



Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

**Máster Universitario en Aprendizaje a lo largo de la vida en Contextos
Multiculturales**

La participación de la familia en la escuela: Un estudio etnográfico

Trabajo Fin de Máster

Curso 2013/2014

Alumno: Noel Martín Amaro

Tutora: Begoña Vigo Arrazola

Me gustaría dedicar este trabajo a tantas personas que se lo merecen que no cabrían en esta hoja.

Pero esto es para ti, Pedro, porque espero que allá donde estés, estés orgulloso.

Resumen

La participación de las familias en la escuela es un elemento fundamental para la mejora de la calidad de la educación de los niños. A partir de un diseño de carácter emergente basado en la etnografía, se realiza un estudio en profundidad de un centro escolar de la ciudad de Zaragoza. El propósito de esta investigación es estudiar las relaciones entre las familias y el centro para lo cual se identificarán a los dos grandes grupos formados en esta relación (padres y profesorado). Los objetivos atienden a la participación de las familias en este colegio: conocer cómo funciona, qué canales de comunicación se utilizan y qué género participa más. También interesa explicar cuál es la relación existente entre los grupos. Los métodos utilizados son la observación participante y también la entrevista a familias y profesorado. Los resultados, de acuerdo con otras investigaciones, indican que en este centro parece existir una cierta relación de tensión entre familias y profesorado, y que son las mujeres las que todavía asumen el papel principal dentro de las familias a la hora de participar en el colegio. También se muestra que en este centro la participación se reduce a las demandas del profesorado y que sin herramientas digitales la relación familia-escuela se vería gravemente deteriorada.

Palabras clave: escuela, familia, relación familia-escuela, participación de las familias en la escuela, asociaciones de padres y madres, conflicto, etnografía, entrevista, observación participante, metodología cualitativa.

Abstract

The family participation at school is a fundamental element for the improvement of the children´s education quality. Starting from an emergent design based on ethnography, a deep research is made in a school in the city of Zaragoza. The purpose of this research is to study the relationships between families and the school which we will identify the two groups in this relationship (parents and teachers). The objectives serve the involvement of families in this school: how it works, what communication channels are used and what genre is more involved, also interested in the relationship between the groups. Methods used are observations of participant type and also the interview to families and teachers. The results, according to other research, apparently indicate that in this school there is a tension relationship between families and teachers, and women are the ones who still take the lead role within families when participating in school. This research also shows that participation in this center is reduced to the demands of teachers and would be severely impaired without digital tools.

Key words: school, family, family-school relationship, family involvement in school, parents associations, conflict, ethnography, interviews, participant observation, qualitative methodology.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	8
1. Estado de la cuestión	11
1.1. La relación familia-escuela	11
1.1.1. Modelos de relación entre familias y escuela.....	11
1.1.2. Cambios en la relación entre familia y escuela	13
1.1.3. Canales de comunicación y formas de participación de la familia en la escuela	15
1.1.4. El AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).....	16
1.2. El aislamiento social de la familia reproducido en la escuela	19
1.3. Las relaciones de tensión existentes entre familia y escuela.....	22
1.4. La diferencia de género a la hora de tratar con la escuela.....	24
1.5. Síntesis final	26
2. Propósito y objetivos	29
MÉTODO.....	31
3. Justificación del diseño	33
3.1. El diseño etnográfico.....	33
3.2. Las fases del diseño etnográfico.....	35
4. Metodología	37
4.1. Metodología cualitativa.....	37
4.2. Técnicas utilizadas	38
5. Escenario de la investigación	41
5.1. Contexto	41
5.2. Centro seleccionado	41
5.2. Participantes	43
6. Trabajo de campo	47
6.1. Acceso al campo.....	47
6.2. Permanencia en el campo	50
6.3. Salida del campo	56
6.4. Restitución al campo	57
7. Procedimiento de análisis de datos cualitativos.....	58
7.1. Entrevistas	58
7.2. Observación participante.....	60
8. Control de sesgos. Criterios de científicidad.....	63

RESULTADOS.....	65
9. Análisis descriptivo: formación de categorías.....	67
9.1. Relaciones intra-categoriales.....	67
9.2. Relaciones inter-categoriales.....	69
9.3. Formación de categorías definitivas.....	70
10. Análisis interpretativo: descripción de las categorías	73
10.1. Género	73
10.3. La familia en el aula	77
10.4. Significados de la participación	78
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	82
11. Discusión y conclusiones	83
11.1. El profesorado como coordinador de la participación de las familias.....	83
11.2. Relaciones de tensión entre familias y profesorado	84
11.3. Escasa participación de las familias en el tercer ciclo.....	87
11.4. El género femenino, fundamental en la relación familia-escuela.....	90
11.5. Los nuevos canales de comunicación en el centro	92
11.6. Hacia un cambio en el proceso.....	95
11.7. Limitaciones	97
11.8. Prospectiva	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

En la actualidad, la relación familia-escuela es un tema muy relevante en la educación, basta con mirar atrás y observar de qué manera ha ido evolucionando el concepto en cuanto a importancia hasta llegar a nuestros días hasta convertirse en sinónimo de educación impartida de manera ejemplar. Un cambio producido en una generación que devuelve a la familia al seno del aprendizaje de sus hijos, donde antes carecía de opinión, hoy vuelve a recuperarla. Hoy en día, las familias son un importantísimo elemento también en las escuelas, aspecto que aprovechándolo de una manera adecuada, puede resultar altamente beneficioso no sólo para el niño, sino también para mejorar el trabajo de los maestros y para la tranquilidad y bienestar de los núcleos familiares.

El sentido de esta investigación se justifica por dos razones, que van desde lo más estrictamente personal hasta lo más puramente académico.

En mi caso puede ser una mezcla de ambas lo que me ha llevado a realizarla. Siempre he considerado a la familia un elemento esencial en el desarrollo de cualquier persona, siendo el pilar fundamental al que acudir en cualquier momento de duda, de tristeza, de malestar... pero también en las alegrías y en los mejores momentos la familia está ahí. Y una familia lo dice todo sobre el niño, y viceversa. A ese niño se le puede motivar y estimular desde casa y después la diferencia en el colegio (y más tarde, en otros aspectos de su vida) es notoria.

La influencia de la familia sin duda es un aspecto llamativo y considerable en el ámbito de las Ciencias Sociales, ya que desde el punto de vista del paradigma cualitativo kuhniano cada persona es única e irrepetible. Su entorno y las personas que la rodean son claramente fundamentales en su vida y en sus experiencias, que acumulará a lo largo de su existencia y por las cuales podría tomar unas decisiones u otras en el futuro. Es por ello que la familia resulta fundamental.

Y también lo será el colegio, un espacio donde el niño comenzará su aprendizaje académico, donde también comenzará a experimentar el fenómeno de la amistad, es allí donde hará sus primeros amigos y también encontrará a los primeros adultos que no son sus padres imponiéndose como figuras de autoridad. Ambos son fenómenos curiosos y fundamentales en la vida humana, que no dejan de ser estudiados desde múltiples perspectivas.

He decidido también llevar a cabo este trabajo ya que forma parte de una investigación de mayor envergadura, realizada por varias universidades de todo el país y atendiendo no exclusivamente a un centro, sino a muchos más. Dicha investigación aún se encuentra en marcha y en vías de proyección por lo menos hasta este curso próximo.

Se podría decir que curiosidad personal sobre el tema y también la razón meramente práctica, como es la posibilidad de unirme a una investigación más completa, han sido las razones fundamentales para finalmente decantarme hacia la realización de este trabajo sobre las familias y sobre su implicación en la escuela.

Y finalmente surgió este estudio, cuyo objetivo en sí mismo es su propia elaboración, ya que la investigación tiene los suyos propios, iniciándome así en el mundo de la investigación y con él presentar el trabajo final del Máster Universitario de aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Es cierto que la recogida de datos sirve para incorporarlos a la investigación más amplia antes mencionada (lo cual también me hace sentir que estoy aportando algo a las Ciencias Sociales) y también, por supuesto, para esta investigación. Asimismo, será para el colegio en cuestión, para sus “habitantes”, para la revisión de su propia práctica, para relacionar la dimensión teórica y la práctica y en última instancia para su desarrollo profesional.

Con este breve prólogo pretendo aclarar la relevancia del tema y el porqué del estudio, una breve presentación para contextualizar este trabajo y para que el lector pueda iniciar su lectura con la mayor fluidez posible.

El autor.

1. Estado de la cuestión

Este trabajo comenzará con una revisión del estado de la cuestión de la participación de la familia en la escuela a partir del análisis documental realizado en diferentes bases de datos (Dialnet, Eric, Web of Knowledge...). De este análisis se destacan varios núcleos de interés: la relación existente entre familia y escuela, el aislamiento que sufren ciertos alumnos y sus familias en el colegio, las relaciones tensas generadas entre profesorado y padres y madres y la diferencia entre los roles masculino y femenino en esta relación entre familia y escuela.

1.1. La relación familia-escuela

La relación entre la familia del alumno y la escuela en la que se encuentra es fundamental para la educación del mismo. Una correcta coordinación entre tutor/a y padres supone un gran paso para el desarrollo del niño tanto dentro como fuera del centro educativo. En este apartado se hablará de la evolución de la familia con sus correspondientes cambios, de las relaciones que poseen (y poseían) éstas con la escuela y de cómo se estructura esta relación en los colegios.

1.1.1. Modelos de relación entre familias y escuela

En el proceso de desarrollo del niño son muchos los factores que influyen y que tomarán parte, que influirán a la hora de formar la personalidad, que inculcarán una serie de valores y que, directa o indirectamente, incitarán a la joven persona todavía dependiente a tomar unas decisiones u otras.

Durante la etapa de la Educación Primaria (6 a 12 años), el niño se desarrollará fundamentalmente en dos ambientes diferentes (Sánchez y García, 2009): la escuela y el hogar, con sus moradores correspondientes, es decir, en el primer lugar nos encontraremos con otros compañeros, maestros y otras personas diferentes de las que se encontrarán en el segundo núcleo, su familia. Tales instituciones son las dos realidades más importantes para el niño, donde mayor parte del tiempo pasará y donde comenzará a interactuar con el resto de los seres humanos que le rodean. Por ello deberán trabajar conjuntamente para lograr un desarrollo óptimo de su persona al completo. Aunque únicamente no se beneficiarán de esta unión los propios niños, también se verán mejoradas la propia institución escolar y las propias familias después de experiencias interactivas satisfactorias. Habrá que diferenciar,

claro está, en los diferentes niveles de interacción, la intensidad de la misma, la implicación que pueda tener un grupo sobre el otro y viceversa. Factores varios que convertirán los intercambios entre familia y centros escolares en una serie de encuentros difíciles de categorizar, ya que la heterogeneidad existente es notoria. No obstante, existen autores como Torres (2007), que se atreven a realizar una clasificación de los modelos de relación entre instituciones escolares y las familias de los alumnos, así, la división sería la siguiente:

- *Burocrática*: La relación entre familia y escuela se limita a las informaciones pseudo-obligatorias que se dan de manera esporádica por parte del tutor/a del alumno hacia sus padres, todo lo correspondiente a la información burocrática.
- *Tutelar o de apoyo*: Las familias son vistas por parte de la institución escolar como una parte fundamental en la educación de sus hijos, por lo que se les pide colaboración, y éstas responden adecuadamente. Los padres y madres acuden a las reuniones, actos o conferencias asiduamente, y se presentan ante la escuela como “voluntarios activos”, pero las tareas las decide exclusivamente el profesorado, que será la entidad que marque el límite de la implicación de las familias en los colegios.
- *Consumista*: Estilo de relación inherente al sistema predominante en nuestros días. Este tipo de relación se obtiene de la consecuencia del sistema neoliberal en el que se haya ocurrido en este momento, el consumo presente en todo momento y en consecuencia, el poder. Ver quién consume más y más lujoso, esa filosofía es la que imperará. Las familias tienen una “libertad de elección de centro” establecida por las leyes vigentes, pero dependiendo de las características propias del centro, de las demás familias, alumnado o recursos, éstas optarán por realizar el ingreso de sus hijos en determinados centros y en consecuencia participar con ellos en su educación. Muchos niños acabarán en centros privados, donde la “excelencia” será lo que prime a la hora de entrar, seleccionando bajo su criterio a los mejores, a los que mejor se adapten al sistema consumista.
- *Cívica o ciudadana*: El modelo plenamente participativo. Las familias son llamadas para compartir responsabilidad a la hora de tomar decisiones y realizar acciones conjuntamente con el profesorado. Participación de toda la comunidad, de la ciudadanía, en la educación. Aparece como figura fundamental la dirección (equipo directivo) de los centros, haciendo posible la plena colaboración por parte de las familias. Este es el estilo que fomenta el diálogo, el derecho a la educación pública

- de calidad y la libertad de expresión, ya que no siempre se estará de acuerdo en todas las decisiones tomadas, atendiendo siempre a las discrepancias desde un punto de vista crítico y enriquecedor de cara a futuras ocasiones.

Pero ¿qué concepción poseen los padres y las madres sobre la escuela? Según el modelo de Vogels (2002, cit. por Colás y Contrera, 2013), las concepciones de los padres se pueden clasificar en varios grupos:

- *Los consumidores*: Son los que piensan que la educación es un producto consumible, y si no están satisfechos con él, pueden optar por cambiarlo. Este tipo de familias son las que se limitan a elegir el colegio en el cual estará su hijo.
- *Los clientes*: Cuando los progenitores asumen que los docentes son los profesionales de la educación, y por lo tanto, sus responsables. Delegarán los asuntos escolares en ellos.
- *Los participantes*: Se trata de las familias que se implican activamente en la educación de sus hijos, colaborando con los profesores. La propia iniciativa también es un factor común en estas familias.
- *Los socios*: Esta es la categoría que implica el máximo grado de implicación familiar, ya que consideran que la educación de sus hijos debe afrontarse desde un comienzo de una manera conjunta con el profesorado, superando incluso a la denominación anterior de “participantes”.

Quizá no sean las clasificaciones cerradas lo que precisamente haya que aceptar al pie de la letra en las Ciencias Sociales, pero clarificará bastante una diferenciación de cada núcleo familiar en cuanto a su participación e implicación en el centro.

1.1.2. Cambios en la relación entre familia y escuela

El concepto de familia ha cambiado, y es algo que se debe de tener en cuenta al atender a estas realidades individuales de cada hogar. Existe una nueva conceptualización de la familia (Aguado, 2010) y nuevas estructuras familiares que una generación anterior ni siquiera se plantearían. Apenas existen hoy las familias extensas (Fernández, 2007) que estaban a la orden del día hace unas generaciones: con más de dos adultos, muchísimos hermanos, con los mayores haciendo cargo de los menores y con la madre todo el día en casa encargada de las labores del hogar y del cuidado de los hijos. Actualmente las familias

son diferentes: dos adultos es lo normal sin contar casos como divorcios o fallecimientos, ambos con empleo y normalmente fuera de casa ya sea a tiempo completo o parcial, con uno o dos hijos como máximo. Así es la media en España, aunque siempre habrá casos excepcionales.

Pero la tradición viene ligada a la cultura. Y una de ellas en nuestro país es que a pesar de su numerosidad, desde antaño las familias carecen de ese espíritu participativo que hoy en día se busca en la escuela (Martínez, 2004), puesto que hasta la llegada de la democracia tampoco se requirió, y el modelo de familia tradicional con sus papeles definidos permaneció estable sin que hubiera un cambio radical que lo transformase. Afortunadamente desde la escuela se reclama la presencia de las familias ya que se antoja como necesaria la comprensión del contexto que rodea al niño.

Es lógico que si los tutores, los maestros que más tiempo estarán con los niños, pretenden acercarse y comprender ese contexto que rodea a sus alumnos deban considerar que los tiempos cambian, y con ellos también la educación. La multiculturalidad es una realidad en nuestros días y tanto los maestros en las aulas como los centros educativos en general deberán por lo menos conocer y aceptar la cultura de procedencia de las familias (Leiva y Escarbajal, 2011), lo que también supondrá un cambio en nuestra propia cultura, y por ende, en la cultura escolar. Esta multiculturalidad trae consigo muchas aportaciones y ventajas pedagógicamente hablando, siendo uno de los pilares de la llamada educación inclusiva. Se trata del aporte de cada uno y de su cultura, de su lugar de origen y de sus costumbres, siempre enriqueciendo a los demás ampliando horizontes y dando nuevas y críticas visiones de los diferentes estilos de vida que no se parecen al nuestro.

También el concepto de escuela ha sufrido cambios. Ésta ha dejado de ser un recinto en el cual niños y niñas iban unos pocos años de sus vidas aprendiendo aspectos muy básicos para sobrevivir en la cotidianidad, esto en la mayoría de los casos: también los había con más suerte y generalmente, con más dinero, que prolongaban sus estudios hasta convertirse muchos años después en titulados universitarios, pero también los había que nunca pisaron el espacio en cuestión, aprendiendo en casa y dedicándose a un oficio desde bien comenzada su niñez.

En nuestros días la escuela ocupa gran parte de la niñez y de la adolescencia del niño. Pasará de escuela a instituto, como pasará de niño a adolescente. Con diez años de obligatoriedad que pueden prolongarse hasta los quince si se cuenta con la Educación Infantil y con el Bachillerato hasta llegar a la Universidad.

1.1.3. Canales de comunicación y formas de participación de la familia en la escuela

Desde hace años, la manera más utilizada para comunicarse entre familias y profesores, especialmente los tutores, es la entrevista (Pérez de Guzmán, 2002), donde cara a cara ambas partes podían hablar sobre los alumnos consiguiendo toda la información deseada. Actualmente, con el desarrollo de las TIC se han ampliado estas vías de comunicación (Lozano et al., 2013), a pesar de que todavía existe bastante desaprovecho de las mismas debido a la brecha digital que muestran especialmente los profesores frente al alumnado, mucho más joven y acostumbrado a las nuevas tecnologías.

Progenitores y tutores deberían tener un contacto regular y las implicaciones de la familia deberían verse reflejadas inclusive en la propia institución escolar. Existen estudios (Vila, 1998) que afirman que una comunicación clara y directa entre maestros y familia, con el consiguiente *feed-back* proporcionado por ambas partes, es garantía de un mejor desarrollo por parte de los infantes. Favoreciendo esta unión, las prácticas educativas de unos y de otros se verán reflejadas en una suma de beneficios. Así es como también lo asumen las leyes de educación de nuestro país. Tal y como resume la actual ley de educación (LOMCE) en las funciones del director, éste deberá:

“Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.” (BOE, Martes 10 de Diciembre de 2013, nº 295, sección I, p. 97905).

Esta nueva ley remarca, hablando del director como figura de autoridad del centro, que debe existir una participación (o colaboración) de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar el estudio de los alumnos: mejora de calificaciones y también su desarrollo de conocimientos y valores, que con la unión de la familia resultará más sencillo. También lo hacía la anterior ley, la LOE, haciendo más hincapié en la importancia de la estrecha colaboración que debe existir entre familias y centro (BOE, 4 de Mayo de 2006, nº 106, p. 17160): “Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.” Mostrando así la predisposición del sistema educativo hacia una relación colaborativa entre ambas partes y definiendo la participación de las familias como una colaboración entre los padres y los maestros del centro.

Actualmente la relación de participación de las familias en la escuela se podría dividir en dos formas de acción: la participación individual y la participación colectiva de las familias (Montañés, 2007).

La participación individual posee un instrumento diseñado para su puesta a punto: las tutorías, que junto con la orientación, son partes fundamentales de una correcta acción docente. La tutoría representa el seguimiento individualizado, la atención del tutor o tutora sobre el alumno en cuestión. Se realizarán varias reuniones a lo largo del curso escolar con los padres, consistentes en entrevistas individuales con ellos. Su objetivo será informar sobre el progreso personal y académico del alumno/a y a su vez mejorar el conocimiento acerca del niño/a por parte de ambos bandos. No tienen por qué estar limitadas a las estipuladas por ley, tanto el tutor o tutora puede convocar a los padres (o viceversa) a tantas reuniones extraordinarias considere oportunas. Existen estudios (Gómez, 2010) que demuestran que la comunicación no verbal es un factor clave y favorecedor a la hora de la mediación con familias, fortaleciendo la comunicación total y completa a la hora de ser capaces de interpretar signos de, por ejemplo: inseguridad, miedo, desconfianza... aspectos clave en una interacción entre tutores y familia que se darán en las mencionadas tutorías, de ahí su importancia.

Pero no toda la colaboración queda dividida en dos grupos y lugares: maestros/as en el colegio y familias en casa. También existe la llamada participación colectiva, y para ello es preciso mencionar a una institución tremadamente importante y cuyo papel en la gran mayoría de ocasiones es servir de puente o de nexo entre el hogar y el colegio, y las personas que permanecen en ellos: se trata del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y resultará tener un papel fundamental y legal para que la relación entre familias y escuela sea efectiva completamente.

1.1.4. El AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos)

El AMPA es un órgano que forma parte de todo centro educativo, formado por una junta directiva similar a cualquier asociación y por los socios. Sus acciones se verán condicionadas por el centro en el que se encuentren y del conjunto humano que la forme. Desde la organización de eventos hasta actividades extraescolares que pueda ofrecer el centro, incluyendo también temas tan trascendentales como pueda ser el comedor escolar. Es común que además funcione como un punto de información para que los socios o simplemente para que demás padres y madres del centro puedan conocer sus derechos y

sus obligaciones como miembros de la comunidad educativa que son. En el Consejo Escolar del colegio poseen un asiento con voz y voto, formando así de forma real y legal parte de la comunidad educativa en la que se encuentran.

Además, será el órgano mediador que representará a todos los padres y las madres de los alumnos/as, teniendo un contacto constante con la dirección del centro y con el profesorado, pudiendo mostrar así sus sugerencias, peticiones, exigencias o, en su debido caso, quejas. Se podría decir que es el “puente” legal que unirá el mundo docente e interno del colegio con el mundo externo y familiar.

Contando ya con bastantes años en nuestro país, (Garreta, 2008) las asociaciones de padres y madres han ido evolucionando desde su creación para ir de la mano de la escuela. El panorama asociativo actual cuenta con dos grandes confederaciones que formarán parte de los órganos de representación a nivel estatal, son las siguientes:

- CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos): Creada en el año 1929 con el objetivo de promover los intereses de la familia y de conseguir que los hijos cuyos padres se afiliaran, recibieran una educación acorde con sus creencias.
- CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos): Entidad social no confesional y de carácter más progresista que su compañera católica. Creada para lograr una escuela pública de calidad, democratizar la enseñanza en ellas y mejorar condiciones de los infantes.

Estas son las confederaciones con mayor relevancia, ya que ambas poseen la mayor representación en el Consejo Escolar del Estado, señalando que CEAPA cuenta con dos representantes más, por lo que cuenta con la mayoría en dicho órgano.

Es conveniente realizar dicha distinción puesto que no tendrán el mismo carácter las asociaciones contenidas dentro de cada una de estas confederaciones, ni tampoco se encontrarán en los mismos colegios realizando sus actividades.

Para la elaboración de este estudio interesaría centrarse en el contexto de CEAPA, ya que el centro estudiado es un centro público y su AMPA se encuentra también englobada por otra federación, FAPAR (Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Aragón), que a su vez se encuentra bajo la ya mencionada confederación. Su objetivo primario bastante tiene que ver con el de su “madre”, que es el siguiente: “Conseguir una

escuela digna, gratuita, democrática, participativa y de calidad, para todos” (www.fapar.org).

Desde el año 1988, CEAPA no ha parado de realizar actividades para una mayor incorporación de los padres y las madres a las escuelas de sus hijos, con ello aumentando la calidad del sistema educativo y también mejorando la calidad de las condiciones en el desarrollo de la infancia de los alumnos.

Hay que tener presente que esta colaboración, en la actualidad, es muestra de calidad de los centros educativos (Colás y Contrera, 2013). Desde la Constitución del año 1978 se tienen referencias de la colaboración de la familia en la escuela, en este caso se señalaban dos niveles de participación de la comunidad educativa en la que, por supuesto, se incluían a los padres y las madres:

- En la programación general de la enseñanza, en el apartado 5.
- En el control y gestión de los centros financiados con fondos públicos, en el apartado 7.

Las posteriores leyes de educación en nuestro país durante las posteriores legislaturas también han ido contemplando y señalando el papel de las familias y su participación en los centros, desde la LODE (1985) hasta la actual LOMCE (2013), en mayor o menor medida todas han incluido en alguno de sus artículos menciones sobre dicha participación de padres y madres en la escuela, incluyendo al AMPA como representación organizada de todos ellos.

Es por ello que no simplemente la participación de los padres se encuentra amparada por unas cuantas teorías, o por algún movimiento educativo como pueda ser la Inclusión, sino que también lo respaldan sistemas educativos como el nuestro, por lo que dichas leyes no basadas en meras suposiciones deberán ser aplicadas para un bien común y social.

La revisión de la literatura internacional de los últimos años revela que las familias de clase media son aquellas con las que más estrategias han utilizado a la hora de investigar sobre esta relación familia-escuela (González-Patiño, Poveda y Morgade, 2013), considerándolas como las más comunes y representativas para estudiar este fenómeno, incluyendo también a las asociaciones de padres y madres. Aspectos como el aislamiento social que puede producirse en los centros educativos, las relaciones de tensión que pueden darse entre familias y personal del centro o el género predominante en la participación serán clave para entender la participación de las familias en los centros y conseguir todos los beneficios posibles de ella.

1.2. El aislamiento social de la familia reproducido en la escuela

Familias y profesorado deben poseer una relación adecuada basada en el conocimiento mutuo para comprender las necesidades de cada alumno. Pero en ocasiones, dependiendo de las características familiares, esa relación puede no llegar a existir y producirse casos de aislamiento social de las familias, y por extensión en niños, en el propio centro educativo. Modelos pedagógicos y propuestas actuales intentarán frenar este fenómeno que lamentablemente se reproduce en las escuelas de hoy en día.

Partiendo de la idea propuesta por Bourdieu (1998) en la cual expresa que el espacio social está construido por los agentes o grupos existentes en él en función de su posición, la escuela reproducirá en los niños las distancias sociales que posean sus padres y madres, siendo la escuela un mecanismo de reproducción social de la realidad.

En los centros actuales hay que destacar un problema, el aislamiento social. Un problema que se debe solucionar si se quieren lograr objetivos de igualdad y comprensión como los que propone la Inclusión. La falta de confianza de unas culturas hacia otras crea lo que se podría denominar como guetos, o aislamientos sociales de una cultura en un determinado lugar (Sapiains y Zuleta, 2001). Este fenómeno lo encontramos en las grandes urbes actuales, pero como algunas teorías sostienen, la escuela es un mecanismo de representación social, convirtiéndose en modelo explicativo de actitudes de grupos sociales ante determinadas realidades. Por lo que el fenómeno del aislamiento también puede llegar a darse en las escuelas: los alumnos son empujados por voluntad de sus familias a no poseer una relación positiva con otros niños o niñas del colegio o con los profesores, aislándose junto a otros de similares costumbres, etnias o países.

Es precisamente el fenómeno de segregación social con sus consecuencias negativas: un impacto negativo en el rendimiento de los alumnos y fracaso escolar (Ballester y Vecina, 2011) lo que se pretenderá evitar en los centros desde el punto de vista de la Inclusión. Es por ello por lo que una adecuada comunión entre familia-escuela podrá servir como paliativo para evitar dichas situaciones desagradables para toda la comunidad escolar.

Si las familias deciden aislarse, es tremadamente complicado establecer adecuados nexos de relación entre los tutores y ellas (aspecto mencionado en el apartado anterior), perjudicando así el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos/as y también la propia labor docente, resentida por la segura falta de interés y mejora de dicho alumnado.

Situaciones a evitar son las que, por ejemplo, se dieron en Estados Unidos allá por la década de los años 60, en la que la segregación racial comenzó a generalizarse por todo el país e incluso se llegó a plantear seriamente que los alumnos y alumnas afro-americanos poseían un problema en el rendimiento escolar, elaborándose intervenciones y explicaciones de muchas clases con el fin de aportar una “resolución” adecuada del problema. En este caso no fueron las familias las culpables de la nula colaboración, pero las consecuencias fueron negativas igualmente, importando poco el culpable de la separación. Afortunadamente, no hizo falta más de una década para que el sistema educativo estadounidense cambiara su planteamiento y de nuevo considerase a todos los alumnos por igual (Poveda, 2001).

No será el menor rendimiento, ni un menor C.I. lo que afecte a este alumnado de familia aislada, son muchos los factores los que pueden implicar la mala situación de estos niños, como por ejemplo, la mala adaptación de las familias a su nuevo centro. El choque cultural es uno de ellos, muchas de las familias inmigrantes o pertenecientes a minorías no conocen la dinámica escolar (Cárdenes y Terrón, 2011; Garreta, 2008) y llegan con un bagaje propio sobre qué es la escuela y cómo deben relacionarse con ella, poseen su propia realidad y será muy difícil hacerles cambiar por otra nueva.

Con esas ideas previas el problema que arrastran muchas de estas mencionadas familias será que realmente no muestran interés en realizar un seguimiento durante el curso escolar de su hijo. Estudios demuestran que los propios docentes observan cuál es la dinámica seguida de las familias que no poseen este interés: al principio del curso aparecen para acompañar a su hijo o hija durante el primer o los primeros días, hablan con el maestro o maestra e incluso acuden a las primeras reuniones multitudinarias en las que se explica el funcionamiento del curso, las metodologías que utilizarán, etc. E incluso hay algunas de ellas que sí que acuden a las tutorías una vez el tutor/a las convoca para hablar de su hijo/a. El problema reside en la continuada inatención que recibe el niño en el hogar durante todo el curso escolar.

Otro de los factores que mayor influencia posee es la falta de conocimiento sobre el colegio, muchas veces asociado al nivel socio-cultural o al nivel académico de estas familias. Para estos progenitores la escolarización de sus hijos resulta un tema desconocido, ya que puede no resultar familiar para ellos, ya sea por no haber completado los estudios en su día o simplemente por no haber tenido nunca un contacto con la institución escolar.

En caso de familias inmigrantes el idioma también puede suponer una barrera a la hora de establecer relación con el colegio, entorpeciendo los diálogos más básicos con el tutor de su hijo y haciendo imposible cualquier intento de explicación medianamente compleja que pudiera plantearse. No obstante, el interés es buen remedio para ello, ya que aprender el idioma requerido o poseer otro idioma “puente” que pueda suplir estas carencias puede ser fruto de la perseverancia impuesta en la tarea. Investigaciones realizadas en Estados Unidos (Jasis & Ordóñez-Jasis, 2012; O'Donell y Kirkner, 2014) demuestran que los grandes impedimentos en la implicación de las familias latinas de habla no inglesa en los colegios de sus hijos son el desconocimiento del propio idioma y la diferencia cultural que existe a la hora de entender la escuela como tal. Y no por ello las familias se despreocupan por la educación de sus hijos, ya que tanto escuelas, instituciones sociales o asociaciones formadas por personas de la misma comunidad inmigrante trabajan unidas para atraer a estas familias trabajando conjuntamente, siempre y cuando estas últimas estén dispuestas a colaborar.

Pero tantos problemas no están exentos de solución. Existen estudios que hablan sobre cómo toda la comunidad educativa tiene el poder para ayudar a este alumnado aislado ya que la poca sociabilización los convierte en auténticos demandantes de ayuda adulta. Sus problemas de relación y en consecuencia, de desarrollo son notables, como también son los problemas académicos y la falta de interés mostrada. La implicación de los adultos a la hora de motivar a los niños puede ser fundamental, por lo que toda la comunidad educativa debería estar invitada a participar a la hora de realizar actividades de interés relacionadas con el entorno que rodea a estos alumnos. Normalmente será como mejor responderán puesto que si es un tema conocido por ellos, la implicación suele ser mayor, también el interés y las ganas de colaborar y aportar conocimientos o experiencias. También si la familia se ve implicada en este proceso se notará una sustancial mejora a la hora de influir interés en el niño cuando se realice la actividad. Esta colaboración de la familia se puede conseguir mediante el apoyo de la comunidad educativa, puesto que es más sencillo que entre todos los que la componen se halle un referente al que la familia desee seguir, o simplemente un amigo en el que confíen y colaboren con él (Fragoso, 2005).

Sin duda es un esfuerzo que atañe a todos los miembros de cualquier comunidad, y como se viene defendiendo desde un principio en este trabajo, cada persona es única, por lo tanto cada familia también lo será. Pero si la comunidad en la que ésta se encuentra forma parte de la educación de los niños de su escuela, será el propio contexto el que

también juegue a favor de la implicación y participación progresiva de estas familias en los centros escolares.

Modelos desarrollados en el ámbito internacional de la educación concluyen en que minorías étnicas no parecen haber recibido la atención necesaria, ni parecen haberse incorporado adecuadamente al sistema educativo de nuestro país (Poveda, 2001). Dichos modelos pedagógicos discuten sobre cómo debería enfocarse la educación hacia esos niños o qué contenidos curriculares debería abarcar, encontrándose por el momento en un vacío teórico. Una situación complicada en la cual hay que siempre tomar las precauciones pertinentes por parte de la comunidad científica social y abordar los problemas que plantea de la mano de la comprensión y la tolerancia.

1.3. Las relaciones de tensión existentes entre familia y escuela

En toda relación existen choques entre las partes, y la protagonizada por familias y escuela no es una excepción. A pesar de compartir un objetivo común: la mejora del proceso de aprendizaje de los niños, en ocasiones las partes formadas por el profesorado y las familias no llegarán a acuerdos y culparán al otro bando de los problemas surgidos en la participación de las familias en la escuela.

El camino por recorrer es todavía largo en nuestro país. Según muestran estudios realizados por Garreta y Llevot (2007), los propios representantes de asociaciones de padres y madres mostraban un descontento bastante general (65,3%) por la falta de interés que muestran el resto de los padres y madres, por el desconocimiento del sistema educativo también por parte de los progenitores (46%) y por la no comprensión de los padres hacia el profesorado (39,7%), convirtiéndose estos tres factores en los mayores obstáculos en la comunicación entre familia y escuela (desde el punto de vista de los entrevistados).

También se obtuvieron otras respuestas como: la falta de interés del profesorado (27%), que la escuela no se dé a conocer de una manera conveniente (20%), la falta de preparación de los profesores (8,5%) o que sean los maestros los que no comprendan a los progenitores (6,5%).

Otros datos de interés obtenidos en encuestas similares preguntaban esta vez sobre los obstáculos, relacionando estos datos con los anteriormente mencionados sobre el tema, que diversidad cultural puede imponer y que dificultan la relación entre las familias, en este caso inmigrantes y de origen gitano y la escuela. Los resultados obtenidos un mayor

número de veces fueron: la falta de interés por parte de los padres (37%), el conflicto cultural que hay o pudiera haber (27%), el bajo nivel cultural de dichas familias (24%) y el desconocimiento del sistema educativo (21%). Estos son los números obtenidos en cuanto se preguntaba sobre la comunidad inmigrante, modificándose a estos cuando la pregunta estaba relacionada con la comunidad gitana: 65% falta de interés, 41% conflicto cultural, 37,6% bajo nivel cultural y 31% desconocimiento del sistema.

El análisis también mostró otro tipo de obstáculos que puedan dificultar la comunicación entre las familias inmigrantes y la escuela: el idioma (30%) adquiere un peso importante, aunque de nuevo vuelven a aparecer el desconocimiento del sistema educativo (42%) y el desinterés de las propias familias (32,5%) entre los más destacados.

Es llamativo y necesario conocer también la otra cara de la moneda, puesto que los docentes restan importancia al peso que tiene su propio trabajo para que la relación con las familias funcione. Mientras que los representantes de los padres y de las madres destacaban la importancia de que la escuela fuera la impulsora de dicha relación. Se podría decir que cada grupo se exculpaba y pasaba la responsabilidad al otro.

En la etapa de Educación Infantil es cuando las familias más colaboran con el centro escolar (López, 2010), desligándose cada vez más a medida que sus hijos crecen. Aunque este hecho ocurra, es importante que además de ser capaces de resolver los conflictos creados, el centro y las propias familias conciencien al resto de miembros que su implicación en la educación de sus hijos es altamente beneficiosa, y que unidos “ambos bandos” será posible alcanzar objetivos más elevados en cuanto a la realización de actividades más elaboradas, creación de nuevos proyectos o de nuevas iniciativas.

Esta relación entre las dos partes: familias y escuela, en muchas ocasiones será generadora de tensión o conflicto (Kñallinsky, 2003) a pesar que su objetivo final es común: mejorar la calidad educativa de sus hijos/alumnos. Existen muchos factores que pueden ser los generadores de ese conflicto entre ambos bandos como la edad de los participantes, el poder ejercido por uno u otro bando, el papel que desempeñan los implicados o la simple falta de comunicación. Todos ellos pueden convertirse en los detonantes de una situación conflictiva en que ambas partes deberán mediar para que el adecuado funcionamiento de la comunión familia-escuela pueda continuar adecuadamente.

Un factor muchas veces desencadenante de esa situación tensa es el dinero (Martiniello, 1999), especialmente en zonas con mayor índice de pobreza como puede ser América Central, condición también aplicable a familias en nuestro país, cuando el apoyo

a la escuela por parte de las familias debe ser económico y la escuela lo espera y no llega, es entonces cuando las situaciones de desconfianza entre maestros y padres surgen, creando así barreras para una futura colaboración un tanto más de carácter personal.

Como solución surgen iniciativas para mejorar esa relación entre las familias y el colegio como la Escuela de padres, en la cual el centro escolar y sus profesionales ofrecen ayuda y orientación a los progenitores en la siempre dura tarea de educar a sus hijos. Con estos consejos todos adquirirán la misma dinámica, por lo tanto será más sencillo comprender por parte de las familias determinadas iniciativas que tomen los maestros. Otra de las ideas surgida es el Plan de Apertura de los Centros, donde el colegio se abre a toda la comunidad educativa envolvente: familias, servicios sociales y de salud, negocios cercanos e incluso otros colegios.

Con esta apertura del centro a toda la comunidad se favorece el desarrollo de nuevas actividades lectivas y de ocio que perfectamente pueden estar destinadas a familias enteras, poniendo la escuela y sus instalaciones al servicio de su entorno y escuchando todas las proposiciones que se realicen para su mejor disfrute (López, 2010).

1.4. La diferencia de género a la hora de tratar con la escuela

La vida cambia en apenas unos años. Un ejemplo, de la generación de nuestros padres a la nuestra todo ha sufrido una transformación: desde lo más puramente físico y material como pueden ser los aparatos electrónicos y demás tecnología: televisiones, ordenadores, teléfonos móviles... hasta los temas más arraigados al pensamiento humano: ideologías nuevas, cambios de roles de hombres y mujeres o temas como racismo y homosexualidad. En todos ellos ha existido un cambio pero sin embargo también la tradición sigue pesando en nuestra cultura. En este apartado se verá cómo en la participación de las familias en la escuela dicha tradición continúa, decantando la balanza hacia el género femenino, que ha sido el que siempre se ha encargado de mantener la relación familia-escuela a flote.

Históricamente educación y política, o simplemente mandato, han estado siempre estrechamente relacionadas, y sus consecuencias se siguen pagando actualmente. En nuestro país, la dictadura franquista dejó más de 30 años de imposiciones en las que una de las grandes beneficiadas fue la Iglesia católica, que impuso su moral en todos los centros escolares de la época (Redondo, 2007).

Actualmente, gran parte de los colegios están bajo la influencia y el mandato de la Iglesia, que como bien indica Mariano Fernández (2007, p.17): “Si mantiene un peso importante (la Iglesia) es, en buena medida, por y a través de la escuela, por su capacidad de promover y mantener centros privados, sus privilegios en los públicos y el influjo en el magisterio.”

Prácticas y creencias religiosas se han llevado al ámbito privado aunque también se oferta religión en la escuela pública pero también se han suavizado. Cambian los tiempos, pero la tradición sigue muy presente, quizá circulando por una vía paralela, pero no desaparecida totalmente. Aspecto cultural a tener en cuenta incluso a día de hoy, dejando siempre huella en todas las acciones e iniciativas que puedan poseer “las nuevas familias” en la escuela o en otros lugares por los que transcurra su vida.

Actualmente nos encontramos en época de cambios, como los ya referidos para que la escuela se amolde a la nueva familia, a la nueva sociedad. Pero incluso hoy en día, no podemos entender el concepto de relación familia-escuela sin tener en cuenta la gran influencia de la tradición. En las escuelas, el papel protagonista del sexo femenino es indiscutible. Los estudios muestran que existe una brecha de género ampliamente favorable al lado femenino incluso también en el profesorado de los colegios de Educación Primaria (Sauras, 2014). Sin embargo, no existe tanta en el cargo de dirección, donde se muestra una equidad entre hombres y mujeres, e incluso queda demostrado que los hombres maestros optan más que las mujeres maestras a un puesto en el equipo directivo. Más del 70 % del profesorado de Educación Primaria son mujeres (Bonal, 2007) y lo mismo ocurre en el AMPA y en las “reuniones de padres” (sin duda, mal denominadas), cuyas integrantes mayoritariamente son también del sexo femenino. Nuestra cultura estableció en su día, y a día de hoy prevalece mayoritariamente, que es la madre quien en esa división de trabajo debe ocuparse de los asuntos relacionados con el colegio. Lo que tampoco quiere decir que la figura del padre no se implique en absolutamente ningún tema relacionado con la escuela: no podemos generalizar en cuanto hablamos de seres humanos, por lo que también es seguro que en muchas familias será la pareja quien mantenga a flote esa relación con la escuela, o en otros casos será el padre quien lo haga. Cada núcleo familiar poseerá una situación determinada, pero lo que viene siendo una realidad hoy en día, incluso en época de cambio y de derrocamiento de esos roles sociales preestablecidos, es que es la mujer quien predomina, y con creces, cuando hablamos de las relaciones entre familia y escuela.

También en muchos más países es tradicionalmente la mujer quien se ocupa en el núcleo familiar de cualquier tipo de relación con la escuela. La relación de la mujer con la escuela comienza a datar desde mediados del siglo XX en Europa, después de la segunda Guerra Mundial (Arenas, 2000), donde la división sexual de las tareas era inamovible, en la “familia tradicional” de clase social media-alta el hombre era quien trabajaba para traer el dinero a casa y la mujer se encargaba de cuidar todo a su cargo: el hogar, a los niños y al hombre. En ese cuidado de los niños se incluía estar pendiente de su escolarización y por lo tanto, ser la que atendía los asuntos escolares cuando le era requerido.

Europa ha continuado con la tradición y en países como Reino Unido o Suecia es la mujer la que continúa ocupándose de la relación con la escuela (Fosberg, 2007), mostrándose en algunos casos un desentendimiento total por parte de los padres. No ocurrirá en todas las familias, ya que cada hogar es diferente, pero la diferencia entre madres y padres hoy en día continúa siendo abrumadora en el viejo continente.

Lo mismo ocurre en culturas como la japonesa (Holloway, Yamamoto, Suzuki y Mindnich, 2008) donde además de estar influida por el género, la participación y la implicación de las familias viene condicionada por la ocupación laboral de la madre, donde parece que al poseer unas altas aspiraciones ocupacionales, más propensas son a invertir en clases de apoyo para sus hijos e intervenir en su vida escolar.

La sociedad del momento con su correspondiente corriente ideológica, sea en el continente que sea, es la que moldea la escuela y todo lo que ello conlleva. Se pueden analizar en los libros de texto utilizados en diferentes épocas esta división sexual (Terrón y Cobano-Delgado, 2008). Los contenidos expuestos se encargaban de perpetrar bien esos valores tradicionales que todavía hoy pesan demasiado, inculcándolos a niños y niñas que son los adultos de hoy, lo que puede llegar a convertir en una utopía un cambio totalmente radical en la sociedad actual.

1.5. Síntesis final

Como síntesis final, se puede decir que la vida cambia: la forma de vivirla, los momentos sociales, las tecnologías, la manera de relacionarnos con otros... Y esos factores están directamente relacionados con el concepto de educación, ya que el fin principal de ésta es preparar para la vida, que ese niño o niña sea capaz de desenvolverse en ella; por lo que la educación cambiará con la sociedad.

La participación de la familia en la escuela también se ha visto y se verá afectada por ese cambio de vida y de entender la escuela. Factores comentados en los apartados anteriores como los canales de comunicación, los tipos de familia, la multiculturalidad, el aislamiento social, la relación de tensión en la escuela o el papel de la mujer parecen clave para entenderla hoy en día y habrá que tenerlos en cuenta para que ésta resulte efectiva y bien realizada.

Con el objetivo de clarificar los temas que interesan tras el análisis teórico realizado, para profundizar en la relación familia-escuela se destacan los siguientes núcleos de interés:

- *La participación de las familias en la escuela:* Qué se entiende y qué tipos hay en la escuela.
- *Los canales de comunicación:* Los utilizados para establecer la comunicación familia-escuela en la actualidad.
- *La relación de tensión/conflicto de la escuela:* La relación mantenida entre profesorado y equipo directivo con las familias (AMPA incluido).
- *El papel del género femenino:* En la escuela actual, comparado con el masculino.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

Párrafo 2º del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

2. Propósito y objetivos

Toda investigación de carácter científico Social se encuentra al servicio de las personas, siempre tratando de mejorar la calidad de vida de los interesados y de posteriormente del resto de los individuos. La finalidad de estudios de carácter etnográfico como este es la de conocer en profundidad la comunidad estudiada, ayudando en los casos oportunos a sus nativos mostrándoles todos los aspectos que pudieran desconocer de su realidad y así poder proporcionar un conocimiento amplio que suponga una mejora en su cotidianidad.

Concretamente, el propósito que posee el siguiente trabajo es explorar y comprender la realidad existente en el centro escolar estudiado sobre la relación entre las familias y el centro.

Para lograrlo, y mediante el análisis de los datos obtenidos a partir del uso de diferentes técnicas, se pretenderá lograr los siguientes objetivos:

- Identificar en qué consiste la participación de las familias. El mecanismo de actuación en el colegio, cuándo participan y de qué manera...
- Comprender cuál es la relación familia-escuela en el centro. Atendiendo especialmente a los dos grandes grupos que existen en el centro escolar: familias y el profesorado.
- Contrastar cuál es el nivel de participación de las familias en el centro. Considerando los niveles (altos, bajos) en las aulas y en el AMPA.
- Conocer cómo tiene lugar la participación de cada género en los progenitores de este colegio.
- Conocer cuáles son los canales de comunicación utilizados en este centro actualmente para mantener la relación familia-escuela.

Estos objetivos surgirán de los anteriormente mencionados núcleos de interés del trabajo: *La participación de las familias en la escuela, los canales de comunicación, la relación de tensión/conflicto de la escuela y el papel del género femenino*.

Se partirá también de unos presupuestos de partida en base a las teorías del marco referencial. En este tipo de investigaciones existe la posibilidad de partir de ellos y que a posteriori surjan nuevas vías de acción por las que deber continuar. Se partirá de que existirá:

- Una participación media de las familias en todo el centro. Ya que, a pesar de los estudios revisados que afirman que la tradición no acompaña en el tema de la participación, desde hace unos años también ha existido un incremento de la misma amparada incluso desde el propio sistema educativo, mostrando sus beneficios en los niños.
- Cierta relación de tensión entre familias y profesorado. Como se ha revisado en la teoría, ya que la existencia de dos grupos con tantas personas tan diferentes en todos ellos propiciará en muchas ocasiones la falta de acuerdo entre ambas partes, normalmente representadas por el equipo directivo y el AMPA.
- Un dominio de la participación del género femenino en las familias. Siguiendo con la tradición de la relación familia-escuela, este es uno de los aspectos en los que según la teoría revisada, no existe cambio desde sus inicios hasta nuestros días.

MÉTODO

3. Justificación del diseño

3.1. El diseño etnográfico

En este trabajo se ha optado por la utilización un diseño de carácter emergente para realizar la investigación aquí propuesta, concretamente un diseño de tipo etnográfico.

Se partirá de un posicionamiento de carácter cualitativo, y dentro de la gama ofrecida por este amplio abanico de posibilidades metodológicas, se optará por realizar la ya mencionada etnografía. ¿Por qué? Porque desde luego, se piensa que es el diseño más pertinente para realizar un estudio en profundidad sobre una comunidad tan compleja y variopinta como puede ser un centro escolar.

El centro y sus instalaciones serán el escenario, pero los actores (la comunidad educativa) no se limitan a vivir entre sus paredes. No, la comunidad educativa es mucho más, también vive fuera del centro, también actúa fuera de él: más adelante se podrán leer que la actividad investigadora ha ido desde la verja que rodea al colegio, hasta las cafeterías cercanas al mismo, todo ello con su importancia correspondiente.

La idea fundamental es que esa comunidad estudiada la componen personas que interactúan entre sí dependiendo de la relación que posean entre ellos, por ejemplo, maestro/a-alumno/a, maestro/a-padre o madre, maestro/a-maestro/a, padre o madre-padre o madre... Y así se podría continuar realizando múltiples conexiones entre todos los seres humanos que frecuentan ese lugar, que crean ese lugar, que construyen esa realidad. Porque esa es la esencia y el factor más importante a tener en cuenta a la hora de realizar una etnografía. Las personas que habitan ese lugar crean una realidad suya, propia, que no puede ser entendida desde fuera, por lo que el investigador debe introducirse en esa realidad para estudiar sus relaciones, sus significados (que pueden ser diferentes a los de otras realidades) y el porqué de sus acciones.

Este tipo de investigaciones de carácter más cualitativo han sido criticadas por su falta de rigor científico, basadas en que los datos y resultados obtenidos son subjetivos, meras impresiones realizadas por el investigador que no permiten un análisis científico riguroso. En respuesta, los etnógrafos desarrollaron una nueva visión de la naturaleza, propia en la investigación en Ciencias Sociales, comúnmente denominada “naturalismo” (Hammersley y Atkinson, 2009).

El naturalismo propone que la realidad social debe ser estudiada desde un punto de vista “natural”, sin ser alterada por la investigación. El desarrollo de la investigación debe respetar la naturaleza del lugar en cuestión, lo cual permitirá conocer en profundidad la comunidad estudiada, describiendo lo que sucede, cómo se comportan los “nativos” del lugar y comprendiendo también qué conllevan las características del sitio elegido para realizar la investigación. Todo ello, sin forzar ninguna situación ni manipular ningún tipo de factor porque entonces nos encontraríamos en una situación no natural en el lugar, por lo que no se mostraría tal y como es.

Es necesario que el investigador pase a ser “uno más” en la comunidad, que trabaje en el propio campo y que se implique en él (Sabirón, 2007), recogiendo los datos de manera sistemática y regular y procurando mantener la científicidad y rigurosidad a la hora de obtenerlos, ya que siempre existe el peligro de que el propio investigador, tras mucho tiempo implicado en la comunidad, realmente pase a formar parte de ella de una manera activa, en la cual sesgos emocionales pudieran hacer peligrar la recogida de datos. Su visión de la realidad sería totalmente parcial y se perdería esa científicidad exigida en toda investigación en Ciencias Sociales.

Las conclusiones, en un primer momento, sólo serán aplicables a la realidad estudiada. Porque como se ha comentado con anterioridad esa realidad es única, compuesta por personas únicas e irrepetibles, que forman unas relaciones y poseen unos significados propios. Ninguna comunidad será exactamente igual a otra, por lo que las conclusiones obtenidas de una investigación de estas características no podrán ser tomadas como un modelo universal ni generalizable. Únicamente podrán ser extrapolables a contextos similares al estudiado, teniendo en cuenta las diferencias que haya entre ellos.

En estas conclusiones no se podrán establecer nunca relaciones causales, partiendo de que únicamente utilizando diseños puramente experimentales se podrá lograr tales conclusiones, entre elementos de la comunidad estudiada. Existirán demasiados factores y demasiadas circunstancias en cada persona o grupo de ellas para poder establecer una relación de causa-efecto.

La finalidad última de estas conclusiones es la elaboración de teoría que sirva como marco para futuras investigaciones similares, contribuir al conocimiento elaborado sobre la causa y también dar oportunidad de creación de nuevas vías de investigación.

3.2. Las fases del diseño etnográfico

Siguiendo la estructura que propone Sabirón en *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*, el diseño utilizado en este trabajo se dividirá en cinco fases, todas ellas indicadas posteriormente ligadas a su apartado correspondiente:

1^a- *Fase descriptiva*: La primera de las fases consiste en realizar una descripción del fenómeno socio-educativo que se pretende estudiar, un primer acercamiento sobre la comunidad en la que se va a trabajar. Su finalidad es la obtención de información descriptiva con la menor interpretación posible. Se puede consultar los documentos de centro para reducir ese posible error de interpretación subjetiva. En este estudio se realizará en el apartado *Contexto*, donde se realizará una descripción del centro y sus integrantes objetiva, apoyada con los documentos del centro.

2^a- *Fase interpretativa*: La segunda de las fases consistirá en la comprensión del contexto (de la comunidad) en el que se trabaja por parte del investigador a través de las informaciones que se consigan a través de los nativos. Se realizará mediante entrevistas, a ser posible grabadas para un mejor registro posterior; y del trabajo de campo, en el que se realizará una observación participante en la cual el investigador formará parte de la comunidad y obtendrá información desde dentro de la misma, utilizando un diario de investigación y cámara para poder fotografiar elementos de interés y así poseer también archivos gráficos que mejoren la comprensión de lo estudiado.

En esta fase se comenzará a realizar un proceso de categorización de la información obtenida a partir de los núcleos de interés de la propia investigación.

En esta investigación esta fase corresponderá al apartado *Trabajo de campo*, donde se narrará la inmersión en el centro para su comprensión, también en el *Análisis de datos*, donde se formarán las categorías de la información obtenida.

3^a- *Fase evaluativa*: Las fases anteriores se someten a un filtro que corregirá aspectos que puedan fallar en el diseño, los procedimientos seguidos o los procesos realizados. En este caso este trabajo ha sido expuesto a diversas correcciones por parte de un equipo de investigación formado por experimentadas investigadoras. También se tomaron una serie de medidas para cumplir los criterios de veracidad necesarios en una investigación de este tipo.

4^a- Fase crítica: En esta fase se realizará el proceso de categorización de todos los datos obtenidos a través de las entrevistas y de la observación para así obtener la información “neta”, libre de contenido vacío o carente de significado para este trabajo. A partir del análisis de esta información filtrada, se obtendrán unas conclusiones y se podrá articular una discusión. Durante esta fase se realizará una restitución al campo, con el fin de que las conclusiones obtenidas sirvan de ayuda o guía a los nativos que componen la realidad estudiada, y si consideran pertinente, realizar cambios para mejorar.

En este estudio, como se indica posteriormente, esta fase se haya incompleta, puesto que a estas alturas todavía no está realizada la última parte de restitución, aunque ese proceso no tardará en llegar.

5^a- Fase generativa: En esta última fase se realizará la redacción del informe definitivo y se intentará, con él, aportar a la teoría de base nuevos conocimientos dando lugar a posibles nuevas investigaciones a partir de la realizada.

Es necesario añadir también que la información obtenida para realizar este trabajo, también será utilizada para el desarrollo de una investigación de mayor índole, por lo que, la exposición de estos contenidos supondrán una mínima parte de lo que será este todavía inacabado proyecto.

4. Metodología

4.1. Metodología cualitativa

Debido al posicionamiento epistemológico y a las características de la investigación, se ha optado por la utilización de una metodología de carácter cualitativo. Metodología que, según Taylor y Bogdan (1986, cit. por Quecedo y Castaño, 2003) es inductiva, lo que significa que se comprenden conceptos a partir de pautas y datos y no partiendo de hipótesis de partida. Sigue un diseño de investigación flexible y se entiende a las personas y su contexto como un todo, de manera holística. Esta metodología también implica que el investigador interactúe con los investigados, que se convertirán en informantes.

Los datos que se obtendrán de la investigación (datos cualitativos) tendrán las siguientes características (Arraiz, 2013):

- Serán obtenidos en escenarios naturales. En este caso, en el propio colegio y en sus alrededores.
- Mostrarán especial énfasis en el lenguaje como una construcción de la realidad que estamos estudiando. Serán parte fundamental las entrevistas realizadas (vistas posteriormente) y las costumbres y normas del centro.
- Mostrarán también una realidad intersubjetiva, es decir, creada por el investigador y las personas que forman parte de esa realidad. También será fundamental el cuaderno de campo en este estudio.

Este tipo de metodología tiene muy en cuenta varios conceptos que se encuentran de manera transversal implícitos en ella: la identidad y la cultura de la realidad a estudiar, el énfasis que se hace en el lenguaje, teniendo en cuenta también el contexto del que proviene, la emergencia como proceso, es decir, el surgimiento de categorías de análisis a medida que vamos avanzando en la investigación y la reflexividad, el cuestionamiento permanente por parte del investigador sobre la subjetividad que le acompaña y sobre cómo la proyecta sobre la investigación.

Todos los anteriores aspectos se han tenido en cuenta en este trabajo, puesto que el primer concepto se tiene siempre presente y se considera fundamental: una identidad de centro propia; el segundo se tiene en cuenta ya que gran parte de la información proviene directamente de las propias palabras de los informantes, por lo que es imprescindible; el momento más claro en que nueva información e intereses emergieron en esta investigación

fue durante la realización de una de las entrevistas (la tutora de 5º) y el descubrimiento de una realidad hasta ese momento desconocida dentro del colegio; y también es tenido en cuenta el cuarto punto, puesto que ese trabajo además, cuenta con supervisión por parte de una tutora experimentada investigadora capaz de detectar sesgos provocados por la subjetividad.

4.2. Técnicas utilizadas

Una vez tratada la metodología, el siguiente paso es hablar sobre cómo se ha obtenido la información en este trabajo.

Con el desarrollo de un diseño de carácter etnográfico es posible la utilización de diversas técnicas que permitan conseguir la información necesaria para cumplir los objetivos propuestos. Concretamente, en este trabajo se han utilizado dos de las mencionadas técnicas para abordar el estudio en profundidad del centro en cuestión, estas son: la observación participante y la entrevista en profundidad.

Anteriormente se mencionó, este trabajo constituye parte de un estudio mayor, dirigido por expertos y experimentados investigadores, por lo que, la elección de dichas técnicas a la hora de trabajar fue suya, considerándolas pertinentes para la realización de una investigación a escala nacional y que abarca el estudio en profundidad de muchos más centros.

- *Observación participante*: Según Taylor y Bogdan en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1994), la observación participante es en su comienzo costosa. Se podría resumir en una frase: es la vivencia que genera conocimiento. Implica que el observador/investigador se introducirá en la comunidad que desea estudiar permaneciendo en ella durante un tiempo, impregnándose de su día a día hasta que finalmente logra comprender sus significados o su “cultura” (en este caso, funcionamiento del centro escolar). En un principio, la recolección de datos es secundaria, puesto que lo que importa es el conocimiento del escenario y de los personajes. El sentido de esta observación es conocer la realidad que se pretende estudiar desde el punto de vista del nativo que habita en ella (o que habitualmente está ahí), por lo que el investigador se deberá convertir en un actor en dicha comunidad, combinando su rol con el de persona

implicada y habitante de la misma. También será importante que posea un rol activo en el campo.

La observación participante podría resumirse en tres momentos: el acceso al campo, la permanencia en él y la restitución (o salida). Todos ellos son fundamentales y preferiblemente será el investigador quien elija cómo y cuándo realizarlos, aunque circunstancias o factores como: tiempo, medios... pueden empujar a cambiar los planes iniciales.

Situación Social



Figura 1: Situación Social. Fuente: www.slideshare.net/ciudadano0/la-observacion-3288097

- *Entrevistas en profundidad:* Volviendo a citar a los clásicos anteriores y su libro (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101):

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras...

En este tipo de entrevistas es importante el lugar donde se realicen, ya que un escenario agradable para el informante hará que se sienta más cómodo y que no se sienta cohibido a la hora de responder. Será conveniente que él elija la localización o el entrevistador posea ya un lugar dedicado a ello donde los informantes logren sentirse bien.

También es recomendable grabar la entrevista en algún tipo de dispositivo, no es necesario que sea vídeo, puesto que el informante también puede sentirse más cohibido a la hora de responder, es suficiente con una grabadora de voz para así posteriormente poder transcribirlas a un formato escrito y poder trabajar con ellas. Para grabar a un informante es absolutamente necesario que dé su permiso primero. El investigador también juega un papel importante aquí, ya que si empatiza bien con el informante (previamente seleccionado, puesto que se procurará que sean informantes que puedan aportar datos de utilidad), es fácil que este último se a mucho más específico y amplio a la hora de contestar a las preguntas.

5. Escenario de la investigación

5.1. Contexto

En este apartado se hará referencia a la primera fase de la Etnografía (descriptiva). El primer paso a realizar es la descripción del lugar donde se desarrollará la investigación.

La ciudad de Zaragoza se compone de 123 colegios en los cuales se imparte Educación Primaria

(<http://www.todoeduca.com/estudios/primaria/zaragoza/zaragoza.html>),

67 de ellos son públicos, siendo aproximadamente la mitad frente al sector privado y concertado. En cuanto al sector público, los centros se distribuyen de una manera bastante homogénea por todo el centro de la ciudad y sus alrededores, disminuyendo su localización en los barrios menos céntricos como por ejemplo el Actur, Casablanca o Santa Isabel.

5.2. Centro seleccionado

El colegio seleccionado se describe a partir de los documentos oficiales del propio centro (PEC y PGA).

El centro de estudio de este trabajo, es un centro público situado en el barrio del Picarral (barrio con abundante población “obrera”, con un nivel socioeconómico medio, pero tampoco demasiado alto) en la ciudad de Zaragoza.

Se trata de un centro de reciente creación, ya que su apertura data del curso 2007/2008, contando únicamente con Educación Infantil. Con el paso de los años hasta este curso han ampliado unidades hasta contar con 9 de ellas en Educación Infantil y 16 en Educación Primaria (3 de 1º, 3 de 2º, 4 de 3º, 4 de 4º, 1 de 5º y 1 de 6º) con un total de alumnos matriculados en el curso 2013/2014 de 592: 221 en Educación Infantil y 371 en Educación Primaria. El número total de profesores es de 36, distribuyéndose de la siguiente manera por especialidad: 11 especialistas de Educación Infantil, 2 en Pedagogía Terapéutica, 4 colaboradores del programa de Bilingüismo, 4 de Inglés, 2 de Música, 3 de Educación Física, 7 de Francés y 3 de Educación Primaria. Además cuentan con una especialista de Audición y Lenguaje compartida con otro centro público cercano, 2 profesoras de Religión Católica (una a tiempo parcial) y 1 de Religión Evangélica (también a tiempo parcial).

El centro se estructura en 2 edificios que diferencian Infantil y Primaria, unidos por otro en el cual se encuentran varias de las instalaciones, el patio correspondiente a Primaria queda dentro de esos edificios y el de Infantil delante de su edificio, cuenta con dos puertas para la entrada de adultos y otras dos (en los patios) para la entrada y salida de niños. El colegio también cuenta con gimnasio, comedor escolar, sala de conferencias, sala de psicomotricidad para los alumnos pequeños, las correspondientes aulas para la clase ordinaria, un aula de música, una de informática y un aula específica para el alumnado TEA, o como en el colegio la llaman: el aula de “los pequeños exploradores”.

Existen dos características que diferencian a este centro de otros cualquiera: se trata de un centro bilingüe de francés y es un centro de Atención Preferente a alumnado TEA, características para las que cuentan con los especialistas anteriormente nombrados y con los espacios adecuados para ello, también mencionados en el párrafo anterior.

El colegio se encuentra rodeado de viviendas y de determinados comercios, como bares, que suelen ser frecuentados por padres, madres o por algún trabajador del centro en sus tiempos de descanso.

Su horario es de 09:00 a 12:30 y por la tarde de 15:00 a 16:30, cambiando en verano a 09:00 hasta las 13:00 sin haber clase por la tarde.

La elección de este centro en particular está ligada a la investigación de mayor importancia que en apartados anteriores se ha mencionado. En el transcurso de una primera fase de la investigación se realizaron unas entrevistas a ciertas personalidades de la educación en Aragón: representantes políticos, sindicales o de asociaciones de padres y madres. Una vez acabadas se tuvieron recomendaciones de todas estas personas sobre nombres de algunos centros de la Comunidad de Aragón, especialmente en la ciudad de Zaragoza, cuya participación familiar les parecía notoria y destacable.

Una vez se redactó la lista de los centros, la elección del centro estudiado fue al azar, atendiendo únicamente a que perteneciera a la ciudad de Zaragoza por una simple cuestión de desplazamiento.

5.2. Participantes

Los participantes en esta investigación fueron personas representativas de toda la comunidad que supone el centro. Toda persona involucrada en esta investigación accedió a su participación de manera voluntaria.

La clasificación de los participantes se realizará según las dos técnicas utilizadas durante la investigación, puesto que han existido participantes mucho más implicados que otros dependiendo de la acción que se estuviera llevando a cabo. Otras participantes sin embargo, han estado siempre presentes.

A las primeras que se hará referencia es la directora del centro y a la maestra en cuya clase se realizó un seguimiento continuado mediante la observación participante:

- *Directora (D):* Con ella ha habido constante comunicación vía correo electrónico para la obtención de más contactos y también encuentros cara a cara, donde ha supuesto la principal fuente de información acerca de las actividades a realizar en el centro (las cuales han quedado registradas), por último, también fue partícipe de una de las entrevistas en profundidad realizadas, realizada en su despacho. Fue el contacto para establecer relación con la otra participante más activa de la investigación, la maestra de 2ºC.
- *La maestra de 2º C/ 1º Ciclo (M1):* Recomendada por la directora como un modelo a seguir en cuanto a participación de los padres se refería, por lo que el seguimiento de su clase resultaba de gran interés. Se le preguntó y accedió sin ningún tipo de problema. Durante prácticamente un mes se realizó un seguimiento con dos observaciones por semana (martes y jueves en su mayoría) en su aula. Muy participativa y con muchas ganas de explicar sus metodologías propias y del centro en general, se mostró muy favorable a los proyectos y también a la participación de las familias, aunque fuera de manera indirecta en el aula. También hubo un constante contacto mediante correo electrónico y a partir de ella se consiguieron también contactos para la realización de entrevistas posteriormente.
- *La maestra en prácticas (2ºC):* Durante cierto periodo de tiempo en el aula de 2ºC también se encontraba una maestra en prácticas, con la que también hubo interacción aunque menor comparada con de la tutora. Ella explicaba aspectos más característicos de cada niño: forma de ser, comentarios dichos... y también se mostró muy participativa a la hora de mostrar los trabajos realizados por los alumnos y a explicar características del aula o del trabajo que realizaba.

- *Alumnos/as de 2ºC*: Hubo además un contacto constante con los niños y niñas que componían el aula de 2ºC, e incluso una de las veces que la tutora cambió de aula, también lo hubo con los alumnos de 1ºC, en la cual daba clase de francés, por lo que fue una hora de un solo día. Pero este contacto no es comparable con el de un adulto, ya que la interacción fue mucho menor (no hubo entrevistas posteriores), limitándose a conversaciones típicas de esa edad y a que ellos contaran anécdotas o preguntasen cosas.

Como la investigación se limitaba a la Educación Primaria, no hubo ninguna intención de contacto con maestras de Educación Infantil, pero también es adecuado mencionar la casi constante interacción que se llevó a cabo con una de ellas, ya que acudía al aula observada para llevarse a uno de los niños para clases de apoyo. También el contacto con la jefa de estudios fue ocasional y lo mismo ocurrió con el conserje del centro, aunque la relación no pasó de la mera cordialidad del saludo y la despedida.

Diferentes fueron los contactos también con los entrevistados, siendo todos ellos, menos en dos casos, contactados por correo electrónico en primera instancia para poder realizar la entrevista cara a cara posteriormente. A continuación se describirán al resto de participantes que fueron entrevistados, en orden cronológico de contacto. Como se ha mencionado anteriormente, tanto la maestra de 2º (primer ciclo) como la directora realizaron su entrevista propia, y a partir de ellas los contactos con los otros entrevistados fueron surgiendo:

- *Madre de 1º Ciclo (Ma1)*: A partir de la maestra de 2º se pudo contactar con una de las madres de su clase (primer ciclo), con la que se tuvo una entrevista en uno de los bares próximos al centro.

La directora facilitó el contacto con diversas personas a entrevistar:

- *Maestro de 2º Ciclo (M2)*: Maestro de 4º curso de Primaria (segundo ciclo), la entrevista se realizó en su aula.
- *Maestra de 3º Ciclo (M3)*: Maestra de 5º curso de Primaria (tercer ciclo), aunque esta última también había sido recomendada por su colega de 2º. La entrevista se realizó también en su aula.
- *Monitora de Comedor (MC)*: La entrevista se efectuó en otro de los bares que rodean al colegio.

- *Presidenta del AMPA (P)*: Fue el último contacto a partir de la directora. La entrevista se realizó en el mismo recibidor del colegio, ya que la sala del AMPA en esos momentos se encontraba ocupada.

La presidenta del AMPA proporcionó el acceso a las últimas dos personas que completarían esta representación de la comunidad educativa. Estos últimos no fueron contactados en primera instancia por correo electrónico, puesto que fue cara a cara, en una de las reuniones que el AMPA celebró al final de curso, también en uno de los bares cercanos al colegio, el mismo en el que se celebró la entrevista con la monitora de comedor. Para acudir a esa reunión se tuvo contacto con la presidenta del AMPA vía correo electrónico:

- *Madre de 2º Ciclo (Ma2)*: Madre cuyo hijo se encontraba en 4º curso de Primaria (segundo ciclo). La entrevista se realizó en un bar cercano al centro (el mismo que la monitora de comedor).
- *Padre de 3º Ciclo (Pa3)*: Padre cuya hija estaba en 5º curso de Primaria (tercer ciclo). La entrevista se realizó en su lugar de trabajo.

Sin duda el contacto con estas personas entrevistadas es diferente, ya que fue una única vez, pero durante un periodo de tiempo más intenso en cuanto a información recibida se refiere, que en una observación, además de estar charlando durante la entrevista, anterior y posteriormente.

Todos los entrevistados mencionados se dividirán en dos grupos dependiendo de si eran trabajadores del colegio o si formaban parte de las familias cuyos hijos estudiaban en él. Los grupos serán denominados Grupo Escuela y Grupo Familias.

PARTICIPANTES

Directora del centro (D)
Maestra de primer ciclo (M1)
Maestro de segundo ciclo (M2)
Maestra de tercer ciclo (M3)
Monitora de comedor (MC)

Presidenta del AMPA (P)
Madre primer ciclo (Ma1)
Madre segundo ciclo (Ma2)
Padre tercer ciclo (Pa3)

Figura 2: Participantes en las entrevistas. A la izquierda el Grupo Escuela y a la derecha el Grupo Familias.
Elaboración propia.

Estos han sido los participantes con los que se pudo llegar a intercambiar información. No obstante tampoco parece pertinente considerar como participantes activos de la investigación a los padres y madres que acudieron a las actividades que fueron registradas ya que no existió ningún tipo de diálogo con ellos.

6. Trabajo de campo

En esta sección se narrará el desarrollo de todo el trabajo de campo realizado durante la investigación. Coincidirá con la segunda fase del diseño etnográfico, la interpretativa, donde se comenzará a realizar el trabajo de campo para comprender la información proporcionada por los nativos de la comunidad.

El trabajo de campo es una parte fundamental en la investigación etnográfica, ya que el investigador no puede limitarse a ser un observador externo sino que debe introducirse en la comunidad a estudiar, compartir sus costumbres, comprender sus significados, y conocer su funcionamiento desde el punto de vista de los nativos de la misma. En definitiva, intentar convertirse en uno más para comprender realmente la realidad intersubjetiva creada en esa comunidad, la realidad construida entre todos los miembros que la componen y que, sumándola al contexto que le rodea, convertirán ese espacio en un lugar único e irrepetible, por mucho que otros se le parezcan o posean costumbres similares.

La introducción de un nuevo elemento en una comunidad cerrada siempre es visto como algo extraño y la adaptación siempre requiere un tiempo determinado. Dependerá de la comunidad, de las personas que la forman o de la persona/nuevo elemento que se va a introducir en ella. En ocasiones éste puede incluso ser rechazado. Por lo que el primer y fundamental paso para una correcta incorporación a una comunidad será el acceso al campo.¹

6.1. Acceso al campo

El acceso al campo tuvo lugar el día 11 de Marzo de 2014 cuando, después de haber concertado cita con la directora del colegio estábamos sentados en la biblioteca “Ana Frank”: nombre que salió elegido para la misma (algo que más adelante sabría), para explicarle por qué estábamos ahí: en qué consistía nuestra investigación, que tendría que hacer, etc.

¹ Como apunte me gustaría aclarar un detalle para la mejor lectura de este trabajo. Durante todo este apartado llamado: “Trabajo de campo”, creo conveniente el cambio de estilo de redacción a este mismo que estoy utilizando aquí, la 1^a persona. Lo considero más oportuno de la siguiente manera puesto que se trata de la transcripción de mi diario de campo personal y de la historia de acontecimientos que sin duda, se verán mejor reflejados sobre el papel si los narro de la manera propuesta. Gracias por la comprensión.

Había transcurrido ya una primera fase de la investigación, donde las profesoras que componen el grupo de investigación, y en ciertas ocasiones, yo las acompañé, entrevistaron a personalidades de la Comunidad de Aragón relacionadas con la educación. El tema de interés era la participación de las familias en la escuela. Al finalizar cada entrevista se le pedía a la persona que nombrara centros en los que él o ella considerase que existía una participación de familias positiva o en los que las familias estuvieran muy implicadas para sacar al centro adelante. Surgió una lista con nombres de centros de la ciudad de Zaragoza pero también de pueblos cercanos o incluso alguno en la provincia de Huesca, y entre ellos estaba el nombre del colegio (Zaragoza,), centro joven y con premios de buenas prácticas, también un centro de atención preferente a alumnado TEA y bilingüe de francés.

Yo sería el encargado de investigar ese centro. No conocía a nadie allí pero se encontraba en la propia ciudad de Zaragoza, no poseo vehículo propio con el que desplazarme a otras ciudades y además me interesaba la atención preferente al alumnado TEA para la realización de este mismo trabajo, pero finalmente, por circunstancias ajenas no se realizó del tema inicialmente pensado. Fueron quizá esos dos factores los que finalmente hicieron que yo me encargara de este centro.

Antes de sentarnos a hablar con la directora, fue el portero: el conserje, aunque en estos casos cumplió también la misma función que su homónimo en investigaciones de campo, que es la persona que te permite el acceso en primera instancia, el que la avisó para que se reuniera con nosotros.

Durante la reunión se informó a la directora de que yo sería el responsable de acudir al centro regularmente y que estaría interesado en conocer cuanto antes cualquier tipo de actividad relacionada con familias que fueran a realizar para poder acudir cuanto antes. Así pues, nos informó que el día 19 de ese mismo mes realizarían una jornada de puertas abiertas para padres que buscasen centro donde escolarizar a sus hijos el curso que viene, por lo que 8 días después ya tendría mi primera cita en el centro.

También se comprometió a hablar con maestros/as que accedieran a aceptarme en su clase como observador para la realización del seguimiento que exigía la investigación.

Finalmente y antes de marcharnos, la directora nos acompaña a su despacho y nos entrega a cada uno un CD de elaboración propia donde muestran los puntos fuertes y los valores del colegio, un CD promocional con participación de niños y padres. Y es ella misma quien nos despide en la puerta.

Así es como fue la primera toma de contacto con el centro, y así es como conocí a una de las participantes más activas y que más ayuda me prestó durante el tiempo que duró mi investigación, la directora, que desde un primer momento se mostró dispuesta a ayudar y en primera instancia sería mi único contacto dentro del colegio, a quien debía acudir y buscar para que me orientase, en el sentido más cartográfico de la palabra, para moverme por el centro, y quien me proporcionó mis primeros informantes dentro de la comunidad.

Una vez realizado el acceso al campo con éxito, el resto de días me correspondería acudir sólo al colegio a realizar observaciones de las actividades que organizaban, por lo que el día 19 de ese mismo mes comenzaría mi introducción dentro de la comunidad.

Este día quedó registrado a posteriori en el después nombrado diario del investigador, convirtiéndose en su primera entrada (Anexo 1).

6.2. Permanencia en el campo

Después del día correspondiente al acceso, comenzaron las jornadas en las que recogí la información del centro, permaneciendo en él durante 3 meses más en el proceso de investigación etnográfica.

6.2.1. Instrumentos utilizados

Antes de seguir con la recogida de información, conviene describir los instrumentos utilizados en esta investigación: el diario de campo/del investigador y la grabadora de sonido.

- *Diario del investigador:* Para las observaciones utilicé este clásico en este tipo de metodología, también llamado cuaderno de campo. Que, junto con un bolígrafo, suponen la principal herramienta para la realización de observaciones participantes, siendo distintas éstas a las observaciones sistemáticas, y también sus herramientas, puesto que en las últimas es necesario que absolutamente todo quede registrado, por lo que lo conveniente es utilizar una videocámara, instrumento que en la observación participante no es necesario llegar a utilizar.

En el diario de investigación es conveniente realizar una distinción a la hora de escribir: por un lado, los hechos observables, las características del entorno, o las frecuencias de una determinada acción, por ejemplo; hechos que podrían clasificar como “observables” u “objetivos”, es decir, ocurren y se ven, y puesto que son relevantes para la investigación se apuntan en el diario. Por otro lado es necesario diferenciar y apuntar los sentimientos, emociones o simplemente impresiones que causen la visualización de cualquier hecho relevante o simplemente curioso, con esta medida es posible un control de sesgos a posteriori en el momento, por ejemplo, de realizar la transcripción. Un acontecimiento puede maravillar al investigador por lo que puede visualizarlo de una manera idílica, o puede ocurrir justamente lo contrario, un sentimiento de tristeza o de ira puede influir a la hora de la visualización de cualquier hecho deteriorando su imagen. Una vez transcrita el diario a un formato digital, esas anotaciones personales pueden estar escritas en otro color para diferenciarlas, en este caso, el rojo.

- *Grabadora de audio*: Fue el aparato utilizado para la realización de las entrevistas. Para entrevistas en profundidad en las que nos interesa la información proporcionada es el instrumento más fiable e incluso adecuado: fiable ya que registrará exactamente las palabras literales del informante, por lo que la posterior transcripción puede ser perfecta, y adecuado puesto que, y siempre con previo permiso del entrevistado, este instrumento simplemente registra la voz, no la imagen del entrevistado, por lo que la intimidación a la hora de contestar a preguntas es menor, puesto que al no revelar nombres, únicamente se tienen palabras (anónimas) no acompañadas de una imagen que posteriormente pueda permitir señalar a personas concretas.

En las entrevistas también llevé dos copias del guion a seguir, una para mí, que era el que iba realizando las preguntas en el orden establecido, y otro para el entrevistado, para que las pudiera leer previamente o durante la realización de la propia entrevista. También llevé un cuaderno para tomar nota en caso de fallo de la grabadora o por si fuera necesario apuntar algo de especial relevancia, no fue utilizado en ninguna de las entrevistas.

6.2.2. Técnicas utilizadas en el campo

Diferentes técnicas en diferentes situaciones fueron las que utilicé durante el proceso de recogida de información.

6.2.2.1. Observación participante

Podría clasificar los momentos de observación en tres grandes bloques, los cuales explicaré por separado: las actividades realizadas por el centro relacionadas con la familia, la observación de la clase y los momentos de entradas y salidas de los niños.

6.2.2.1.1. Momentos de entrada y salida de los niños/as

Comienzan el día 09/05/14 y terminan el día 19/06/14, más de un mes acudiendo con regularidad un par de veces en semana, aunque en ciertas ocasiones también se adaptó estos momentos a las citas de las entrevistas, ya que en varias ocasiones ocurrían después de estos momentos, por lo que también quedaron registrados.

Un total de 10 días registrados (Anexo 2), 7 entradas y 3 salidas, en los que se observaba las interacciones que tenían padres y madres que llevaban o iban a buscar a sus hijos al colegio entre ellos/as.

6.2.2.1.2. Actividades realizadas por el colegio destinadas para las familias

Como he indicado con anterioridad, el primer día de actividades fue el 19/03/14 (Anexo 3), que correspondió a una jornada de puertas abiertas del centro para padres que proponían realizar la primera escolarización de sus hijos. La jornada fue por la tarde, de las 17:00 hasta aproximadamente las 19:00, y contó con diversas charlas, rondas de preguntas por parte de los progenitores y un recorrido por todo el centro escolar, mostrando las instalaciones con las que cuenta el colegio, aprovechando cada zona las maestras que hicieron de guía explicaban ligeramente las líneas de trabajo que seguían allí para un mayor complemento de la visita. Al finalizar la visita la directora me pone al corriente y me informa de la siguiente actividad que realizarán.

El día 02/04/14 se realizó la jornada cultural de cine en el colegio (Anexo 4), la película expuesta en la sala de conferencias era “El chico” de Charles Chaplin, en la que madres y padres acompañados de sus hijos visualizaron la película con comentarios realizados por uno de los padres voluntarios que organizó el evento. Al finalizar la sesión, de nuevo la directora me prestó una gran ayuda, puesto que me entregó el programa de las actividades del mes puesto que en este mes realizaban sus VII jornadas culturales y estaría plagado de ellas, también me regaló un cartel promocional del evento (Anexo 5).

El siguiente día con actividades que registré fue el 10/04/14 (Anexo 6), correspondiente al II Certamen de Lectura en voz alta que realizaba el centro, este día correspondía al 2º y al 3º ciclo, puesto que al día siguiente serían los niños y niñas de 1º ciclo y de Educación Infantil los que leerían. La actividad era libre para que acudieran familias para ver leer en voz alta a grupos de niños que, habiendo sido seleccionados entre ellos mismos, leerían cuentos o fragmentos de ellos, con la temática común de los animales

puesto que ese año el libro “Platero y yo” cumplía 100 años y el colegio pretendía conmemorarlo.

Al día siguiente, 11/04/14, se realizó la segunda parte del II Certamen de Lectura en voz alta en el colegio (Anexo 7). Esta vez el turno era de los alumnos de 1^{er} ciclo de Educación Primaria y los de Educación Infantil, alumnos de 3º de esta etapa, los mayores, los que sabían leer.

Incluiré en esta clasificación una actividad poco similar a las anteriores, pero que incluye la actividad de padres y madres. El día 13/06/14 acudí a la última junta del AMPA del curso escolar (Anexo 8), correspondiendo también con la última entrada en mi diario de campo. En esa junta se trataron temas correspondientes a la finalización del presente curso y del comienzo del siguiente, estando allí las figuras de la junta directiva (excepto la secretaria, su falta fue justificada) y a partir de la cual pude conseguir a mis dos últimos informantes.

6.2.2.1.3. Observación de la clase

Tras el segundo día de actividades, conocí a la tutora de 2ºC, recomendación de la directora para la realización de la observación participante en su aula debido a que mostraba una actitud muy positiva para con las familias. La tutora se mostró encantada de tenerme en clase y hablamos de que realizaría un seguimiento del aula. El seguimiento fue bisemanal, normalmente los martes y los jueves, de dos horas cada día. Los días estaban escogidos intencionadamente ya que los martes tenían Lenguaje y Atención Educativa con la tutora, en esta última clase había un desdoblamiento, y los jueves tenían Francés y Conocimiento del Medio también con ella. Las observaciones transcurrieron desde el día 06/05/14 hasta el día 29 de ese mismo mes, con un total de 8 registros (Anexo 9), en ellos se muestra el desarrollo de la clase y las referencias a la familia que se puedan dar en ella.

A la misma hora que entraban los niños, también entrábamos yo y su tutora, y durante unas sesiones, también la maestra en prácticas. Durante el desarrollo de las clases todo transcurría con normalidad, yo me sentaba al fondo del aula en una mesa sólo, y observaba, hablaba con la tutora o con la maestra de prácticas en intervalos en los que no había explicación y también participaba en algunas de las actividades a petición de los propios niños, que me vieron como un elemento cotidiano a las pocas sesiones. En la primera de ellas se presentaron diciendo una cualidad que ellos creían que tenían (ej: Me

llamo X y soy un excelente futbolista, me gusta mucho viajar, etc.) y yo hice lo propio, a partir de ese día los saludos cotidianos tanto dentro como fuera del aula, también en las observaciones de entrada de los niños, eran lo habitual.

También acudí a otras actividades que la tutora realizaba, como por ejemplo, el informativo Telebriet, que realizaba con sus alumnos en un aula desocupada en la planta superior del colegio. Pude además observar a otro curso aunque sólo una hora y un día, en el que la maestra daba la asignatura de francés.

Durante los múltiples días de observación, la tutora siempre se mostró muy colaborativa en todo, desde prestarme su ayuda a la hora de conseguir nuevos informantes hasta explicarme los objetivos o metodologías que ella misma utilizaba con sus alumnos. Durante las horas de recreo también me mostró actividades relacionadas con las familias y con la comunidad educativa realizadas por todo el colegio, algunas de las cuales pude fotografiar (Anexo 10).

6.2.2.2. Entrevistas en profundidad

La otra técnica utilizada en este trabajo fueron las entrevistas en profundidad. Aquellas que realicé corresponden a un modelo elaborado por los expertos correspondientes miembros de la investigación mayor para poder llevar a cabo la misma entrevista en múltiples centros y después poder efectuar una comparación de las respuestas obtenidas en todos los lugares estudiados. La entrevista (Anexo 11) consta de 17 preguntas abiertas que se realizaran en el orden establecido, aunque en ocasiones, ciertas preguntas quedan contestadas por la respuesta de otra anterior.

Los entrevistados no fueron gente al azar, puesto que, respondiendo a uno de los objetivos, pretendí conocer la opinión de la comunidad al respecto acerca del tema de la participación de las familias; pero es evidente que no pude entrevistar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa por diversas razones: falta de tiempo y de más personal investigador, posibles negativas, etc. Por lo que los entrevistados fueron representantes de toda esa comunidad, por lo que pude seguir poseyendo esa amplia visión y opinión que buscaba. Los entrevistados fueron las siguientes personas:

- Directora del centro (D).
- Presidenta del AMPA (P).

- Maestros/as del colegio (M1, M2 y M3): 3, 1 por cada ciclo de Educación Primaria (una maestra de primer ciclo, un maestro de segundo y otra maestra de tercer ciclo).
- Padres/madres de alumnado del centro (Ma1, Ma2 y Pa3): 3, también 1 por cada ciclo (una madre de primer ciclo, otra madre de segundo y un padre de tercer ciclo).
- Monitora del comedor (MC) (como representante de los trabajadores externos al centro)

Un total de 9 personas que accedieron voluntariamente a realizar las entrevistas. A todas ellas, antes de comenzar con las preguntas, les pedí permiso para grabar su voz y así obtener un registro completamente fiable de la información proporcionada, todas accedieron a ello. Los audios de dichas entrevistas (CD adjunto al trabajo) fueron transcritos (Anexo 12) posibilitando así un posterior análisis de datos de carácter cualitativo y así poder lograr llegar a unas determinadas conclusiones a partir de todas las respuestas ofrecidas por los entrevistados.

Las entrevistas fueron realizadas en diferentes lugares. En primer lugar las que se dieron dentro del propio centro escolar: desde las aulas en las cuales impartían sus clases los maestros: a cada uno se le entrevistó en su propia aula, pasando por el recibidor: allí fue la entrevista con la presidenta del AMPA y también el despacho de la directora fue utilizado para hacerle la entrevista a la propietaria del mismo. Pero también ha resultado importante la geografía envolvente al centro durante el proceso de entrevistas, puesto que casi la mitad de ellas se desarrollaron fuera del colegio en sus inmediaciones: Dos de las tres entrevistas que hice a madres de alumnos fueron en los bares de alrededor y también lo fue la entrevista realizada a la monitora de comedor. La entrevista al padre representante del tercer ciclo fue realizada en su lugar de trabajo.

Como incidencia durante las entrevistas destacar que durante la realización de la última (madre de alumno de 2º ciclo) se perdió parte del discurso debido al agotamiento de la pila de la grabadora. Afortunadamente pude darme cuenta a tiempo y únicamente se perdió información de dos de las preguntas realizadas, aunque en la transcripción existen anotaciones acerca de lo que aproximadamente respondió ya que aunque no quedaron registradas, anoté lo que recordaba de ellas.

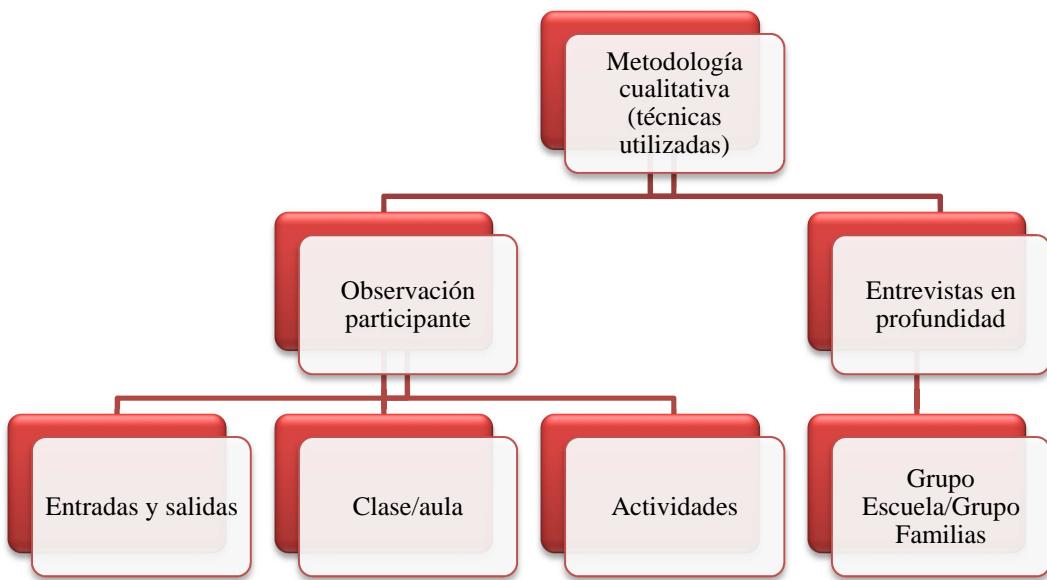


Figura 3: Esquema de las técnicas utilizadas en esta investigación (Elaboración propia).

6.3. Salida del campo

La salida del campo se realizó el día 19/06/14, ya que fue el día en el que realicé la última entrevista. Ésta se realizó en un bar en los alrededores del colegio, por lo que tampoco acudí al colegio. Coincidían también las fechas de final de curso y en el centro había actividad: exámenes finales de los alumnos, últimas actividades a resolver para el final del curso o la organización de actividades mantenían a mucha gente ocupada según todos los informantes, sumando tales circunstancias a las propias, también con exigencias de carácter académico y conociendo que en curso próximo volvería al centro a continuar con la investigación hicieron que mi aviso de salida se hubiera producido días antes en mis últimas visitas al centro y como despedida final también por correo electrónico. Según los planes, no será una salida definitiva ya que en septiembre volveré para continuar (posterior apartado de prospectiva).

6.4. Restitución al campo

Correspondiendo con la fase crítica del diseño y una vez realizado todo el proceso de categorización (siguiente apartado), la restitución al campo se debe realizar en toda investigación de carácter etnográfico, devolviendo los resultados y las conclusiones obtenidas a los nativos de la comunidad dándoles la posibilidad de reflexionar o ayudar aspectos que consideren oportunos de su realidad.

En este caso esta última fase del trabajo de campo no se ha realizado aún, puesto que la falta de tiempo durante el curso escolar pasado impidió la elaboración de este mismo trabajo. Está previsto que en el próximo curso escolar a mi vuelta al centro, esta restitución sea realizada para completar el estudio con todas sus fases.

7. Procedimiento de análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos obtenidos en la toma de información corresponde a la fase crítica de la etnografía, cuando toda la información “bruta” se filtra y analiza para obtener una futura información “neta” y unos resultados sobre ella.

En un momento inicial, el análisis de los datos cualitativos obtenidos en esta investigación pretendía ser realizado mediante el programa informático Atlas.ti, pero debido a problemas con la adquisición del mismo, se optó por realizar el análisis manualmente.

Se realizaron dos análisis dependiendo de la naturaleza de obtención del dato: por un lado las entrevistas en profundidad y por el otro la observación participante. Dentro de cada uno de los análisis se establecieron categorías atendiendo a los núcleos de interés de la investigación y también se respondieron preguntas con el propósito de lograr alcanzar los objetivos propuestos.

7.1. Entrevistas

Como ya se ha mencionado con anterioridad, las entrevistas se realizaron a representantes de la realidad escolar del centro (9 personas), que para su posterior análisis, se optó por la división de las mismas en dos grupos:

- Grupo Escuela: En el que se incluirán la entrevista a la directora, las entrevistas a los tres maestros (uno por ciclo) y la de la monitora de comedor en calidad de trabajadora externa al centro.
- Grupo Familias: En el que se incluirán las entrevistas a la presidenta del AMPA y las entrevistas a los tres padres de los alumnos (uno por cada ciclo).

7.1.1. Transcripción

Una vez grabadas, las entrevistas eran transcritas con el programa Microsoft Word 2010 y procedida su digitalización. El audio grabado también se transformó a formato digital para facilitar su manejo. A la hora de realizar el análisis y una vez transcritas las entrevistas, también se trabajaron en formato físico (papel) puesto que la selección de categorías fue realizada manualmente.

En algunas de las entrevistas existen palabras a modo de acotación para mejor comprensión de la situación. Por ejemplo, se utiliza: (risas) para indicar que el entrevistado en ese momento reía y así contextualizar la situación en la que se realizaron ciertos comentarios.

7.1.2. Formación de pre-categorías

Será a partir de los núcleos de interés obtenidos de la teoría de base a partir de los que surgirán las pre-categorías para realizar el análisis de los datos, éstos eran:

- *La participación de las familias en la escuela*: Qué se entiende y qué tipos hay en la escuela.
- *Los canales de comunicación*: Los utilizados para establecer la comunicación familia-escuela en la actualidad.
- *La relación de tensión/conflicto de la escuela*: La relación mantenida entre profesorado y equipo directivo con las familias (AMPA incluido).
- *El papel del género femenino*: En la escuela actual, comparado con el masculino.

Para la realización del análisis de las entrevistas y relacionados con los núcleos de interés se formularon las siguientes pre-categorías en las que sobre el papel les fue asignado un color a cada una:

- *Beneficios y mejoras de la participación*: Que los entrevistados consideran que aporta dicha unión entre familias y escuela (color amarillo).
- *Situaciones negativas de la participación*: Las que se muestran en cuando se da esta participación, o aspectos mejorables en ella según los entrevistados (color rojo).
- *Definición de participación de familias*: Respuesta a la pregunta 1, qué es para los entrevistados la participación de la familia en la escuela: el significado personal sobre qué es la participación, marcado en lápiz, perteneciente a la respuesta de la pregunta número 1.

Estas tres pre-categorías surgen del núcleo *La participación de las familias en la escuela*.

- **Elogios hacia profesores:** Comentarios positivos hacia los trabajadores de la escuela. Se incluye también el equipo directivo, color azul, el bando se especificará por escrito.
- **Elogios hacia familias:** Comentarios positivos hacia los padres y las madres de los alumnos escolarizados en el centro. Se incluye aquí el AMPA, color azul, el bando se especificará por escrito.
- **Críticas hacia profesores:** Comentarios negativos hacia los trabajadores de la escuela. Se incluye también el equipo directivo, color verde, el bando se especificará por escrito.
- **Críticas hacia familias:** Comentarios negativos hacia los padres y las madres de los alumnos escolarizados en el centro. Se incluye aquí el AMPA, color verde, el bando se especificará por escrito.

Estas cuatro categorías surgen del núcleo *La relación de tensión/conflicto de la escuela*.

- **Canales de comunicación utilizados:** Entre colegio y familias y también los utilizados por los bandos entre sí (marcado en lápiz).

Esta categoría surge del núcleo *Los canales de comunicación*.

- **Género en la participación:** Respuesta a la pregunta 17, en la que los entrevistados daban su opinión sobre qué sexo participaba más en la escuela (marcado en lápiz, perteneciente a la respuesta de la pregunta 17).

Esta categoría surge del núcleo *El papel del género femenino*.

7.2. Observación participante

7.2.1. Notas de campo

En esta parte del análisis hay de nuevo una subdivisión debido al carácter de las mismas observaciones, por lo que se realizará una nueva partición en:

- Entradas y salidas del centro: Diversos registros fechados en los que se observaba las conductas de interacción de los familiares que iban a llevar o a recoger a los alumnos al colegio.
- Seguimiento de la clase: Registros realizados del seguimiento de un aula concreta (2ºC) en la que se observó todo lo relacionado con la participación de las familias.

Se realizaron también observaciones de actividades realizadas por el colegio para familias, ya que constituía un requisito para la investigación mayor, pero finalmente se optó por no realizar el análisis de las mismas, puesto que suponían un registro de un único día, las personas asistentes no se repitieron y la participación en dichas observaciones se redujo meramente a lo presencial.

7.2.2 Análisis. Formación de pre-categorías

Como las dos situaciones no guardan demasiadas similitudes, se tuvieron en cuenta núcleos de interés distintos para cada una:

En el primero de los dos apartados: Entradas y salidas del centro, se contó con los siguientes:

- *La participación de las familias en la escuela:* Qué se entiende y qué tipos hay en la escuela.
- *El papel del género femenino:* En la escuela actual, comparado con el masculino.

De estos núcleos de interés se extrajeron las siguientes pre-categorías:

- **Género de las personas que interactúan:** Madres o padres, ¿quién interactúa más? (Madres color azul y Padres color verde).
- **Tipos de interacciones según el número de personas:** Según las personas que se encontraran interactuando en el momento del registro (parejas, tríos, grupos pequeños o grandes...color amarillo).

En cuanto al segundo de los apartados: Seguimiento de la clase, los núcleos de interés que surgieron fueron:

- *La participación de las familias en la escuela:* Qué se entiende y qué tipos hay en la escuela.
- *Los canales de comunicación:* Los utilizados para establecer la comunicación familia-escuela en la actualidad.

Finalmente, las pre-categorías que surgieron fueron:

- **Momento de aparición de la familia:** Actividades/clases/situaciones en las que la familia haga acto de presencia (de manera directa o indirecta, color amarillo)
- **Funciones de la familia:** Con qué motivo aparece la figura de la familia (directa o indirectamente, color amarillo).



Figura 4: Pre-categorías formadas para el análisis de información (entrevistas y observación participante). Elaboración propia.

8. Control de sesgos. Criterios de científicidad

Con el fin de mantener un rigor científico en este tipo de investigaciones, se exige la realización de los llamados controles de sesgos en ellas, correspondientes con la fase evaluativa del proceso etnográfico. Estos controles poseen el fin de asegurar el rigor del proyecto realizado y garantizar la científicidad de la investigación evitando posteriores críticas atentando contra su calidad y también posibles engaños que muestren una realidad distinta a la estudiada.

Cuando se utilizan metodologías cualitativas para realizar las investigaciones, este control se denomina Triangulación, y se podrá realizar de diferentes maneras:

Una de ellas es la formación de las categorías finales que surgirán a partir de las relaciones entre las pre-categorías existentes. Concretamente, en este estudio se han realizado relaciones intra-categorías para garantizar que todas ellas poseían relación entre sí formando parte del mismo análisis. En primer lugar las pre-categorías formadas en la información obtenida en las entrevistas y después las obtenidas de la observación participante, de las entradas y salidas del centro observando a padres y madres y del seguimiento de la clase observando a la tutora y a los alumnos. Una vez conseguida la relación intra, se ha realizado también la relación inter-categorías. Donde además de poseer una consistencia interna, se puede observar que las pre-categorías surgidas poseen también una relación a pesar de provenir de distintas técnicas de recogida de información. Teniendo estas relaciones surgirán así las categorías definitivas para realizar el análisis de la información obtenida.

Otra es la adquisición de datos de distintos informantes, en este caso está más que cumplido, puesto que se posee información variada de “los dos bandos” en cada uno de sus niveles de representación, además de contar también con las entrevistas realizadas a los cargos más altos de esos dos grupos estudiados y también la opinión de una trabajadora externa que no pertenecía a ninguno de ellos.

Contrastar los resultados obtenidos con la teoría de referencia (en el apartado Discusión) también funciona como control de sesgos, ya que la lógica dice que los resultados que se obtengan tendrán tendencia a parecerse a las teorías de base que formarán el marco teórico de la investigación.

Otro de los controles es garantizar la autenticidad de la información a la hora de realizar las entrevistas. Apoderarse de las palabras de alguien no sólo sería una estafa a la comunidad científica, sino que también lo sería a nivel legal. Por eso todas las entrevistas están grabadas en audio con su permiso correspondiente, disponibles en caso de pretender realizar comprobaciones (CD adjunto).

A la hora de realizar anotaciones en el cuaderno de campo, los sentimientos y emociones propios se encuentran separados de las observaciones en sí, pudiendo separar opiniones subjetivas propias de la realidad observada, normalmente aparecen en otro color, en este caso, rojo (Anexos 3-9). Es cierto que a la hora de realizar las observaciones quizá hubiera sido más fiable acudir dos personas como observadores, pero no fue posible realizarlo por falta de personal.

En cuanto al control a la hora de realizar un número u otro de observaciones, qué observar y cómo, este trabajo ha pasado un control de expertas, puesto que constantemente hubo contacto con el grupo de investigación compuesto por expertas investigadoras que en todo momento guiaron este proceso etnográfico, corrigiendo errores e incidiendo en los aspectos a reforzar.

RESULTADOS

9. Análisis descriptivo: formación de categorías

En el siguiente apartado se realizará un proceso de garantía del análisis de datos cualitativo, la llamada triangulación. Se realizarán varias relaciones intra e intercategoriales uniendo las diferentes pre-categorías formadas y surgiendo así las categorías definitivas del análisis.

9.1. Relaciones intra-categoriales

En este apartado se relacionará las pre-categorías formadas dentro de cada fuente de información: entrevistas y observación participante por separado, y dentro de esta última se relacionará las formadas en las entradas y salidas de los niños y las formadas en la observación y seguimiento del aula.

9.1.1. Relaciones intra-categoriales en entrevistas

Todas las pre-categorías formadas para el análisis de las entrevistas están relacionadas entre sí si se encuentran contenidas en el mismo núcleo de interés. Así por ejemplo los “elogios” o las “críticas” tanto a familias como a profesorado entrarán dentro del mismo núcleo de *relaciones de tensión/conflicto*, en el que se muestra la actitud de un bando hacia el otro o hacia sí mismo. También se encontrarán relacionadas con las pre-categorías formadas a partir del núcleo de interés *La participación de las familias en la escuela*, ya que en gran medida, los entrevistados encontraron los beneficios o mejoras pero también los fallos de la participación en el otro bando, de nuevo ensalzándolo o criticándolo. Su definición de participación de familias también es fundamental para establecer qué es lo bueno y lo malo de ésta y también tener en cuenta a las personas que la hacen posible pero también las que no.

Los canales de comunicación también se encuentran relacionados con las anteriores pre-categorías, ya que aspectos positivos, aspectos negativos y en consecuencia las relaciones que se puedan formar entre las familias y profesorado dependerán del uso que se le den a esos canales, también su aprovechamiento: pocas vías, muchas...

La pre-categoría de *género en la participación* estará relacionada con los canales de comunicación, ya que en muchas ocasiones será el género femenino el que favorezca el uso de esos canales, al igual que las relaciones con los tutores del colegio, por lo que

también se encontrará relacionada con las ventajas y beneficios de la participación y con los elogios hacia las familias. En cambio, el género masculino será quien participe menos y también recibirá críticas por ello, por lo que las pre-categoría también se encontrarán relacionadas.

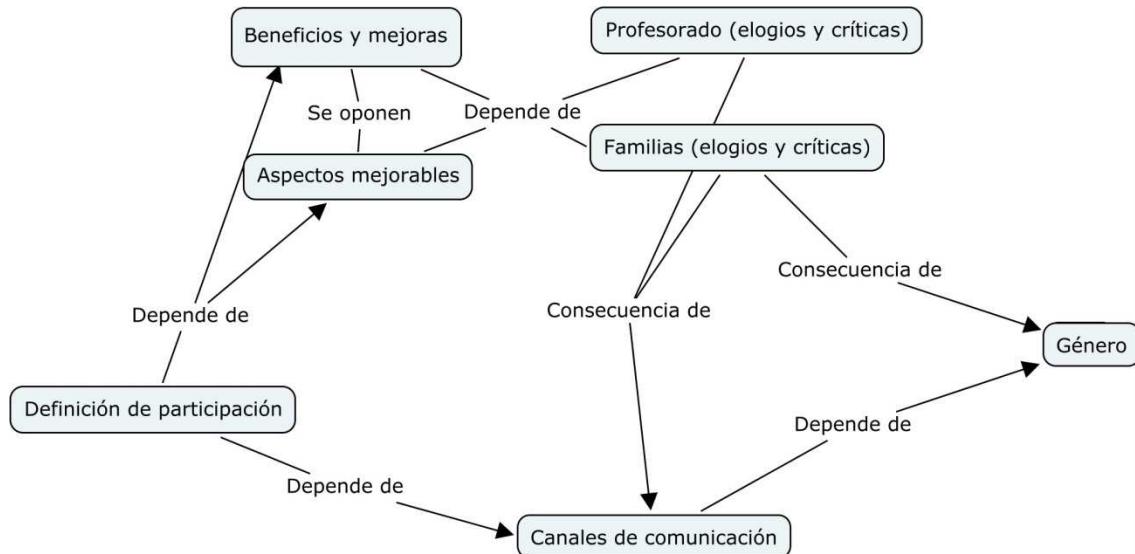


Figura 5: Relaciones intracategoriales de pre-categorías de las entrevistas. Elaboración propia.

9.1.2. Relaciones intra-categoriales en observación participante

Las pre-categorías formadas para el análisis de la información conseguida de la información se dividirán en primera instancia en los dos momentos estudiados:

- *Entradas y salidas del centro*: Donde la pre-categoría *Tipos de interacciones según el número de personas* dependerá de la pre-categoría *Género de las personas que interactúan*, ya que la cantidad de personas involucradas en las interacciones dependerá en gran medida del género de las mismas (consultar diario transcrto).
- *Seguimiento de la clase*: Aquí será la pre-categoría *Momento de aparición de la familia* la que dependa de la pre-categoría *Funciones de la familia*, ya que dependía de la función que quisiera darle la maestra a la familia el momento que ésta apareciera, ya fuera como ejemplo, como metáfora...

Existe también una relación intra-categorial de estos dos momentos (ambos estudiados utilizando la observación participante), puesto que la pre-categoría *Funciones de la familia* del Seguimiento de la clase dependerá, en cierto modo, de la pre-categoría

Género de las personas que interactúan de las Entradas y Salidas del colegio, ya que, fue a la hora de que los alumnos realizaran actividades, en explicaciones que daba la maestra o en charlas la familia y sus miembros surgían en comentarios. Tanto la maestra como los alumnos mencionaban al conjunto o a los miembros por separado, ahí es donde el género importaba, por ejemplo, al hablar de los oficios de la gente de su casa.

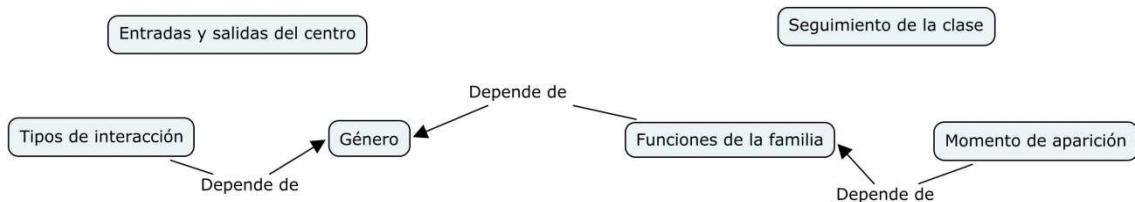


Figura 6: Relaciones intracategoriales de pre-categorías de: Entradas y salidas del centro y Seguimiento de la clase y relación entre ambas. Elaboración propia.

9.2. Relaciones inter-categoriales

En este apartado se relacionarán las pre-categorías establecidas para la obtención de la información con ambas técnicas, estableciendo una relación inter-categorial y así pudiendo relacionar todas las pre-categorías formadas para el análisis de información.

Entre las dos técnicas hay un nexo en común que establece una relación entre todas las pre-categorías restantes. Se trata de la pre-categoría *Género* de las personas que participan/interactúan que comparten las entrevistas y las *Entradas y salidas* del centro, que a su vez estaban relacionadas con el *Seguimiento de la clase*, ambas dentro de la observación participante. Pueden denominarse distinto pero ambas expresan el mismo concepto: la necesidad de saber qué género es el que más interviene en la participación de la familia en la escuela.

Al comprobar que las pre-categorías se encuentran todas relacionadas unas con otras y que no existe ninguna que claramente no encaje dentro del mapa conceptual formado se puede proceder a la formación de las que serán las categorías definitivas en el análisis de la información obtenida.

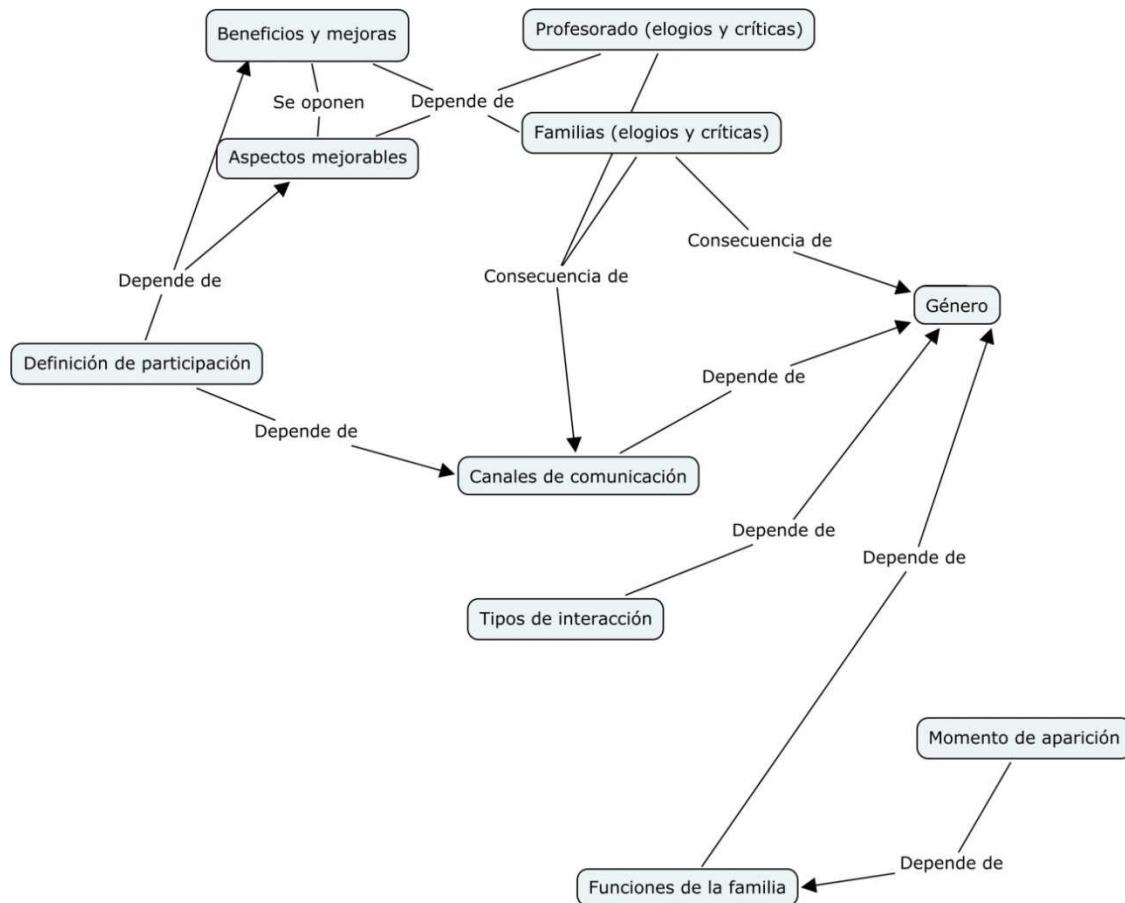


Figura 7: Relación intercategorial de todas las pre-categorías. Elaboración propia.

9.3. Formación de categorías definitivas

Una vez obtenidas las relaciones intra e inter-categoriales se obtendrán las categorías definitivas del análisis de la información:

- **Género:** De las personas que mantienen la relación familia-escuela, es decir, las que participan en las actividades propuestas por el centro, las que mantienen el contacto con los tutores o tutoras o participan en el AMPA. También esta categoría hará referencia al género predominante en la interacción entre miembros de las familias, quién interactúa más (hombres o mujeres) fuera del centro entre las familias de los alumnos.

- **Canales de comunicación:** Los utilizados para establecer la participación de la familia en la escuela. Desde los utilizados para realizar llamamientos de la escuela a la familia o viceversa hasta los que se usan entre los familiares de los alumnos entre sí. También se

analizará en este apartado, cuando se hable del cara a cara entre los padres y las madres cómo son esos encuentros fuera del centro o en los momentos de entrada y salida de los niños. Aquí se incluye también la pre-categoría *Tipos de interacción*.

- *La familia en el aula*: Su papel en la clase, cuándo y por qué participa. También se analizará las causas por las cuales aparece y si lo hace, de qué manera. Aquí se incluirán las pre-categorías *Momentos de aparición de la familia de la familia* y *Funciones de la familia*.
- *Significados de la participación*: Aquí los participantes indicarán qué les gusta de esta participación o qué no acorde con lo que ellos piensan que significa este concepto. También aparecerán comentarios realizados por los entrevistados: tanto elogios como críticas hacia el bando del profesorado y hacia el de la familia, de parte del bando contrario como del propio. En esta categoría se incluirán las pre-categorías: *Beneficios y mejoras de la participación*, *Aspectos mejorables de la participación*, *Definición de participación*, *Elogios (a profesores y a familias)* y *Críticas (a profesores y a familias)*.

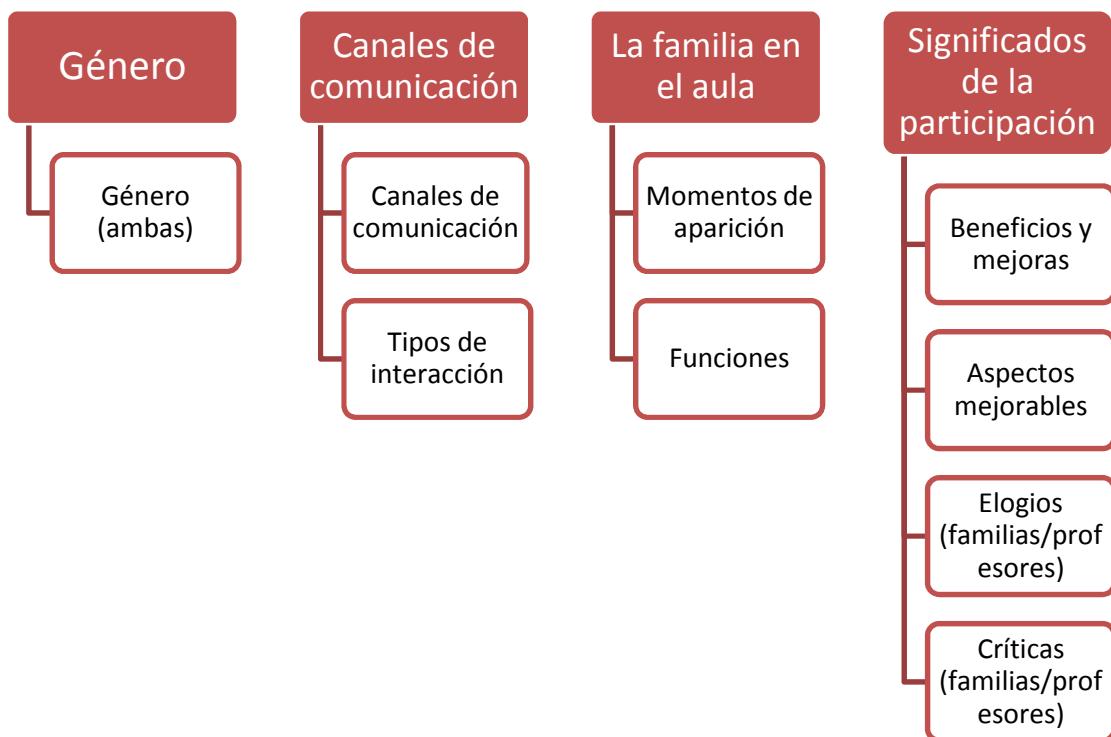


Figura 8: Formación definitiva de categorías. Elaboración propia.

10. Análisis interpretativo: descripción de las categorías

Después de la formación de las categorías, es momento de analizar cómo se han dicho esas respuestas, y el porqué de tales conductas registradas en las observaciones.

Las categorías de Género, Canales de comunicación y La familia en el aula mostrarán las prácticas de participación que se realizan en este centro, mientras que la categoría de Significados enseñará cómo experimentan esa participación tanto familias como profesorado en el colegio.

10.1. Género

Categoría estrella en este trabajo, es el nexo de unión entre la información obtenida a través de las entrevistas y la obtenida mediante la observación participante. De carácter transversal, el género en la participación escolar se ha buscado de dos maneras en este trabajo:

- En las entrevistas preguntando directamente quién participaba más en el colegio (tutorías, AMPA...), padres o madres.
- En las observaciones de las entradas y salidas de los niños se observó qué género era el que más interactuaba entre con los/as otros/as padres/madres de los alumnos y en el seguimiento de la clase se atendía a ejemplos concretos cuando se hablaba de miembros de la familia.

En las entrevistas las respuestas fueron bastante unánimes. Todos los entrevistados respondieron que la participación era cosa de las madres, excepto la presidenta del AMPA y la madre de primer ciclo, que respondieron que existía una participación más o menos igualitaria. Muchas de las respuestas fueron firmes y seguras, especialmente por parte del profesorado. Aspecto bastante relevante ya que ellos sí que saben perfectamente cuáles son los miembros de la familia que participan. Es cierto que también fueron mencionados los padres en algunas respuestas, pero como casos más excepcionales en las familias. Esta quizás haya sido la respuesta más firme que dieron entre todos en esta investigación. Los siguientes ejemplos lo muestran: “Bueno, en general siempre hay más presencia femenina (...)” Respuesta² D. “Esto es las madres, al 100%, aquí ganan por goleada las madres (...)” RM2. “Madres, la proporción la pondría en un 80-20 (...)” RPa3.

² Respuesta = R. Los entrevistados también se indicarán con las abreviaturas descritas anteriormente.

Pues al principio más las madres, ahora ya como han cambiado los trabajos, en muchas familias trabaja la madre y no trabaja el padre, bueno, hay millones de situaciones...pero creo que sí, participan más las madres, pero que sí, hay bastantes más padres de los que había antes (...) RMa2.

En la observación también la información obtenida sobre el género corrobora que son las mujeres quienes interactúan mucho más. En la gran mayoría de las observaciones se puede comprobar que el patrón siempre es el mismo. Los hombres apenas interactúan entre ellos. Si lo hacen, es en grupos pequeños y siempre con la presencia de alguna mujer, que son las que parecen llevar siempre la iniciativa a la hora de entablar conversaciones entre diferentes parejas.

Hubo dos excepciones en el tema del género en las entradas y salidas. A una de ellas, no soy capaz de darle una explicación que pueda describir el cambio producido, ya que repentinamente, los grupos de interacción aumentaron en número, algo totalmente inusual, y los hombres interactuaron mucho más de lo habitual. Para la segunda excepción sí que existe una explicación, y es que este día los hombres se mostraron mucho más abiertos a la hora de entablar conversaciones, formando grupos de conversación, especialmente con otros hombres, aspecto también, muy extraño. La razón fue que ocurrió un acontecimiento deportivo la noche anterior, final de la *Europa League*, competición de fútbol a nivel europeo que logró conquistar un equipo español, razón por la que los padres hablaban más entre ellos y razón por la que el número de grupos y el tamaño de los mismos creció. También ese mismo día un vehículo de la Guardia Civil se encontraba estacionado dentro del patio: habían ido a visitar el colegio para realizar explicaciones a los alumnos, por lo que surgió otro tema de conversación entre los no aficionados al deporte rey.

En cuanto a la supremacía del género femenino en este campo, un ejemplo muy claro quedó registrado en el cuaderno de campo, fue un ejemplo aislado, no generalizable, pero que describe muy bien la situación cotidiana:

A la hora de entrar al centro por la otra puerta (**no es el patio, es por la que accedo yo normalmente**) se ve una vez más la claridad de la diferencia entre madres y padres a la hora de interactuar:

- Hay padres acompañando a sus hijos que ni siquiera fijan la mirada en los demás, están pendientes de que abran y dejarlos.

- En cambio, las madres actúan de una manera completamente contraria, 2 de ellas en cuanto se han visto se han saludado y se han puesto a hablar, incluso cuando han abierto las puertas se han quedado hablando un poco más.

Fragmento extraído del día 29/05/14 del cuaderno de campo.

Ya en la clase, la distinción del género no era tan frecuente, ya que surgían padres y madres por igual en las conversaciones que tenían los alumnos con la maestra. Muchas veces el género venía indicando simplemente la distinción entre padre y madre, por ejemplo en el tema de los oficios, o para indicar situaciones concretas en sus hogares: en una ocasión algunos de los niños mencionaron que sus madres, en ese caso sólo las nombraron a ellas, se habían quedado sin trabajo y algunas de ellas habían vuelto a estudiar otra vez, aspecto que la maestra aprovechó para destacar la importancia de estudiar.

Esta categoría es la que más omnipresente se ha encontrado a lo largo de la investigación, mostrando que en este centro escolar concreto, pese a su reciente creación, siguen siendo las madres las que continúan llevando el peso a la hora de participar las familias en la escuela. El papel del padre está creciendo y parece que emerge poco a poco, pero sin duda aún está lejos de lo que actualmente representa la madre en esta escuela.

10.2. Canales de comunicación

Los canales de comunicación son fundamentales para que se pueda dar una relación entre familia y escuela, y por consiguiente, conseguir una participación de estas familias en el colegio.

Durante las entrevistas, los participantes nombraron muchos de los canales de comunicación existentes que ellos mismos utilizaban. El más nombrado de todos era el cara a cara en sus diferentes formas: tutorías o reuniones de carácter más colectivo, que sin duda todavía siguen siendo lo más utilizado (sensatamente), ya que ninguno de los dos “bandos” duda de la necesidad de que tutores/as y padres/madres se encuentren cara a cara y resuelvan todo tipo de problemas o simplemente se transmita información. Pero el hecho de conocer personalmente a la persona es algo que se mantiene en todo el colegio y se acepta y ve necesario.

Pero también es necesario destacar los nuevos canales de comunicación. También muy mencionados en las entrevistas y utilizados personalmente durante el transcurso de la

investigación: el correo electrónico, la web o los blogs de las clases son actualmente imprescindibles en este colegio. Todas las opiniones sobre las nuevas tecnologías que recibí eran buenas, y los entrevistados los consideraban un gran avance. Tal avance supone que sin ellos resulta imposible concebir el concepto de participación en este centro, ya que, por ejemplo, el correo electrónico entre padres/madres y tutores/as es la herramienta utilizada para concretar las tutorías individuales o las reuniones grupales que se pretendan celebrar. En este centro, han desbancado a los viejos métodos como las circulares o los carteles, también mencionados, pero se encuentran en desuso: “Bueno pues se utiliza mucho el directo, el persona a persona, pero también la web, hay muchos blogs del colegio como institución, de la AMPA, de profesores, hay muchas familias que se comunican en la web.” RD.

En el cara a cara del mismo bando también son necesarios estos canales de comunicación, ya que las familias implicadas no sólo mantienen relación con el tutor o tutora correspondiente, sino que también mantienen contacto con otras familias, como me hicieron saber las madres y el padre entrevistado. El Whatsapp, aplicación para smarthphones de comunicación instantánea supone un gran avance a la hora de tener un intercambio de información fluido, constante e instantáneo, pudiendo también crear grupos de conversaciones que los padres y madres de las aulas crean y allí debaten o comentan el día a día del aula, también son utilizados por el AMPA: “(...) una vía por correo electrónico y otra por Whatsapp, en la que nos comunicamos las incidencias (...)” RPa3.

“(...) para los padres siempre quieres enterarte de todo entonces grupos de Whatsapp y cosas de esas que además luego sirven para “alarmar”: que ha dicho el hijo de tal... (...)” RMa2.

En la observación de las entradas y salidas de los niños se observó un tipo de comunicación: el cara a cara entre los padres y las madres de diferentes familias. Sorprendentemente, y a pesar de que todos los entrevistados afirman que entre maestros y familias y entre las propias familias las relaciones son buenas, en la observación se pudo contemplar que apenas existía interacción entre padres y madres de diferentes familias, formándose escasos grupos de conversación compuestos prácticamente en todos los casos por menos de 5 personas. Como anteriormente se ha mencionado, hubo dos días excepcionales en los que el número de estos grupos subió y la cantidad de gente en ellos aumentó.

10.3. La familia en el aula

En esta categoría sólo se atenderá a información recogida de la observación participante del seguimiento del aula, donde se verá el papel que representa el concepto de familia en el aula de 2ºC de este centro.

En todo el tiempo que realicé el seguimiento, toda la participación de las familias fue de manera indirecta, ninguno de los días hubo padres o madres físicamente en el aula por lo que esta participación quedaba en manos de la tutora. Una maestra muy involucrada con las familias, puesto que hacía ver su conocimiento de las mismas, es decir, conocía bien a cada una de las familias de sus alumnos y hacía uso de ello, respondiendo preguntas de la vida adulta que hacían los niños o simplemente como ejemplos para explicar algún conocimiento de carácter curricular. Por ejemplo, iniciativas propias como el proyecto sobre las profesiones que realizaban en el momento de comenzar el registro, en el que una pareja de niños se sentaba delante de una cámara y narraba en francés, la asignatura la impartían en ese idioma, qué profesión tenía su padre o su madre y que herramientas o utensilios utilizaba.

Otro ejemplo es, para explicar las familias de palabras en la asignatura de Lenguaje, la tutora hacía un símil con las propias familias de los niños, explicando así los conceptos de raíz y desinencia de la palabra, comparándolos con las raíces o parecidos que poseían los niños con sus progenitores.

También me contó las labores que normalmente llevan los alumnos a sus casas, que además de ser las tareas que se suelen mandar con regularidad (deberes), también le gustaba hacer intervenir a los padres y madres haciendo que los niños les preguntasen o también con colaboraciones a la hora de, por ejemplo, llevar libros al aula. Veía justo también que en los hogares disfrutaran de los trabajos realizados por los niños por lo que en muchas ocasiones trabajos comunes realizados por todos los alumnos de la clase pasaban, por ejemplo, un fin de semana en cada casa.

Se puede concluir diciendo que las familias son utilizadas como ejemplos clarificadores o como conectores de conceptos curriculares con la vida cotidiana y también son vistas como un elemento de apoyo para las labores de casa de los niños.

10.4. Significados de la participación

En esta categoría, se incluirá información conseguida a través de la entrevista. Se trata de la categoría más amplia ya que abarca muchas y muy variadas opiniones de los participantes acerca de la participación familiar en la escuela.

Para todos los entrevistados, la definición de participación de la familia en la escuela ofrece una respuesta variada, ya que ninguno respondió igual, pero sí se extrajo un aspecto en común a las respuestas de todos los informantes: En la participación las familias se deben de adaptar a las decisiones del profesorado colaborando cuando éste se lo pida. Todas las personas entrevistadas parecían comprender que los maestros son los profesionales de la educación, e incluso alguno de ellos (maestros) se mostró descontento con alguna actividad que las familias realizaban en el aula, en concreto, con los “padres delegados”, viéndola como algo que no funcionaba correctamente y que se desviaba de sus funciones originales, por lo que no aportaban nada útil con esa participación. A pesar de que existan algunos contratiempos, se mencionará en los párrafos posteriores, todos los participantes creen que la participación de las familias es buena y que aporta beneficios a los niños y a los propios adultos implicados:

(Pregunta) ¿Tú crees que está favoreciendo (la participación) el éxito escolar?

RD: “Indudablemente, todo lo que sea confluir fuerzas, que la tribu empuje... irá favoreciendo, tendrá que favorecer el éxito escolar y personal del alumno.”

“(...) todo lo que ellos puedan aportarnos (los padres) para los críos va a ser favorable y les va a enriquecer, más decir: bueno, además es que mi padre o mi madre viene y participa de esta manera.” RM3.

Pues yo lo veo muy positivo, porque los niños cuando ven que los padres participan en el aula, que los ven en la vida del aula, lo ven como algo normal y dicen: mira, mi mamá ha estado leyendo un cuento (...) y eso los niños lo ven con orgullo, y se sienten más partícipes del colegio y vienen de otra manera, con más alegría al colegio y les anima a aprender, les anima a participar también (...) RP.

Todos coinciden en que si la participación de las familias se realiza correctamente por ambas partes, familias y profesorado, se puede apuntar a mayores objetivos en la educación de los niños. También afirmaron que la participación en el centro era alta, exceptuando el tercer ciclo, gracias a la buena disposición tanto de maestros como de familias, elogiando su labor y actitud:

“(...) hay padres que están muy bien implicados en el proceso escolar y en el proceso docente de los chavales (...)” RM1.

“(...) los veo que tienen todos una actitud muy buena (los maestros), que ayudan en todo lo que pueden, también colaboran (...)” RMa1.

“(...) yo creo que a nivel de AMPA es buena porque participan mucho (...)” RM2.

También la labor del AMPA y del equipo directivo se encontraba en muchas ocasiones elogiada, siendo los dos organismos legales objeto de buenas críticas en todos los entrevistados, a pesar de que no negasen tampoco las, en ocasiones, discusiones existentes por falta de un punto de vista en común o intereses distintos en el proceso de toma de decisiones.

Pero no todo fueron respuestas positivas, también hubo un número muy similar de respuestas criticando aspectos que, según la opinión de los entrevistados, se podrían mejorar de esta participación que estaba llevando el centro. Problemas normalmente atribuidos al bando contrario y que los entrevistados veían en muchos casos como “inevitable”, por el momento histórico y social que atravesamos o por las actitudes de determinadas personas, muy difíciles de cambiar para los implicados: “(...) lo que ocurre que a veces es difícil encontrar el equilibrio, porque a veces cuando abres la puerta a la participación hay quien de ahí te genera una invasión, entonces... es difícil (...)” RD. Esta respuesta resume muy bien el sentimiento expresado por el profesorado.

“(...) En Primaria (...) ya no hay tanto trato con los tutores o con los profesores es como... un poco más frío.” RP.

Especialmente en el bando Familias, las críticas hacia su propio grupo fueron mayores, mostrando un nivel mayor de autocrítica (y también de ensalzamiento propio) mayor que el bando Escuela, convirtiéndose los propios progenitores entrevistados en los jueces más severos con su propio bando: “(...) hay gente que no se quiere enterar o que dice que no había nada, o que no hemos informado (...)” RMa2.

Se podría resumir que la participación de las familias en el centro es buena y abundante, aunque exista una relación tensa con momentos de conflicto entre profesorado y familias. En este centro, esa afirmación es aplicable hasta el 4º curso de Educación Primaria ya que 5º y 6º curso (el tercer ciclo) presenta una anomalía que rompe con todos los esquemas hasta ahora vistos en el colegio.

Las entrevistas con M3 y con Pa3 fueron sorprendentes, mostrando una actitud totalmente distinta al resto de sus colegas y ofreciendo una versión totalmente opuesta de la participación familiar en el centro:

Yo creo que hay como dos centros en este colegio, o sea, tenemos hasta 4º, que son los alumnos que empezaron el colegio, que lo abrieron desde abajo, entonces como que ya tienen muy pillada la forma de cómo estamos trabajando, que es lo que más o menos pedimos a las familias, cómo nos gusta que se impliquen, qué no y tal... y lo que queda de 5º y 6º, que es como un alumnado diferente, no es el mismo tipo de población que tenemos en los cursos desde Infantil hasta 4º, entonces yo noto mucha falta de participación de las familias en este tercer ciclo, pero una falta increíble (...) RM3.

Esa fue la respuesta de la maestra de tercer ciclo, explicando la situación que vive a día de hoy (a día que fue realizada la entrevista). Una situación muy difícil de la que no amplió muchas más detalles sobre, por ejemplo, características de estas familias.

La respuesta de Pa3 fue muy similar: “(...) Pues desde el principio mal, entonces la participación de los padres de 5º y 6º vamos a dejarlo en que es testimonial por no decir nula.”

Éste también tiene un hijo en otro de los cursos más bajos de Primaria del centro e hizo la comparación entre una clase y otra. En este curso apenas se conocen los padres y las madres entre las familias, únicamente son los que, por costumbre, acuden a las reuniones colectivas o los que acuden cuando la tutora les llama.

Este ciclo acapara en gran parte el gran número de comentarios de aspectos mejorables o que no funcionan de la participación familiar en el centro, según los entrevistados. También hay que hacer mención a M3, que se mostró muy positiva y luchadora, intentando de todos los medios y maneras de las que disponía para unir especialmente a los niños de su clase, ya que tampoco éstos mostraban signos de unión o amistad.

De la información que pude recopilar se puede concluir con que: son familias “difíciles”, palabras de uno de los implicados, quizá refiriéndose a desestructuradas o a familias inmigrantes no adaptadas a la cultura. Los hijos de estas familias son niños que han venido de otros centros ya que en ocasiones no los han aceptado. Tampoco son niños adaptados a la dinámica escolar, ya que los alumnos que comenzaron cuando se abrió el colegio se encuentra en 4º curso de Educación Primaria, por lo que estos niños mayores no tienen tan impregnada la dinámica de trabajo del centro ni sus familias la dinámica de participación que en esta escuela siguen.

Este tema queda como pendiente para estudios posteriores (apartado *Prospectiva*), ya que, por falta de información no se pueden mostrar más resultados que los comentados.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

11. Discusión y conclusiones

En vista de las categorías formadas y de los resultados obtenidos, en este apartado de discusión y conclusiones se contrastarán éstos y los resultados previsibles según los objetivos y los presupuestos de partida que se derivan del análisis teórico. También comentaré las conclusiones que han surgido de todo ello.

Además de cumplir con el título del apartado, me gustaría realizar dos pequeños subapartados más para concluir este estudio:

- Limitaciones. Evidentemente, no hay trabajo perfecto, y este trabajo no iba a ser menos; será en este apartado donde se analicen aspectos mejorables en la investigación realizada y también las incidencias surgidas durante la misma.
- Y por último, en el apartado Prospectiva, se propondrán posibles vías de investigación futura a partir de este trabajo, mostrando los aspectos más propicios por donde continuar con futuros estudios.

11.1. El profesorado como coordinador de la participación de las familias

Para responder al primero de los objetivos planteados: Identificar en qué consiste la participación de las familias en este centro. Las siguientes conclusiones aportan información al respecto.

Dentro del AMPA, como he mencionado anteriormente, la participación era alta, donde queda por explorar es dentro de las aulas. Para ello, surgió otra de las categorías, *La familia en el aula*, donde ya en un ambiente colaborativo como era el aula de 2º C, la familia estaba presente, aunque de manera indirecta, en las actividades o contenidos que los alumnos trabajaban con su tutora. Ésta mostraba un amplio conocimiento de cada una de las familias de los alumnos y lo aprovechaba de manera que utilizaba a sus miembros como ejemplos en actividades o como foco de ellas, el tema de los oficios, y también como metáfora capaz de esclarecer conceptos teóricos más difíciles para ellos, por ejemplo, la comparación entre una familia de personas con parecido físico con una familia de palabras, ya que todas comparten la raíz.

Según la información obtenida, las familias que colaboran en el aula y en el colegio en general coinciden con las categorías *tutelar* y *consumista* de Torres (2007), ya que éstas son participativas y responden a las demandas del profesorado ya que también han elegido el centro donde sus hijos estudiarán y están contentos con ello. En la clasificación de Vogels (cit. por cit. por Colás y Contrera, 2013), se moverían entre los *participantes* y los

socios, dependiendo del grado de implicación de cada familia, pero siempre partiendo de que es alto.

De nuevo, desde el punto de vista de Torres (2007), los miembros del AMPA entrarían en la categoría de colaboración *cívica o ciudadana*, ya que van un poco más allá que los demás y además tomarán decisiones sobre la educación de sus hijos que podrán conducirlos al conflicto con la otra parte, en cuanto a la clasificación de Vogels, se mantendrían en *participantes o socios*. La participación del AMPA en el centro era grande, implicándose en muchas de las actividades y llevando a cabo iniciativas propias a la práctica, también se encargaban de llevar las actividades extraescolares.

De manera más teórica, una de las preguntas que se realizó a los entrevistados fue que definieran la participación familiar en el centro. Ninguna respuesta coincidió, pero todas mostraban que era la familia la que debía prestar la colaboración a los maestros cuando éstos lo requerían. La participación se trata de colaboración de familias con los maestros. Los padres y las madres deben mostrar interés en la vida escolar de sus hijos y ayudar en la medida que se les pidiera. Estos son los aspectos en común que se pueden extraer de las definiciones dadas por todos los participantes para identificar cuál es el significado de participación en este centro y que sirven responder al objetivo planteado.

11.2. Relaciones de tensión entre familias y profesorado

El último de los presupuestos de partida afirmaba que existía una cierta tensión entre las familias y el profesorado en el centro. Del mismo núcleo de interés surge el segundo objetivo planteado que pretendía comprender cuál es la relación familia-escuela en el centro. Atendiendo especialmente a los dos grandes grupos que existen en el centro escolar: el AMPA (familias) y el profesorado.

Como bien afirman Garreta y Llevot (2007) o Kñallinsky (2003), existe una relación tensa entre estos dos bandos, culpándose unos a otros por aspectos dados en esa relación que pueden resultar mejorables pero que, por culpa de un bando u otro, es imposible cambiar por el momento.

En este centro, la mayor parte de las críticas fueron hacia las familias. Por una parte hacia las de este tercer ciclo que tan diferente resulta del resto del colegio, ya que no existe participación alguna. Por otra parte fueron los maestros los que se quejaban de la extralimitación de las funciones de los padres y madres, cuestionando en ocasiones su

trabajo y en otras desentendiéndose de sus indicaciones. Por último, y quizá contrariando en parte a la teoría de base, fueron las propias familias quienes criticaron la actuación de sus iguales no colaboradores, acusándolas directamente de tener la mayor parte de la culpa de los fallos en el proceso de participación de las familias en este centro. Ellas mismas realizaron un mayor número de autocríticas que de elogios a su propia labor en la participación.

Para atender a esta cuestión surgió la categoría: *Significados de la participación*, más amplia que las demás, que muestra que en este centro existe una relación de tensión por parte de ambos “bandos”, familias y escuela, más concretamente entre AMPA y el equipo directivo, ya que ambos representan desde la ley a sus componentes y son los que tomarán las decisiones administrativas o sobre los eventos a realizar y demás actividades. Estos momentos conflictivos, que en ocasiones salen a flote por determinadas decisiones, hacen que se otorgue la culpa de esa mala situación de un bando a otro, acusándose de falta de compromiso o de falta de interés por promover esa relación entre familia-escuela. En ocasiones por tomar las decisiones equivocadas en ese proceso. Con este resultado se confirma la teoría de partida en este estudio.

A pesar del buen funcionamiento de la participación de las familias en el centro es un hecho a tener muy en cuenta. Como suele ser habitual en cualquier tipo de relación, el conflicto es inevitable, también lo es en el funcionamiento interno de un grupo y cuando dos de ellos deben de convivir realizando propuestas según sus propios intereses el surgimiento de la tensión entre ambos parece completamente inevitable.

Quisiera explicarme a la hora de utilizar la palabra conflicto. Descartado la acepción armada o violenta de la palabra (afortunadamente), la relación conflictiva o tensa entre estos dos grupos en particular se definiría como un enfrentamiento a la hora de exponer las ideas, los intereses y los medios para llevarlas a cabo.

Es en estos momentos en los que lo narrado por los participantes debe ser tenido en cuenta, ya que alguno de ellos no tiene ningún tipo de problema en afirmarlo, pero también hay que tener en cuenta lo observado: actitudes, gestos, el tono en el que se expresa una palabra... muchas maneras de afirmar lo que a menudo con palabras no es tan fácil de expresar, o no se quiere; existen muchos puntos de vista opuestos entre profesorado y padres, y se pelea por ellos. Se negocia y finalmente se toman ciertas decisiones que favorecerán siempre más a un bando que a otro, y en las que probablemente el bando perdedor no duda en mostrar su desacuerdo hasta que la balanza se incline de su lado.

Así son las relaciones tensas entre grupos, y en las escuelas parecen existir y no son difíciles de detectar, como lo fue en este centro.

Haré referencia únicamente a este nivel de los conflictos posibles entre familia-escuela puesto que es el único que pude escuchar y observar. Podría encontrarse también el que puede darse a nivel de aula, donde en sustitución del AMPA se encuentra la familia, o familiar, y por profesorado/equipo directivo se encuentra el tutor o tutora. No llegué a conocer ningún caso concreto en el centro, puesto que en el seguimiento realizado del aula la relación entre las familias y la tutora era más que cordial, era buena y de los demás maestros o familiares entrevistados no hubo ninguna mención, por lo que parece que el choque de intereses se sucede a nivel grupal en este centro.

No clasificaría como conflictiva la relación de la tutora de 5º de Primaria con los padres y madres de los alumnos, otra conclusión que mencionaré, puesto que no se puede llegar a hablar de relación entre ellos.

Pero también es justo realzar el lado bueno de este tipo de relaciones y especialmente, los resultados que se obtienen a partir de ellas. En este centro, muchos de los entrevistados por parte de los dos grupos coincidían en que el AMPA era “muy movida”, es decir: luchadora, trabajadora e insistente en la consecución de los objetivos que se marcaban, al igual que también el equipo directivo era descrito como muy abierto: dispuestos a escuchar iniciativas y siempre colaboradores, también dispuestos al diálogo y nunca negando la oportunidad de expresarse a cualquier padre o madre, fuera por un problema o por cualquier otra situación. Es decir, que no siempre existía esa tensión, es más, temas tan actuales, como tristes, como los recortes en educación pública fueron respondidos en este centro con una grandiosa afluencia a modo de protesta, encerrándose dentro del colegio y mostrando un espíritu de unión envidiable, puesto que un fin común de tales dimensiones une y hace olvidar diferencias. Porque la relación entre escuela y familia siempre tiene un objetivo común: mejorar la calidad de la educación de sus hijos/alumnos, y en este centro, dicho una vez más por los entrevistados y valorado por uno mismo, la participación de las familias está cumpliendo un muy buen papel para lograrlo.

11.3. Escasa participación de las familias en el tercer ciclo

Otro de los presupuestos de los que se parte es que en este centro habría una participación media de familias, basado en lo que afirma Martínez (2004), puesto que en nuestro país no se ha tenido una tradición participativa nunca. Aunque no se parte de que exista una baja participación ya que las leyes de educación la promueven y por lo tanto se supone que ésta aumentará en los centros. Si se analizase desde un punto de vista más cuantitativo el presupuesto se mantendría ya que hasta 4º curso de Primaria la participación es muy alta según los entrevistados, pero una vez se llega al último ciclo esa participación es prácticamente nula. Si se hiciera una media del registro es posible que surgiera aproximadamente un 50 o un 60% de participación total, pero es necesario explicar la casuística de este colegio, puesto que es un caso bastante impresionante.

Como bien afirman Leiva y Escarbajal (2011), Aguado (2010) y Fernández (2007) actualmente, no existe un único concepto de familia tradicional, la familia ha cambiado totalmente y nuevos núcleos familiares han venido de otras culturas para incorporarse al sistema educativo. En este centro se pueden observar ejemplos en cada curso, pero donde sin duda las características de cada familia juegan un papel fundamental ese tercer ciclo de Educación Primaria, donde tantos problemas tienen desde el centro para fomentar esa participación.

Aquí se dan las características del aislamiento social comentadas por Sapiains y Zuleta (2001) o Ballester y Vecina (2011), donde las familias de estos cursos han decidido no colaborar con el centro, llegando a desentenderse de la vida escolar de sus hijos provocando desde malas calificaciones hasta malas relaciones entre ellos. Como anteriormente se mencionaba, no hay demasiados datos sobre estas familias, aunque es probable que, como afirman Garreta (2008) o Cárdenas y Terrón (2011) desconozcan la realidad escolar y lo que ésta implica, ya que tampoco han decidido involucrarse, por la razón que fuere.

Existen, como bien afirma la maestra de tercer ciclo del centro “como dos centros en este colegio” en cuanto a lo que a participación e implicación familiar se refiere. Hasta 4º de Primaria incluido, el centro goza de una participación por parte de las familias ejemplar, con la que todos están satisfechos y en la que no se presentan grandes problemas. Sin embargo, al hablar del último ciclo de Primaria todo cambia. Una participación escasísima rozando la ausencia de la misma configura la realidad existente en este “segundo centro” del que también el padre de 5º de Primaria habló. Una ausencia de

implicación total en ambos sentidos: entre las propias familias y también en su relación con el tutor o tutora del curso. Al ser los niños ya un poco más mayores, muchos de ellos acuden y se van solos del colegio, por lo que la situación de mantener un contacto fuera del centro en esos momentos es más difícil que se dé. Tampoco existe una relación entre las diferentes familias por otras vías, un ejemplo: el padre entrevistado que habló de la clase de 5º de Primaria también habló de la situación que vive en 1º, donde también tiene otro hijo. El contraste de situaciones resultaba abrumador, en la clase de 1º prácticamente todos los padres y madres se conocían entre sí, e incluso poseían un grupo de conversación en la aplicación para móvil llamada Whatsapp, donde se comunicaban y hablaban de sus hijos y de toda la vida del aula en general. Mencionó incluso excursiones realizadas fuera de la escuela entre todas las familias de manera independiente, con una participación excelente. Algo completamente impensable en la clase de 5º, donde apenas se conocen unas cinco familias aproximadamente y que son casualmente las únicas que acuden cuando se las llama desde el aula o cuando es necesario realizar tutorías individualizadas para hablar de los niños. Una realidad completamente diferente. La maestra no varió el discurso, se trata de un curso realmente difícil donde incluso en los niños se nota ese aislamiento social que se produce, contando en la clase con “2 o 3 niños que sí que pueden valorarse como amigos pero los demás... es una relación complicada”. Una sorpresa realmente desagradable el encontrar una clase de Educación Primaria con tales características, algo que nadie debería desear para sus hijos. Sin entrar ya en lo académico, de lo cual tampoco dispongo datos, supone ya un problema bastante importante poseer en un centro una clase de tales características, donde los primeros perjudicados son los propios alumnos.

Puede que la conclusión referida a esta situación no alcance una profundidad mayor a la descrita, pero (se verá en el apartado Limitaciones) no pude obtener mayor información de dichas aulas, alumnos y familias. Nada más que lo comentado por los entrevistados para mostrar una situación que sin duda choca con el resto de la realidad en este centro.

Fuera por unos motivos o por otros, los entrevistados tampoco aportaron grandes datos sobre estas familias y las situaciones que las rodean. Pude deducir que se trataba de familias con particularidades personales difíciles, puede que inmigrantes y probablemente de un nivel socio-cultural y económico más bajo, aunque no dejan de ser más que suposiciones a partir de ciertos comentarios escuchados. A pesar de los grandes esfuerzos y muy meritorios de la maestra por hacerles acudir o llamar su atención no cambiaron su actitud con respecto a preocuparse más en la educación de sus hijos y mucho menos

mostraron ningún interés por acudir, ayudar o colaborar en cualquier aspecto posible en el colegio.

Bien es cierto que tal y como me explicaron los implicados, se trata de familias y niños nuevos en el colegio. Hasta 4º de Primaria son niños que comenzaron desde los inicios del centro, y parece que la dinámica de trabajo y su metodología está mucho más impregnada en ellos. El último ciclo de Primaria de la escuela está compuesto por niños que provienen de otros centros y que en ocasiones han sido rechazados en la admisión de los mismos. No obstante, el provenir de otro centro y aunque no hubieran estado matriculados anteriormente en este no parece una excusa válida para el total desinterés que muestran prácticamente todos los progenitores de estos dos cursos. Ésta ha sido una opinión personal, como también sería partidario de estudiar cada caso en concreto y analizar las circunstancias que le rodean para comprender bien la realidad propia de cada uno de estos núcleos familiares.

Resulta increíblemente complicado intentar entablar una relación si una de las partes no quiere, por lo que aportar una solución inmediata a este problema se antoja como imposible. No obstante, y aunque siempre es posible mejorar más las medidas tomadas, la dirección tomada por el centro y por la tutora de 5º, basándome en lo escuchado, parece la adecuada. Aunque quizá la clave sería darle otro enfoque a ese llamamiento, promoviendo actividades que puedan suponer un mayor interés para los niños, que sea una motivación para ellos y haciendo que las familias acudan también para compartir esas actividades con sus hijos. Otra de las vías de actuación podría ser el intentar poner en contacto a todas esas familias, pudiendo encontrar nexos o intereses comunes y haciendo así que ellas mismas se relacionaran fuera del centro como ocurrió en el caso de la clase de 1º, (anteriormente mencionado) haciendo así que sus hijos también se encontrasen fuera del recinto escolar e intentando fomentar esas relaciones de amistad de las que tanto carecen estos últimos cursos.

No es una solución ni fácil ni inmediata, en la que probablemente el centro debería invertir como mínimo más tiempo en reflexionar sobre ella, ya que es, sino el más importante, uno de los problemas más llamativos resulta en este centro. Desconozco si sería necesario un aporte económico por parte de la dirección o incluso del AMPA promoviendo por ejemplo, excursiones que llevaran a todas las clases con sus familias, incitando así la convivencia entre todas ellas. Pero todas esas soluciones tampoco resultan válidas si como bien se apuntaba anteriormente, una de las partes no quiere colaborar. Son

estas familias las que deberían ser las primeras en plantearse la situación que ellas mismas generan al no querer ya no colaborar, sino involucrarse mínimamente en la vida escolar de sus hijos, aspecto que sin duda en el presente ya pagan, puesto que un niño sin amigos y con malas notas no es el deseo de ningún padre o madre, y ellos son los que pueden cambiarlo comenzando por cambiar su manera de actuar.

Si se realizara la división en esos dos hipotéticos “centros”, hasta segundo ciclo la participación de las familias en la escuela sería muy alta: tanto en las aulas como en el AMPA, también extraído de la información proporcionada por sus integrantes, mientras que en el tercer ciclo podríamos hablar de una participación muy baja, prácticamente nula, de las familias. Con esta conclusión final quedaría logrado el objetivo de contrastar cuál es el nivel de participación de las familias en el centro.

11.4. El género femenino, fundamental en la relación familia-escuela

La siguiente conclusión que se obtiene es que son las mujeres las que toman la iniciativa tanto en la relación de las familias en la escuela como en su participación en los centros. En la categoría de *Género*, tanto en ambos grupos de entrevistados como en las observaciones de los alrededores, se pudo comprobar que en este centro es el género femenino quien participa más y mantiene a flote todas las relaciones. Son las mujeres quienes toman la iniciativa a la hora de relacionarse entre familias, colaboran en actividades y también las que acuden a las tutorías individualizadas en su mayor parte.

Se partía del presupuesto que afirmaba que sería el género femenino quien llevaría el peso en la participación y finalmente se ha cumplido, puesto que las observaciones y entrevistas realizadas muestran que en este centro así ocurre. Se ha relacionado positivamente la teoría de base con los resultados, que coinciden con lo afirmado por Bonal (2007) o Martínez (2004), en cuyos estudios se indica que hoy en día en nuestro país es la mujer quien se encarga mayoritariamente de cualquier tema relacionado en con la escuela dentro del hogar, incluyendo también la relación con ésta. Puede que este fenómeno se dé por la gran influencia que a día de hoy todavía sigue teniendo la tradición, muy probablemente inculcada por la Iglesia durante sus años de supremacía en la educación española (Redondo; Fernández, 2007).

Como conclusión parece una obviedad, ya que concuerda con la teoría y lo comparte con muchos otros centros. Pero no lo es tanto si se comprueba que se trata de un centro

muy joven, solo 7 años de existencia y de que se encuentra alejado de cualquier influencia de carácter religioso o tradicionalista. Las respuestas de ambos grupos no dieron lugar a duda: son las madres quienes hacen efectivo el concepto de participación de familia en esta escuela en todos sus sentidos. Desde acudir a la mayoría de las tutorías pasando por la participación directa a nivel de centro, acudiendo a actividades o simplemente como espectadoras de recitales de sus hijos, incluso poseen en el centro un pequeño grupo de teatro que ellas mismas organizan. También en las entradas y las salidas de los niños del centro, ellas eran quienes promovían la interacción, apreciándose una comodidad y un sentimiento de unión totalmente nulo en los hombres presentes. En todos los sentidos, el género femenino continúa dominando ampliamente. Ya sea por el inevitable peso de la tradición o simplemente porque en la cultura de este país el papel de nexo de unión entre familia y escuela pertenece todavía, y sin apreciarse un atisbo de cambio radical, a las mujeres. No parece ya que la excusa sea los trabajos desempeñados por cada uno de los miembros de la familia, la mujer salió al mercado laboral al igual que el hombre, pero sin embargo, incluso en los centros que parecen más adaptados a la época actual, como el estudiado, asumiendo el papel de centros guía para el futuro la cuestión sigue invariable.

Es necesario mencionar también que muchos de los entrevistados hicieron referencia al creciente papel del padre en cuanto a participación se refiere, es decir, que existe un principio de cambio, aunque breve. Bien es cierto que actualmente trabajos desempeñados por hombres y mujeres conllevan un gasto de tiempo que puede privar de acudir al centro escolar tanto a unos como a otras, por lo que dependiendo de cada familia en concreto, será uno u otro quien acuda a cumplir las necesidades para con el centro escolar.

Parece que la tendencia de la participación está tomando la senda de la igualdad entre hombres y mujeres, aunque los primeros están todavía lejos de adquirir ese papel en la escuela que actualmente se le atribuye a la mujer (madre). Será necesario tiempo y probablemente un cambio generacional, o incluso más, para que esta tendencia siga adelante, para que ningún padre tenga ya ningún prejuicio que relacione a la escuela como una obligación de la madre, para que se asuma definitivamente que en la educación de los hijos, ambos progenitores tienen la misma responsabilidad.

Como vengo afirmando durante todo este trabajo, las situaciones que involucren a personas no son generalizables, todo dependerá de la casuística personal y de las circunstancias que rodeen a cada familia y a cada uno de sus miembros. Puede que en este centro la realidad sea la que es, pero no olvido que existen honrosas excepciones que

muestran que también hay padres que son los encargados en sus respectivas familias de la relación con la centro en el que estudia su hijo, aunque de momento la realidad de este centro, tal y como me la han mostrado sus integrantes y como yo la he podido percibir, es tal que así.

Con esta conclusión se responde a uno de los objetivos propuestos en esta investigación: Conocer cómo tiene lugar la participación de cada género en los progenitores de este colegio.

11.5. Los nuevos canales de comunicación en el centro

La última de las conclusiones habla de cambio, de cómo los nuevos canales de comunicación le han ganado la partida a los antiguos y cómo sin ellos. Actualmente es imposible entender la relación entre familia-escuela que se da en este centro sin hablar de las nuevas tecnologías y de los nuevos canales de comunicación que éstas han creado. No se hizo un presupuesto de partida en cuanto a los canales de comunicación, por lo que esta conclusión posee un carácter emergente, puesto que en un principio no se consideró como elemento fundamental, puesto que respondería a la teoría de partida. Lo que finalmente sorprendió e impulsó a incluirlo como elemento fundamental en el estudio es la absoluta necesidad de las nuevas tecnologías en ellos, puesto que tras las entrevistas y las observaciones quedó claro que tanto padres, madres como maestros/as son absolutamente dependientes de ellos para comunicarse entre sí.

Surge la categoría *Canales de comunicación*. En este colegio predomina el encuentro cara a cara entre padres/madres y tutores, el único tradicional que se impone. Coincide con Pérez de Guzmán (2002) como forma de comunicación preferida por ambas partes. Al igual que afirma Gómez (2010), la comunicación clara y directa entre estas dos piezas del engranaje educativo es fundamental y garantiza un correcto desarrollo de los niños dentro del centro. Al hablar de cara a cara, muchos de los entrevistados hacen referencia a dos tipos de encuentro entre maestros y familiares, al igual que Montañés (2007), que diferencia entre las reuniones colectivas y las de mayor carácter individual, ambas necesarias para que entre tutores y padres/madres haya un conocimiento total de cada parte, puesto que serán las realidades en las que se mueva el niño constantemente.

Los nuevos y actuales canales de comunicación, que se posicionan como la antesala de esa comunicación directa entre padres/madres y tutores, ya que el correo electrónico es

la herramienta más rápida y utilizada en este centro para concretar esas tutorías individualizadas. O la web del centro, utilizada como fuente de información sustituyendo a los antiguos paneles de anuncios (completamente en desuso). Estos nuevos canales también permiten una comunicación constante e instantánea entre los grupos de padres/madres de un curso mediante aplicaciones para móviles como el servicio de mensajería instantánea Whatsapp. Esto corrobora lo que dice Vila (1998), quien afirma que entre padres/madres y tutores deberá existir una constante comunicación para que suponga una verdadera mejoría en la educación del alumno cuya familia está implicada. Todas estas tecnologías son, al igual que los cambios en la estructura familiar, propias de los días actuales.

En este caso, no concuerda plenamente con lo que dicen Lozano y colaboradores (2013), ya que éstos afirman que falta aún una inculcación de esa cultura digital. No ocurre así en este centro, de nueva creación y con unos padres y madres jóvenes y un profesorado también muy implicado con las nuevas tecnologías.

Parece claro que aun en estos días de la “era digital”, el encuentro real entre padres y maestros no ha sido sustituido por nada, aspecto que, como bien se mencionaba en la teoría de base, siempre será beneficioso para una fluida comunicación entre ambas partes y un mejor conocimiento de cada situación en particular. Las tutorías y reuniones son necesarias y el colegio mantiene la política de celebrarlas cuantas veces sean oportunas.

El aspecto que se muestra como diferente respecto a, por ejemplo, una generación anterior, e incluso sin necesidad de remontarse tan atrás, es el uso de las nuevas tecnologías en la escuela para concretar esa participación y esos encuentros. Lo que antaño se escribía en papel ahora se hace en soporte digital, de manera instantánea y ofreciendo una capacidad de respuesta impresionante a cualquier hora del día. Muchos de los entrevistados mencionaron el correo electrónico como herramienta fundamental para la comunicación entre las familias y el profesorado, convirtiéndose en una perfecta manera de ahorrar papel y tiempo a la hora de, por ejemplo, concretar una tutoría individualizada o simplemente expresar una duda o consulta de un bando hacia otro. El acceso a Internet es prácticamente algo generalizado, pero incluso en los casos que no fuera así, el colegio suple esa carencia utilizando los métodos tradicionales: una nota o circulares, que por otra parte tampoco dejan de usarse para avisos de carácter más general en el centro.

Como he mencionado anteriormente, también entre padres y madres las más recientes tecnologías juegan un papel importante a la hora de mantener una comunicación

constante. Me refiero a la aplicación de teléfono móvil Whatsapp, mencionada por alguno de los entrevistados como herramienta utilizada por las familias para comunicarse. Con esta aplicación es posible la creación de grupos de conversaciones, donde los participantes deseados se encuentran en ellos y de manera instantánea mandan mensajes que pueden leer el resto de miembros del grupo. Un chat permanente en el teléfono móvil, también muy extendido en la sociedad actual, que las madres y los padres de este colegio han convertido en una herramienta de consulta y de obtención de información sobre la clase de sus hijos, las actividades a realizar o la vida que llevan en ella, por ejemplo, uno de los casos mencionados me contó que les resultaba muy útil para saber la fecha exacta de un examen de los niños, o para saber cuáles eran las tareas importantes. También en el AMPA eran partícipes de su utilización, pudiendo así realizar votaciones aun sin estar todos presentes, o exponiendo la información pertinente al instante.

La web del colegio o los blogs de cada clase fueron muy mencionados en cuanto a su utilización, puesto que cumplen una función informativa tremadamente amplia y también instantánea, de una manera interactiva y desde el hogar. Facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y que el colegio está dispuesto a aprovechar. Incluso yo mismo he recurrido a ellos para realizar esta investigación, y realizando una retrospectiva, sin el uso de estos nuevos canales de comunicación todo el proceso hubiera sido infinitamente más lento y costoso.

Como cierre a esta conclusión me gustaría expresar el cambio sufrido por los canales de comunicación respecto a las tecnologías actuales. De ser meros complementos accesibles a no demasiadas personas, estas tecnologías han pasado a convertirse en elementos fundamentales en lo que a la relación familia-escuela se refiere, al menos en este centro. Se ha llegado al momento en el que se han convertido prácticamente necesarias para concretar las tutorías y también convirtiéndose en los canales de comunicación más utilizados para el intercambio de información instantáneo y prácticamente desde cualquier lugar. Un nuevo mundo de comunicaciones que ha reforzado los lazos entre familia y escuela, pero del que no se debería llegar a poseer una absoluta dependencia, puesto que todo lo que se puede expresar cara a cara con una persona nunca se podrá expresar en un mensaje de texto. Algo que la dirección del colegio, aplicando un buen sentido común, sigue imponiendo como necesario.

También aquí se responde al último de los objetivos propuestos: Conocer cuáles son los canales de comunicación utilizados en este centro actualmente para mantener la relación familia-escuela.

11.6. Hacia un cambio en el proceso

A las conclusiones propuestas no parece real poder aplicar una solución magistral que resuelva los aspectos que desagradan automáticamente. Esas soluciones existen, pero no son inmediatas. En el caso de fomentar una mayor participación paterna en el colegio, parece que el cambio ya se está produciendo, está claro que cada vez son más los padres implicados directamente en la escuela de sus hijos y es una tendencia que con los últimos años parece creciente, puesto que es un proceso lento. La vida de este centro es muy corta, por lo que la evolución de la implicación de los padres puede no haber mostrado ningún cambio desde su apertura, pero también es cierto que desde un comienzo éstos han tenido un ligero papel incipiente, en cuanto a la participación en la escuela se refiere.

En cuanto a la cuestión de la tensión existente entre los grupos, también parece imposible plantear una solución repentina que lo silencie, aunque tampoco es lo que se pretende puesto que hay que entender que el conflicto no es una situación completamente negativa. Porque el conflicto nos hace pensar, nos hace reflexionar y especialmente nos hace defender nuestras ideas argumentándolas de una manera coherente e intentando que el bando contrario finalmente las adopte, me refiero a conflictos adultos e institucionalizados como el presente. Esta tensión es inevitable si cada uno de los grupos cuenta con tan variada heterogeneidad y si existen intereses, por ejemplo económicos, que defender.

En este caso concreto y con la casuística presentada, un paso favorable a un mayor bienestar conjunto podría ser darle a la familia un poco más de importancia a la hora de determinar ciertas conclusiones. Aunque finalmente fueran los docentes los que decidieran sobre el currículum (aspecto que entiendo y comarto), convertir a las familias un órgano consultivo de mayor importancia haría que éstas se sintieran más valoradas y también fueran capaces de aportar ciertos conocimientos que quizás a los docentes del centro desconozcan. Atendiendo a las definiciones dadas por los entrevistados, en este centro la familia adopta una posición más “sumisa” en cuanto a la participación, ya que todos la entienden como la colaboración de las familias cuando esta es demandada por parte de los docentes. Puede ese papel con mayor grado de protagonismo calmara ciertos aires conflictivos detectados por esta misma razón. Y en el hipotético caso de que ese paso se

diera, serían las familias las que, mostrando la fenomenal autocritica que poseen, no deberían tomar esa concesión como una permisividad de dominio absoluto, por ejemplo, despreciando el papel del maestro, puesto que también es absolutamente necesario saber que los profesionales de la educación son los maestros y que todos ellos tienen la formación necesaria para desempeñar perfectamente su papel en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aportar unas conclusiones útiles y con sentido a la comunidad científica siempre es una tarea ardua y difícil, más cuando en las Ciencias Sociales todos los elementos que entran en juego pueden hacer de cada situación única, impredecible e irrepetible. Es por lo que, y volviendo a la justificación del diseño, las conclusiones que se obtienen de este trabajo no pueden generalizarse, aspecto que tampoco busco, puesto que soy consciente como investigador que la comunidad estudiada poseerá ciertas características que la convierten en única. Se podrá analizar los resultados obtenidos y a partir de ellos llegar a ciertas conclusiones, pero no hay que olvidar que se habla de esta comunidad en concreto, y que, como máximo exponente de la generalización en este caso, esas conclusiones podrían trasladarse a ciertas comunidades de características similares que evidentemente no serán iguales, por lo que las medidas propuestas o los puntos fuertes de las mismas tendrán que adaptarse en función de los seres humanos que habiten en ellas, sus relaciones entre sí y también con el contexto que les rodea. Además de también tener en cuenta factores que escapan completamente a nuestro control como el movimiento político dominante en el momento y sus consecuencias inmediatas, o simplemente el momento social que atravesó el susodicho país en determinada época histórica.

Aspectos que, como se comenta, son difíciles de abordar y que incluso en la misma comunidad podrán cambiar a lo largo del tiempo, por lo que no dejarán de ser unas conclusiones que tampoco podrán ser consideradas como válidas *ad eternum*. Todos los centros escolares son lugares de renovación, siempre cambiando las personas que los componen en ambos bandos. Un acto necesario que conllevará permutaciones y que propiciará que, aunque en esencia el centro sea el mismo, la comunidad cambie, y por lo tanto el concepto de escuela con todas sus relaciones también.

11.7. Limitaciones

Me parece justo dedicar un apartado para indicar las limitaciones y contratiempos que he sufrido a la hora de realizar este trabajo.

Primero y puede que más importante, el tiempo. Es importante diferenciar que a esta investigación no le he podido dedicar la totalidad del tiempo disponible, por lo que han podido quedar cabos sin atar, respuestas con poca información o más registros por realizar. Esta investigación ha sido realizada en el curso 2013/2014 como parte del Máster Universitario en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales, por lo que, además de los múltiples desplazamientos al colegio o a otros lugares para recopilar toda la información, todo ello debía ser compaginado con las diferentes exigencias que el Máster requería, además de las que pueda requerir la vida diaria, por lo que la dedicación no ha podido ser entera a pesar de las horas invertidas. Con la reflexión anterior pretendo referirme a que, fue a medida que pasaba el curso cuando me uní al grupo de investigación que finalmente acabó llevándome a este colegio, pero no fue hasta el mes de Marzo cuando tuve el primer contacto y en Junio cuando tuve el último, cuando terminó el curso escolar, no pudiendo dedicar todos los días durante esos meses a este trabajo puesto que también tenía otras obligaciones que cumplir. No pretendo decir que no me encuentre satisfecho con lo realizado (que lo estoy, y mucho), sino que sé que también se podría haber hecho más (apartado Prospectiva).

El segundo contratiempo que surgió a la hora de realizar este trabajo fue a la hora de hacer el análisis de datos. La idea principal era realizarlo con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, programa que aprendí a utilizar en el Máster, en primera instancia fue la mejor opción ya que estaba en posesión del mismo. Una vez comenzado el análisis descubrí que lo que yo poseía era una demo y que no era suficiente para guardar todos los datos que quería analizar. Finalmente y pese a los esfuerzos realizados por conseguir el programa no fue posible realizar el análisis de forma digital, por lo que en las propias entrevistas y las observaciones impresas en papel se realizó a mano.

El último de los imprevistos en el transcurso de la investigación ocurrió durante la entrevista a la madre representante de 2º ciclo de Primaria, en la que la pila de la grabadora se agotó en determinado momento y dejó de grabar. Lo afortunado fue que me di cuenta a tiempo y se pudo reanudar la grabación, se perdieron 2 preguntas, pero cuando terminó la entrevista y vi las respuestas que faltaban expuse las ideas principales en el documento ya que recordaba en parte su contestación, el incidente se encuentra indicado.

11.8. Prospectiva

Una gran característica de este tipo de trabajos es la cantidad de posibilidades que ofrecen para una futura investigación. Este trabajo ha tenido sus limitaciones, pero también se pueden partir de él con diferentes investigaciones realmente interesantes.

La primera y más interesante a mi parecer (anteriormente mencionada) consistiría en estudiar a fondo ese tercer ciclo de Primaria que tan diferente resulta respecto al resto del centro en cuanto a participación familiar. Averiguar el porqué de tantas malas relaciones entre los alumnos, e incluso tener audiencia con alguna de estas familias con una entrevista o encuesta, en su caso, a medida. Un seguimiento del aula y de las reuniones de padres/madres sería fundamental para llevar un estudio a fondo de este “otro colegio” existente en el centro estudiado.

Otra de las propuestas de futuro para realizar a partir de ésta sería repetir el proceso de recogida de datos dentro de X tiempo con el objetivo de comparar la participación de un género y otro, teniendo como referencia lo obtenido en este estudio. Como partes necesarias a repetir: las observaciones de entradas y salidas y las entrevistas: o similares, pero incluyendo la pregunta en la que se pregunta por la participación de madres y padres.

La última línea sería de carácter más general, continuando con las observaciones en el aula y en las entradas y salidas para obtener más información sobre el centro. La investigación a la que pertenece este estudio continuará a partir del inicio del próximo curso escolar, realizando dichas acciones para una más completa toma de datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/6.
- Arenas, G. (2000). Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida? “*El harén pedagógico*” *Perspectivas de género en la organización escolar*. Editorial Graó, Serie Organización y gestión educativa. Biblioteca de aula.
- Arraiz, A. (2013). Metodología cualitativa vertebrada desde la interacción I. Apuntes correspondientes a la asignatura: *Metodologías cualitativas en el tratamiento de datos*. Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Universidad de Zaragoza.
- Ballester, L. y Vecina, C. (2011). Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social: El problema de la segregación social en la escuela. *Prismasocial, Revista de ciencias sociales*, 6.
- Boletín Oficial del Estado (2006). 106, 17158-17207.
- Boletín Oficial del Estado (2013). 295, Sección I, 97858-97921.
- Bonal, X. (2007). Femení i plural: les diferents geografies entre famílies i escola. *La relación familia-escuela*. Dades CIP. Servei de Biblioteca y Documentació de la Universitat de Lleida. Universitat de Lleida.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Traducción realizada por Ana Luisa López.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores. Compilación y traducción: Isabel Jiménez.
- Cárdenas, R. y Terrón, T. (2011). Inmigración, familia y escuela. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada. 1545-1554.
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. *La relación familia-escuela*. Dades CIP. Servei de Biblioteca y Documentació de la Universitat de Lleida. Universitat de Lleida.

- Fosberg, L. (2007). Involving parents through school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education*, 2 (3), 273-288.
- Fragoso, A. (2005). El triángulo mágico: escuela, familia y comunidad en una intervención con jóvenes de contextos sociales desfavorecidos. *Revista de Educación*, 7, 81-90. Universidad de Huelva.
- Garreta, J. (2008). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Unidad del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos).
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? *La relación familia-escuela*. Dades CIP. Servei de Biblioteca y Documentació de la Universitat de Lleida. Universitat de Lleida.
- Gómez, A. (2010). La comunicación no verbal en la mediación familiar. *IPSE-ds (Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social)*, 3, 19-29.
- González-Patiño, J., Poveda, D. y Morgade, M. (2013). From collaboration to surveillance to confrontations: Parental strategies and dynamics of "involvement" in a middle-class school. *OEC (Oxford Ethnography Conference) 2013*.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Holloway, S., Yamamoto, Y., Suzuki, S. y Mindnich, J. (2008). Determinants of Parental Involvement in Early Schooling: Evidence from Japan. *ECRP (Early Childhood Research & Practice)*, 10 (1).
- Jasis, P. & Ordóñez-Jasis, R. (2012). Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools. *Urban Education*, 47 (65).
- Knallinsky, E. (2003). Familia-Escuela: Una relación conflictiva. *El Guinigada*, 12, 71-93.
- Leiva, J.J. y Escarbajal, A. (2011). La participación de familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 389-416.
- López, R. (2010). Familia vs. Escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154-159.

- Lozano, J., Ballesta, F.J., Alcaraz, S. y Cerezo, M^a C. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación en la relación familia-escuela. *Revista Fuentes*, 13, 173-192.
- Martínez, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía en América Latina. *Central America Project. Development Discussion Papers*. Hardvard University.
- Montañés, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. *La relación familia-escuela*. Dades CIP. Servei de Biblioteca y Documentació de la Universitat de Lleida. Universitat de Lleida.
- O'Donell, J. & Kirkner, S. (2014). The Impact of a Collaborative Family Involvement Program on Latino Families and Children's Educational Performance. *School Community Journal*, 24 (1), 211-234.
- Pérez de Guzmán, M^a V. (2002). Familia y escuela: ¿Dos mundos inconexos? *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 205-220.
- Poveda, D. (2001). La educación de minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, artículo 31.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Redondo, J.L. (2007). Iglesia y educación. *Revista Trasversales*, 5.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores. Zaragoza.
- Sánchez, C.A. y García, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. Incluido en el proyecto: "Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales", subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (222-2005). Desarrollado por el equipo EVITED ("Educación en valores interculturales"). Universidad de Granada.
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la Escuela en jóvenes urbanos populares desescolarizados, *Última década*, 9 (15), 53-72.

Sauras, C. (2014). *Análisis de la presencia y participación de mujeres y hombres en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Zaragoza*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Traducción de Jorge Piatigorsky, Paidós, Barcelona.

Terrón, M. T. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60, 24-27.

Vila, I. (1998). Las prácticas educativas escolares y su relación con otras prácticas educativas. *Familia Escuela y Comunidad*. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. Barcelona.

Webgrafía consultada

www.fapar.org/quien.htm

www.slideshare.net/ciudadano0/la-observacion-3288097

www.todoeduca.com/estudios/primaria/zaragoza/zaragoza.html