“Cuando se pone nervioso porque no le sale una división le digo que lo deje y se tranquilice, y que lo intente más tarde.”</p> <p>“Ahora no me enfado tanto, tengo más paciencia.”</p> <p>“El taller me ha enseñado a tomarme la vida de otra manera y a pensar las cosas antes de alterarme.”</p> <p>“Antes enseguida les chillaba. Ahora hablo más con ellos.”</p> <p>“Me he dado cuenta que otras madres tienen los mismos problemas que yo y eso me tranquiliza.”</p> <p>“Lo que antes me desbordaba ahora lo tomo con más calma.”</p> <p>“Ahora confío más en él y le doy responsabilidades y autonomía.”</p> <p>“Felicitales cuando hacen cosas bien.”</p> <p>“Saber afrontar sus problemas sabiendo que para ellos son importantes.”</p> <p>“Ahora le digo que estoy muy contenta y orgullosa de ella.”</p> <p>“Ahora elogio más a mi hijo e intento ser menos autoritaria y más cariñosa.”</p> <p>“Hablo más con ellos para acordar normas.”</p> <p>“A veces no tenemos paciencia con nuestros con nuestros hijos y es primordial la armonía, el respeto y la comprensión.”</p> <p>“Cuando algo me supera, respirar.”</p>	<p>“Cuando le estás pegando una bronca, te paras y piensas que lo que hace es normal y actúas de otra manera.”</p> <p>“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.”</p> <p>“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.”</p> <p>“Ahora intento pasar más tiempo con ellos, que me cuenten cosas, escucharlos más.”</p> <p>“Trato de dar importancia a las cosas que consideran importantes aunque yo las vea insignificantes.”</p> <p>“Ahora me pongo más en su lugar.”</p> <p>“Me sentaba a su lado mientras hacía los deberes. Ahora he conseguido que los haga él solo. Luego, al final, me pregunta las dudas.”</p>

	<p>“He vuelto a respirar, a contar hasta 10 en situaciones de enfado y a actuar calmadamente.”</p> <p>“En casa yo era la primera en chillar. Luego también chillaban mis hijas. Ahora hablamos más pero de otra manera.”</p>	
Dificultades encontradas	<p>“Los deberes del mayor nos desbordan. No sabe hacerlos, no quiere y al final siempre son peleas.”</p> <p>“Mi hija es de sobresalientes y la tutora de antes le preparaba cosas para cuando acababa pero el de ahora no, y se aburre.”</p> <p>“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.”</p> <p>“Yo actúo según todos los estilos educativos. Trato de hablar con ellos, poner normas... pero al final acabo dando el grito.”</p> <p>“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.”</p> <p>“No cumplo las amenazas que le hago y me toma el pelo.”</p> <p>“Nosotros no tenemos nunca tiempo de hablar y hay veces que uno u otro hace o dice cosas de las que luego nos arrepentimos.”</p> <p>“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</p>	<p>“La edad influye porque en la adolescencia es más difícil.”</p> <p>“Mi hija colabora pero si ve que su hermano se escaquea, ella lo imita.”</p> <p>“Tengo problemas para transmitir en casa lo que he aprendido aquí (una cosa es la teoría y otra convencerle para que lo haga)”</p> <p>“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.”</p> <p>“Soy blanda porque conmigo fueron muy duros y no quiero actuar así.”</p> <p>“Lo que más cuesta es poner normas y mantenerse, llevarlas hasta el final.”</p> <p>“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.”</p> <p>“Es importante ir los dos a una y si no estamos de acuerdo hablarlo cuando no están delante.”</p> <p>“Con mi hija sí, pero con mi hijo ya casi ni lo intento porque pienso que es tontería, no hay nada que hacer.”</p> <p>“Los padres también necesitamos autoestima y saber transmitir lo importante.”</p> <p>“Hay algunos que piensan que sus hijos son tontos y no van a</p>

	<p>cosa... es decir, un desastre.”</p> <p>“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.”</p> <p>“Entender cómo piensa cada uno es un poco difícil.”</p> <p>“Me desborda la pasividad y la poca prisa a la hora de salir de casa, sobre todo para ir al colegio, cuando todo falla.”</p> <p>“Las prisas y tener que ir siempre corriendo no nos ayudan nada.”</p>	<p>conseguir nada.”</p> <p>“La teoría la sabemos muy bien pero luego aplicarla... Hay que ser muy constante y muy consciente.”</p>
Propuestas de mejora	<p>“Hacer el taller más largo para dedicar más tiempo a los temas”.</p> <p>“Tratar los temas con más profundidad”.</p> <p>“Trabajar más algunos temas como el autocontrol o las técnicas de estudio”.</p> <p>“Establecer pautas concretas de actuación para determinadas situaciones difíciles”.</p>	<p>“Hay muchos que no se imaginan lo que pueden aprender para mejorar.”</p> <p>“Hay algunos que les gustaría venir y no pueden porque están trabajando.”</p> <p>“A través de los tutores se podría informar a las familias sobre temas importantes o para que vengan aquí.”</p>

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 la 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. Las 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.

3.6. Conclusiones de la evaluación del programa

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.

3.6.1. 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.

3.6.2. 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 dossier 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, solicitaron participar en el programa alrededor de 130 personas. 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 lo 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.

3.6.3. 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 adquirieran 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 ha 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.

3.6.4. 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 y la competencia de aprender a aprender, así como implicar 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.

4. Bibliografía

- 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.
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Branden, N. (1993) *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona, Paidós.
- Buarque, M.B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educación*, 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.

- Casals, R. (2011) *Prevenir el fracàs escolar des de casa*. Barcelona, Graó.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Covey, S. (2011) *Los 7 hábitos de los niños felices*. Barcelona, Blume.
- Cury, A. (2005) *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona, Planeta.
- 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
- Escámez, J. y Gil, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- 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.
- Ferrerós, M.L. (2005) *Pórtate bien. El método a medida para entender y educar a tus hijos*. Barcelona, Planeta.
- 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. y Castaño, F. (2014) *Aprender a educar*. Madrid, Grijalbo.
- Gargallo, B. (2015) La evaluación de programas de educación familiar en España. En prensa.
- 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>
- 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>
- 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 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>
- 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. (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>

- Matamala, A. (1994) *Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje*. Madrid, Anaya.
- 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
- MECD (2015) *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid, Secretaría General Técnica. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf>
- Peralbo, A. (2011) *Educación sin ira: Un manual de autocontrol emocional para padres e hijos de todas las edades*. Madrid, La esfera de los libros.
- Puellas, 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.
- 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.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1966) Teachers' expectancies: determinants of pupils' CI gains. En *Psychol Rep.* August, 19 (1), 115-118.
- Sarraís, F. (2013) *Madurez psicológica y felicidad*. Navarra, Eunsa.
- Soler, J. Y Conangla, M. (2011) *Aplicáte el cuento*. Barcelona, Planeta.
- Sosa, J.A. (2009) Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265.
- Stamateas, B. (2014) *Emociones tóxicas*. Barcelona, Ediciones B.
- 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
- Vaello, J. (2007) *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, Santillana.
- Vincent, C. (2014) Padres y maestros hacia el diálogo. Una perspectiva inglesa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18, 2. Consultado el 11 de noviembre de 2014 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART2.pdf>
- VVAA (2004) *Manual Didáctico para la Escuela de Padres*. Valencia, FEPADE. 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 (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

5. Anexos

ANEXO 1:
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: _____
--

Sexo:	<input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña
Edad: (años cumplidos)	<input type="checkbox"/> 8 años <input type="checkbox"/> 9 años <input type="checkbox"/> 10 años <input type="checkbox"/> 11 años <input type="checkbox"/> 12 años
Nacionalidad:	
Curso:	<input type="checkbox"/> 3º Primaria <input type="checkbox"/> 4º Primaria <input type="checkbox"/> 5º Primaria <input type="checkbox"/> 6º Primaria
Grupo:	<input type="checkbox"/> PIP <input type="checkbox"/> PIL

ÁREA	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.

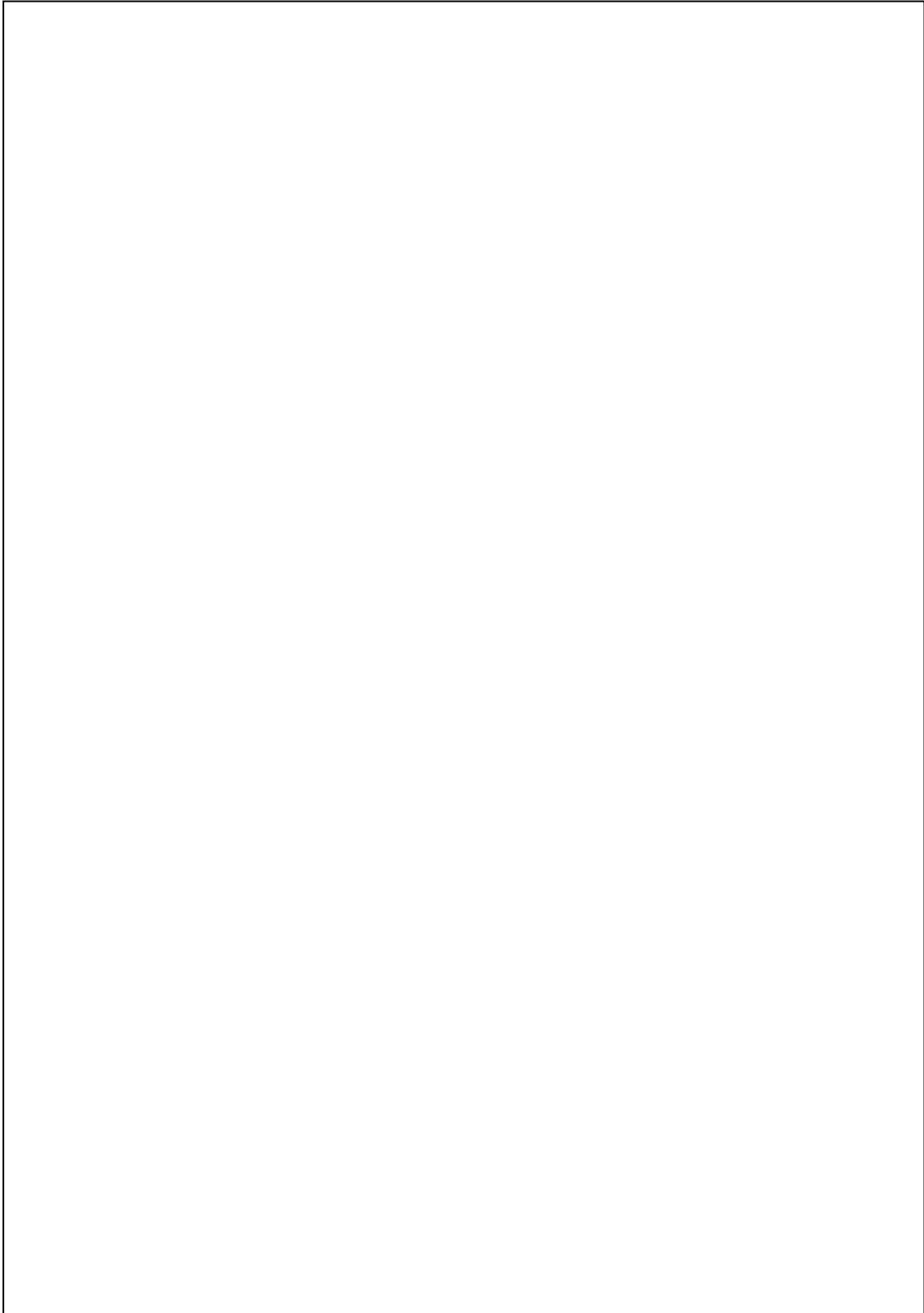
Opciones de respuesta a las afirmaciones que siguen:

	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 de acuerdo
39. Me siento satisfecho/a de mí 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:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their comments. The box is vertically oriented and occupies most of the page's width and height.

**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: _____

Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
Edad: (años cumplidos)	
Nacionalidad:	
Estado civil:	<input type="checkbox"/> Soltero/a. <input type="checkbox"/> Casado/a o con pareja estable. <input type="checkbox"/> Viudo/a. <input type="checkbox"/> Divorciado/a o separado/a.
Estudios:	<input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Primaria. <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Ciclos formativos <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Doctorado
Trabajo que desempeña en la actualidad:	
Horario laboral:	
Nivel socioeconómico:	<input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> 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 normas 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 mí.	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. Pienso 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 son 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 sobran?					
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:

ESCUELA DE MADRES Y PADRES

DIARIO DE SESIONES

RESPONSABLE: _____

CENTRO: _____

CURSO ESCOLAR: _____

SESIÓN N°:	FECHA:
LUGAR:	
TEMA A TRATAR:	
ASPECTOS A DESTACAR DE LA SESIÓN:	

ACUERDOS TOMADOS: (tareas pendientes y deberes para casa)

COMENTARIOS:

ANEXO 2:

AGRUPAMIENTO DE ÍTEMS POR DIMENSIONES EVALUADAS EN LOS CUESTIONARIOS CEFFEEF Y CEFFEEA

DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO CEFFEEF (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 mí.	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 mí 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 3:

EJEMPLOS DE DOCUMENTOS DE ASESORAMIENTO A
LAS FAMILIAS ELABORADOS A PARTIR DEL ANÁLISIS
DE LOS CUESTIONARIOS

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.

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 4:

PROTOCOLO, GUION Y TRASCRIPTIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE MADRES PARTICIPANTES EN LA ESCUELA DE MADRES Y PADRES

Protocolo y guion 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?

Transcripción:

A continuación se transcribe 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 por qué 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 necesidad 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. 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 acoso, 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, y después otra otro poquito, 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 mí 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 piensas 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 hijo, gracias por fregar o muy bien hija 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, aun así, ¡mamá que me dejes! Yo estoy mucho encima. Va, cuéntame esto...

¿Y qué edad tiene el mayor?

Diez años. Y aun 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 mi hijo, 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 mi hijo, con mi hermano esto y yo tal, y yo tengo que hacer los 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?

Mi hija ha hecho ahora 10 años y mi hijo tiene 14 y con mi hijo tengo más dificultades que con la pequeña. También es la edad, pero da igual la edad. Ella 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 los 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 mí 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 mí 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 mí 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 deajo. 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 posible... 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!

Pues ella sí que me dijo, porque le comenté una cosa de mi hijo, 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 mí 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 mí no me llegó porque mi hijo 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 mí 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 mí, 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 mi hijo, 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, así 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 envió 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 mi hijo 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 proponemos. 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.