

# UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

The seal of the University of Almería is a circular emblem. It features a central sunburst or starburst design. The text "UNIVERSITAS ALMERITENSIS" is written around the bottom inner edge of the circle, and "ALMENA SAPIENTIA" is written around the top inner edge. The seal is rendered in a light blue color and serves as a background for the main title text.

*Máster Universitario de  
Intervención en Convivencia Escolar*

*“El Clima Social Escolar:  
profesorado y alumnado”*

*Alumna: M<sup>a</sup> del Mar López Santiago*

*Tutora: M<sup>a</sup> del Carmen Pérez Fuentes*

*Diciembre, 2011*



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

INTRODUCCIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO.....	7
CAPÍTULO 1: LA FAMILIA.....	8
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FAMILIA.....	11
3. CONCEPTOS Y ESTRUCTURAS FAMILIARES.....	15
4. LAS FUNCIONES DE LA FAMILIA.....	20
5. LA FAMILIA COMO CONTEXTO.....	23
6. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.....	26
7. HÁBITOS, TIEMPOS Y ESTILOS DE VIDA.....	32
CAPÍTULO 2: LA ESCUELA.....	42
1. INTRODUCCIÓN.....	43
2. EL SISTEMA EDUCATIVO.....	45
2.1. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	45
2.2. PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN.....	49
2.3. SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL: MARCO LEGISLATIVO, ESTRUCTURA Y ASPECTOS GENERALES.....	52
3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	61
4. REALIDAD ESCOLAR.....	64
4.1. LAS COMPETENCIAS: UN NUEVO PARADIGMA.....	64
4.2. EL PROFESORADO: FUNCIONES Y FACTORES QUE CONDICIONAN LA PRÁCTICA DOCENTE.....	67
4.3. DIVERSIDAD.....	70
4.4. FRACASO ESCOLAR.....	71
4.5. ALUMNOS/AS DE LA GENERACIÓN DIGITAL.....	72
CAPÍTULO 3: RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.....	75
1. INTRODUCCIÓN.....	76
2. PARTICIPACIÓN FAMILIAR.....	78
2.1. CONSEJO ESCOLAR.....	79
2.2. AMPA.....	80
2.3. REUNIONES DE PADRES/MADRES.....	80

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

2.4. ESCUELAS DE PADRES/MADRES.....	81
3. NUEVAS METODOLOGÍAS Y PROPUESTAS.....	83
3.1. ESCUELAS ALTERNATIVAS: CHARTER.....	83
3.2. ESCUELAS EN RED.....	84
3.3. ESCUELAS EN CASA: NEODESESCOLARIZACIÓN.....	85
3.4. CIUDADES EDUCADORAS.....	86
3.5. ESCUELA INCLUIDA.....	87
3.6. ESCUELA INCLUSIVA.....	87
3.7. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	89
MARCO EMPÍRICO.....	94
1. INTRODUCCIÓN.....	95
2. MÉTODO.....	102
2.1. PARTICIPANTES.....	102
2.2. INSTRUMENTOS.....	104
2.3. PROCEDIMIENTO.....	105
2.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	106
3. RESULTADOS.....	107
DISCUSIÓN.....	125
CONCLUSIONES.....	131
REFERENCIAS.....	135

# ÍNDICE DE TABLAS

---

TABLA 1. Edad. Descriptivos.....	102
TABLA 2. Vivienda. Descriptivos.....	103
TABLA 3. Entorno. Descriptivos.....	103
TABLA 4. Socioeconómicas y culturales. Descriptivos.....	104
TABLA 5. Sexo, edad y nº de hermanos/as. Factor 1 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	108
TABLA 6. Edad padres y madres. Factor 1 IS. Comparación de medias ( <i>ANNOVA</i> ).....	109
TABLA 7. Vivienda. Factor 1 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> ).....	109
TABLA 8. Entorno y variables socioeconómicas y culturales. Factor 1 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	111
TABLA 9. Sexo, edad y nº de hermanos/as. Factor 2 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	111
TABLA 10. Edad padres y madres. Factor 2 IS. Comparación de medias ( <i>ANNOVA</i> ).....	112
TABLA 11. Vivienda. Factor 2 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> ).....	113
TABLA 12. Entorno y variables socioeconómicas y culturales. Factor 2 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	114
TABLA 13. Sexo, edad y nº de hermanos/as. Factor 3 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	115
TABLA 14. Edad padres y madres. Factor 3 IS. Comparación de medias ( <i>ANNOVA</i> ).....	115
TABLA 15. Vivienda. Factor 3 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> ).....	116
TABLA 16. Entorno y variables socioeconómicas y culturales. Factor 3 IS. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	117
TABLA 17. Sexo, edad muestra, padres y madres, nº de hermanos/as. Factores CES. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	121
TABLA 18. Vivienda y entorno. Factores CES. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> ).....	123
TABLA 19. Variables socioeconómicas y culturales. Factores CES. Comparación de medias ( <i>prueba T</i> y <i>ANNOVA</i> ).....	124

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

GRÁFICO 1. Número de hermanos/as. Porcentajes.....	102
--	-----

# INTRODUCCIÓN

---

¿Qué ocurre con la juventud de hoy? Es la pregunta que muchas veces nos hacemos cuando vemos en los noticieros a niños/as que se comportan de forma agresiva con sus profesores, con sus padres y madres, e incluso con otros niños y niñas. ¿Qué está pasando en la sociedad? ¿Se está degenerando la siempre defendida y guardada <<inocencia>> de los menores? ¿Será que los propios adultos no se ofrecen a sí mismos como modelos adecuados a imitar? ¿Tiene algo que ver, los avances tecnológicos y el alcance de los mismos? ¿Quién es el culpable? ¿Cuáles son los motivos? ¿Es algo nuevo o sólo se le está dando más voz a algo que desde siempre ha ocurrido?

A lo largo de este trabajo intentaremos analizar la acción de la escuela, la familia y otros agentes, en el desarrollo del menor a través del estudio de una muestra concreta compuesta por 23 sujetos de edades comprendidas entre los 11 y los 13 años. Es por ello, por lo que el presente trabajo se organiza y estructura en torno a dos grandes partes, una parte teórica y una parte empírica.

El objetivo fundamental de la parte teórica, es la revisión bibliográfica de la historia y evolución tanto de la familia como de la escuela hasta llegar a nuestros días. La escuela y la familia son el primer referente para los menores de nuestra sociedad, y en estos escenarios es donde va a encontrar los modelos a imitar y donde va a comenzar a formarse y desarrollarse íntegramente. Dentro de esta parte, existen tres grandes bloques de contenidos:

- La familia, como entidad que ha ido evolucionando a lo largo de la historia, dando lugar a nuevos modelos y estructuras familiares. En este apartado se analiza también la evolución de sus funciones y cómo algunas de ellas se han ido dejando a manos de otras entidades educativas de primer orden, como es la escuela. Asimismo se estudia el papel de la familia como parte del contexto en el que se desarrolla el menor, como agente de socialización y como filtro ante otros contextos y sistemas sociales, favoreciendo la entrada o salida de los mismos en función de sus propias necesidades. Por lo tanto, dedicaremos un espacio al análisis de otros agentes de socialización que pueden estar presentes en el entorno del menor. Por último, dedicaremos un apartado al análisis de la vida cotidiana de los menores, en función de los diferentes tipos de hábitos, tiempos y estilos de vida que se promueven dentro de la familia.

# INTRODUCCIÓN

---

- La escuela, como segundo agente de socialización de importancia en la vida del menor, que ha ido asumiendo funciones propias de la familia, y como entidad que ha ido evolucionando a la cola de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales. Dedicaremos gran parte de nuestro estudio a la situación actual del sistema educativo español, a las leyes que lo determinan y a las características y problemáticas propias que condicionan las realidades de nuestras escuelas actuales.
- La relación entre la familia y la escuela, como aspecto fundamental y como elemento clave en la calidad de la educación. Este apartado teórico será el lugar donde reflexionaremos sobre la necesaria participación y colaboración entre ambas entidades que comparten el mismo fin. Asimismo, analizaremos la realidad de esta colaboración y participación mutua, y las propuestas que, desde diferentes corrientes educativas, se están llevando a cabo en cuanto al sistema educativo y a la formación y participación de las familias. En este sentido, dedicaremos un apartado a analizar estas propuestas y nuevas metodologías que están surgiendo a la par que la sociedad va cambiando y que auguran un futuro de calidad en la educación.

La segunda gran parte de este trabajo, se corresponde con la parte empírica de la investigación. En esta parte podemos diferenciar 3 bloques:

- El primero de ellos, ha sido destinado a la búsqueda y recogida de datos en estudios anteriores. Búsqueda y análisis que nos ha servido como punto de partida para nuestra investigación y que, más adelante, serán la fuente para comparar los datos obtenidos en la misma. Gracias a la revisión de estos estudios hemos podido plantearnos una serie de hipótesis en torno a las cuales hemos dirigido nuestro estudio y hemos podido seleccionar los instrumentos adecuados a utilizar con los participantes.
- En el segundo, se ha estructurado y organizado el estudio: se ha descrito y analizado la muestra, tanto sus características personales, como las familiares y las de su entorno más inmediato; la descripción de los instrumentos a utilizar, su utilidad, estructura, formas de corrección y los factores que se pueden evaluar a

# INTRODUCCIÓN

---

través de ellos; el procedimiento a seguir a la hora de poner en marcha el estudio y de utilizar los instrumentos; y el diseño y el análisis de los datos.

- El tercer bloque se corresponde con la descripción y análisis detallados de los resultados obtenidos, apoyándonos en gráficas y tablas.

Por último, para finalizar este trabajo, se ha llevado a cabo la comparación de los datos obtenidos en nuestra investigación con los datos obtenidos en otros estudios, de forma que hemos podido ir aportando una serie de conclusiones que de forma resumida ofrecen a simple vista los resultados más significativos obtenidos.

*Marco teórico:*

*Capítulo 1*

*"La Familia"*

# LA FAMILIA: Introducción

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva comparativa de la familia, Palacios y Rodrigo (1998) recogen los estudios de Cheney y Steyfarth (1990) y Byrne (1995), donde se confronta a la especie humana con otras especies animales, tema que suscitó interés en los años 90 y fascinación por las numerosas similitudes encontradas y que sugieren rasgos biológicos compartidos en términos de familia, entre la especie humana y los primates. Palacios y Rodrigo (1998) señalan que las principales diferencias se encuentran en: el tipo de agrupamiento, que responde no sólo a criterios de orden natural, sino también a razones de índole cultural; en la capacidad para crear nuevos entornos y contextos que desarrollan diversas conductas y formas de organización más articuladas; y en el carácter sociocultural de esos entornos y contextos, que da lugar, no sólo a asegurar la supervivencia de la especie, sino a una socialización, a una integración sociocultural que pone de manifiesto una intencionalidad educativa de los progenitores hacia sus hijos/as.

Desde Occidente, muchos autores auguran la crisis y la decadencia de la familia y su posterior desaparición. Esta preocupación por el declive de la familia viene dada por los continuos cambios a los que se ha visto y se ve sometida, que ponen de relieve el declive de los valores que la sustentan, la incapacidad de la familia para llevar a cabo la ardua tarea de educar a sus hijos/as, la continua y creciente incorporación de la mujer al mercado laboral y, por consiguiente, la pérdida de su papel tradicional como vertebradoras del hogar... (Reher, 2004)

Sin embargo, otros autores aseguran que la familia como agrupamiento, como organización y como entidad en sí misma, tiene su supervivencia bien asegurada (Palacios y Rodrigo, 1998). Es necesario que se vean los cambios desde una perspectiva más amplia y menos inmediata, para poder entender y comprender la transformación que está sufriendo la familia y las consecuencias que de ella se derivan, sin perder de vista su continuidad. La ONU en 1994, con motivo del Año Internacional de la Familia, le dio un gran respaldo a la familia, con la aprobación de un documento que reafirma la importancia social de la familia y la necesidad de apoyarla, proclamando que *“la familia constituye la unidad básica de la sociedad y, en consecuencia, merece especial atención. Por tanto, habrá que prestar a la familia protección y asistencia en la forma más amplia posible, de manera que pueda asumir plenamente sus responsabilidades en la comunidad”*.

## LA FAMILIA: Introducción

---

Por otro lado, Iglesias de Ussel (1998) asegura que aun habiéndose favorecido la modernización de las estructuras internas de las relaciones de pareja e intergeneracionales, sigue habiendo una continuidad en los rasgos básicos del sistema familiar.

Para poder comprender el concepto de familia en nuestros tiempos y en su sentido más amplio, analizaremos la evolución histórica de la familia, cómo han ido cambiando su estructura, organización, funciones... a lo largo de los años y como consecuencia de las transformaciones sociales, políticas y económicas.

## 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FAMILIA

Durante el S. XX se han ido produciendo una serie de transformaciones sociales, políticas y económicas. Es evidente que todo ese conjunto de transformaciones no podía dejar impasible a una institución tan importante como la familia, que ha sufrido un proceso de cambios y una evolución vertiginosa, a la par que la sociedad en la que está inmersa.

Para que nos hagamos una idea del alcance de estos cambios, de modo general, podemos señalar que, en el año 1.900 las familias españolas se caracterizaban, en su gran mayoría, por: ser familias “extensas”; tener un alto grado de analfabetismo; su nivel de pobreza; un alto nivel de mortalidad; un alto nivel de natalidad, según Palacios y Rodrigo (1998) se recomendaba tener hasta 6 hijos/as por familia; y por su carácter eminentemente rural, el 60% de la población vivía en el campo (Reher, 2004). Estudios recientes, nos ofrecen una visión de la familia actual mucho más dinámica, plural y formada: las familias ya no son “extensas”, sino nucleares o monoparentales; la educación es un derecho para el menor; hubo un desplome en el índice de natalidad, según el CIA World Factbook, en 2.008 España se situaba con una tasa de natalidad de 9,87 nacimientos por cada 1.000 habitantes, lo cual a su vez ha ido favoreciendo la incorporación de la mujer al mercado laboral; las familias tienen una mayor calidad de vida; el índice de mortalidad también ha caído y la esperanza de vida se ha ampliado hasta casi los 82 años (Banco mundial, Indicadores del desarrollo mundial, 2011).

Todas estas transformaciones afectan tanto a los aspectos demográficos como a las formas de organización familiar (Reher, 2004). Para poder comprender todos y cada uno de estos cambios, iremos explicando la evolución de la familia, estableciendo los tres grandes modelos de familia que se han desarrollado a lo largo del S.XX hasta la actualidad. Estos modelos, según López (1996) van a estar condicionados por la Revolución Industrial, existiendo por tanto, una diferencia entre la familia pre-industrial o pre-moderna y la postmoderna o post-nuclear.

### A) De un modelo de familia pre-industrial a un modelo de familia industrial

Este tipo de familia estaba caracterizada por una estructura *extensa* o *troncal*, en la cual convivían varias generaciones. La familia extensa es la “*unidad social que comprende a los padres y a los hijos y a otros parientes más distantes, abuelos, tíos, que viven bajo el*

## LA FAMILIA: Evolución histórica de la familia

---

*mismo techo*” (Abercrombie, 1998) y la familia troncal es un tipo de familia extensa en la que conviven tres generaciones.

En estos modelos de familia, el índice de natalidad era elevado, ya que el índice de mortalidad también era alto, y los hijos/as eran considerados, en la mayoría de los casos, como bienes de producción (Becker, 1987). Por un lado, para las familias que eran propietarias o jornaleras y que subsistían de la agricultura, ganadería... y el resto de trabajos realizados en el campo, mayor descendencia significaba mayor mano de obra gratuita, en términos de ayuda cuando eran los hijos/as de los propietarios, y mayor cantidad de jornales que entraban en casa, cuando se trataba de los hijos/as de los asalariados de las fincas. Por otro lado, tal y como señala López (1996), al no existir ninguna institución del Estado español que le proporcionara un beneficio económico a aquellos que dejaban de trabajar y producir por su edad, la descendencia también se convierte, en algunos casos, en el medio de subsistencia de la vejez.

La industrialización y la modernización de la sociedad, contribuyeron a romper los modelos familiares rurales. Hay un éxodo de la población desde las zonas rurales hacia la ciudad, hay una disminución de la mortalidad y sobre el año 1970 comienza a caer en picado la natalidad, ya que los hijos/as dejan de tener un valor económico y comienzan a ser objeto de inversión, en palabras de Reher (2004) *“hijos de calidad”*. Así, se da lugar a la creación de la denominada *familia nuclear* que estará compuesta por los progenitores y los hijos/as de estos.

En contraposición a estos datos, hay algunos estudios de historiadores sociales, como el grupo conocido por Cambridge para la Historia de la Población y la Estructura Social, que aseguran que la existencia de las familias nucleares es anterior a la Revolución Industrial. Por otro lado, Lastlett (1965), Wrigley (1969) y Reher (1996), con ayuda de sus estudios y apoyándose en otras investigaciones, han demostrado que el tamaño de la familia no era tan grande, el índice de natalidad no era tan alto.

Lo cierto es, que la movilidad y el éxodo rural provocado por la Revolución Industrial, repercutió de manera decisiva en el modelo familiar y en la propia evolución de las costumbres familiares.

## LA FAMILIA: Evolución histórica de la familia

---

### B) De un modelo de familia industrial a un modelo de familia post-industrial

En este período adquiere gran relevancia el modelo de familia nuclear dentro de una sociedad urbana. En un principio era un modelo familiar casi marginado, debido a su escasa frecuencia y paulatinamente empieza a hacerse patente y normalizada. A partir de este momento, se observa un rápido aumento de la participación laboral de las mujeres, dedicadas tradicionalmente casi exclusivamente a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos/as. A partir de la década de los 70 las mujeres entraron casi de forma masiva al mercado laboral, empujadas, según Reher, por las realidades económicas, por las aspiraciones de sus familiares a ocupar un papel social muy distinto al vigente en el pasado. En esta situación, el Estado, la escuela y los medios de comunicación han ido cobrando cada vez más protagonismo en diversos aspectos y esferas de la vida, como por ejemplo, en la socialización y educación de los niños/as. Esta tímida transformación que comenzó a finales del S.XIX, no hizo más que acelerarse con la entrada de la mujer al mercado laboral.

Además, el índice de natalidad, como ya señalamos anteriormente, fue descendiendo paulatinamente, se tienen menos hijos pero son más deseados. Con la generalización de los métodos anticonceptivos, se les ha permitido a las parejas la posibilidad de decidir y planificar el momento de tener hijos/as, ya que las mujeres ven la maternidad como un freno en sus posibilidades laborales, produciéndose una gran paradoja: *“las mujeres no dejan de tener hijos porque trabajen, sino que es preciso trabajar y tener un lugar de trabajo digno para plantearse la maternidad”* (López, 1996).

Otro aspecto importante que influye de manera determinante a la estructura y modelo familiar, es la implementación de un sistema público de salud (Reher, 2004) y, sobre todo, de pensiones.

En resumen, esta familia nuclear, de la que hablábamos, ha ido transformándose y aceptando dentro de su definición nuevas estructuras familiares, diferentes a la tradicionalmente centrada en los progenitores (hombre y mujer) y sus hijos/as. Los elementos indicadores de este cambio, serían, entre otros: la baja y tardía nupcialidad, las alternativas al matrimonio, el aumento del divorcio, descenso de la fecundidad matrimonial y aumento de la fecundidad extramatrimonial. *“Hay en marcha una revolución mundial sobre cómo nos*

## LA FAMILIA: Evolución histórica de la familia

---

*concebimos a nosotros mismos y cómo formamos lazos y relaciones con los demás” (Giddens, 2000).*

Pero a pesar de esos continuos cambios, podemos ver importantes continuidades en la institución familiar (Reher, 2004), como por ejemplo:

- Desde siempre y en la actualidad la familia interviene muy activamente en asegurar el bienestar de sus miembros, sobre todo de los más vulnerables.
- La atención por los más ancianos en España es mucho más activa que en otros muchos países.
- Se ponen de relevancia las relaciones intergeneracionales al cobrar importancia en el cuidado de los hijos/as, las generaciones mayores. Los abuelos y abuelas ejercen en muchas familias, un papel fundamental, de apoyo a sus hijos/as que trabajan y pasan muchas horas fuera del hogar, o a aquellas madres solteras, situación cada vez más extendida en España, etc.
- El apoyo tan grande que ofrecen los padres/madres a sus hijos/as. En la actualidad el nivel de paro ha superado datos históricos y sus efectos perniciosos están siendo controlados, en muchos casos, por la prolongación de la coresidencia de padres/madres con hijos/as, por los préstamos o transferencias económicas de los padres/madres a los hijos/as, etc.

La familia actual, por tanto, es una mezcla de lo nuevo y lo tradicional, de continuidades y discontinuidades. El grupo de Cambridge, referenciado anteriormente, asegura que el modelo de familia que mejor se adapta a las sociedades desarrolladas, no es la nuclear, sino la extensa modificada (Conde, 1983). En este tipo de familia, similar a la nuclear, los progenitores mantienen contactos con parientes cercanos y cuentan con su asistencia en diversas tareas (Abercrombie, 1998).

### 3. CONCEPTOS Y ESTRUCTURAS FAMILIARES

En esta situación, es muy difícil definir el término familia, pues muchos de los conceptos dados a lo largo de los años, ya no concuerdan con la realidad actual de las nuevas generaciones. Como se señaló en el apartado anterior, la familia nuclear tradicional se ha ido diversificando, cambiando su estructura, funciones y ampliando su definición, para así poder abarcar cada vez más, los cambios pero también las continuidades sufridas en sí misma.

De manera general y siguiendo a Martín (2004), para hacer una clasificación de las estructuras familiares, debemos atender a varios aspectos:

- Considerando el número de esposos/as que intervienen – podemos ver familias monógamas, un solo esposo o esposa, y polígamas, que permite la unión de un individuo con varios de distinto sexo. Dentro de esta última categoría, dependiendo del sexo de los individuos, tenemos dos tipos de poligamia, la poliandria, que es cuando se produce la unión de una mujer con varios hombres; y la poliginia, que es cuando se produce la unión de un hombre con varias mujeres.

La situación más normalizada y extendida es la monogamia, aunque en la actualidad y debido al aumento de divorcios y posteriores uniones, podríamos hablar de “*monogamia seriada*”.

- Teniendo en cuenta el lugar de residencia, podemos hablar de familias que se instalan con los padres de la esposa (matrilocal) o del esposo (patrilocal), y aquellas que se instalan en una residencia distinta a la de sus padres (neolocal).

Si nos fijásemos en las características de estas familias, se corresponderían con los tipos de familia de los que ya venimos hablando, la familia tradicional o extensa, en los dos primeros casos, y la familia nuclear, en el último caso. Del mismo modo, podríamos, por lo tanto, hablar del número de generaciones que conviven en la misma residencia.

- Considerando la fuente de autoridad en la familia, tendríamos familias de tipo patriarcal, matriarcal e, incluso, ubuncular (donde la autoridad y la toma de decisiones recae sobre un familiar cercano, frecuentemente el tío). Las más frecuentes son de tipo patriarcal, pero gracias a la evolución y a los cambios producidos en la sociedad,

## LA FAMILIA: Conceptos y estructuras familiares

---

se va dando, cada vez más, paso al igualitarismo entre la mujer y el hombre en esos términos de autoridad y toma de decisiones.

La familia, según Palacios y Rodrigo, es *“un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común, todos bajo un mismo techo”* (Palacios y Rodrigo, 1998). Sin embargo, hablar de matrimonio como característica esencial del concepto de familia, queda bastante anticuado, ya que actualmente es cada vez más frecuente el discurso sobre parejas, relaciones de hecho, compañeros, etc. Incluso el término soltero queda hoy día carente de su sentido más tradicional, ya que dentro de esta designación, encontramos personas solteras que conviven con otras personas en una vivienda común y que pueden formar o no nuevas familias. Además, la consideración tradicional de formar una pareja exclusivamente con un hombre y una mujer, queda también en la actualidad muy lejos de la realidad, ya que las parejas se forman por personas del mismo o distinto sexo. Además, recordemos la aprobación muy reciente, de la Ley 13/2005, de 1 de Julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, y que regula el acceso al matrimonio por personas del mismo sexo. Éste, junto a otros cambios producidos en la legislación, hacen viables y aceptadas socialmente situaciones que antaño estaban marcadas fuera de la norma por el propio Código Civil, como el divorcio, el aborto, etc.

Por otro lado, hoy día contamos con otra nueva categoría dentro del concepto de familia, como es la figura monoparental, que ocurre cuando uno de los dos progenitores falta, quedándose el otro solo con sus hijos/as. Siguiendo a Beck-Gernsheim (2003), las familias monoparentales, tradicionalmente, estaban mal vistas y, por ello, se daban muy pocos casos; sin embargo, en la actualidad son más frecuentes y son la consecuencia de diversas razones, que van desde el abandono familiar por parte de uno de los progenitores hasta la viudedad, ruptura del matrimonio, etc. Cuando los núcleos familiares se disuelven como consecuencia de una separación o divorcio, es frecuente la posterior unión y reconstitución familiar, siendo parejas unidas en segundas nupcias o consensuadas, con hijos/as de uniones anteriores. En algunos casos, los hijos/as de las familias monoparentales pueden llegar a través de vías como la adopción o la reproducción asistida.

Por último, tanto la figura del padre como la de la madre se desvirtúan, alejándose de sus funciones tradicionalmente adjudicadas. Siguiendo a Palacios y Rodrigo (1998) la madre no

## LA FAMILIA: Conceptos y estructuras familiares

---

tiene por qué dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos/as, sino que puede desarrollar actividades laborales fuera del hogar; del mismo modo, el padre, no tiene por qué dedicarse a generar recursos para la subsistencia de su familia, sino que puede implicarse más activamente en el cuidado, crianza y educación de sus hijos/as.

### A) El papel de la mujer

Desde la Constitución, se impulsó la participación de la mujer en todos los ámbitos sociales, y desde entonces la presencia de la mujer en dichos ámbitos y sectores sociales ha ido aumentando progresivamente. En la actualidad, las mujeres están más formadas, tienen un nivel educativo mayor, y, por tanto, se incorporan al mercado laboral a una edad más tardía, pero con más continuidad que los hombres (Iglesias de Ussel, 2005). De igual modo, se ha conseguido que haya igualdad en cuanto a las retribuciones económicas en materia laboral (Reher, 2004).

Por otro lado, al contrario que en épocas anteriores, la mujer ya no abandona su puesto de trabajo al tener hijos o al casarse, sino que compagina ambas situaciones. El Estado también ha tenido un papel importante en este sentido, sobre todo, en materia de conciliación de la vida familiar y laboral: tanto en lo que respecta a la maternidad, ya que ha favorecido esta situación apoyando económicamente a las mujeres que tienen hijos/as y ofreciéndoles permisos laborales, que les permiten dedicarse totalmente y cuidar a sus hijos/as durante los primeros meses de vida; como en lo que respecta a la educación, ampliando oferta educativa infantil de escolarización gratuita y no obligatoria de los 0 a los 3 años de edad, con el establecimiento del primer ciclo de Educación Infantil.

Aun así, la edad media de las mujeres que comienzan a tener hijos/as, según el INE (2009-2011), se sitúa entre los 28,5 y 32 años de edad, siendo el primer dato el relativo a mujeres extranjeras, y el segundo dato el relativo a mujeres de nacionalidad española. Además, según los datos recogidos en la encuesta “Movimiento Natural de la Población e Indicadores Demográficos Básicos” del INE (2010), la natalidad en el año 2009 y 2010 ha disminuido considerablemente, después de 10 años de progresivo incremento, situándose actualmente en 1,38 hijos por mujer.

## LA FAMILIA: Conceptos y estructuras familiares

---

### B) El papel de los hombres

A lo largo de la Historia, los hombres han dominado la esfera pública mientras la mujer se limitaba a la privada. Al mismo tiempo que el papel de la mujer en la sociedad ha ido haciéndose más fuerte, el papel de los hombres en la esfera privada ha ido incrementándose. Podemos decir que, actualmente, no hay una división igualitaria en ambos campos por ambos sexos (Iglesias de Ussel, 2005), sin embargo, el creciente equilibrio entre los papeles asignados tradicionalmente a ambos sexos, ha hecho crecer la implicación de los padres en la crianza de los hijos/as, en su cuidado, e incluso en la realización de las tareas domésticas.

En estos términos, cabría señalar que, a largo de las últimas décadas, se ha ido afirmando una igualdad jurídica ente mujeres y hombres, tanto en términos laborales, como de cualquier índole, que han ido impulsando la evolución de la sociedad en esa misma dirección.

Según Iglesias de Ussel (2005), estos cambios de roles unidos al resto de cambios sociales, económicos, políticos y culturales, de forma paralela, ha ido provocando: por una parte, una minusvaloración del padre; y por otra, un excesivo individualismo, consolidando a su vez, la tendencia de *“anteponer la búsqueda del propio interés personal en detrimento de cualquier otro compromiso contraído libremente, incluidos los compromisos familiares”* (Iglesias de Ussel, 2005) Todo esto, junto a los avances tecnológicos, en materia de reproducción, puede ayudar a explicar el por qué de: la baja tasa de natalidad, la cada vez más frecuente situación de monoparentalidad, el creciente aumento de procesos de separación, divorcio, etc.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, como una de las causas de toda esta transformación en la familia, es el aumento de edad en cuanto a la independencia familiar. Este hecho, ha sido provocado, a su vez, por la prolongación de los estudios, la tardía incorporación al mercado laboral de los jóvenes y el elevado precio de la vivienda, que provoca, precisamente, que los jóvenes se emancipen cada vez más tarde, con mayor edad (Iglesias de Ussel, 2005) Por otro lado, debido a las condiciones laborales y socio-económicas de crisis que está atravesando el país, se ha observado un incremento en los hijos/as que, ya emancipados y habiendo formado su propia familia, retornan a la vivienda de sus progenitores.

## LA FAMILIA: Conceptos y estructuras familiares

Como hemos visto, a lo largo de los años, se han ido desgajando elementos propios del modelo tradicional de estructura familiar, que dan lugar a la diversificación del concepto de familia y, a su vez, a diversas estructuras familiares. En el cuadro que presentamos a continuación, podemos ver los distintos tipos de estructuras familiares que pueden presentarse, en función de sus miembros y sus núcleos familiares.

Tipos de hogares		
Hogares con núcleo	Hogares con núcleo simple	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parejas con hijos/as.</li> <li>- Parejas sin hijos/as.</li> <li>- Progenitores solos con hijos/as que forman hogares monoparentales.</li> </ul>
	Hogares con núcleo complejo	<u>Con un núcleo con otras personas.</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Padres/madres con algún hijo/a, sus actuales cónyuges y sus descendientes</li> </ul>
		<u>Con dos o más núcleos.</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Viviendas habitadas por dos o más núcleos independientes que residen juntos en el mismo domicilio (alquilados, subalquilados...)</li> </ul>
Hogares sin núcleo	Hogares unipersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casados.</li> <li>- Solteros.</li> <li>- Viudos.</li> <li>- Separados.</li> </ul>
	Hogares con dos o más personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos amigos.</li> <li>- Dos hermanos.</li> <li>- Dos primos.</li> <li>- Un tío o tía y sus respectivos sobrinos/as.</li> </ul>

Fuente: Rodríguez y Martín, (2.007).

En definitiva, el concepto de familia no debe limitarse ni por el tipo de unión, ni por el sexo de los componentes de la pareja, etc. La familia, en la actualidad, debe ser entendida desde su sentido más amplio, flexible y diverso, tratándose de *“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”* (Palacios y Rodrigo, 1998).

### 4. LAS FUNCIONES DE LA FAMILIA

Es importante señalar que, existen diferencias entre las funciones y los roles asumidos por los miembros de la familia, dependiendo de si hablamos de familia nuclear, familia monoparental, reconstituida... o, incluso, de familia extensa. Aunque la familia nuclear es la más presente en nuestras sociedades actuales, como ya vimos en el apartado anterior, no debemos olvidarnos del resto de estructuras familiares que existen en nuestra sociedad, aunque sean minoritarias, como por ejemplo las familias gitanas que viven en el medio rural y mantienen una estructura de familia extensa. Esta diversificación de la familia, hace difícil concretar las funciones que, actualmente, cumple la familia, aunque de manera general se pueden destacar algunas de ellas.

Para LeVine (1974), desde el punto de vista del proceso de socialización e individualización, destaca tres funciones básicas de la familia, que son:

- Función de supervivencia – crear condiciones tanto físicas como de salud, que permitan a sus hijos/as vivir hasta, por lo menos, tener descendencia.
- Función económica – permitir y favorecer el desarrollo de una serie de habilidades y capacidades que permitan a sus hijos/as ser independientes económicamente en su edad adulta.
- Función de autoactualización – facilitarles el acceso a la educación desde la infancia, para favorecer su desarrollo integral.

Por su parte, Cataldo (1991) considera que, las funciones de la familia deben estar relacionadas con el cuidado y la educación de los menores. Para él, cuatro son las funciones de la familia, las cuales son compatibles con las propuestas por LeVine, y son: se encarga de proporcionar el sustento, cuidado y protección de sus hijos/as; socializa al niño/a; prepara al niño/a para su incorporación al sistema escolar y controla su desarrollo; apoya el crecimiento personal del niño/a. Marín (2004), recoge la definición de Morris Zelditch sobre el término de familia como institución: *“Familia es un grupo social en el que el acceso sexual está permitido entre los miembros adultos, en el que la reproducción ocurre legítimamente, en el que el grupo es responsable respecto a la sociedad del cuidado y educación de sus hijos, y es además, una unidad económica de consumo”* (Giner, 1974). A través de dicha definición establece las que

## LA FAMILIA: Las funciones de la familia

---

son, a su entender, las funciones fundamentales de la familia: sexo, procreación, socialización y cooperación económica. Apuntando además, que estas funciones de la familia se realizan compartiéndolas con otras instituciones.

Palacios y Rodrigo (1998) defienden que la familia es un contexto de desarrollo y socialización para los hijos/as, pero también de madurez y bienestar psicológico para los adultos. En estos términos clasifican las funciones de la familia en dos ámbitos relacionados entre sí, que a su vez, dan lugar a las funciones básicas que debe cumplir la familia:

- A) Considerando a los padres/madres como promotores del desarrollo del menor y, a su vez, como sujetos que están también en un proceso de desarrollo: de aquí emergen una serie de funciones, que definen a la familia como un escenario: en el que se construyen personas adultas, con una determinada autoestima y concepto de sí mismo, experimentando con ello un determinado bienestar psicológico; donde se aprende a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos; en el que confluyen las influencias bidireccionales de varias generaciones; donde se construye una red de apoyo fundamental para las transiciones vitales que se dan a lo largo de la vida tanto en las personas de mayor edad como en las más pequeñas.
- B) Considerando lo que significa ser padres/madres con respecto a la vida familiar: cuando la pareja pone en marcha este proceso vital, los aprendizajes se generan en ambas direcciones. De esta forma, se comienza con la transición de ser padres o padres; después vendrán las actividades de crianza, socialización, sostenimiento y apoyo económico de los menores, desde la infancia hasta la adolescencia; más tarde, ya en la edad adulta de los hijos/as, vendrá su independencia familiar, posterior unión con otra persona y formación de su propia familia; finalmente, el círculo comienza de nuevo, dando paso a las relaciones entre abuelos y nietos.

En esta transición, existe una intensa implicación personal y emocional de los padres/madres hacia sus hijos/as y, se ponen en marcha, una serie de funciones básicas que la familia debe cumplir durante todo ese proceso y que son su responsabilidad primordial, desde el nacimiento hasta el momento de un desarrollo pleno e independiente.

Las funciones básicas de la familia, a las que nos hemos venido refiriendo en los párrafos anteriores, por lo tanto, son:

## LA FAMILIA: Las funciones de la familia

---

- En primer lugar, la familia debe asegurar la supervivencia de sus hijos/as, su sano crecimiento y su socialización. No sólo deben asegurar la supervivencia física del menor, sino que deben permitir e impulsar su desarrollo.
- Por otro lado, es fundamental que los padres/madres creen un clima de afecto y apoyo en el seno de la familia: de afecto, en cuanto a las relaciones que se establecen y que son fundamentales para su correcto desarrollo emocional; y de apoyo, en lo que refiere a constituir un punto de referencia para el menor, donde crecen, se les escucha y ayuda.
- La estimulación y motivación recibida en el seno familiar es un pilar básico para su correcto desarrollo social, moral, emocional, etc.
- Por último, la familia es la encargada del acceso del menor a otros contextos educativos, es decir, actúa como filtro ante esos contextos, según la percepción que tengan de ellos. Dentro de este conjunto de contextos educativos, se encuentra la escuela, los iguales, otros adultos, los medios de comunicación, etc.

Reher (1996) señala que, en esta evolución sufrida por la familia, la escuela ha ido adquiriendo protagonismo, en detrimento de la institución familiar, en lo que se respecta a la educación y socialización de los menores, llegando a ser la más importante. Por su parte López (1996), asegura que en el estado de crisis económica y política tan profunda, que está atravesando nuestra sociedad en la actualidad, la familia está revalorizándose, ya que está adoptando un papel diferente, al actuar como apoyo ante la adversidad, de una manera solidaria, generando con ello, una serie de estrategias para hacer frente a esta nueva situación.

Por último, haciendo referencia a los estudios más recientes a cerca de las funciones que cumple la familia en la actualidad, Parada (2010), de entre las principales funciones de la familia, destaca tres: satisfacer las necesidades básicas del individuo (alimentación, salud, afecto...); transmitir los elementos fundamentales de la sociedad a la que pertenecen a las nuevas generaciones, tales como su lengua y formas de comunicación, su cultura (que engloba los valores, costumbres, creencias, conocimientos, normas de comportamiento y de relación con los otros), etc.; educar en y para la vida, es decir, educar a sus miembros para que sean capaces de desarrollarse como personas, como miembros que forman parte de una sociedad y durante el transcurso de sus vidas.

### 5. LA FAMILIA COMO CONTEXTO

A lo largo de la historia, numerosos psicólogos han ido estudiando el ámbito de la familia, creando consigo un bagaje conceptual bastante amplio. Sin embargo, siguiendo a Palacios y Rodrigo (1989), las teorías que más trascendencia han tenido en esta evolución educativa de la familia, han sido: el *contextualismo evolutivo* (Lerner, 1986), el *transaccional* (Sameroff, 1983) y el *ecológico-sistémico* (Bronfenbrenner, 1979).

Partiendo del *contextualismo evolutivo* (Lerner, 1986) la familia es un contexto que influye sobre sus miembros, pero también las características de estos miembros ayudan a configurar ese contexto familiar. Por otro lado, desde el presupuesto *transaccional* (Sameroff, 1983), las características de los individuos modelan sus experiencias en el entorno, y de forma recíproca, estas experiencias en el entorno, modelan las características de los individuos a lo largo del tiempo. Bronfenbrenner (1979), para poder analizar y describir estas influencias recíprocas y temporales, proporcionó un modelo basado en la *ecología del desarrollo humano*. Para Bronfenbrenner, el desarrollo humano está determinado por factores internos y externos a la familia, es decir, no sólo por las propias características de las personas de la familia sino también por las del contexto que les rodea.

Este modelo consiste en varios sistemas relacionados íntimamente entre sí y de forma inclusiva, organizados en una estructura concéntrica, como son:

- Micro-sistema: que comprende los contextos más próximos al niño/a, que influyen directamente sobre el mismo y que guardan una relación jerárquica entre sí, es decir, que si uno falla aparecen efectos negativos en los demás. La familia es el microsistema más importante para la persona, aunque a lo largo de su vida y desarrollo, van a ir apareciendo otros como la escuela y su grupo de amigos/as.
- Meso-sistema: comprende las interrelaciones entre los micro-sistemas, es decir, lo que habíamos señalado anteriormente, de cuando algo falla en un subsistema del micro-sistema, por ejemplo, la pareja, se ven afectados los demás subsistemas de ese micro-sistema. Dicho de otra manera, comprende las influencias de unos sobre otros, los solapamientos e incluso las interconexiones entre los micro-sistemas.

## LA FAMILIA: La familia como contexto

---

- Exo-sistema: donde encontramos las estructuras sociales, tanto formales como informales, más próximas a la persona, que influyen directamente sobre las relaciones que se dan en el micro-sistema y delimitan lo que ocurre a su alrededor.
- Macro-sistema: comprende el resto del tejido social en el que está inmersa la persona y la influencia cultural, religiosa... que tiene sobre la misma.

Siguiendo a García y Musitu (2000), esta estructura ecológica delimita los contextos en los que se mueve la persona y su desarrollo está condicionado y se lleva a cabo por las relaciones e intercambios que se establecen entre la persona y su ambiente, que va desde el más cercano, la familia, hasta los más distales, la escuela, el barrio... De esta forma, tanto los aspectos positivos como los negativos de la conducta, comportamiento... de la persona, son el producto de la conjunción de la propia persona y de su interacción con los diferentes sistemas.

En este sentido, se deben de considerar, sobre todo, los factores de riesgo que se dan a lo largo de la vida familiar (Palacios y Rodrigo, 1998):

- En el macro-sistema, estos factores de riesgo son muy variados pero pueden resumirse haciendo uso de la expresión de Garbarino (1995) cuando dice que las familias de los noventa viven en un *"ambiente social tóxico"*, donde destaca cuatro elementos negativos, como la televisión, las tensiones sociales y económicas, la escasez de servicios sociales y apoyos comunitarios y situación de la propia infancia, donde cada vez está más presente la violencia de los adultos.
- En el exo-sistema se reflejan muchos de los ya citados elementos negativos, destacando sobre todo las tensiones y estrés de los adultos tanto en materia laboral y económica como familiar. Palacios y Rodrigo (1998) destacan la situación de muchos menores en otros países, a los que se les denomina *"niños del llavero"*, que no cuentan con la presencia de sus progenitores en todo el día, por motivos de jornadas laborales extensas, y ellos mismos son los encargados de regresar del colegio a su casa, calentarse la comida y pasar toda la tarde solos en casa viendo la televisión.
- Dentro del meso-sistema, habría que destacar, como factores de riesgo, la escasa o nula relación y diálogo entre los diferentes micro-sistemas, como por ejemplo: ente la familia y la escuela; entre la familia y el grupo de amigos/as del hijo/a; etc. Todas estas desconexiones ente los micro-sistemas en los que se desenvuelve el individuo

## LA FAMILIA: La familia como contexto

---

provocan la aparición de prejuicios, inestabilidad, traspaso de funciones (en el caso de las familias que delegan todas sus funciones educativas a la escuela), un clima de hostilidad hacia el grupo de amigos/as y, por lo tanto, de frustración para el menor, etc.

- Por último, en el micro-sistema podemos ver factores de riesgo o tensión que afectan, por una parte, a los propios progenitores (en lo que se refiere tanto a su falta de seguridad y sentimientos de incompetencia para educar y criar a sus hijos/as, como a la creación de un clima familiar cargado de tensión, contradicciones, falta de organización...) y por otra, a los menores (que viven en ese ambiente y clima inestable que sus padres/madres han creado con sus miedos, inseguridades y/o desorganización).

Palacios y Rodrigo (1998), señalan además una serie de factores de protección, que se encuentran dentro de los diferentes sistemas de este modelo ecológico del desarrollo humano, como son: el grado de afecto y apego que une a los miembros de una familia; el resto de la familia y la red de amigos forman parte, en muchas ocasiones, de la vida rutinaria del núcleo familiar, adoptando en diversas situaciones papeles de cuidado y educación de los menores, como es el caso de los abuelos/as que cuidan de sus nietos cuando sus padres/madres trabajan o hijos/as adultos, que han formado su propio núcleo familiar, que cuidan de sus padres por cuestiones de enfermedad o incapacidad; el incremento de redes y servicios de apoyo, de información y asesoramiento a las familias, que si bien es cierto no llegan a todos, pero es algo que va extendiéndose paulatinamente, así como los programas de intervención, cada vez hay más, tocan más aspectos de la vida familiar y llegan a más familias que lo necesitan; la cada vez más comprensión, tolerancia y solidaridad hacia las situaciones de ruptura matrimonial o de pareja y sus consecuencias en los más pequeños; el sentimiento de responsabilidad compartida entre los adultos ante el bienestar de los menores; la importancia que se le da a la infancia como período crucial de desarrollo y aprendizaje; etc.

Estos factores de riesgo y de protección estarán presentes en una u otra medida en las diferentes familias, la presencia o no de estos factores va a ser lo que condicione la calidad de las relaciones dentro y fuera del núcleo familiar. Por lo tanto, para poder evaluar y posteriormente, intervenir en cualquier situación familiar, habrá que acudir a analizar en profundidad la estructura y funcionamiento del sistema familiar en sus diferentes niveles.

### 6. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

En estos contextos y sistemas sociales que describíamos anteriormente, la socialización es un proceso en el que el individuo es conducido a desarrollar comportamientos limitados, similares a lo habitual y aceptables, socialmente de acuerdo con las propias normas de su grupo social.

La socialización de las personas es un proceso de aprendizaje de conductas que no acaba, aunque durante los primeros años es mucho más intensa. En este sentido se distinguen dos tipos de socialización:

- Una primaria, que se implanta en la consciencia con mucha más firmeza, ya que además cuenta con la carga emocional, y finaliza cuando el individuo está en posesión subjetiva de un yo y un mundo.
- Y una secundaria, que consiste en el conjunto de procesos mediante los cuales el individuo internaliza submundos específicos, puede prescindir de carga emocional y presupone un proceso previo de socialización, debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado.

Por último, habría que señalar que, durante estos procesos de socialización las normas y pautas de comportamiento que el individuo aprende, forman complejos a los que llamaremos papeles sociales (roles) que se corresponden con distintas posiciones (status).

Los agentes de socialización son los encargados de llevar a cabo estos procesos. Hay muchos y muy variados agentes, y en su afán socializador, pueden estar de acuerdo entre ellos, en lo que se refiere a los valores y normas a transmitir, o pueden generar conflictos entre sí, reflejando la pluralidad de valores y opiniones existentes en toda sociedad. Como vimos anteriormente, en el entorno del menor existe una pluralidad de influencias familiares y sociales, que irán socializándole a medida que vaya desarrollándose.

A pesar de la pluralidad de agentes de socialización que están presentes en el entorno del menor, el más importante de todos es la familia que, además, es el nexo de unión entre el menor y la sociedad que le rodea, y actúa como filtro ante el resto de agentes de socialización y todos los contextos o ambientes que rodean al niño/a, eligiendo o permitiéndole el acceso, a los que consideran más adecuados. Sin embargo, la familia ha ido perdiendo parte de su

## LA FAMILIA: Los agentes de socialización

---

protagonismo a favor de la escuela, el segundo gran agente de socialización, el cual trataremos en profundidad en los apartados posteriores.

El propio proceso de evolución de la familia y la aparición de nuevas tecnologías, ha permitido el acceso masivo a este tipo de medios, lo cual ha ido propiciando que la familia haya cedido poco a poco parte de sus funciones educativas a otros agentes socializadores, no sólo a la escuela, sino también a los medios de comunicación o al grupo de iguales, entre otros, que influyen directa o indirectamente en el desarrollo de los más pequeños.

### 6.1. LA FAMILIA

*“La familia sigue siendo el núcleo fundamental educacional de la sociedad, en la medida que ella reproduce biológicamente a la especie humana, y en su espacio se desarrolla la identificación con el grupo social” (Parada, 2010).*

En el seno familiar el niño va a ir paulatinamente asimilando un complejo pero básico y estable conjunto de valores, ideas, patrones de conducta, modelos de comportamiento, formas de reacción emocional, etc. que le servirán como punto de referencia esencial para poder enfrentarse a los estímulos que le lleguen desde otros contextos, pudiendo interpretarlos y organizarlos, dando una respuesta adecuada a los mismos (Morales, 2008).

Esta socialización es diferente a las provocadas por los demás agentes de socialización, porque, en principio, la familia y el menor se necesitan mutuamente, uno para asegurar la supervivencia de la especie y la transmisión de su cultura, y el otro para cubrir sus necesidades biológicas básicas. Además, la familia no sólo cubre las necesidades básicas que aseguran la supervivencia del menor, sino que en su seno se realizan los aprendizajes básicos y necesarios para su desarrollo y conformación de su personalidad. Por último, no olvidemos que es un contexto socializador cuyo clima está cargado de afectividad y estas relaciones afectivas serán las encargadas de determinar en gran medida la personalidad futura del menor (Morales, 2008).

*“La familia no es sólo el semillero donde se reproducen físicamente los miembros de la sociedad, sino también el caldo de cultivo donde proliferan los valores y se regenera el tejido social generación tras generación. Al ser la cuna de los valores de las personas, la familia imprime carácter, ya que todas las actitudes, prejuicios y predisposiciones emotivas*

*aprendidos durante la niñez probablemente nos acompañarán a lo largo de nuestra vida.”* (Juárez, 2003).

La relación entre padres e hijos se fundamenta en una serie de respuestas, que no siempre son iguales ni se dan en las mismas situaciones. Estas respuestas de los padres, hacia los comportamientos de los menores, conforman una variedad de formas de educar, que han sido objeto de estudio de las ciencias sociales, a través de las cuales se pueden establecer las dimensiones de estas relaciones, y así poder definir diferentes estilos educativos. Por otro lado, esas relaciones se dan en un contexto determinado y otro de los aspectos fundamentales que condicionan el establecimiento y la calidad de esas relaciones así como el propio desarrollo del menor, es el clima familiar.

### 6.1.1. EL CLIMA FAMILIAR Y EL DESARROLLO INFANTIL

El clima se puede definir como el ambiente que se crea al interactuar emociones de dos o más personas, en el cual se establecen las relaciones interpersonales. El clima familiar ideal es el que se fundamenta en conductas de apoyo, afectividad, razonamiento, control parental, que fomenta la autonomía y autoestima (Covadonga, 1999) y se caracteriza por unas relaciones interpersonales de calidad basados en la afectividad y vinculación mutua (Solé, 1997). Por su parte, el clima familiar adverso, está definido por conductas agresivas, autoritarias y que puede provocar trastornos de la personalidad (Covadonga, 1999). Shaffer (1989) considera que estas influencias se generan en ambas direcciones, no sólo de padres a hijos (condicionando sus actitudes y su desarrollo emocional) sino también de hijos a padres (modelando sus prácticas educativas de cuidado y crianza).

Musitu (1996) defiende que un adecuado clima familiar se relaciona con la inteligencia, el logro escolar, la motivación... que se traduce en unos rendimientos académicos altos. Por otro lado, Cooper (1983) señala que la cohesión, en cuanto a las relaciones entre los miembros de la familia y a las percepciones que tienen los menores de dichas relaciones, es una dimensión importante en el clima familiar. Una familia más cohesiva se traduce en un mejor funcionamiento entre sus miembros, mejor comunicación, mayor consenso entre los padres, mejores conductas, mayor autoestima en el menor...

## LA FAMILIA: Los agentes de socialización

---

Por último, para Covadonga (1999) el conflicto y la tensión familiar son dos aspectos importantes del clima familiar. Los conflictos como algo puntual, no tienen consecuencias en el niño; sin embargo, como algo permanente, se crea un ambiente de tensión y discordia constante, que puede convertirse en el mayor causante de patologías en el menor, el cual suele actuar como espectador de los conflictos que se generan entre sus progenitores, los cuales son su modelo afectivo.

### 6.1.2. LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y EL DESARROLLO INFANTIL

Las dimensiones de las relaciones entre padres e hijos son de muchos tipos, pero Quintana (1993) nos dice que cuando algunas de estas relaciones básicas se cruzan, dan lugar a diversos estilos de educación familiar. Por su parte, Maccoby y Martín (1938) identificaron 4 estilos diferentes, que se basan fundamentalmente en la combinación de afecto y comunicación que existe entre padres e hijos, y el control y las exigencias que manifiestan estas relaciones (Muñoz, 2005). Los estilos educativos resultantes son: democrático, autoritario, permisivo e indiferente-negligente. Pero ¿qué define a cada estilo educativo? Y ¿qué efectos e implicaciones tendrían para el desarrollo del menor, estar bajo un estilo educativo u otro?

ESTILOS EDUCATIVOS	CONSECUENCIAS INFANTILES
<u>Estilo democrático</u>  Caracterizado por: normas consensuadas y establecidas de forma clara y concisa; afecto y sensibilidad hacia las necesidades del menor; libertad del menor; uso de la disciplina inductiva; persigue la autonomía e independencia del menor; ante problemas y conflictos se explican las consecuencias y se le ofrecen soluciones y alternativas; el castigo se basa fundamentalmente en la retirada de alabanzas o privilegios, no en el castigo.	Competentes socialmente. Madurez. Elevada autoestima. Elevada capacidad de autocontrol. Mayor independencia. Suelen ser asertivos, solidarios, tolerantes y más responsables y con autonomía de juicios.
<u>Estilo autoritario</u>  Caracterizado por: existencia de abundantes normas y una disciplina muy estricta; las normas son impuestas; no se establecen canales comunicativos con el menor; los padres tienen pocas expectativas en cuanto al desarrollo del menor; la obediencia del menor se obtiene a	Menor grado de autoestima. Introversión. No toman la iniciativa. Escasa autonomía personal. Dependen mucho de un control externo que cuando no está presente, altera al menor, existiendo manifestaciones impulsivas o agresivas.

## LA FAMILIA: Los agentes de socialización

través de la imposición del poder paterno/materno; escasas muestras de afecto; el obsesivo control de las conductas indeseables y la no promoción de las deseables.	
<p><u>Estilo permisivo</u></p> <p>Caracterizado por: la cantidad de afecto y “dejar hacer”; existen altos niveles de comunicación y afecto; mucha libertad de acción y expresión hacia el menor; escaso establecimiento de normas y demandas madurativas por parte de los padres; poca supervisión de las normas existentes; los padres son los que tienden a adaptarse al menor, buscan sus necesidades y se encargan de satisfacerlas.</p>	<p>Son alegres, espontáneos y creativos. Falta de madurez. Dependencia de los padres. Dificultad para el control de sus impulsos o cualquier tarea. Falta de competencia social. No son capaces de asumir compromisos sociales, familiares o escolares. Menor autoestima y autoconfianza que los hijos de padres democráticos.</p>
<p><u>Estilo indiferente-negligente</u></p> <p>Caracterizado por: poca implicación de los padres en la vida de sus hijos/as; mínima expresión de afecto; desinterés por las necesidades e intereses del menor; pueden darse algunas situaciones de maltrato, como el abandono infantil; ausencia de control y normas, o controles y normas injustificados, incoherentes y fundamentados en la supervisión colérica.</p>	<p>Niños/as más problemáticos. Baja autoestima y motivación. Dificultad en el autocontrol y en la relación con los iguales. Elevada propensión a los conflictos. Falta de respeto a las normas y a las necesidades de los demás.</p>

Fuente: Muñoz, (2.005).

Muñoz (2.005) señala, como otros tantos investigadores, que el estilo democrático es el más beneficioso para el desarrollo infantil y para la socialización del menor. Un punto clave en estas prácticas son las relaciones interpersonales que se generan entre padres e hijos, relaciones que condicionarán las futuras experiencias del menor en ese mismo campo, es decir, si un niño/a está rodeado de afecto y atención, sus relaciones interpersonales serán más satisfactorias y positivas, que aquel niño/a que haya recibido escasas o ninguna muestra de afecto y atención. En palabras de Schaffer (1990), da igual el tipo de familia o la estructura familiar que se dé, lo importante es la fluidez de las interacciones interpersonales y los sentimientos y emociones que se generan. Por otro lado, el establecimiento de normas de forma razonada y consensuada, facilitan su asimilación por parte del menor; y la consistencia y la seguridad en estas normas, le ofrece al menor modelos de confianza, aceptación, cuidado... haciendo que sean más responsables, más conscientes de sí mismos, que

crezca su autoestima, su independencia y tengan una mayor capacidad de autonomía en la formulación de juicios propios.

Por último, según diversas investigaciones (Sabatier, 1986; Garnero y Bourguignon, 1987; Goodnow, 1988; Palacios, 1999) parece ser que otros muchos factores, como el nivel de estudios y profesional, las metas educativas de los progenitores, su propia historia evolutiva, características propias de los hijos/as, configuración familiar, creencias sobre la protección y el cuidado infantil..., pueden condicionar el uso o la tendencia hacia uno u otro estilo educativo. Solé (1997), por su parte, señala, que es importante tomar con cautela estas clasificaciones de las prácticas educativas, ya que estereotipan.

### 6.2. EL GRUPO DE IGUALES

Ayuda a introducir en sus miembros la noción de autoridad informal y, por lo tanto, a desarrollar una idea diferente de la estructura de mando con relación a la familia. Es decir, el niño/a se siente en el mismo plano que los demás y se encuentra en un status de igualdad, no de sumisión o inferioridad, que se da en la relación padre-hijo.

### 6.3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación: proporcionan una gran cantidad de información, juicios sobre acontecimientos, ofrecen modelos de comportamiento... el papel socializador de los medios de comunicación es diversificado, ya que llega a muchas personas independientemente de la edad, y diverso en sí mismo, ya que ofrece programas y espacios que pueden ofrecer explícitamente o no, su carácter educativo en lo que se refiere a la transmisión de valores y actitudes (Morales, 2008). Los medios de comunicación pueden convertirse en un instrumento socializador peligroso, ya que atrae miradas de adultos y menores, convirtiéndolos, sobre todo, a los más pequeños, en observadores pasivos, anulando su capacidad crítica ante los mensajes, influyendo en ellos de forma profunda (Giddens, 1995) y, en concreto, en sus opiniones y actitudes sobre muchos aspectos (Bas, 2001). La familia es la encargada de dotar al menor de una actitud crítica frente a los estímulos e informaciones provenientes de ellos (Bas y Pérez de Guzmán, 2010).

### 7. HÁBITOS, TIEMPOS Y ESTILOS DE VIDA

La vida cotidiana de los niños/as de hoy dista mucho de los de hace una década. Por un lado, el acceso a la educación escolar gratuita en la actualidad se realiza a una edad cada vez más temprana, recientemente se está extendiendo esta gratuidad de la enseñanza a los niveles más inferiores, llegando hasta el primer ciclo de la Educación Infantil, con la probación del Decreto 149/2009, de 12 de Mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil. Cada vez son menos los niños/as con estas edades que pasan la prácticamente totalidad del día en su hogar al cuidado de su familia, responsabilidad que en la mayoría de los casos, recae sobre su madre. Sin embargo y cada vez más, por regulación legislativa (permisos por maternidad y paternidad), también debido al incremento de la tasa de paro en España, la presencia de los padres en el hogar como corresponsable del cuidado del menor se va haciendo más notable. Del mismo modo, otros familiares, vecinos o amigos, pueden compartir esa responsabilidad en determinados momentos o por períodos de tiempo que estarán en función de la vida laboral de los padres/madres de los menores.

Por otro lado, el acceso a las nuevas tecnologías es mucho mayor en la actualidad. No sólo hablamos de la televisión, sino también y sobre todo, de Internet y los videojuegos. Muchos de los menores acceden a todo tipo de informaciones y contenidos a través de la red sin control de los padres/madres.

Además, desde las diferentes entidades educativas, se han ido ampliando las ofertas formativas y de uso del tiempo libre de los menores, para poder completar su jornada escolar con otro tipo de actividades que faciliten la conciliación familiar y laboral de sus progenitores. En este sentido, no sólo tenemos servicios de apoyo, tales como el comedor o el aula matinal, sino también servicios complementarios, como las actividades extraescolares, que engloban la práctica de juegos deportivos, clases de apoyo, actividades artísticas, clases de baile, aprendizaje de otros idiomas, etc.

En resumen, tenemos grupos de niños/as con diferentes tiempos, espacios, hábitos y rutinas. De forma general tenemos:

- Aquellos, cuya edad oscila entre los 0-6 años, que están en casa al cuidado de sus progenitores u otros familiares o adultos conocidos.

## LA FAMILIA: Hábitos, tiempos y estilos de vida

---

- Aquellos que asisten a centros educativos, privados o públicos, obligatorios o no, en horario de mañana y/o tarde pero que, el resto del tiempo están solos o bajo el cuidado de sus progenitores u otros familiares o adultos conocidos
- Aquellos que pasan la mayor parte del día en el centro escolar, rellenando la jornada con actividades extraescolares o servicios de apoyo a la familia, como aula matinal o comedor.

Dentro de todo este conjunto de situaciones, los hábitos alimenticios y de sueño de los menores, a veces, se ven trastornados, lo cual puede llegar a afectar gravemente a su bienestar, desarrollo y rendimiento escolar.

A continuación, iremos desglosando los tiempos, hábitos, rutinas de la vida familiar y de los menores:

### 7.1. LOS TIEMPOS DE LA VIDA FAMILIAR

La organización de los tiempos en la familia actual es mucho más compleja y afecta a todas aquellas familias que tienen hijos/as dependientes, sin importar la edad, ya que el cuidado y atención hacia ellos se extiende a lo largo de todo el ciclo familiar. Dentro de esta organización temporal, se deben tener en cuenta diferentes momentos como la hora de levantarse, la hora de la salida del colegio y la hora de acostarse.

**La hora de levantarse** por la mañana. Según los datos de la Encuesta de Empleo del Tiempo (INE, 2004), los padres/madres o adultos que no trabajan suelen levantarse más tarde que aquellos que sí trabajan, bien por el desempleo mismo o por tener turnos de trabajo parcial. En este sentido, la hora a la que se levantan sus hijos/as está comprendida entre las 7:30 y las 8:30 de la mañana.

Sin embargo, estos datos estarán siempre en función de las necesidades laborales de sus progenitores, ya que, supongamos que tanto la madre como el padre comienzan su horario laboral a las 7:30 de la mañana. Esos padres deberán levantar a sus hijos/as mucho más temprano para poder dejarlos preparados para ir al colegio y al cargo de algún familiar, adulto conocido o en el aula matinal del propio centro escolar. Actualmente, como ya señalábamos, la tasa de paro es muy alta, lo cual nos hace intuir que, pocos serán los casos de niños/as que se levanten antes de las 7:30 de la mañana.

## LA FAMILIA: Hábitos, tiempos y estilos de vida

---

Además, hay que señalar que, en general, cuanto mayor es el menor, más tarde suele levantarse, sobre todo si hablamos de adolescentes y adultos que, aun habiendo alcanzado la mayoría de edad, siguen viviendo con sus padres. Esta situación, como dijimos, es muy común entre las familias españolas y es un hecho realmente extendido que, los jóvenes adultos se independicen y emancipen cada vez a una edad más tardía.

**La hora de salida del colegio.** Según los datos de la Encuesta de Relaciones Padres-Hijos (Meil, 2005), el 60% de los niños/as de entre 11 y 16 años llegan antes de las 3:30 de la tarde, el 40% restante llegan entre esa hora y las 5:30 de la tarde. En lo que se refiere a niños/as de infantil y primaria, el horario de salida estipulada es a las 2 - 2:30 de la tarde, pero igualmente hay un porcentaje de alumnado que llega más pronto o más tarde a casa en función de: si algún familiar lo recoge en el colegio a la salida o después del servicio de comedor; si, después de salir del servicio de comedor escolar, acude a actividades extraescolares o deportivas; o si, después de almorzar con sus familiares, vuelve al centro escolar para participar en actividades extraescolares o deportivas.

Todas estas circunstancias están condicionadas por el tipo de estructura familiar del menor y por sus necesidades laborales.

**La hora de acostarse** por la noche suele ser fuente de conflicto en muchas familias. Según los datos de la Encuesta del Tiempo (INE, 2004) el horario de acostarse durante la semana es de las 21 a las 22:30 horas aproximadamente y, a medida que los niños/as se van acercando a la adolescencia es más tardía. Los hijos/as utilizan la hora de acostarse como un arma de autonomía e independencia frente a los padres, en parte seducidos por la gran oferta televisiva. Por otro lado, los fines de semana al igual que en los periodos vacacionales, el horario de irse a dormir se desplaza aun más tarde.

### 7.2. HÁBITOS DE CONSUMO SALUDABLES Y ALIMENTACIÓN

La alimentación es un punto clave del buen y normal crecimiento y desarrollo del menor. Además, es en la realización de las diferentes comidas, donde se establecen las primeras relaciones sociales, siendo un inicio en la adquisición de unos hábitos de alimentación e higiene, correctos y saludables. En este sentido tenemos tres situaciones y casos distintos, por una parte aquellas familias cuyos progenitores trabajan fuera de casa, aquellas en las que, trabaja fuera de casa, uno de los progenitores y aquellas que son

## LA FAMILIA: Hábitos, tiempos y estilos de vida

---

monoparentales. Según diversos estudios, en la unidad familiar, cuando ambos progenitores trabajan fuera de casa, lo más probable es que el menor coma fuera de casa, es decir, en el colegio o en el domicilio de algún familiar. El hecho de que sea el propio menor el que se prepare o “caliente” la comida, es menos frecuente de lo que se da en otros países, ya que según la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2004) sobre el 80% de mujeres y hombres que trabajan fuera del hogar, comen en casa. Y estos datos no hacen sospechar que, a pesar de que exista un porcentaje de menores que coman fuera de casa, también habrá otro porcentaje que coma en casa con sus padres.

Esta situación, junto con la de aquellas familias en las que trabajan fuera de casa uno de los dos progenitores, facilita que el menor sea más controlado en lo que come y mantenga, por lo general, una alimentación más saludable. Esto no ocurre en igual medida en aquellas familias monoparentales, donde es más frecuente, por ejemplo, dejar que el menor coma lo que le apetece, no insistirle en que se coma todo el plato, etc. A pesar de que en la actualidad, en España, son cada vez menos los casos de padecer enfermedades por cuestiones de escasez de nutrientes esenciales, si es muy frecuente y es un dato que va aumentando de manera progresiva y alarmante, padecer durante la infancia otro tipo de enfermedades originadas por los malos hábitos alimenticios, tales como la obesidad, hipertensión, enfermedades cardíacas, dentarias... (González, 2009).

Por otro lado, también se debe de tener en cuenta la propia educación en hábitos saludables relacionados con el consumo de alcohol y drogas. A lo largo de las últimas décadas, se ha dado difusión a comportamientos profundamente nocivos para la salud, llegando a extenderse en la población más joven, niños y adolescentes. Se han ido difundiendo y estableciendo en los diferentes espacios, dando lugar a su fácil acceso, por ejemplo, en el caso del inicio en el consumo de alcohol, en el 2001, llegó a situarse en los 16,1 años de edad (INJUVE, 2002; 2004), y en la actualidad se sitúa casi en los 14 años de edad.

Conforme la edad aumenta, incrementa también el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. Todos estos consumos comienzan en edades muy tempranas y se han asociado al desarrollo de la familia negociadora en conjunción con la aparición de una generación caprichosa y consentida que, lo único que busca es pasárselo bien e imitar a sus iguales, para así poder formar parte del grupo y no ser un marginado. A pesar de que el modelo de

familia negociadora ofrece puntos importantes y positivos en el desarrollo del menor, como por ejemplo, una mayor autonomía, una visión más crítica, etc., en el marco de una sociedad consumista y una mayor riqueza de las familias, provoca que las nuevas generaciones no siempre sean capaces de diferir entre la satisfacción de las necesidades reales y las infinitas. Pero es que, además, existe una cultura relacionada con el consumo del alcohol y del tabaco, que se ha ido transmitiendo de generación a generación, como elementos de emancipación de los padres, de autonomía, de estatus adulto y de diversión. Además, el auge del consumo, está también relacionado con el fácil acceso tanto físico como económico.

La gran mayoría de los jóvenes que las probaron, señalaron que lo hicieron por curiosidad, novedad, por probar... En este sentido, los padres se sienten indefensos e impotentes, y lo único que hacen es confiar en la responsabilidad de sus hijos/as, valor al que le dan gran importancia y en el que suelen poner mucho énfasis. Sin embargo, diversos expertos señalan que la vigilancia y el control paterno y materno constituyen, un importante mecanismo de prevención.

### 7.3. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE SUS HIJOS/AS

Según los estudios de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), los progenitores, en el pasado reciente, le otorgaban una gran importancia a la educación de tipo formal de sus hijos/as, en contradicción con las protestas de los docentes en lo que se refería a su falta de participación y colaboración. En este sentido, las actuaciones de los padres/madres en cuanto al control e incentivación por el estudio son limitadas, tal y como evidencia el estudio del CIS (2005). Por otro lado, en la actualidad está muy generalizada la sensación de que, una formación adecuada no asegura el éxito social y laboral, que se une a las mismas protestas de los docentes de la no participación y no involucración de las familias en la educación de los niños/as. Más adelante centraremos nuestra atención en la escuela y en la labor docente, puesto que esta situación, pudiera ser el fruto de una falta de interés y colaboración por ambas entidades.

Si nos fijamos en los resultados obtenidos en la “Encuesta de relaciones padres-hijos” (Meil, 2005), existe un grado alto de deseabilidad social en cuanto a la ayuda o vigilancia en el estudio de los hijos/as. Lo que sí parece ser acertado, es afirmar que en la actualidad ese papel de ayuda y vigilancia en el estudio se ha extendido al género masculino,

## LA FAMILIA: Hábitos, tiempos y estilos de vida

---

habiendo un porcentaje alto de padres que afirman hacerlo. Estas tareas de supervisión e incitación al estudio, dependerán de varios factores, en general: los propios resultados educativos de los hijos/as, la valoración sobre el rendimiento del menor, la edad y el sexo.

Además, esta supervisión e incitación disminuye a medida que aumenta la edad del niño/a, a la par que disminuyen los rendimientos académicos. Esta falta de atención y abandono de las responsabilidades parentales, suele darse en la adolescencia con mayor incidencia, etapa de conflictos y cambios, pero cuando más necesitan de sus progenitores. Según esta encuesta, sólo la mitad de los padres entrevistados (49% entre todos los días de la semana y los fines de semana) asegura vigilar e incentivar de forma continuada y perseverante el estudio de sus hijos/as, independientemente de la clase social de pertenencia o del nivel educativo de los padres.

Según Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), los deberes son algo ampliamente aceptado y su uso es bastante generalizado. Se espera que los deberes los hagan los menores en casa, solos y sin ayuda, ya que sirven para practicar lo ya aprendido en el centro educativo; sin embargo, en uno u otro momento pueden surgir dudas necesitando, con ello, la ayuda de alguien. De manera similar y según el estudio anteriormente reseñado, la ayuda en la realización de los deberes por los familiares es limitada, de forma general sólo un 30% de los encuestados asegura hacerlo frecuentemente, siendo un 42% los que reconocen que no dan ninguna ayuda. En el tema de los deberes, la edad de los hijos/as es importante, ya que a los más pequeños se les proporciona más ayuda, la cual va disminuyendo a medida que se incrementa la edad. Al contrario que con la incentivación y el control del estudio, variables como el sexo, el rendimiento académico... no tienen importancia, no influyen ni positiva ni negativamente. Lo que sí juega un papel importante es el nivel de estudios de los padres/madres y su capacidad económica, en lo que se refiere a poder ofrecer un apoyo educativo externo a la familia (clases particulares o academia).

Por último, cabría hacer mención a los refuerzos utilizados por los padres/madres en relación a su interés académico y rendimiento escolar. Como ya hemos ido señalando existe un desplome en los rendimientos académicos de los menores a medida que avanzan en edad y los progenitores pueden actuar de diversas maneras ante estos rendimientos altos o bajos que se traducen en aprobar o no asignaturas o cursos. Ya hicimos referencia a los diversos estilos educativos de los padres, pero aquí nos centraremos en las conductas o actitudes más comunes. Según Meil (2005) el 65% opta por estrategias negociadoras, es

decir, hacer ver a los hijos/as la inaceptabilidad de los resultados, para después reflexionar sobre diferentes alternativas para solucionarlo; el 13% opta por la recriminación y el castigo; el 16% opta por hablar con sus hijos/as simplemente sermoneándoles de que tienen que estudiar más; el 6% no hace nada.

Como vimos anteriormente, las prácticas educativas de los familiares, centradas en un estilo democrático, son las más adecuadas para conseguir un desarrollo más integral del menor. En este sentido, aplicar estrategias negociadoras sería lo más apropiado, reforzando el esfuerzo y el rendimiento escolar de sus hijos/as a través de simbolizaciones que pueden o no materializarse en algún tipo de actividad o verbalización positiva o que sea fruto de los intereses o deseos del niño. El 59% felicitaría, siendo el restante porcentaje de encuestados, los que darían alguna recompensa más material, como ir al cine, un viaje...

#### 7.4. PARTICIPACIÓN DE LOS HIJOS/AS EN EL TRABAJO FAMILIAR

Siguiendo a Vosler (1996), dentro del término <<trabajo familiar>> existen una gran variedad de roles y tareas que no pueden ser asumidas por los niños/as, sin embargo, sí pueden contribuir al desarrollo del rol de mantenimiento y organización del hogar, es decir, pueden participar en actividades como hacer su cama, recoger su cuarto, limpiar o tirar la basura. En el contexto familiar es donde se sientan las bases de los principios que regirán los ámbitos socio-laboral y familiar futura (Goodnow y Warton, 1992), principios relacionados con la <<responsabilidad directa>>, <<autorregulación>> y <<responsabilidad vicaria>>.

Según los datos obtenidos en el estudio “La participación de los hijos en el trabajo familiar” (Maganto, Bartau y Etxeberría, 2003), existen unos aspectos que son fundamentales en la participación de los hijos/as en las tareas domésticas, que son:

- Si aumenta el nivel educativo de los padres disminuye la participación.
- El sexo y la edad del menor son condicionantes claros de esta participación, las niñas participan más activamente que los niños, y cuanto más edad tienen, las diferencias entre ambos sexos son superiores. Además, conforme aumenta la edad, aumentan los tipos de las tareas a excepción de las tareas que se realizan por otros (Goodnow, 1996).

## LA FAMILIA: Hábitos, tiempos y estilos de vida

---

- Cuando la colaboración de la familia es una realidad, los hijos perciben un mayor grado de cohesión y organización. Los niños/as son cada vez más responsables, serias y cumplidoras con sus obligaciones.

Por último, en cuanto a los beneficios de participar en las tareas del hogar, tanto para el propio desarrollo del menor, como para el funcionamiento general de la familia, son: descargar a sus progenitores de determinadas tareas y, a su vez, aprender a realizarlas siéndoles de utilidad en su futuro; aprender y desarrollar habilidades y competencias como responsabilidad, cooperación, respeto por los demás, respeto por las posesiones, esfuerzo y voluntad de trabajo y confianza en sí mismo.

### 7.5. USOS DEL TIEMPO LIBRE

El uso del tiempo libre, estará en función, sobre todo, de las edades a las que nos queramos referir, ya que el uso del tiempo por parte de los niños/as de 12 años, dista mucho del de los niños/as de mediados y finales de secundaria, y más aún, de aquellos universitarios o jóvenes más adultos. El ocio en la actualidad viene determinado por factores sociales, económicos y políticos que configuran las nuevas realidades o escenarios para los jóvenes y mayores.

Los menores de 12 años, generalmente, suelen tener un uso del tiempo libre bastante estructurado y organizado en diferentes actividades en casa o extraescolares, deportivas o no, que ocupan casi la totalidad de sus tardes de lunes a viernes. En el fin de semana es cuando mayoritariamente, suelen tener un ocio compartido con sus progenitores, hermanos/as mayores o familiares cercanos, tanto dentro del hogar (uso de las nuevas tecnologías, realización de actividades conjuntas...) como fuera (salidas a parques y zonas de juego y disfrute, excursiones a espacios abiertos y naturales...).

Ya en 2001 los jóvenes de entre 15 y 29 años de edad disponían de una media de 25 horas semanales para su ocio y diversión (Informe de Juventud, Martín y Valverde), media que ha aumentado progresivamente a lo largo de los años, sobre todo promovido por la falta de interés ante los estudios y el alto índice de desempleo.

Los espacios donde se mueven los jóvenes delimitan perfectamente el tiempo de ocio dentro y fuera de la casa. Dentro del hogar es donde se realiza un ocio relacionado con el

procesamiento de información (leer, uso de las nuevas tecnologías, estudiar, videoconsolas y juegos...); fuera del hogar es donde se realiza un ocio relacionado con las relaciones interpersonales y el uso de infraestructuras creadas para el ocio juvenil (desarrollo de actividades al aire libre, lúdicas, formativas de grupo, afectivas entre iguales...) Por otro lado, también existe un porcentaje de jóvenes que dedican parte de su tiempo libre semanal, al ejercicio de algún deporte, actividades artísticas, formación extra, viajes culturales, etc.

### 7.6. IMPLICACIÓN DE OTROS FAMILIARES O ADULTOS

Como ya hemos venido reseñando, los cambios estructurales y organizativos de la familia y de la sociedad han ido haciendo necesaria la aparición de otras figuras de apoyo en el cuidado y educación de las nuevas generaciones. En este sentido, y gracias al incremento en la esperanza de vida, los más pequeños cuentan afectivamente y para su cuidado, con los abuelos, que han adoptado en la actualidad un papel fundamental e indispensable tanto en lo económico como en los servicios de apoyo, cuidado y crianza de los hijos y nietos.

Según la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (2006), a pesar de que el cuidado de los nietos haya sido algo que tradicionalmente se hacía en la familia extensa, en la actualidad los nuevos roles de los abuelos son completamente diferentes a los de antaño en un doble sentido: por un lado, la creciente esperanza de vida hace que se incremente la posibilidad de convivencia intergeneracional; por otro, la imagen de los abuelos de hoy no se corresponde con la de hace años, los abuelos del S.XXI, en la mayoría de los casos, son personas dinámicas, con posibilidad de ser activas laboralmente, con formación, con enormes inquietudes culturales y sociales, independientes económicamente y preocupados por su bienestar y salud. Si nos fijamos bien en todos los cambios producidos en la figura de los abuelos, podríamos llegar a señalar que son el segmento de la familia que más ha cambiado.

Sin embargo, estos nuevos roles en la figura de los abuelos, puede llegar a tener múltiples vertientes, no siempre positivas, ya que, aunque hacerse cargo de los nietos es la actividad preferida de los abuelos, en muchas ocasiones, los hijos/as hacen recaer sobre ellos tales obligaciones para con sus nietos, que pueden llegar a sentirse agobiados o limitados en su libertad de hacer otras muchas actividades, llegando a tocar el concepto

## LA FAMILIA: Hábitos, tiempos y estilos de vida

---

del síndrome de “los abuelos esclavos”, que con un cierto tono alarmista, está tomando relevancia en la actualidad.

*“Incluso puede darse el caso de que los padres del menor, jueguen un papel secundario al hacer dejación total o parcial de sus responsabilidades, trasladando competencias a sus propios padres, es decir a los abuelos, que pueden llegar a asumir la responsabilidad de aspectos esenciales de la crianza, al menor en determinados periodos.”* (Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, 2006).

Este rol o papel de los abuelos varía en función de otras muchas variables, como la edad, estado de vida del menor, contexto cultural..., que hacen que coexistan diferentes categorías (Sánchez, 2004): personas con edades comprendidas desde los 45 a los 80 años; personas solas y otras que mantienen la pareja como referente afectivo y de convivencia; personas sanas o enfermas, autónomas o inválidas; personas con diferentes grados de madurez y formación, que influyen en la calidad de los cuidados hacia los menores; personas que, por circunstancias de gravedad, adoptan la tutela y acogimiento del menor.

Las relaciones intergeneracionales se convierten en oportunidades de aprendizaje mutuo, con efectos positivos tanto para el nieto/a como para el abuelo/a. Los abuelos/as influyen sobre sus nietos/as en la interiorización de normas, creencias y valores, en la identificación con agentes y figuras socializadoras, en la creación de concepciones sobre el mundo...; por su parte, los abuelos/as, gracias a estas interacciones, incrementan sus relaciones con el mundo y con los cambios tecnológicos, sociales y culturales.

*Marco teórico:*

*Capítulo 2*

*"La Escuela"*

## 1. INTRODUCCIÓN

Tal y como señalan Choque y Ramos (2007) el término de educación se debe entender como un proceso multidireccional, de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual, y como un proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad. El ser humano es un ser inconcluso que necesita constantemente y permanentemente de la educación para poder desarrollarse con plenitud, siendo la finalidad de la educación cultivar la humanidad, que no es una disposición genética (Savater, 2007) y contribuir a su desarrollo pleno.

“La educación es un derecho humano fundamental y un bien público, porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie y contribuimos al desarrollo de la sociedad” (Choque, 2009).

Sin embargo, la educación, al ser un proceso intencional, necesita de una serie de personas, instituciones y organizaciones para poder dar cumplimiento a sus objetivos. La escuela, en sí misma, es un escenario que comprende un entorno físico, cultural y emocional, en el que interactúan personas, espacios y materiales, que está inmersa en una sociedad concreta y que, por lo tanto, está influenciada por todo lo que la rodea.

La escuela es una institución que fue creada con el fin y el propósito de educar, por ello, no podría catalogarse como algo <<natural>>, sino como algo artificial, creado para condensar y seleccionar las influencias que confluyen sobre la persona a la que se educa (Nassif, 1958). La escuela es una institución intermedia entre la familia y la sociedad que, al reunir a sujetos pertenecientes a distintos medios familiares, hace posible una formación desprovista de las limitaciones propias del medio familiar, capacitándolos para compartir luego la vida en comunidad (Minder, 1980) a través de: la igualdad entre los iguales, justicia distributiva y neutralidad afectiva.

En este sentido, tal y como vimos, para Bronfenbrenner (1979), en su teoría ecológica del desarrollo humano, la escuela formaría parte del <<microsistema>> del individuo, que a su vez estaría influenciado por las interrelaciones existentes entre el mismo y el <<mesosistema>>, <<exosistema>> y <<macrosistema>>. Por lo tanto, el resultado de la educación en la escuela no sólo depende de ella, sino, también de los agentes y personas que de manera directa e indirecta están relacionadas e interactúan con ella (Choque, 2009). Desde lo más cercano, como puede ser la familia, los profesores, los propios estudiantes, la comunidad, los medios de

## LA EDUCACIÓN: Introducción

---

comunicación... hasta lo más lejano, como es la política educativa que se haya implantado en un determinado país.

A pesar de todo esto, a lo largo de los años, la escuela ha ido desarrollándose y ampliando cada vez más sus funciones, llegando a monopolizar la formación de las jóvenes generaciones y en todos los aspectos, actuando como si fuera la única fuente de información. A esta situación, la familia ha contribuido enormemente, ya que ha ido delegando sus funciones educativas a la escuela, otorgándole una valoración excesiva a la obtención de títulos académicos (Vicente, 2002).

Según Pérez-Díaz (2001) y en términos generales, en la actualidad nos encontramos en un momento curioso al confluir dos experiencias contradictorias.

Por una parte, la expansión tan amplia del sistema educativo que revierte en una percepción de la sociedades de “estar más educadas que nunca” (Pérez-Díaz, 2001), la constante ampliación de la edad de escolarización obligatoria y la creencia de estar a la cabeza de los sistemas educativos, en lo que se refiere a la educación de las sociedades modernas. Por otro lado, la decreciente credibilidad de ofrecer una educación de calidad a las nuevas generaciones, los sistemas educativos proporcionan instrucción e información pero no capacidades, lo cual no se soluciona subiendo el gasto educativo.

Así, los sistemas educativos siguen extendiéndose de igual forma, creciendo al mismo tiempo la preocupación por su funcionamiento, orientación y diseño. Los debates generados en torno al sistema educativo, hacen referencia a la importancia de conectar las dimensiones institucionales y culturales del sistema para así poder dotarlo de flexibilidad, adaptabilidad, diversidad...

## 2. EL SISTEMA EDUCATIVO

En el desarrollo de este apartado haremos referencia a la evolución del sistema educativo hasta la actualidad, los cambios, avances o retrocesos, momentos de estancamientos, etc. Sin embargo, no haremos una referencia muy extensa, nos centraremos en las reformas educativas de los años noventa, que son las que nos van a dar las claves del sistema educativo actual. Además, situándonos ya en el momento actual del sistema educativo de nuestras escuelas, analizaremos por un lado, cuáles son sus características y funciones, y por otro, los perfiles de los agentes y las personas implicadas en el proceso educativo.

### 2.1. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En España y a raíz de la **Revolución Francesa**, surgen los primeros sistemas educativos nacionales, a principios del S.XIX. Aunque en la **Constitución** de **1.812** ya se establecía la idea de que la educación era algo en lo que debía intervenir el Estado, hasta el año 1.857 con la aprobación de la **Ley de Instrucción Pública**, también conocida como **Ley Moyano**, no se terminó de concretar en qué medida, de qué forma y cómo. Las líneas generales de esta ley de educación son:

- Se establecieron 3 niveles educativos, el primero comprende una etapa elemental y otra superior, el segundo comprende 6 años de enseñanzas generales y de aplicación a las profesiones industriales, y el tercero abarca estudios superiores, profesionales y en facultades
- La enseñanza es gratuita y obligatoria para los niños y niñas de entre 6 y 9 años. Pero la enseñanza de las niñas es diferente a la de los niños y debían permanecer separados.
- No permitía la intervención excesiva de la Iglesia.
- Se promocionaba de forma legal.
- Se consolidó la enseñanza privada en los niveles primario y secundario.
- Se incorporaron los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza post-secundaria.

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

---

A partir de entonces, se suceden a lo largo de los años una serie de hechos sociales, políticos y económicos que afectarían de forma directa a la educación y que darían como consecuencia la realización de cambios parciales en términos educativos, insuficientes para dar respuesta al acelerado cambio que sufría el país. Por ello, en 1.970 se aprueba la **Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**(LGE), cuyas características más relevantes son:

- La ampliación de la educación obligatoria y gratuita de los 6 a los 14 años. Aunque se continúa la presencia de las enseñanzas de carácter privado en niveles no universitarios.
- Una creciente preocupación por la calidad de la enseñanza y que ésta tuviera fines laborales.
- Se le otorga al Estado el papel correspondiente en cuanto a la planificación y evaluación de la enseñanza.

Con la aprobación de la **Constitución Española** en el año **1.978**, se cierra una época de transición en la que se permitió el paso de una política dictatorial a una monarquía parlamentaria. Además de los movimientos y cambios producidos en el ámbito económico, político, cultural y en la estructura social, surgen diversos movimientos que reclaman una educación de calidad, gratuita y participativa. Unido a estos cambios educativos, se produce la creación de la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos, 1982) y la reaparición y formación de sindicatos docentes como FETE, UCSTE, CSIF, ANPE... En esta situación de cambio, los acuerdos que debían tomarse en torno a la educación eran muchos y muy complejos y debían estar fundamentados en los principios de igualdad y libertad.

De esta forma la Constitución Española recoge como un derecho fundamental de todo ser humano, el derecho a la educación, debiendo realizarse su interpretación de acuerdo con la **Declaración Universal de Derechos Humanos**, según queda regulado en su art. 26, en el que se expresa: por un lado, la gratuidad y obligatoriedad de la educación, la generalización de las enseñanzas y técnicas, el acceso igualitario a los estudios superiores; por otro lado, se le otorga a los padres/madres la potestad para elegir el tipo de educación que estimen más apropiada para sus hijos/as; por último, la educación en sí

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

---

deberá de tener un objetivo fundamental y primordial, como es el pleno desarrollo del menor, capacitándole para su acceso a la vida social y fomentando valores y actitudes de igualdad, cooperación y paz. Por su parte, la Constitución dedica el art. 27 a la expresión directa y sistematizada de los principios básicos y generales que deben regir cualquier normativa educativa, así como otros derechos básicos que afectan a la educación, a lo largo de su amplio desarrollo, como la libertad de cátedra, entre otros.

En este sentido, se aprueba en 1.983 la **Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE)** como un intento de ajustar en una misma normativa los principios de la educación, los derechos y deberes del alumnado y los principios de organización escolar, marcados ya en la recién estrenada Constitución.

A partir de este momento, se entra en un proceso de reforma que comenzará con la regulación de los niveles educativos superiores, como es el caso de las enseñanzas universitarias, a través de la **Ley de Reforma Universitaria** de 1.983, en la que se le otorga, a las Universidades, la capacidad de autogobierno, permitiéndoles la elaboración de sus propios planes de estudio, expedición de títulos académicos, autogestión presupuestaria y de personal, entre otras. Asimismo la Administración Educativa hace una distribución de competencias en materia de educación, que se llevaba a cabo a través de un sistema de traspaso de competencias, al que cada comunidad autónoma podía acceder, siempre y cuando cumpliera con alguno de los 3 procedimientos establecidos en la propia Constitución de 1.978, en su capítulo 4. De esta forma la Administración del Estado ha ido transformándose hasta ajustarse al modelo descentralizado establecido en la Constitución, consistente *“en la asunción, por parte de las Comunidades Autónomas, de competencias en materia de educación y de los medios para su ejercicio (personal, funcionales, materiales y de toda índole)”* (IFIIE, 2.009). En el siguiente cuadro, quedan recogidos los años de publicación de los Reales Decretos, por los que se regula el traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas:

1.980	Cataluña y País Vasco
1.982	Andalucía y Galicia
1.983	Canarias y Comunidad Valenciana
1.990	Navarra
1.997	Baleares
1.998	Aragón, Cantabria y La Rioja
1.999	Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Madrid y Murcia

Fuente: IFIIE, (2.009)

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

---

Pocos años después, en 1.985 la LOECE es derogada y sustituida por la **Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación** (LODE) cuyos principios más destacables eran el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación de la comunidad educativa. Sólo cinco años más tarde se promulga la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE, 1.990) cuya finalidad principal es estructurar y organizar el sistema educativo en sus niveles no universitarios, tanto en las enseñanzas de carácter general como en las de carácter especial.

Enseñanzas de Régimen General	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educación Infantil.</li><li>- Educación Primaria.</li><li>- Educación Secundaria, compuesta por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y la Formación Profesional del grado medio.</li><li>- Formación Profesional de grado superior.</li><li>- Educación Universitaria.</li></ul>
Enseñanzas de Régimen Especial	Enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas

FUENTE: Elaboración propia.

Por otro lado, determina que la enseñanza básica estaría formada por la Educación Primaria y la Educación Secundaria, ampliando la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza desde los 6 hasta los 16 años. Y además, contempla: la adecuación de las enseñanzas al alumnado que presente necesidades educativas especiales; la educación a distancia para las personas que no puedan asistir, facilitando aun más el acceso a la educación; la educación de personas adultas, creando con ello otro tipo de enseñanza como es la Educación de Adultos. De esta forma y para poder ajustar la LODE a lo dispuesto en la LOGSE, se aprobó la **Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes** (LOPEG) en 1.995.

A esta moda de crear nuevas normativas que regulen aspectos no regulados o que modifiquen aspectos para poder ajustarse a las normativas que van aprobándose, se suma otro proceso de reforma sucesivo que modifica la normativa anterior y que se compone de: la **Ley Orgánica de Universidades** (LOU) de 2.001 que deroga la LRU; la **Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional** (LOCFP) de 2.002 cuyo objetivo es organizar y estructurar la Formación Profesional a través de la creación de un

# LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

---

sistema integral que dé respuesta a las demandas sociales y económicas por medio de diversas modalidades de formación; la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación** (LOCE) de 2.002, que modifica la LODE, la LOGSE y la LOPEG.

En este caos de leyes que reestructuran, derogan o modifican otras ya existentes, el Estado intenta *“simplificar el complejo panorama normativo existente”* (IFIIE, 2.009) aprobando en 2.006 la **Ley Orgánica de Educación** (LOE) que, por una parte, deroga la LOGSE, la LOPEG y la LOCE, y por otra, se establece como la normativa básica para la ordenación del sistema educativo en sus niveles no universitarios. Por su parte y para las enseñanzas universitarias, se aprueba en 2.007 la **Ley Orgánica de modificación de la LOU** (LOMLOU) como un intento de adaptar las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

## 2.2. PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN

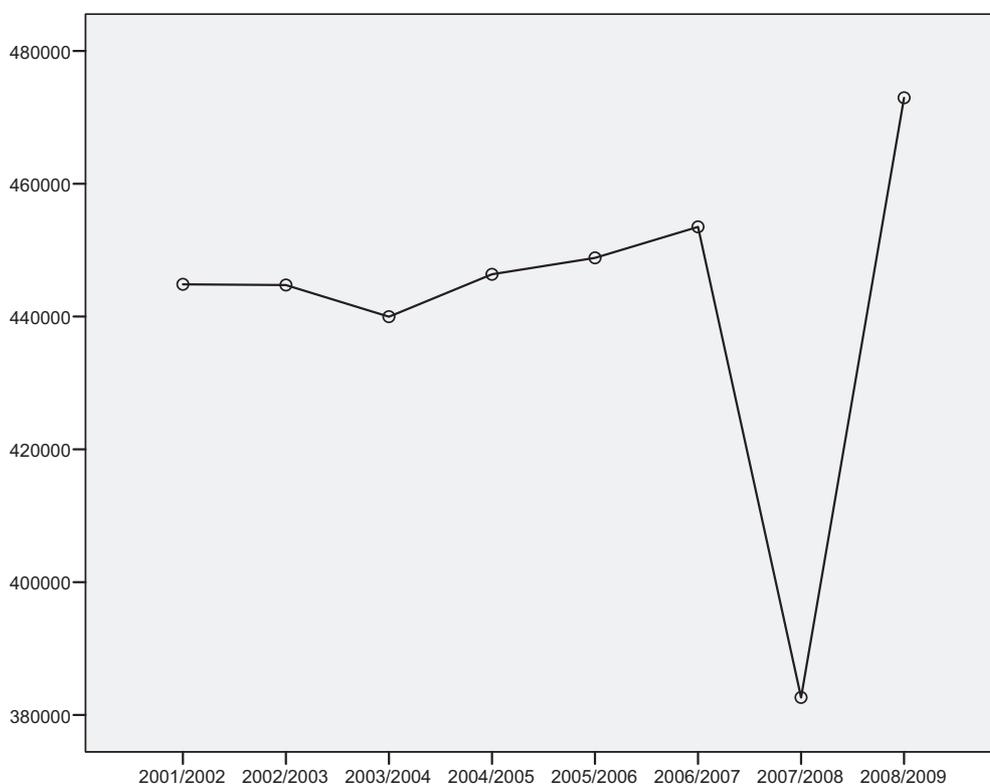
Según el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, IFIIE (2.009) en la transformación del sistema educativo español hubo una serie de cambios sociales, políticos, económicos y culturales que fueron cruciales. Pero, en este apartado, nos centraremos sólo en aquellos que están directamente relacionados con el ámbito social y educativo, como la alfabetización, la escolarización y la feminización escolar.

Tal y como recogen los datos del Instituto Nacional de Estadística, en el censo de 1.877 el 70% de los españoles eran analfabetos (Viñao, 2.010). Dentro de este porcentaje no sólo reflejan a aquellas personas que no saben leer ni escribir, sino también aquellas que, por no poder acceder a la cultura, no estaban integrados de forma plena en la sociedad, con derechos y deberes. Aunque este dato de analfabetismo fue disminuyendo lentamente a partir de entonces, no fue hasta bien entrado el S.XX, cuando el porcentaje de analfabetismo en España comenzó a descender de forma gradual. En este sentido, España comienza a convertirse en una sociedad generalmente alfabetizada, gracias a las medidas adoptadas por la LGE de 1.970 y la Constitución Española de 1.978. Según las aportaciones del IFIIE (2.010) y del INE desde el año 1.964, ha ido decreciendo el porcentaje de la población analfabeta, llegando a situarse en el año 2.008 en el 1,84%, porcentaje que se corresponde con aquellas personas que, estando en edad de trabajar, no tienen ningunos estudios cursados.

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

---

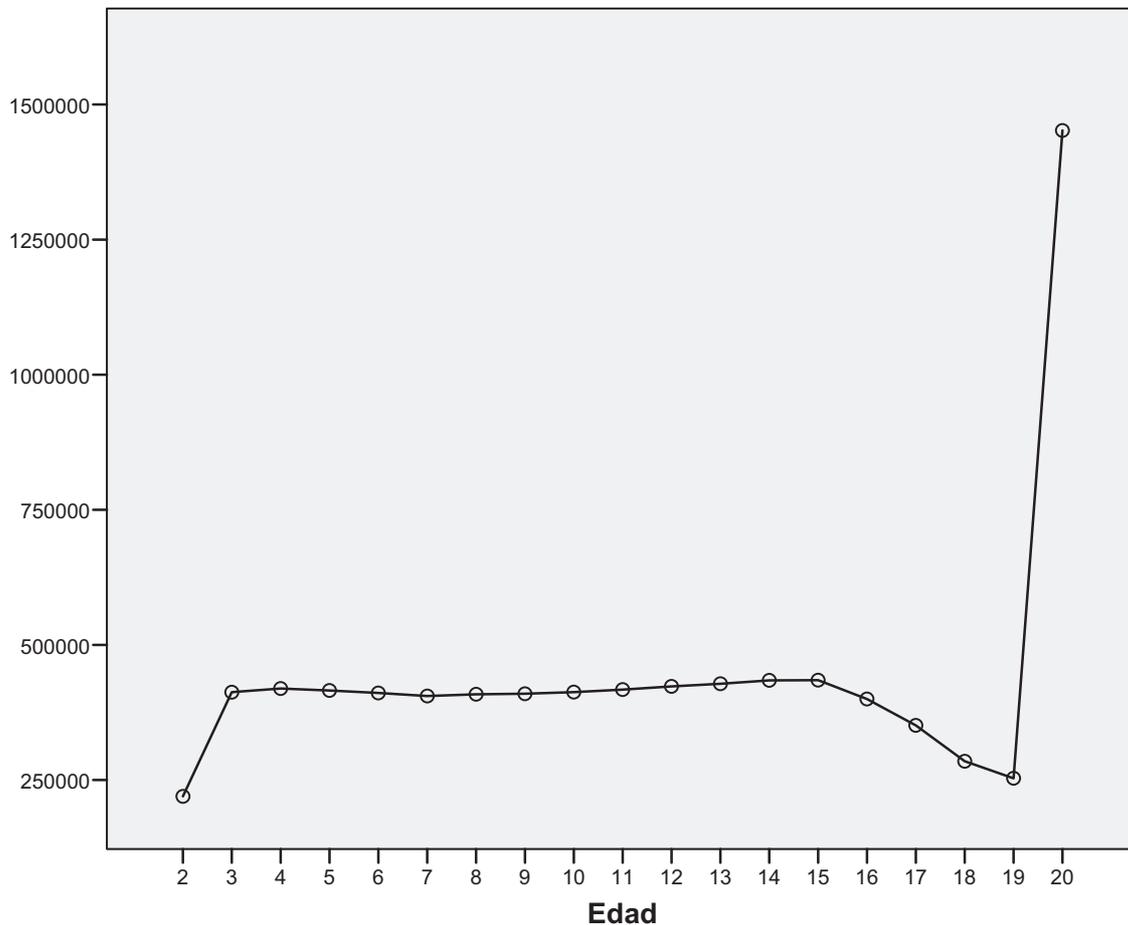
Del mismo modo, el porcentaje de las personas que han ido accediendo a la educación ha ido creciendo gradualmente, pero no sólo en las etapas consideradas de carácter “obligatorio”, sino también en el resto de etapas y niveles educativos. Así, a principios del S.XX la tasa de escolarización del alumnado de 3 a 16 años, se situaba en el 47,3% y en la actualidad podemos decir que casi la totalidad de la población española con edades comprendidas entre los 3 y los 16 años está escolarizada. Por otro lado, también tendríamos que tener en cuenta a las personas que cursan estudios superiores y universitarios, a partir de los 17 en adelante, aunque estas etapas educativas no sean obligatorias.



En el siguiente gráfico, se han recogido los datos ofrecidos por el INE en cuanto a la media de la cantidad de alumnado escolarizado en las diferentes etapas y niveles educativos a lo largo de los 10 últimos cursos escolares. Como vemos, ha ido incrementándose la cantidad de personas escolarizadas hasta llegar al curso 2.007/2.008, donde sufrió una drástica caída, recuperándose con creces al curso siguiente. Si realizamos un análisis más minucioso de estos datos, podríamos observar que en las edades en las

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

que la escolarización es obligatoria, se mantiene una media constante de cantidad de alumnado matriculado. Tanto por debajo, menores de 3 años de edad, como por encima, mayores de 16 años de edad, se observan datos más bajos. Sin embargo, la media de escolarización de personas mayores de 20 años es, sin embargo, muy superior y elevada.



Por último, en cuanto al género del alumnado escolarizado en el sistema educativo español, cabría señalar el incremento sucesivo, a lo largo del S. XIX, de la figura femenina. Todo un proceso de feminización referente, no sólo, al acceso de las mujeres al sistema educativo sino también a la profesionalización de las mujeres en el ejercicio de la docencia. Antiguamente las mujeres habían estado relegadas al cuidado del hogar y de los hijos/as, por lo que, su igual o mayoritaria presencia, en la actualidad, como docentes y parte del alumnado, es el resultado de procesos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos y religiosos que se fueron sucediendo a lo largo del S.XIX (San Román, 2.009), hasta llegar al S.XX a equipararse su porcentaje como parte del alumnado y del

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

---

profesorado con respecto al género masculino. Fue en el S.XX cuando el acceso de las mujeres a los estudios de magisterio se disparó, en muchos casos la tasa era superior a la de los hombres. Sin embargo, el carácter sexista de la sociedad seguía imprimiendo limitaciones en su tarea educativa, ya que solo podían educar a menores femeninas, y, además, a nivel curricular debían dedicar una parte de su horario al aprendizaje de materias del hogar. En 1.909 y gracias a la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio las mujeres pudieron comenzar a compartir institución educativa que las formara y, poco después, se les permitió el acceso a las plazas de Inspección Educativa. Todo ello, junto con los avances en la legislación y la normativa en materia de Educación favorecieron a la figura femenina en términos educativos, tanto de escolarización como de acceso a la función docente.

En la siguiente tabla queda registrada la tasa de escolarización en las edades más significativas, según el INE, del género femenino, en diferentes cursos escolares. Como se puede apreciar la tasa de escolarización femenina ha ido creciendo de manera progresiva.

Edades significativas	Cursos escolares		
	1.991/92	2.001/02	2.008/09
3 años	39,2	93,3	99
15 años	91	100	99,6
16 años	77,9	93,4	94,4
17 años	70,3	83,5	81,9

### 2.3. SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL: MARCO LEGISLATIVO, ESTRUCTURA Y ASPECTOS GENERALES

En este apartado haremos referencia al actual marco legislativo que rodea al sistema educativo, sus principios fundamentales, finalidades y estructura organizativa, haciendo especial hincapié en los niveles educativos de Infantil y Primaria debido al interés que representan para esta investigación. Por otro lado, en el apartado referido a los aspectos generales se hará mención a la clasificación de los centros docentes según su titularidad y tipología.

Una vez estudiada la evolución del sistema educativo en los apartados anteriores, recogeremos aquí, a modo de síntesis, la normativa que se encuentra activa y que, lo rige y orienta en la actualidad, por orden cronológico:

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

---

- Constitución Española de 1.978.
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1.985.
- Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de 2.002.
- Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2.006.
- Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2.001, que está en proceso de modificación a través de la Ley Orgánica de modificación de la LOU (LOMLOU), de 2.007 y del Real Decreto 1.393/2.007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

A continuación veremos los principios y las finalidades de las enseñanzas no universitarias y de las universitarias, que quedarán reflejadas en las siguientes tablas:

# LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES			
Leyes Orgánicas de Enseñanzas no Universitarias			
	LODE (1.985)	LOCFP (2.002)	
Derecho a la Educación	Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación es obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca.	La Formación Profesional está orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.	LOE (2.006)
Igualdad de oportunidades	Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumnado. Los extranjeros residentes en España tienen también derecho a recibir la educación en los mismos términos que los españoles.	El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la Formación Profesional.	La equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de una discapacidad. La calidad de la educación para todo el alumnado. Independientemente de sus condiciones y circunstancias.
Participación de la comunidad educativa	Participación de la sociedad en educación.	La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos en las políticas formativas y de cualificación profesional.	La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes. El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
Educación en valores			La trasmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES (Continuación)	
Leyes Orgánicas de Enseñanzas no Universitarias	
LODE (1.985)	LOE (2.006)
<p>Colaboración entre Estado y CCAA</p>	<p>La participación y cooperación de las diferentes Administraciones Públicas en función de sus respectivas competencias.</p>
<p>Evaluación del Sistema Educativo</p>	<p>La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.</p> <p>La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.</p> <p>La cooperación y colaboración de las Administraciones Educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.</p> <p>La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización, como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en sus resultados.</p>
<p>Profesorado</p>	<p>La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.</p> <p>El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.</p>
<p>Orientación y atención a la diversidad</p>	<p>El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.</p> <p>La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.</p> <p>La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.</p>

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES (Continuación)		
Leyes Orgánicas de Enseñanzas no Universitarias		
LODE (1.985)	LOCFP (2.002)	LOE (2.006)
Formación a lo largo de toda la vida		La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
Adecuación a necesidades productivas	La Formación Profesional está orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio, y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida. La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la UE, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores. La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo.	

FUENTE: IFIIE, (2.009)

FINALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO		
Leyes Orgánicas de Enseñanzas no Universitarias		
LODE (1.985)	LOCFP (2.002)	LOE (2.006)
El pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.		El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal. La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
Desarrollo personal		

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

FINALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO (Continuación)		
Leyes Orgánicas de Enseñanzas no Universitarias		
	LODE (1.985)	LOE (2.006)
Valores	<p>La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.</p> <p>La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.</p>	<p>La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</p> <p>La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</p> <p>La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.</p>
Hábitos y conocimientos	<p>La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.</p>	<p>La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.</p>
Pluralidad lingüística	<p>La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.</p>	<p>La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</p>
Formación para la vida activa	<p>La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.</p>	<p>El desarrollo de la capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.</p> <p>La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.</p>

## LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

FINALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO (Continuación)		
Leyes Orgánicas de Enseñanzas no Universitarias		
LODE (1.985)	LOCFP (2.002)	LOE (2.006)
La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.	<p>Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.</p> <p>Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemple todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.</p> <p>Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.</p>	La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
Actividad profesional		
Mejora de la Formación Profesional	<p>Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la Formación Profesional.</p> <p>Promover la oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y de las expectativas personales de promoción.</p> <p>Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.</p>	

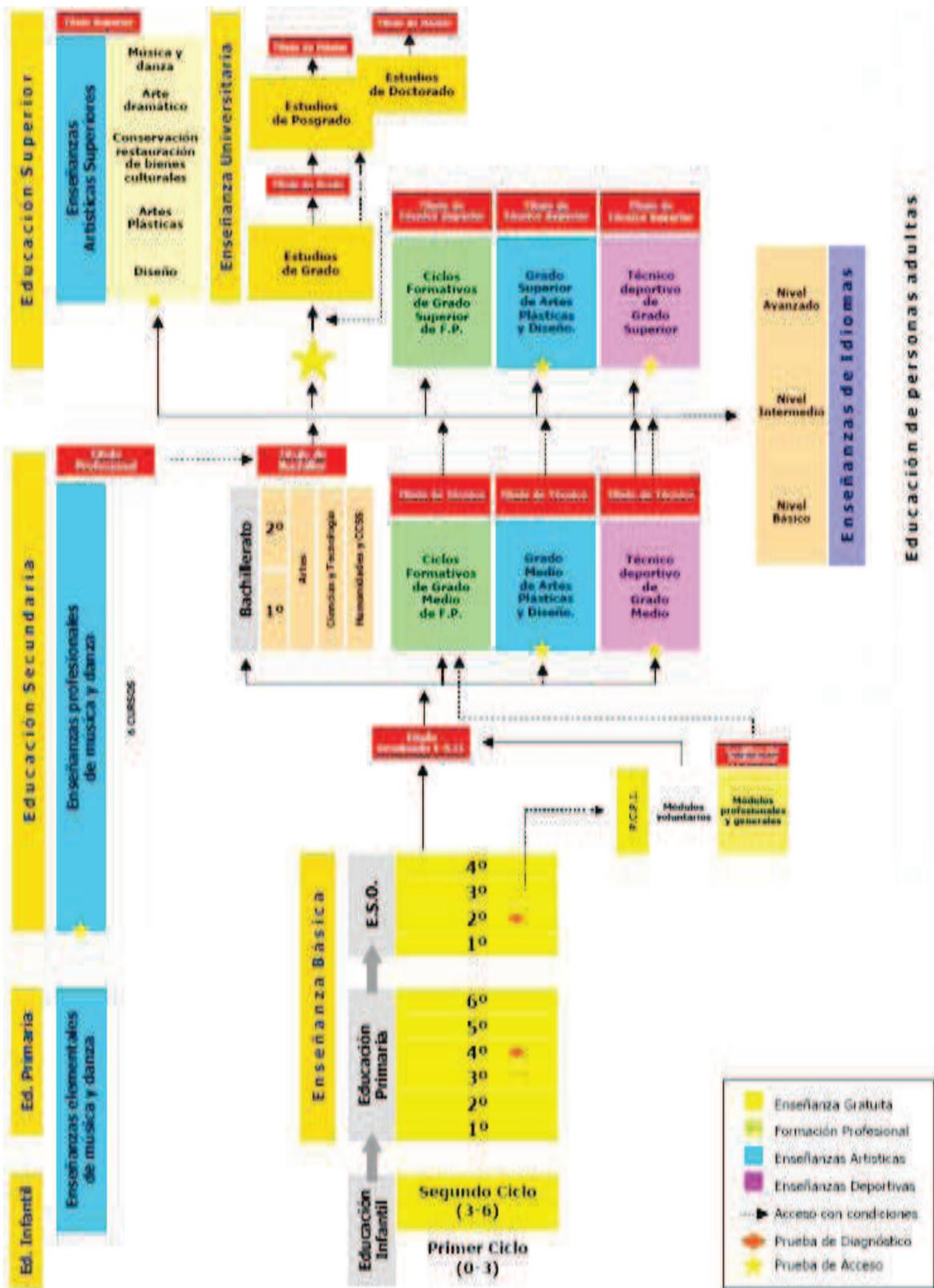
FUENTE: IFIIE, (2.009)

# LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

PRINCIPIOS Y FINALIDADES DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS	
LOU (2.001)	LOMLOU (2.007)
Principios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar la autonomía de las universidades españolas.</li> <li>• Potenciar la autonomía de la universidad.</li> <li>• Incrementar la eficacia, eficiencia y responsabilidad de las universidades españolas.</li> <li>• Realizar la tarea investigadora, tanto como factor diferenciador y de calidad en el desarrollo competitivo de la universidad, como por el impacto positivo de la actividad científica en la sociedad.</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, dentro del sistema español, europeo e internacional.</li> <li>• Mejorar la calidad de las universidades españolas.</li> <li>• Promover la integración de las universidades en el espacio europeo de enseñanza superior.</li> <li>• Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.</li> <li>• Difusión, valorización y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.</li> <li>• Difusión del conocimiento y de la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida.</li> </ul>
Fines	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y formación a lo largo de toda la vida.</li> <li>• Formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y de respuesta a las necesidades de la sociedad.</li> <li>• Integrar los sistemas educativos superiores en el marco del EEEES.</li> </ul>

# LA EDUCACIÓN: El sistema educativo

Las enseñanzas del sistema educativo se dividen en dos categorías, aquellas que son de Régimen General y aquellas que son de Régimen Especial. Pero dentro de esta clasificación tan amplia, existen una estructura donde cada nivel educativo forma parte de un tipo de Educación, en este sentido podemos ver el siguiente cuadro:



FUENTE: Ministerio de Educación

### 3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En este apartado haremos referencia a los tipos de centros educativos que están presentes en la sociedad española según su titularidad y las enseñanzas que imparten. Para Bonal (2.002) la LODE supuso un verdadero intento de establecer un sistema educativo basado en la igualdad de oportunidades, ya que estableció las diferencias entre tres tipos de centros, que según su titularidad, podían ser:

- Centros públicos, cuya titularidad es del Estado y la Administración Pública.
- Centros concertados, que son centros privados acogidos a diferentes conciertos con el Estado y la Administración Pública, en los que se establecen tanto la duración del concierto, como los derechos y las obligaciones económicos de ambas entidades, la prórroga o extinción del mismo, etc. Para poder acceder a estos conciertos, es necesario que la entidad privada cumpla una serie de requisitos que abarcan tanto los aspectos internos de su funcionamiento como de su organización. Este tipo de concierto, señala Bonal (2.002) sustituye de manera drástica las antiguas subvenciones que, desde la antigua legislación, se le otorgaban a los diferentes centros privados.
- Centros privados, cuya titularidad es de una persona física o jurídica de carácter privado y que funcionan en régimen de mercado, es decir, mediante precios. Este tipo de centros gozan de autonomía a la hora de establecer su funcionamiento y régimen interno, selección de personal docente y no docente, siempre y cuando cumplan los requisitos exigidos por la legislación, etc. Por lo que, su implantación en el territorio español se realiza de manera muy desigual entre las diferentes comunidades autónomas. Por su parte, los centros privados y, a pesar de tener ese gran nivel de autonomía, deberán de respetar siempre los derechos de los padres/madres, alumnado y personal empleado, establecidos en la Constitución y en la normativa vigente.

La LOE (2.006) establece que los padres/madres tienen derecho a elegir entre centros públicos y concertados, aquel que mejor se adapte a sus necesidades y características personales; ya que ambos, a pesar de ser de diferente titularidad, comparten una serie de

## LA EDUCACIÓN: Instituciones educativas

---

características, como son, entre otras: ofrecer la enseñanza gratuita; el carácter no lucrativo de las actividades que ofrecen como complementarias y extraescolares; la participación de las familias, personal docente y alumnado en el control y gestión del centro escolar; permitir a las familias escoger la enseñanza religiosa; etc.

Por otro lado, los centros también pueden clasificarse en función del tipo de enseñanza que imparten, así tenemos:

- Escuelas Infantiles, que pueden atender a alumnado perteneciente de los dos ciclos de este nivel educativo o sólo uno de ellos.
- Colegios de Educación Primaria.
- Colegios de Educación Infantil y Primaria, que atienden a alumnado tanto de Primaria como del 2º ciclo de Educación Infantil.
- Institutos de Educación Secundaria, que pueden ofrecer la ESO y/o el Bachillerato y/o la Formación Profesional.
- Centros de Educación Especial, que atienden a aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas a través de las medidas de atención a la diversidad establecidas en centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria. En estos centros se imparten las enseñanzas básicas obligatorias y algunos programas de F.P. o programas de transición a la vida adulta. En algunos casos concretos se opta por la escolarización mixta, que consiste en escolarizar al alumno/a en un Centro de Educación Especial y asistir algunos días a la semana a un centro docente ordinario.
- Colegios o Centros Rurales Agrupados o Colegios Públicos Rurales o Colectivos de Escuelas Rurales o Zona Escolar Rural, denominaciones que varían en función de la comunidad autónoma a la que nos refiramos. Estos colegios se dan en ámbitos rurales que por su singularidad sociodemográfica y territorial dan lugar a la unión de varias escuelas en un único centro para poder funcionar de manera conjunta. En esta tipología encontramos un tipo de centro denominado Centro Rural de Innovación Educativa, que comparte las características de singularidad con los anteriores <<colegios rurales>> pero que persigue unos objetivos educativos más amplios.

## LA EDUCACIÓN: Instituciones educativas

---

- Escuelas Hogar o Residencias Escolares, son aquellos centros que acogen a su alumnado en régimen de internado y fuera de sus lugares de residencia, como una medida más, de atender a la diversidad y de facilitar el acceso a la educación de aquel alumnado que está desfavorecido social y culturalmente por diversas razones.
- Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). Ofrece la educación a distancia de los niveles educativos de Primaria, ESO y Bachillerato, y está creado para aquellos alumnos/as que por motivos y circunstancias personales, geográficas, sociales o cualquier otra de carácter excepcional, no puedan asistir regularmente a otro tipo de centros.
- Centros Específicos de Educación de Adultos o en Aulas de Educación de Adultos
- Las Enseñanzas Superiores y Universitarias, que se llevan a cabo en las diferentes Universidades, las cuales están compuestas por Escuelas y Facultades, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación.
- Las Enseñanzas Artísticas se imparten en centros que están específicamente habilitados y destinados para este tipo de estudios, como: Conservatorios de Música y Danza; Escuelas de Arte; Conservatorios o Escuelas Superiores de Música y Danza; Escuelas Superiores de Arte Dramático; Escuelas Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales; Escuelas Superiores de Diseño; Escuelas Superiores de Artes Plásticas. Este tipo de centros no están presentes en todas las comunidades autónomas, se encuentran repartidos a nivel nacional.
- Las Enseñanzas de Idiomas se lleva a cabo en Escuelas Oficiales de Idiomas y este tipo de centros sí está presente en cada comunidad autónoma.
- Las Enseñanzas Deportivas se pueden llevar a cabo en Centros de Formación Profesional (que las ofrezcan de manera integrada) o en Centros autorizados de las diferentes Federaciones Deportivas que existen.

## 4. REALIDAD ESCOLAR

Después de analizar en profundidad los cambios legislativos en materia de educación y situándonos en la actualidad en un determinado modelo educativo, sería interesante descubrir cuál es la realidad escolar y en qué situación nos encontramos. Sin embargo, este análisis es algo bastante complejo, ya que confluyen diversas variables y factores que determinan positiva o negativamente su devenir actual. De forma general, haremos referencia a aquellas que considero propias del Centro Escolar, ya que las referidas a las relaciones entre la escuela y las familias, las abordaremos en el último apartado de esta exposición teórica. Así, señalaremos a continuación, las más importantes en base a las estipulaciones concretas de mi investigación.

### 4.1. LAS COMPETENCIAS: UN NUEVO PARADIGMA

Hace ya más de una década, en el Informe Delors (UNESCO, 1996) se daban pequeñas pinceladas de las líneas generales que debían adoptarse a nivel mundial para promover la Educación del S.XXI, cuando señalaba algunos pilares básicos en los que debía apoyarse la inminente y necesaria reforma educativa, como: aprender a aprender, aprender a hacer, a ser y convivir.

Algunos años después, con la publicación del Informe *Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas Educativos* (Comisión Europea, 2001), se reconocía que, a pesar de ser los ciudadanos europeos los mejores formados del mundo, había una imperiosa necesidad de poder anticiparse a las futuras demandas de una sociedad con continuos y rápidos cambios. En este sentido, en dicho Informe, se establecieron una serie de retos, a los que debía hacer frente el Sistema Educativo, de carácter laboral, social, demográfico, etc. Por si fuera poco, a estos retos planteados en este Informe, habría que añadir, una década después, la profunda Crisis Económica en la que está sumido el país.

Para Toribio (2010) la clave está en combinar una necesaria competitividad económica con una fuerte cohesión social. Ambos aspectos dependen de las competencias que tenga adquirida la población, competencias que abarcan conocimientos, destrezas, actitudes y valores (OCDE, 2005). Por lo tanto, es necesario que haya una adecuación del sistema educativo a estas exigencias, cambiando, modificando, ampliando o suprimiendo aspectos

del currículum que sean necesarios para que la respuesta a estas demandas sea realmente efectiva. Entonces, nos planteamos ¿cuáles serían esos conocimientos, destrezas, actitudes y valores básicos que deben adquirir los miembros de nuestra sociedad?

Ya en 1997, la OCDE puso en marcha el Programa PISA, cuyos objetivos principales de su elaboración, fueron: dotar de un instrumento de “Orientación a Políticas” (Toribio, 2010) que facilitasen métodos de diseño y presentación de informes según la necesidad del gobierno; destacar el concepto de Competencia, en el marco de una sociedad preocupada por las capacidades que tienen sus estudiantes, en lo que respecta al análisis, razonamiento y comunicación, cuando se presentan, resuelven e interpretan problemas; dar relevancia a los aprendizajes para la vida, relacionadas con la motivación, creencias, estrategias de aprendizaje, etc.; y, a través de este instrumento y de su aplicación regular, permitir a los diferentes países monitorear todo el proceso de progreso que conlleva alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Destacar que, desde su comienzo las evaluaciones del PISA se centraron en comparar el conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de Lectura, Matemáticas y Resolución de Problemas.

Poco después y antes de que acabara ese mismo año, la OCDE lanzó el DESECO (Proyecto de Definición y Selección de Competencias) que, de forma paralela al PISA, guiaría las evaluaciones de nuevos dominios de competencias. Estas evaluaciones permitirían crear un marco conceptual al estudio de las *Competencias Clave* necesarias para el mundo moderno y que estuvieran relacionadas con la economía global, la cultura y los valores. La pregunta clave radicaba en si era posible identificar una aspiración común, es decir, unas competencias clave que fueran comunes en varios países, pero aceptando la diversidad en su aplicación, ya que cada país tiene una cultura y perspectiva hacia la vida distinta.

A través del DESECO se propuso un modelo curricular que discriminaba entre las competencias generales/transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares. Este modelo lo siguen países como Alemania, Bélgica, Suecia, Irlanda... Sin embargo, España y su marco normativo curricular optaron por un modelo mixto, propuesto también por la OCDE, en el que se mezclan como competencias clave los dos tipos anteriormente referenciados, las competencias generales/transversales y las específicas de las áreas curriculares. En la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) se estableció el concepto de *Competencias Básicas* como un elemento más del diseño

curricular que compartiría escenario con los tradicionales objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Así, partiendo del marco conceptual propuesto por el DESECO en torno a las *Competencias Clave*, el Ministerio de Educación y Ciencia determinó, a lo largo de las diferentes etapas educativas y a través de los diferentes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, ocho Competencias Básicas: Competencia en Comunicación Lingüística; Competencia Matemática; Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico; Tratamiento de la Información y Competencia Digital; Competencia Social y Ciudadana; Competencia Cultural y Artística; Competencia para Aprender a Aprender; Autonomía e Iniciativa Personal. A estas ocho, cabría añadir la Competencia Emocional, ya que, siguiendo a Freire (2001), es necesario que la educación desarrolle *“una comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones y deseos, como parte del proceso de aprendizaje.”*

Según Bolívar y Moya (Proyecto Atlántida, 2007) este añadido a lo ya existente presenta ventajas pero también inconvenientes, como puede ser la mayor complejidad en el diseño curricular al incorporar un elemento nuevo, cuyo fin es facilitar la integración de los demás. Además, muchos investigadores han rechazado totalmente la utilización de este término por estar *“contaminado por los intereses economicistas más conservadores y cuya preocupación educativa no iría más allá del interés por mejorar el capital humano”* (Bolívar y Moya, 2007). Sin embargo, para Perrenoud (2004) el concepto de competencias básicas estaría relacionado con la corriente educativa funcional y crítica, en la que el proceso educativo es considerado un proceso de transformación del saber en capacidad de acción ciudadana.

Por lo tanto y quizás, la clave no esté en el propio término sino en el significado o en el concepto que le sea vinculado. En este sentido y a lo largo de los últimos años, cuando el concepto se ha ido ampliando, ha ido abarcando, a su vez, todas las dimensiones del desarrollo personal del individuo, poniendo énfasis en la movilización de los conocimientos, en un carácter aplicado y en la necesidad de integrar interrelacionada y articuladamente los diferentes contenidos relacionados con el hacer y el querer hacer (Toribio, 2010). Las Competencias Básicas son el desempeño de capacidades (González, 2006) y se adquieren a través de la resolución de tareas. Estas tareas, tal y como señalan Monereo y Pozo (2007) deben ser fruto de una adecuada selección y formulación, deberán

poner en acción contextos que sean reales y relevantes, es decir, que sean fieles a la condición de la vida real y que estén vinculados a la vida diaria cotidiana y a la propia supervivencia.

*“La forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. El conjunto de competencias básicas constituye los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena” (Proyecto Atlántida, 2007).*

Así, las Competencias Básicas son una herramienta eficaz a través de la cual construir una sociedad democrática y más justa. Aceptar la multitud de capacidades y competencias, es impulsar la transformación de nuestras escuelas en escuelas inclusivas (Gadner, 1995).

#### 4.2. PROFESORADO: FUNCIONES Y FACTORES QUE CONDICIONAN LA PRÁCTICA DOCENTE

Como ya he señalado en alguna ocasión, la misión de educar a las nuevas generaciones recae fundamentalmente en la familia y en la escuela. En el ámbito escolar, esta responsabilidad recae sobre los profesores, maestros, docentes... los cuales, además, no pueden ser entendidos como meros transmisores de conocimientos, ya que su labor va mucho más allá, abarcando la socialización del menor en otros muchos aspectos, como la transmisión de valores, la estimulación de su motivación y deseo por aprender, etc. (Vila, 1998; Juvonen y Wentzel, 2001).

Es por ello, por lo que el docente debe asumir la responsabilidad que tienen las relaciones que se establecen en el binomio alumno-profesor dentro del aula, ya que, todo lo que el docente haga, exprese o verbalice durante su acción educativa, va a influir de forma directa o indirecta en el menor. En este sentido, es necesario que se muestre con el mayor grado de neutralidad para conseguir formar a estas nuevas generaciones dentro de las premisas de la libertad de pensamiento y crecimiento, dotándoles de un amplio bagaje de conocimientos y puntos de vista diferentes, que les permitan adquirir una actitud crítica y respetuosa tan deseada en una sociedad democrática (Prieto, 2008).

Para acercarnos a la figura del docente de una manera adecuada, partiremos de sus funciones básicas, aquellas que se espera que dé cumplimiento a lo largo de su práctica educativa, no sólo aquellas que la administración refleja, sino y, sobre todo, aquellas que le son impuestas desde la propia sociedad. Las funciones del profesorado son difíciles de sintetizar, ya que siguiendo a Connell (1985) *“siempre es difícil especificar el objeto del trabajo de los profesores, la materia prima con la que trabajan. En consecuencia, la definición de la tarea puede ampliarse y contraerse de manera muy alarmante.”*

Aun así, debemos señalar que la propia Administración regula sus funciones a través del Artículo 91 de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), funciones que, en numerosas ocasiones, son extralimitadas por el profesorado, en función de las propias demandas de la sociedad. Es muy común en nuestra sociedad, en general, ver cómo muchas de las funciones educativas y socializadoras de los padres/madres en particular, son transferidas a los docentes, sobrecargándoles e impidiendo el buen funcionamiento de la escuela. En resumen y de forma muy general, el docente es: instructor y especialista de una materia; educador, capaz de instruir y formar al alumnado de forma global atendiendo a su desarrollo personal; solucionador de problemas y medidor, cuando se presenta cualquier conflicto sea en el ámbito escolar o en el familiar; ser un anexo familiar, en el sentido de dar el afecto que el menor necesita y que no recibe en su entorno familiar.

Y todo esto, contando con un gran inconveniente, que es tener que enseñar algo que, en general, es rechazado por el alumnado. Muchos autores, ante esta complicación, propusieron la elaboración y puesta en marcha del POAT, el Plan de Orientación y Acción Tutorial, como una forma de sintetizar, estructurar y organizar todas las actividades e intervenciones que realiza el profesorado con el alumnado, a nivel de grupo, a nivel individual, con las familias o con otros profesionales (Angulo, 2003).

Como ya antecedíamos en el título de este sub-apartado, cabría señalar aquí una serie de factores que condicionan su práctica docente, por un lado, tendríamos aquellos factores que están adheridos al profesor, como sus condiciones personales, su formación y su actitud (Sarramona, 1975).

- Condiciones personales: aquí se entrelazan los aspectos intrínsecos de la personalidad del docente, como su carácter, temperamento, etc.; y aquellos que surgen de sus experiencias vitales, es decir, sus vivencias familiares, los estudios

realizados, etc. Estos aspectos propios de la vida del docente van a repercutir directamente en la enseñanza de sus alumnos/as.

- Formación: para poder enseñar, no vale cualquiera, debe existir una formación específica que esté cargada de conocimientos pedagógicos y psicológicos, y de técnicas de dinamización que le permitan al docente establecer un adecuado diálogo con el alumnado, facilitando la intercomunicación entre ambos.
- Actitud: es algo fundamental, el docente debe actuar como un elemento más de la clase, no como el principal, permitiendo y facilitando la participación de todos los integrantes del grupo, favoreciendo así la comunicación y, a su vez, la interacción entre los miembros, dotando de una mayor calidad el proceso formativo del grupo.

Por otro lado, cabría también señalar las principales dificultades que encuentra en el desempeño de su labor docente, generados principalmente por conflictos internos cuando sus funciones se ven desbordadas (Llorens, 1993), como son:

- Diferenciación de funciones: el docente desarrolla muchas y diferentes funciones, tales como la propia docencia, la tutorización, gestiones administrativas, etc., funciones que si no se encuentran bien definidas y diferenciadas pueden llegar a solaparse de manera que el docente no sea capaz de discriminar qué forma es la adecuada para actuar.
- Coordinación interna: el trabajo del docente necesita de manera obligada una coordinación exhaustiva y eficaz con los propios miembros del centro, sean docentes o personal administrativo, como con el resto de los miembros que componen la comunidad educativa, dígase familias, entidades sociales, etc.
- Burocracia: los docentes están sobre cargados con la elaboración de diversos y numerosos documentos impuestos desde la administración, lo cual repercute negativamente en la cantidad de tiempo, esfuerzo y dedicación que emplean en el proceso formativo.
- Innovar: en muchas ocasiones los docentes, aun habiéndose percatado de las necesidades formativas de sus alumnos/as, se ven obligados a continuar, sin realizar ninguna modificación, con los rígidos planes de estudio impuestos por la administración. En esta decisión puede influir además, la falta de formación en

metodologías variadas e innovadoras, el miedo del docente ante los cambios en su modo de enseñar, etc.

Por último, dentro de esos aspectos que pueden llegar a condicionar la práctica educativa del docente, sería interesante destacar las preconcepciones que los padres/madres generan en sus hijos/as, y que son fruto de sus propios prejuicios acerca de la imagen del maestro. García, Herrero y Blázquez (1991) señalan como fundamentales dos prejuicios: generalizar los defectos o características negativas, como la falta de formación, la irresponsabilidad... de un docente en particular hacia todos los demás; suponer que un docente debe tener conocimientos sobre todo y debe dedicarse de forma plena a su labor docente y a los problemas de sus alumnos/as.

En este sentido, Cabrera, Funes y Brullet (2004) señalan que las familias no suelen comprender la tarea tan compleja del profesorado ni las nuevas formas de enseñar que, en algunos casos, se ponen en marcha y que, a pesar de salirse de la linealidad de una enseñanza tradicional, sí van en consonancia con el ritmo y las necesidades de la sociedad actual. Además, también añaden que el profesorado, a veces, tiende a escudarse en una serie de prejuicios que generaliza a todas las familias, como por ejemplo, su falta de autoridad, el poco interés que muestran hacia la educación de sus hijos/as, etc. Para estos autores lo que realmente falla es, por un lado, la falta de comprensión de las condiciones de vida y de trabajo de ambos y, por otro, la falta de un proyecto común que aúne los esfuerzos de la familia y la escuela en el proceso educativo y de socialización de las nuevas generaciones.

### 4.3. DIVERSIDAD.

La escolarización en las diferentes etapas educativas obligatorias, ha ido equiparándose al incremento del índice de natalidad en España, un 12% superior en 2.009 que en años anteriores (CIA WORLD FACTBOOK, 2011). Sin embargo, desde ese período hasta el 2011 el índice de natalidad ha comenzado a decrecer. En este sentido, las escuelas actuales son mucho más diversas que las de años anteriores, ya que más del 60% de los nacimientos en España, son de madres extranjeras (INE, 2011). Este dato, nos ofrece una visión real de la variabilidad de nacionalidades, etnias y culturas que albergan nuestras

escuelas, poniendo de relieve la importancia de ofrecer una igualdad de oportunidades en una escuela cada vez más diversa.

Según los datos ofrecidos por IFIIE (2.009) el 7,61% del total de los estudiantes matriculados en las diversas etapas del sistema educativo a nivel nacional, son extranjeros. Si estudiamos a fondo la cantidad de alumnado extranjero a nivel regional, podemos preveer cómo el porcentaje va a variar en función de la comunidad o región a la que nos refiramos, así como en función del nivel educativo del que estemos hablando. Así, por ejemplo, en el curso 2006/2007, en la Comunidad Andaluza, del total de estudiantes, el 11,7% son extranjeros, frente a Cataluña o a Madrid, donde el alumnado extranjero representa el 40% del total de estudiantes matriculados en cualquier etapa educativa, en esas comunidades. Por otro lado, por ejemplo, en el mismo curso escolar, de todos los alumnos/as de la etapa de Educación Primaria, el 10,34% es extranjero.

Además de este concepto de diversidad, caracterizada por la nacionalidad de las personas, es necesario que entendamos que diversos somos todos, aun siendo de la misma nacionalidad. *“No te quedes indiferente ante la discriminación. Diferentes somos todos”* (Muzás, Blanchard y Sandín, 2000). En este sentido, educar en y para la diversidad debe de ser un proceso totalmente asumido por toda la comunidad educativa, ya que, como señalaba Sacristán (1999), si analizamos la realidad educativa, podemos encontrar muchos centros que llevan a cabo prácticas educativas homogeneizadoras y desiguales; por lo que, una vez más, se vuelve a plantear la necesidad de reconstruir el discurso educativo de cada contexto teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población y la singularidad de cada alumno/a.

#### 4.4. FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar es un fenómeno social que se da como consecuencia de diversas causas relacionadas entre sí, las cuales a su vez conformarían lo que Brofenbrenner (1.997) denominaba ecosistema educativo. Pero ¿a qué fracaso nos referimos, al fracaso del escolar, al de la escuela, al de la comunidad educativa o al fracaso del sistema educativo? Factores de diversa índole, son los que pueden provocar un fracaso escolar y pueden venir dados por la propia escuela, por la propia labor docente, por el entorno familiar del menor, por la ineficacia del sistema educativo, etc.

A partir de la aprobación de la Ley General de Educación (1.970) y, sobre todo, a raíz de las reformas acaecidas durante 2 décadas después de su aprobación, la sociedad española comenzó a preocuparse por el fracaso escolar, llegando a convertirse en un motivo de alarma social. Esto no significa que antes no existiera fracaso escolar, sino que en ese punto de la reforma del sistema educativo, se llevó a cabo una generalización de la enseñanza secundaria de forma igualitaria al conjunto de la población, lo que provocó que la sociedad le otorgara una gran importancia al capital humano para el desarrollo y la competitividad de un país, llegando a igualarse con el capital físico o el económico.

Según el estudio de La Caixa sobre Fracaso y Abandono Escolar en España (2.010), los abandonos escolares prematuros son la consecuencia de una progresiva desvinculación del sistema educativo que se caracteriza por diversos problemas de disciplina, bajas calificaciones, absentismo escolar... según los datos obtenidos, el 31% del alumnado español no terminan la enseñanza secundaria obligatoria, abandonando el sistema educativo a los 16 años de edad, un 4,2% más que la última década, antes de la última reforma educativa. En este sentido, se presenta un mayor nivel de fracaso escolar en la etapa de Bachillerato que en los ciclos formativos de grado medio, si bien también es la etapa educativa más elegida entre los adolescentes españoles (un 71% elige cursar Bachillerato y un 28% los Ciclos Formativos de Grado Medio)

Otros factores también se señalan, en este estudio, como determinantes del fracaso escolar, destacando entre ellos: la ocupación y el nivel educativo de los progenitores, el género de los estudiantes y la nacionalidad, ya que se manifiesta un mayor fracaso escolar en el alumnado inmigrante.

#### 4.5. ALUMNOS/AS DE LA GENERACIÓN DIGITAL

La aparición de este tipo de alumnado, que ha nacido en esta revolución digital y mediática, conlleva una crisis de gran parte de la pedagogía y didáctica predominante en las escuelas actuales. Estos niños/as nacidos en una sociedad digitalizada, completa de recursos multimedia y en red, presentan unas características propias que los diferencian del resto de generaciones y que, según Cabrera, Funes y Brullet (2004) son:

- El conocimiento, el saber y la información se encuentra diversificada y en gran cantidad, a través de los medios digitales. El propio niño, accede a esta

información a través de los canales que él mismo selecciona y, además, es él, el que decide qué es lo que quiere memorizar y qué no. Así mismo, las experiencias que convertirán un aprendizaje en significativo pueden provenir del acceso a realidades que nada tengan que ver con su entorno más próximo.

- Entre los distintos tipos de inteligencia y razonamiento que la psicología ha diferenciado, deberíamos de incorporar la informática-digital, como una forma de procesar la información, sistematizarla y aplicarla.
- Existe una *fractura digital* entre la escuela y la sociedad, la cual sigue anclada en estructuras pedagógicas y formas de aprendizaje desfasadas. Los nuevos entornos educativos que se generan a través de los medios digitales son mucho más motivadores y útiles, sobre todo, si se aplica de forma adecuada y, a través, de una discriminación positiva se pueden reducir los conflictos y fracasos escolares.

Según el Plan Avanza (2007), ya en el año 2005/2006, los centros españoles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, contaban con un grado aceptable de dotación de Tecnologías de Información y Comunicación, las conocidas y denominadas TICs. Sin embargo, esta amplia disponibilidad de tecnologías digitales en las escuelas, no debe hacernos pensar que el uso, que se le da a dichos medios, es el adecuado.

En este sentido, la mayoría de los docentes son usuarios habituales de las TICs fuera del aula, sobre todo, en aquellas tareas que están relacionadas con la planificación de su enseñanza, en lo que respecta a la elaboración de programaciones, unidades didácticas, ejercicios o exámenes a cumplimentar por el alumnado, etc.; pero, no en aquellas en las que las TICs pueden jugar un papel fundamental en el aprendizaje del menor, ya que, en su mayoría, requieren, por parte del docente, de un nivel informático más complejo, como por ejemplo en la elaboración de materiales didácticos o plataformas donde el alumnado trabaje de forma colaborativa, etc. Marchesi y Martí (2003) se unieron a la idea que sugirió Cuban (2001) cuando afirmaba que la aparición de nuevos medios de transmisión de información y comunicación en el aula, no supone que haya una innovación, es decir, que se alteren los modelos de enseñanza habituales del docente. La mayoría de los docentes siguen limitando el uso de estos medios a tareas como: apoyar sus exposiciones, a través de presentaciones o diapositivas; aislar al alumnado en salas de informática con el fin de educarles informáticamente en algunos software, como procesadores de texto, editores de imágenes...; solicitar al alumnado la realización de ejercicios similares a los contenidos

en los libros de texto, pero en formato digital, o la búsqueda de información sobre algún determinado contenido con el fin de completar o ampliar el libro de texto, etc.

Es decir, se innovan los recursos presentes en la escuela, pero no las formas de enseñar y las funciones didácticas que se le atribuyen a estos medios; por lo tanto, no existe renovación pedagógica alguna, ni mejora e innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas.

Ante esta situación, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo (L.O.E.) propone como una competencia básica del currículum, el Tratamiento de la Información y la Competencia Digital, reconociendo así, su ineludible trascendencia en nuestras escuelas y en la formación de las futuras generaciones. Pero, ¿con esta formulación dentro de la legislación educativa es suficiente? ¿A partir de este momento veremos una innovación en las prácticas educativas de nuestras escuelas? ¿Cómo se debe, por tanto, trabajar las TICs en el aula, para que realmente supongan un cambio metodológico y el alumnado pueda desarrollar las habilidades y destrezas necesarias relacionadas con esta alfabetización digital? Sancho (2006) advierte que, los docentes de nuestras escuelas deben evitar el vacío pedagógico que se da, cuando al incorporar las TICs al aula surgen propuestas de aplicación, proyectos y experiencias de manera espontánea. Por el contrario, se deberá partir de un modelo educativo que guíe estas propuestas y les de coherencia, continuidad y significado educativo.

Dentro de este nuevo modelo educativo, se deben dibujar los nuevos perfiles del alumnado y del docente. Para Tapscott (1998) estos nuevos perfiles se centran en ocho cambios: del aprendizaje lineal, a un aprendizaje con hipermedia; de la instrucción al descubrimiento; de la educación centrada en el docente, a la educación centrada en el alumnado; de memorizar el material, a aprender cómo navegar, buscar, analizar, discriminar y aprender; de aprendizaje en la escuela, al aprendizaje durante la vida; del aprendizaje para todos, al aprendizaje personalizado; del aprendizaje como tortura al aprendizaje como diversión; del maestro como transmisor, al maestro como facilitador.

*Marco teórico:*

*Capítulo 3*

*"Relación  
Familia-Escuela"*

# RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Introducción

---

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los dos anteriores capítulos hemos analizado en profundidad, por una parte, el entorno familiar que rodea a los escolares y, por otra, el sistema educativo y las escuelas, a través de la historia de la Educación vista desde las leyes que la han ido gobernando, aportando algunas pinceladas de la realidad que rodea a los centros escolares en la actualidad.

Estos dos ámbitos, familiar y escolar, se han presentado de forma independiente, como dos agentes no relacionados que forman parte del entorno más inmediato de todo ser humano. Sin embargo, existe una gran necesidad y conveniencia de que ambas entidades trabajen de forma colaborativa y coordinada, ya que ambas están implicadas directamente en la educación de nuestros alumnos/as y de nuestros hijos/as (Sánchez, 2006).

A pesar de ello, poner de acuerdo a la familia y a la escuela, a la hora de educar, no es tarea fácil. Incluso entre un mismo colectivo, vemos cómo existen diferentes formas de enseñar y educar, se usan diferentes estrategias para llegar a un mismo punto, etc. Además, las instituciones educativas parecen no estar hechas para que esta relación recíproca sea efectiva, ya que se favorece en gran medida el trabajo del docente con su alumnado en su aula, sin permitir la intromisión de cualquier otra persona, ni siquiera de otro docente. Entonces, ¿Por qué realizamos una labor que debiera ser conjunta, de forma independiente y aislada? ¿Es que son los docentes incapaces de trabajar en equipo y de establecer unos criterios comunes y consensuados? ¿Es que no se puede trabajar de manera conjunta con las familias?

La respuesta a estas cuestiones se concentra en muchas ocasiones en la dificultad de las personas en conciliar formas muy distintas de contemplar la educación y de ejercer el deber de educar a otros. Como ya apuntamos anteriormente, el fracaso escolar está directamente relacionado con la incapacidad de establecer uniones entre la vida escolar y la familiar de los menores, por lo que, un sinónimo de calidad educativa sería una buena relación entre la familia y la escuela. Pero es que, además, existe una necesidad real de que esta relación sea efectiva y continuada, ya que, por un lado, los docentes necesitan que las familias colaboren para así, poder influir de forma eficaz en su alumnado; y por otro, las familias necesitan de la ayuda de los docentes, para poder ofrecer una educación ajustada a los rápidos y profundos cambios sociales, en los que están inmersos.

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Introducción

---

Sánchez (2006) señala que *“después del derecho básico que tiene el alumnado a recibir educación, no existe otro más importante que el de exigir que todos los adultos e instituciones que intervenimos en su proceso educativo colaboremos, nos pongamos de acuerdo, con el fin de ofrecerles una ayuda eficaz y de calidad a lo largo del mismo”*.

Para que esta premisa pueda llevarse a cabo, debe existir un gran compromiso por parte de las instituciones educativas, los docentes y las familias, pero además, deberían de modificarse tanto las líneas de participación familiar establecidas en la normativa vigente, como la estructura y la organización de los tiempos y espacios de las instituciones educativas, incluso las propias metodologías, currículum... que gobiernan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello, por lo que, en este apartado reflexionaremos, por una parte, sobre la participación de las familias en los centros educativos, las medidas que se adoptan desde la legislación, las formas de participación en los centros escolares y las propuestas de participación y colaboración, donde dedicaremos una especial atención a la creación de Escuelas de Padres y Madres, y el por qué es tan necesaria esa relación bidireccional entre familia y escuela; por otro lado, analizaremos de una forma general las nuevas corrientes y metodologías educativas que han ido apareciendo y que siguen funcionando en muchas de nuestras escuelas tanto a nivel nacional como internacional, haciendo especial hincapié en las Comunidades de Aprendizaje.

### 2. PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Partiendo de la base de que la familia es el primer agente socializador, cabría señalar que sus implicaciones educativas en el desarrollo del menor son muy importantes y absolutamente necesarias. La legislación actual, consciente de esta realidad establece que la educación es una tarea compartida, en la que todos los agentes deberán aunar sus esfuerzos para conseguir un mismo fin (LOE, 2006); expresa que la participación de la comunidad educativa ha de contribuir a la consecución de la calidad y equidad en la educación, se concibe la participación como un eje fundamental en la formación de ciudadanos libres, responsables y comprometidos. Sin embargo y, como vimos en apartados anteriores, a lo largo de la historia de la familia y de su evolución, ha ido delegando muchas de sus funciones educativas básicas a la escuela, la cual se ve sobrecargada al tener que incorporar a sus objetivos educativos, otros relacionados con la socialización primaria, que en el seno familiar no recibe. Además, encontramos más dificultades que imposibilitan la consecución de una participación efectiva y continuada entre ambas entidades, y es que, la escuela es una organización, es una estructura que desde hace muchos años se ha presentado como algo <<cerrado>> y alejado de su entorno.

Tal y como señala Vila (2003) *“No cabe duda de que unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos (progenitores y maestras) ayuda a la práctica educativa en uno y otro contexto. Por el contrario, el desconocimiento mutuo o el simple intercambio burocrático hace decrecer el potencial educativo y de desarrollo de ambos contextos”*. La escuela ha de abrir sus puertas para formar junto con la familia y el entorno una comunidad educativa en la que el menor pueda alcanzar un desarrollo integro y de todas sus potencialidades. Sin embargo, las relaciones entre familia y escuela suelen estar condicionadas por el carácter de la situación en la que se dan. En este sentido Vila (2003) destaca tres tipos de relación: por una parte, estaría la relación formal que se daría en las entrevistas o reuniones; por otro lado, estaría la relación informal, que se daría en la celebración de fiestas y en los contactos a la llegada o salida del colegio; por último, la familia puede tener una participación de carácter institucional a través del Consejo Escolar y del AMPA. Por su parte, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) clasifican la participación de los padres/madres de una forma mucho menos selectiva, distinguiendo entre una intervención colectiva, a través del Consejo Escolar, el AMPA, las reuniones de padres y madres y las escuelas de padres y madres;

# RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Participación familiar

---

y una intervención individual, a través de las tutorías y la participación puntual en actividades escolares.

## 2.1. CONSEJO ESCOLAR

Cada centro educativo público tiene el deber y la obligación de componer un Consejo Escolar que, integrará la representación de profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios y ayuntamiento. Cuando hablamos de centros educativos de carácter concertado, además de los representantes de los ya citados sectores de la comunidad educativa, deberá de haber un representante de los titulares del centro.

Según la LOE (2006) el Consejo Escolar tiene las siguientes competencias:

- Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley.
- Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo.
- En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
- Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Participación familiar

---

- Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.
- Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

### 2.2. AMPA

Cada centro educativo podrá tener su propia Asociación de Padres y Madres cuya adscripción será de carácter voluntario. A través de ellas los padres y las madres tienen verdaderas oportunidades de participación en el Centro Escolar y pueden llegar a resultar un recurso muy positivo para el centro, a todos los niveles. La mayoría de las AMPAS, recaudan dinero, que normalmente se realiza a través de una cuota de inscripción y/o mensual de los padres/madres interesados, para realizar mejoras en el centro escolar, para adquirir recursos de carácter educativo, para la organización de eventos y cualquier tipo de actividades, donde los protagonistas son los propios padres/madres y que están relacionadas con la propia programación de los contenidos o con la celebración de festividades, etc.

### 2.3. REUNIONES DE PADRES/MADRES

Estas reuniones se pueden realizar en grupo o de manera individualizada. Si la reunión es en grupo, se pretende la asistencia de todos los padres/madres de los niños/as con el fin de tratar asuntos generales relacionados con su educación, por lo que pueden adoptar un carácter meramente informativo, conocimiento de normas, calendario escolar, actividades y salidas programadas para el curso...; sin embargo, cuando la reunión se realiza de forma individualizada se persigue el tratamiento de aspectos que están

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Participación familiar

---

directamente relacionados con cada niño/a concreto, pueden ser evaluativos, para la búsqueda de soluciones ante cualquier conflicto, para intercambiar información ante cualquier nueva situación familiar o actitud y comportamiento del menor....

### 2.4. ESCUELAS DE PADRES/MADRES

Engloban todas aquellas actividades que adquieren un carácter formativo y van dirigidas a los padres/madres del alumnado. A través de sus actividades se pretende proporcionar conocimientos, destrezas o cualquier otro recurso que ayude y facilite la tarea de educar de los padres/madres. Estas escuelas pueden surgir a petición de los propios padres y madres o como un servicio más del centro educativo.

Es tan grande su importancia que, tanto el Ministerio de Educación como las diferentes Consejerías Educativas disponen de sus propias Escuelas de Padres y Madres. Del mismo modo, existen diferentes confederaciones, como por ejemplo, la Confederación de Asociaciones de Padres/Madres de Escuelas Públicas (CEAPA), entre otras muchas, y las Escuelas de Padres y Madres están cada vez más presentes en los centros escolares.

Dentro de estas escuelas, existe otra iniciativa de apoyo y ayuda a las familias denominada Orientación Familiar que, ofrece un apoyo y ayuda profesional ante los problemas y dificultades que se pueden presentar en el transcurso de la vida del menor. Estas actividades de orientación, se pueden realizar en el propio centro, a través de la creación de un Departamento de Orientación Familiar, que estará dirigido por un especialista en Psicopedagogía, o en centros destinados específicamente a la orientación (COF) y planificación familiar (CPF).

Sánchez (2006) señala que una de las causas fundamentales del fracaso escolar es la distancia cultural entre lo que se enseña en las escuelas, lo que aprenden en su entorno familiar y lo que aprenden en el medio. Nos encontramos en un momento complejo, por un lado, la sociedad avanza incansable a un ritmo vertiginoso que deja totalmente descolgada a una escuela que sigue utilizando los métodos de enseñanza tradicionales y se resiste, en muchos casos, al cambio y a la renovación; y por otro lado, tenemos el fuerte proceso de evolución que ha sufrido la familia en las últimas décadas y su sentimiento de incapacidad para responder adecuadamente a las necesidades de sus hijos/as. Ante esta situación comienzan a emerger una serie de problemas relacionados con la conducta, de disciplina y de violencia escolar, inadaptaciones sociales y escolares, discriminación... En esta situación tanto docentes

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Participación familiar

---

como familias necesitamos una colaboración mutua para establecer criterios y acciones comunes; para comprender el complejo mundo de nuestros alumnos/as y sus hijos/as; para ofrecer una respuesta eficaz y coordinada a sus necesidades, tanto en casa como en la escuela; etc.

Entonces ¿qué es lo que la familia le demanda a la escuela? ¿Qué es lo que la escuela le demanda a la familia? Hay que tener en cuenta que estas demandas estarán en función del nivel educativo en el que nos encontremos y del contexto concreto en el que se inscriba el centro educativo y la comunidad. Por otro lado, ¿qué es lo que deben ofrecer ambas para que exista una verdadera responsabilidad compartida? Para Pérez Serrano (1998) la escuela lo que quiere de la familia se puede resumir en: ofrecer un mayor apoyo a los menores, dedicarles más tiempo, dialogar con ellos y participar más activamente en las actividades que el centro propone; responsabilizarse de su socialización primaria; motivarles y despertar su interés por aprender. A su vez, facilitarles un lugar, espacio y tiempo en el hogar para el estudio y la realización de las actividades de clase; dedicar la atención necesaria al tiempo de ocio de los menores, observar a qué dedican ese tiempo, controlar el tiempo que pasan frente al televisor o la videoconsola o el ordenador, vigilar el acceso a contenidos no apropiados para su edad, ofrecerles alternativas de ocio saludables y en familia; establecer normas de forma consensuada y respetarlas; educarles en valores, crear hábitos de conducta y actitudes adecuados. Por otro lado, lo que la familia quiere de la escuela se puede resumir en: ofrecer una formación de calidad; formar capacidades relacionadas con su desenvolvimiento eficaz en la sociedad; educar en valores; atender a las diferencias individuales; protegerles; etc.

Hernández y López (2006), señalan que *“Familia y escuela son dos caras de una misma moneda..., y sin participación no pueden existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos”*. Numerosos estudios han demostrado que la participación activa de las familias en la escuela incrementa el rendimiento escolar de los menores y favorece el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos. Esta participación también influye en los padres y las madres, que reconstruyen su visión de la escuela y del profesorado de una forma mucho más positiva; lo que, a su vez, genera en el profesor una actitud más positiva ante su labor sintiéndose más motivado a realizar actividades donde los padres/madres tengan una participación activa, que de nuevo vuelve a influir positivamente en los niños/as. Este conjunto de relaciones y participación es un proceso que se retroalimenta constantemente.

# RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

## 3. NUEVAS METODOLOGÍAS Y PROPUESTAS

Carbonell (2001) señalaba que la institución escolar ha ido superviviendo a lo largo de los años, a pesar de su multitud de disfunciones y de que siempre va a la cola de los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Sin embargo, la educación del futuro va a adoptar otras direcciones, fundamentalmente por la incorporación real y efectiva de las nuevas tecnologías al aula, que obligará a cambiar espacios, tiempos y formas de entender la educación. De esta forma han ido emergiendo diferentes <<modelos de escuelas>> que intentan *“adaptarse a las nuevas necesidades y exigencias que la sociedad global y del conocimiento presenta”* (Calatayud, 2008). Para Calatayud (2008), los movimientos más representativos son: Escuelas Alternativas, Escuelas en Casa, Escuelas en Red, Ciudades Educadoras, Escuelas Excluyentes, Escuelas Incluidas, Escuelas Inclusivas y Comunidades de Aprendizaje.

Otros autores afirman que *“la presencia e importancia en nuestras sociedades de dinámicas y relaciones cada vez más dialógicas se configuran como una vía excelente a la hora de hacer frente y solucionar las situaciones de desigualdad existentes y de nueva configuración que aparecen ante los cambios en los que se insertan nuestras sociedades”* (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006), lo cual resalta la importancia de establecer nuevos caminos en la educación basados en las teorías dialógicas que van a ser las promotoras de la transformación educativa y social necesaria. En este sentido, adquiere una gran relevancia la participación activa y real de todos los miembros de la comunidad. Como veremos más adelante, las llamadas <<Comunidades de Aprendizaje>> serán el movimiento educativo, que dé respuesta a las necesidades de la sociedad de una forma más efectiva.

### 3.1. ESCUELAS ALTERNATIVAS: CHARTER

Este tipo de escuelas surgieron en la década de los noventa y han ido proliferando y extendiéndose a gran velocidad, sobre todo en EE.UU. Es un tipo de escuela que fue creada por padres de familia y que surgió como una respuesta eficaz al fracaso escolar, cuya principal finalidad es incrementar la calidad del sistema educativo en sus etapas obligatorias. Para algunos es una amenaza para la escuela pública, pero para otros es la mejor alternativa. Calatayud (2008) señala sus principales características: es una escuela pública, que está abierta a todos por igual; está financiada con fondos públicos; está

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

fuertemente comprometida con la innovación y pretende mejorar la escuela pública; este carácter experimental le permite tener un alto grado de autonomía a la hora de establecer su propio currículo, de organizar los tiempos y el espacio, de contratar al personal docente o no docente necesario..., es decir, ofertan su propia acción educativa que se presenta bien diferenciada de la ofrecida por las escuelas públicas tradicionales, por ello, tiene una fuerte vigilancia y desde que se crea, se deben especificar muy bien todos los objetivos (que deberán de cumplir en el plazo de vigencia del contrato suscrito con el Estado, para que éste sea renovado) y finalidades, el currículo a seguir, los métodos de enseñanza elegidos...; por otro lado, es un tipo de escuela que es solicitada por los propios alumnos/as, tanto su creación como su incorporación a la misma y recibe alumnado de todo tipo de etnia, ofrece programas que están relacionados con las necesidades de la comunidad en la que se inserta y la cantidad de alumnos/as por clase no supera los 20 niños/as.

En términos generales, como vemos, en cuanto a su organización y mantenimiento, regulación del personal, admisión de alumnado... tiene gran autonomía, pero está sostenida con fondos públicos.

En cuanto a los resultados de este tipo de escuelas, no hay estudios que demuestren que las diferencias existentes entre el rendimiento académico de los escolares provenientes de estas escuelas, que es mayor, y los escolares provenientes de escuelas públicas tradicionales, sean verdaderamente significativas. Además tampoco se puede medir el <<éxito>> de las mismas, ya que ofrecen programas que responden a las necesidades de la propia comunidad, tienen un número limitado de alumnos/as por clase una serie de programas en función de las necesidades de la comunidad en la que se inserta y al acogen, normalmente, a alumnado proveniente de minorías étnicas. Todo ello, hace muy difícil medir realmente si, estas condiciones son las que favorecen y mejoran los rendimientos escolares, y si realmente este tipo de escuelas es una respuesta eficaz ante el problema del fracaso escolar y de la mejora de la calidad (Pini y Anderson, 1999).

### 3.2. ESCUELAS EN RED

Fundamentalmente consiste en la constitución de una asociación en la que estén presentes diversas escuelas, que, aun teniendo su propia autonomía, tengan un contacto

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

directo y sirvan de ayuda entre sí para determinadas cuestiones. A través de estas asociaciones, se crean vínculos entre las escuelas que lo forman, de manera que se establece una relación de cooperación entre ellas. En pocas palabras, consiste en crear los lazos necesarios que unan a los diferentes profesionales de la educación y que les ayuden a compartir sus experiencias y aprender de los otros.

Calatayud (2008) recoge de Lieberman y Grolnick (1997) cinco claves de creación, organización y funcionamiento de las escuelas en red, que son: crear una serie de objetivos o metas en torno a los cuales se organicen las aportaciones y el trabajo de los participantes; a partir de los objetivos establecer las actividades y relaciones que se llevarán a cabo y que estarán en función de las necesidades e intereses; en base a estas actividades, partir de una idea de colaboración, consenso y compromiso entre todos los participantes, que permita, a su vez, una comunicación e intercambio fluido; elegir a las personas que se encargarán de coordinar y dinamizar todo el proceso; conseguir la financiación necesaria.

### 3.3. ESCUELAS EN CASA: NEODESESCOLARIZACIÓN

Hace varias décadas se daban los primeros pasos de esta nueva corriente educativa que es totalmente contraria a la idea de una escolarización en institución educativa, ya sea de carácter público o privado. Muchos padres y madres escudados en el miedo a los peligros de la escuela, violencia, drogas..., apuestan por este tipo de educación, ya que creen firmemente en la convicción de que en casa sus hijos/as van a recibir la mejor educación y formación tanto personal como intelectual. Como podemos presuponer, este tipo de educación, siempre va a estar condicionada por la propia forma de pensar de los padres/madres, sus principios y valores.

Calatayud (2008) apunta que, diversos estudios han demostrado que las familias que optan por este tipo de educación, comparten un pensamiento en torno al desarrollo del menor, que consiste en adaptar la formación a sus intereses y necesidades, ofreciéndole así, un aprendizaje más natural que en una escuela convencional. En este sentido podríamos destacar una serie de ventajas: el niño/a irá progresando paulatinamente y según sus propios avances y capacidades; los padres comparten mucho más tiempo con sus hijos/as y éstos disponen de más tiempo libre; y los menores están alejados de los

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

problemas que actualmente se dan en las escuelas, por ejemplo, violencia escolar, drogadicción, acoso.... Sin embargo, también debemos destacar sus principales inconvenientes:

- Al centrarse la educación del menor en el entorno familiar, su socialización es más precaria, debido a que, como ya hemos expuesto anteriormente, entre los agentes de socialización más importantes, destacan tanto la familia como la escuela. Como sabemos, en ésta última, el niño/a comparte experiencias, vivencias y se relaciona con sus iguales de manera más continuada y más frecuente que en un entorno casi exclusivamente familiar.
- Por otro lado, los padres/madres de estos niños/as deberían de ajustar sus horarios laborales de manera que compatibilizaran adecuadamente la formación de sus hijos/as y sus propias obligaciones, tarea muy difícil en muchas ocasiones. Lo que da lugar, frecuentemente, a que esta tarea le sea designada a la mujer y sea ésta quien debe renunciar a sus obligaciones laborales para poder dedicarse totalmente a la formación de sus hijos/as.

A pesar de estos dos grandes inconvenientes, algunos investigadores y teóricos, auguran un futuro mejor para esta opción educativa, debido precisamente a los avances tecnológicos y al fácil acceso a los mismos. Como sabemos, en la actualidad, la presente legislación permite a las familias elegir el tipo de educación que desean para sus hijos/as, por lo que, si se incrementan este tipo de experiencias educativas sería necesaria una reforma legislativa al respecto que la regule.

### 3.4. CIUDADES EDUCADORAS

En pocas palabras, esta experiencia educativa consiste en abrir la escuela a la sociedad que la rodea, convirtiéndola en un potente recurso de aprendizaje al servicio de la ciudadanía, como un sistema compuesto de multitud de elementos que están conectados entre sí y de los que se sirve la sociedad. Calatayud (2008) afirma que, en la actualidad, este movimiento es el más representativo de un modelo de escuela interconectada con su entorno. Así mismo, señala que este tipo de concepción de la educación, aboga por la utilización real de todos los agentes educativos y de socialización que están al alcance del niño/a apostando por una <<escuela sin muros>>.

# RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

Faure, ya en el año 1973, conceptualizó el término de ciudad educadora diciendo que “La educación pasa a ser permanente y acoge a toda la ciudadanía en su diversidad. La escuela es un elemento esencial de la acción educadora, pero no exclusivo. No sólo hay que revisar los sistemas educativos, sino tener en cuenta el marco de la ciudad educativa”. Pero fue tras la Carta de Ciudades Educadoras (I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, aprobada en 1990 y revisada en 1994) cuando esta ciudad así definida comenzó a tomar fuerza. Y es en esta carta donde quedan recogidos los principios que deben regir el proyecto educativo de una ciudad.

## 3.5. ESCUELA INCLUIDA

Son un modelo de escuela que responden a las necesidades de otras organizaciones no educativas, estando presentes en ellas y promoviendo la formación, actividades educativas o complementos de formación. Ejemplos de estas escuelas incluídas, serían:

- Las aulas educativas de los centros hospitalarios, destinados a pacientes que, por motivos de salud, permanecen hospitalizados largos periodos de tiempo y necesitan, por lo tanto, tener una continuidad educativa.
- Las aulas educativas que se insertan en las penitenciarías. De manera que se ofrece una formación a los presos y a través de ella una mejor inserción en la sociedad o, por lo menos, con mejores salidas profesionales.
- Las aulas educativas que existen en algunos centros de la tercera edad, ya sean residencias, centros de día... cuyas actividades formativas están específicamente destinadas para personas mayores y relacionadas con la lectura y la escritura, el uso de las Tics, etc.

## 3.6. ESCUELA INCLUSIVA

Este concepto de inclusión ha comenzado a tomar fuerza en nuestras escuelas a partir del S.XXI, fundamentado básicamente en la premisa <<una escuela para todos>>. Como bien sabemos, el derecho a la educación es un derecho universal de toda persona y, por lo tanto, debe de hacerse igualmente accesible para todas las personas sean cualesquiera que sean sus capacidades o limitaciones (Calatayud, 2008). Esta educación inclusiva posee

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

un carácter tanto educativo como social que, por un lado, respeta las diferencias de cada persona, y por otro, se adapta a sus propias necesidades.

Asimismo, cabría señalar que esta Educación Inclusiva, no sólo hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras escuelas, sino también y, sobre todo, a la inclusión de alumnado que presente algún tipo de necesidades educativas especiales. De esta forma abandonamos el término de <<integración>> que poco tiene que ver con lo que realmente es necesario que se haga, ya que no se trata de integrar a niños/as en grupos, sino de no dejar a nadie fuera de la vida escolar, ya sea a nivel físico o social (Sarto y Venegas, 2009). La UNESCO consciente de esta realidad y de la importancia de construir las escuelas dentro de ese principio de <<inclusión>> ha ido remarcando la importancia de una Educación Inclusiva en: la Convención de 1989, de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño; diferentes Conferencias Mundiales sobre educación y necesidades educativas especiales, en 1990 y 1994; el establecimiento de normas que garanticen la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, en el año 1993; etc.

Son muchos los autores e investigadores que han ido señalando las premisas o requisitos que se deben cumplir para que una escuela se fundamente en una Educación Inclusiva, e incluso se han establecido los principios y las estrategias que deben utilizarse para llevarlo a cabo, sin embargo, aquí no haremos una exposición exhaustiva de todas estas aportaciones, sino que estableceremos aquellas implicaciones educativas que conlleva una escuela inclusiva y que Calatayud (2008) clasifica de la siguiente manera:

1. El reconocimiento de la función social y socializadora de la educación, no la meramente instructiva.
2. La concepción de las dificultades de aprendizaje.
3. La concepción y el uso de los apoyos educativos, proporcionando los recursos necesarios.
4. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

FUENTE: Calatayud, 2008

Sin embargo, para algunos autores la creación de esta nueva corriente, no es precisamente lo más apropiado, entre sus argumentos, destacamos: que no es más que un intento de esconder los fracasos de la escuela integradora, que los docentes no pueden ofrecer una atención adecuada a niños/as que tienen determinadas necesidades

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

educativas especiales, que a través de esta inclusión se viola el derecho fundamental de todo menor a recibir la educación más conveniente, porque es más efectivo el uso de sistemas combinados que alternan momentos conjuntos en el aula de referencia y momentos de una atención más especial fuera de ella, etc.

### 3.7. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las comunidades de aprendizaje no son algo de reciente creación, ya que, esta forma de entender y sentir la enseñanza comenzó a dar sus primeros pasos hace ya bastantes años, siendo Ramón Flecha uno de sus principales impulsores. De entre las experiencias que se llevaron a cabo y que fueron asentando las bases de Las Comunidades de Aprendizaje, tal y como las conocemos en la actualidad, cabría señalar las más importantes, entre ellas, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) destacan:

- La experiencia de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-San Martí. En el año 1978 los vecinos de este barrio comenzaron a soñar con la escuela que querían para su barrio. En esta escuela se comenzaron a crear prácticas educativas que implicaban la participación de toda la comunidad educativa en la configuración y construcción de su propio modelo de enseñanza, a través del derecho de asistencia a las asambleas y del derecho a participar en las mismas, con voz y voto. Todas las primaveras se realizan unas jornadas a través de las cuales se pretende reforzar esta escuela concretando propuestas para los cursos siguientes. *“El centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. La pluralidad se entiende desde una nueva vertiente: con relación a las opciones políticas, sociales, etc. y en no pretender una educación homogeneizadora en cuanto a conocimientos y actitudes ante la vida”* (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006).

Para Lorenzo (2009), el concepto de Comunidad de Aprendizaje es una propuesta de la fundación CREA que se pone en marcha a través de esta experiencia en la Escuela de Adultos de La Verneda-San Martí. Movimiento al que, poco después, se sumarán otras escuelas de Aragón, País Vasco y Cataluña.

- FACEPA, que es la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas, conformada actualmente por 14 asociaciones. Esta Federación es una entidad

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

sin ánimo de lucro, causantes de muchos de los movimientos de renovación pedagógica que se fundamentan en las teorías dialógicas.

- Otras investigaciones sobre experiencias educativas de éxito a nivel internacional, de la Fundación CREA.

Por su parte Ramón Flecha (2001), considera que las bases sobre las que se asientan las Comunidades de Aprendizaje debemos buscarlas también en otras experiencias y programas que, aunque hayan sido nombradas de forma diferentes, se rigen bajo la misma orientación. Concretamente señala el Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program), las Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) y el programa Éxito para Todos (Success for All); experiencias todas ellas que se pusieron en marcha principalmente en Canadá y EE.UU, pero también, aunque de forma minoritaria, en Korea y Brasil.

En términos generales el modelo de Comunidad de Aprendizaje apuesta por la reconstrucción de la escuela tradicional en una comunidad donde la participación y el aprendizaje dialógico sean las principales premisas para la creación de un proyecto común. Este cambio en la estructura interna de la escuela requiere transformar también sus relaciones y su propio entorno partiendo de propuestas colectivas que provengan de abajo a arriba. Esta nueva concepción de la escuela requiere, por lo tanto, un cambio en el planteamiento tradicional otorgado a los maestros, a las familias, al alumnado y al propio entorno, basándose en una educación participativa de toda la comunidad, educación de la que todos somos responsables y en la que todos podemos aportar algo. En este sentido, los espacios y los tiempos comienzan a ser verdaderamente flexibles y abiertos. Por su parte, el aula deja de entenderse como un espacio cerrado en el que imperan los conocimientos del profesor, para convertirse en un espacio abierto de aprendizaje, donde todos los agentes de la comunidad participan fundamentalmente a través del voluntariado, ya sean padres, madres, etc.

*“Este proyecto se basa en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás. El concepto de extraescolar se diluye porque*

# RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

*todo puede hacerse fuera y todo puede hacerse dentro de la escuela, lo importante es que existe una orientación común, un proceso global de educación” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006).*

Para que un centro educativo se transforme en una comunidad de aprendizaje, es necesario que surja la iniciativa por iniciar el cambio, iniciativa que puede provenir del equipo directivo, de las familias o de las administraciones. Este proceso de cambio tiene dos grandes fases, por un lado, tenemos la fase de transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje cuya duración es aproximadamente de un curso escolar, y, por otro, una fase compuesta de una serie de procesos que le darán continuidad a ese primer proceso de transformación y que tendrán una duración de dos cursos escolares. En lo que respecta a la primera fase, cabría señalar el carácter cíclico de la misma, en cuanto a que, una vez que pasamos la fase de sensibilización, se da lugar a la fase de sueño, y en función de ésta se realiza la selección de prioridades, que se retroalimenta continuamente con nuevas prioridades que están en función de nuevos sueños. Por otro lado, sólo se puede pasar a la segunda fase si la primera fase de transformación es verdaderamente asumida y decidida de manera libre por todos los miembros de la comunidad educativa.

<b>1ª FASE: PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN</b>
<i>SENSIBILIZACIÓN</i> (1 mes aprox.) Sesiones iniciales de trabajo con diferentes agentes de la comunidad escolar. Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas. Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.
<i>TOMA DE DECISIÓN</i> (1 mes) Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa.
<i>SUEÑO</i> (entre 1 y 3 meses) Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea. Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar. Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.
<i>SELECCIÓN DE PRIORIDADES</i> (de 1 a 3 meses) Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto. Análisis de los datos obtenidos. Selección de prioridades.
<i>PLANIFICACIÓN</i> (entre 1 y 2 meses) Diseñar grupos de acción heterogéneos. Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

prioridad.
<b>2ª FASE: PROCESOS DE CONTINUIDAD DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN</b>
<i>PROCESO DE INVESTIGACIÓN</i> Sesiones iniciales de trabajo con diferentes agentes de la comunidad escolar. Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas. Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.
<i>PROCESO DE FORMACIÓN</i> Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso. Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos.
<i>PROCESO DE EVALUACIÓN</i> Evaluación continua de todo el proceso.

FUENTE: Elboj, Puigdelívol, Soler y Valls, (2006)

Bajo estas premisas sería interesante realizar un acercamiento a los elementos pedagógicos clave de esta corriente educativa, ya que, en lo que se refiere a metodología, cada centro, cada Comunidad de Aprendizaje, construirá su modelo metodológico particular. Estos elementos pedagógicos, consisten fundamentalmente en:

- Participación extensiva a toda la comunidad educativa. Que como ya hemos señalado anteriormente engloba al profesorado, familias, voluntariado, instituciones, asociaciones.... No existe la figura unipersonal de directivo/a del centro, sino que los consejos escolares, los equipos directivos y las comisiones gestoras, asumen la gestión y la coordinación del proyecto. La comunidad está presente en todo momento, gracias a las comisiones mixtas que coordinan todo el trabajo. El papel del profesorado adquiere un carácter dinamizador y de coordinación de aquellas personas que colaboran en sus tareas dentro del aula.
- Centralidad del aprendizaje. Uno de los objetivos fundamentales de las Comunidades de Aprendizaje es que todos/as desarrollen al máximo sus capacidades, se busca incrementar tanto la cantidad como la calidad de los conocimientos adquiridos, como una forma eficaz de luchar contra el fracaso escolar. Se promueven nuevas formas de agrupación del alumnado, nuevos espacios y tiempos. Por otro lado, el aprendizaje dialógico, defendido tanto por Ramón Flecha como por Freire, se presenta como la base fundamental de las Comunidades de Aprendizaje.

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: Nuevas metodologías y propuestas

---

- Expectativas positivas que hacen referencia a “apostar por las capacidades que todos y todas poseemos” (Elboj y otros, 2006) como la mejor forma de alcanzar el éxito escolar y como una forma de mejorar la autoestima tanto de los niños/as como de los adultos implicados.
- Progreso permanente que deberá estar en continua evaluación, por todas las personas implicadas, ya que es una forma de analizar de manera crítica y reflexiva lo que se está haciendo y consiguiendo, lo cual permitirá, a su vez, establecer las propuestas de cambio necesarias.

*Marco empírico*

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del estudio teórico realizado anteriormente, hemos podido comprobar que el sistema familiar y el escolar, son las dos instituciones por excelencia dentro del marco de la socialización y el desarrollo del menor. Instituciones que están directamente relacionadas y que, de ninguna manera, pueden ser entendidas y dar cumplimiento a sus obligaciones de maneras independientes y alejadas la una de la otra. Como sabemos, ambas instituciones, familia y escuela, han sufrido números cambios y transformaciones a lo largo de la historia y en algún u otro momento, se ha defendido su decadencia y declive hasta el punto de augurar su final.

Por su parte *la familia*, ha evolucionado en pocos siglos de un modelo tradicional rural, caracterizado por la presencia en la vivienda familiar de los progenitores, sus hijos/as, sus parejas y los hijos/as de los mismos, a un modelo nuclear, cada vez más reducido. Además, la familia, influenciada por los vertiginosos cambios que ha sufrido la sociedad, ha ido desestructurándose creando consigo diversas tipologías de organizaciones familiares, caracterizadas por: las uniones que existen en el matrimonio (monogamia, poliginia o poliandria); el lugar de residencia del núcleo familiar (matrilocal, patrilocal o neolocal); la fuente de autoridad de la familia (patriarcal, matriarcal o ubuncular); la existencia o no, de ambos progenitores (familias monoparentales); las uniones posteriores al divorcio, separación, viudedad (familias reconstituidas); etc.

Como consecuencia las figuras maternas y paternas, por un lado, pierden sus roles tradicionales, la mujer deja de dedicarse al exclusivo cuidado de los hijos/as y se incorpora al mercado laboral, y el hombre no es el principal sustentador de la familia lo cual le permite implicarse en el cuidado, crianza y educación de los más pequeños; y por otro, se modifican, anulan o amplían las funciones básicas que tradicionalmente se les ha encomendado a la familia y que podemos resumir en: asegurar la supervivencia de los hijos/as, sano crecimiento y socialización (transmisión de su lengua, formas de comunicación, su cultura...); ofrecer un clima de afecto y apoyo en el seno familiar, para su correcto desarrollo psicosocial; estimularles y motivarles positivamente; educar en y para la vida; y actuar como filtro ante otros contextos y salvaguardarles de aquello que pudiera tener una influencia negativa en su correcto y sano desarrollo, como por ejemplo, el no acceso a determinados videojuegos, programas televisivos, etc. (LeVine, 1974; Cataldo, 1991; Palacios y Rodrigo, 1998; Marín,

## MARCO EMPÍRICO: Introducción

---

2004; Parada, 2010). Sin embargo, estas funciones son cada vez más, compartidas o cedidas a otros contextos socializadores, entre los que destacan la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación.

La familia es el agente socializador que adquiere mayor importancia en el desarrollo del menor. La familia no sólo cubre las necesidades básicas del pequeño y asegura su supervivencia física, sino que, además, le transmite su cultura y es, en su seno, donde se desarrollaran los aprendizajes básicos y necesarios para su desarrollo y conformación de su personalidad. Pero este ámbito es un contexto cargado de afectividad y estas relaciones afectivas serán determinantes en la personalidad futura del menor, en sus comportamientos, actitudes, formas de pensar...

El clima familiar ideal, por tanto, será aquel en el que prime el apoyo, la afectividad, el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad, el razonamiento, un control parental moderado, el desarrollo de la autonomía y autoestima del menor. Por el contrario, un clima familiar caracterizado por las conductas agresivas y autoritarias podrá provocar trastornos en la personalidad y desajustes en el desarrollo psicosocial del menor (Covadonga, 1999; Solé, 1997). Estas formas de relación entre padres e hijos/as y las respuestas de éstos ante los comportamientos de los menores, son lo que caracterizara un estilo educativo u otro. Muñoz (2005) clasifica estas formas de relacionarse en 4 estilos educativos: democrático, autoritario, permisivo e indiferente-negligente. Para él como para otros muchos autores, el estilo más adecuado es el democrático ya que sus consecuencias infantiles más importantes son: elevada autoestima, madurez, elevada competencia social, elevada capacidad de autocontrol, desarrollo de la asertividad, solidaridad, tolerancia, responsabilidad y autónomos en sus juicios de valor.

Para terminar, cabría reflexionar sobre los hábitos, tiempos y estilos de vida familiar, que, como apuntamos anteriormente, son cruciales en la vida cotidiana de los menores y, por lo tanto, también en su desarrollo. Los tiempos de los menores se estructuran en función de los tiempos de los adultos intentando conciliar la vida familiar y la laboral. En base a esta conciliación, habrá menores que pasen la mayor parte del día en otras instituciones educativas (escuela, actividades formativas complementarias, actividades extraescolares...), o que compartan el tiempo diario entre instituciones educativas y otros miembros de la familia (aquellos que van a la escuela y pasan el resto de la tarde al cuidado de sus abuelos/as u otros adultos conocidos o familiares), o que, por encontrarse en edades donde la escolarización no es

## MARCO EMPÍRICO: Introducción

---

obligatoria, pasen toda la jornada en compañía de otros familiares, o que, después de su jornada escolar acudan y participen en los trabajos familiares. Esta variabilidad de lugares de estancia y personal de cuidado, que atiende al menor, puede resultar beneficiosa o perjudicial tanto en sus hábitos de sueño, de alimentación y consumo, como en el uso y la utilización del tiempo libre y de ocio. Por otro lado, la presencia de otros adultos familiares, sobre todo en el caso de los abuelos, es una oportunidad de aprendizaje mutuo, ya que las relaciones intergeneracionales que se producen ofrecen aprendizajes en ambas direcciones beneficiosos tanto para los mayores como para los pequeños.

*La escuela*, también ha sufrido cambios estructurales, normativos y organizativos, sin embargo, no termina de adaptarse al medio donde se inscribe porque, según señalan varios autores, sigue estando a la cola de los cambios sociales. En el marco teórico hicimos referencia de forma extensiva a los vaivenes de la normativa en materia de Educación en nuestro país, concretándose a lo largo de estos cambios los avances o retrocesos de los mismos, como por ejemplo: la amplitud y diversificación de la educación y las instituciones educativas que, ayudó a erradicar el alto índice de analfabetismo de la población española; su extensión gratuita y obligatoria a ambos sexos y desde edades, cada vez más tempranas, hasta edades cada vez más mayores, favoreciendo el aumento de los niveles de escolarización; la educación de ambos sexos por separado ofreciendo contenidos adecuados a sus roles sociales tradicionales, fue una barrera que finalmente pudo ser superada, gracias también a los avances sociales, dando como resultado una educación mixta e igualitaria para ambos sexos, lo cual también ha ido permitiendo el acceso cada vez mayor de las mujeres al sistema educativo, en su papel como docentes y como parte del alumnado; la adecuación de los contenidos académicos a las necesidades sociales, aunque las reformas se producen años después de esas necesidades y perduran en el tiempo, existiendo ya, otras diferentes; la ampliación de la oferta formativa y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EES); etc. Y en la actualidad el marco normativo de la Educación se concreta a través de: La Constitución Española (1978), la LODE (1985), la LOCFP (2002), la LOE (2006) y la LOU (2001) que está en proceso de modificación a través de la LOMLOU de 2007 y el Decreto 1393/2007.

Sin embargo, la escuela actual está caracterizada, no solo por la normativa o legislación que la regula, sino también por otras variables y factores que forman parte de ella y la determinan, y que son fundamentales en el proceso de educación y socialización del menor.

## MARCO EMPÍRICO: Introducción

---

Como sabemos la escuela, no solo es un agente de transmisión de contenidos que, de un modo u otro, han sido seleccionados con un fin determinado; sino que, también, es uno de los escenarios donde los sujetos ponen de manifiesto el conjunto de actitudes y comportamientos aprendidos en el contexto familiar y en otros contextos sociales, pero, es importante que entendamos que, la escuela es también un contexto socializador de primera orden, que también ejerce una influencia directa en el menor, recordemos pues la tan mencionada y analizada, teoría ecológica de Brofenbrenner (1979) en la que todos los contextos socializadores forman parte de una red de sistemas que rodean el desarrollo y el aprendizaje del menor, desde el más cercano como pudiera ser la familia, hasta el más lejano, como pudiera ser la ciudad donde vive.

En este sentido, la escuela y su realidad estarán caracterizadas por las personas que habitan entre sus muros, fundamentalmente los docentes y los alumnos/as, y las interacciones y relaciones establecidas entre ambos que, configurarán el denominado clima escolar.

Por su parte los docentes, deben asumir esta responsabilidad y actuar acordes con las necesidades de sus alumnos/as y lo que esperan de ellos. Los docentes son, en muchas ocasiones, modelos a imitar y, por lo tanto, todo lo que haga, verbalice o exprese durante su acción educativa va a influir de un modo u otro en el menor. En este sentido el docente debe cumplir una serie de funciones educativas y socializadoras, las cuales, en muchas ocasiones, se ven sobrecargadas con otras que, son transferidas por la familia a la escuela, impidiendo el buen funcionamiento de la misma. De forma general, las funciones del docente son: instructor y especialista de una materia; educar, instruir y formar al alumnado de forma global y atendiendo a su desarrollo personal; solucionar los problemas y actuar de mediador en los conflictos; ser un anexo familiar, en el sentido de dar afecto al menor que lo necesita y no lo recibe en su entorno familiar, es decir, compensar las carencias afectivas y socio-emocionales que tiene; etc.

Los docentes deben de cumplir una serie de requisitos para poder realizar su tarea con eficacia y poder establecer relaciones de calidad con su alumnado, como señala Sarramona (1975): el docente debe recibir una formación específica adecuada, que esté cargada de conocimientos pedagógicos y psicológicos, de técnicas de dinamización que le ayuden a establecer un adecuado diálogo con el menor y facilite la comunicación entre ambos; las condiciones personales y la personalidad del docente van a influir de manera decisiva en las relaciones con sus alumnos/as; la actitud del docente en el aula también es determinante, una

## MARCO EMPÍRICO: Introducción

---

actitud que permita y promueva la participación, la interacción, la comunicación del grupo dotará de calidad al proceso formativo. Sin embargo, en ocasiones el docente encuentra dificultades al realizar su labor y sus funciones se ven desbordadas, ya sea por: una mala diferenciación de sus funciones; por el tiempo dedicado a la coordinación interna con otros miembros del centro; por la carga de papeleo de obligado cumplimiento que se impone desde las administraciones; por la rigidez de los planes de estudio y la homogeneidad en las metodologías, que delimitan el trabajo docente y no permiten ni ofrecen una formación innovadora para el docente; por los prejuicios del propio alumnado hacia la práctica docente, creados a través de las preconcepciones de sus familiares; etc. (García, Herrero y Blázquez, 1991; Llorens, 1993). Por su parte, el alumnado es cada vez más diverso, diversidad caracterizada por su nacionalidad, pero también, por sus características personales; y tecnológico, en el sentido en el que, las nuevas generaciones han nacido en una revolución digital y mediática. En estos momentos el conocimiento se presenta de manera diversificada y masiva a través de los diferentes medios de comunicación y tecnológicos, lo cual conlleva una *fractura digital* entre la escuela y la sociedad.

García y Musitu (2000) advierten de que los aspectos positivos y negativos de una persona vienen determinados por las relaciones que establece en su interacción con los diferentes sistemas de socialización.

En lo que respecta a la familia, los factores de riesgo son muy variados y en su seno se produce un *“ambiente social tóxico”* (Garbarino, 1995). Numerosos estudios han demostrado que el clima familiar y los estilos educativos utilizados, están directamente relacionados con los comportamientos y actitudes de los menores, que son fielmente reflejados en la escuela. Además, también parece que son determinantes otros factores externos relacionados con el nivel de estudios y profesión de los progenitores, su propia historia evolutiva, sus metas educativas, las creencias que posean sobre la protección y el cuidado infantil, el nivel socio-económico, los hábitos de uso del tiempo libre y de ocio, los estilos de vida, hábitos de consumo y alimentación, la estructuración y organización del tiempo, su implicación en la educación formal de los menores, la participación de los niños/as en los trabajos familiares, la implicación de otros familiares o adultos, la presencia o ausencia de los progenitores durante el día.... Pichardo y Amezcua (2001) y Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), entre otros, afirman que un clima familiar carente de afecto y con problemas de comunicación y relaciones

## MARCO EMPÍRICO: Introducción

---

precarias entre sus miembros, influía de manera decisiva en el desarrollo psicosocial del menor, afectando a cualquier nivel de relación social, ya sea, en cuanto a una percepción negativa de cualquier figura de autoridad formal, como en las relaciones sociales con sus iguales, etc. Torrente (2005), entre otros, advierte de que un clima familiar precario unido al uso de una serie de estrategias educativas no adecuadas, crea sujetos antisociales que pueden llegar a mantener conductas conflictivas o delictivas. Por su parte, Covadonga (2001) señala algunas consecuencias del bajo rendimiento de los escolares como las características socio-económicas, el nivel educativo y cultural de las familias, su estructura e incluso la cantidad de hermanos/as (Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá, 1999).

Pero, no todo es negativo, en el seno familiar también existen una serie de factores de protección (Palacios y Rodrigo, 1998), que también serán determinantes en el desarrollo psicosocial del menor, entre las que destacan: el grado de afecto y apego que une a los miembros de la familia; la presencia de otros familiares y personas en su vida rutinaria, como los abuelos y su red de amigos; el incremento de las redes y los servicios de apoyo, información y asesoramiento a las familias; un sentimiento de responsabilidad compartida cada vez más frecuente entre los progenitores en cuanto al bienestar psicológico del menor; la valoración, cada vez más creciente, de la infancia como etapa fundamental del desarrollo adulto; etc.

Por su parte, parece incuestionable que el clima social escolar, los componentes físicos y la figura del docente, juegan un papel importante en el desarrollo del menor y en que tenga unas actitudes y comportamientos adecuados. Las características organizativas y de funcionamiento del contexto escolar, los roles que adquieren los alumnos/as en este espacio, cómo se desarrolla, etc. son determinantes en el desarrollo de comportamientos violentos y de inadaptación social. El docente debe ser consciente de su papel formativo y socializador, y comenzar a configurar su acción educativa, innovando en las metodologías utilizadas y en los recursos que se pone a disposición del alumnado, configurando, así, su propia acción de manera que, se desarrolle la autonomía e independencia, se adquieran valores de solidaridad y respeto, se fomente la participación, se potencien las cualidades personales... En general, es importante que el docente cree un ambiente adecuado y fomente el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad entre el alumnado; la consideración de que las actividades que se realizan, las tareas, son importantes para la consecución de los objetivos; promueva la participación de todo el alumnado; que el alumnado conozca el funcionamiento

## MARCO EMPÍRICO: Introducción

---

de la clase, sus normas, su organización y las actividades se presenten con claridad y coherencia; que el alumnado contribuya a la planificación de las actividades; y que el docente introduzca nuevas técnicas que estimulen los aprendizajes del alumnado. Para Guil y Mestre (1998), entre otros, una buena organización, planificación y estructuración de los aspectos físicos del aula y de los contenidos, unido a un clima social escolar de calidad, son estrategias de prevención y/o paulativas de los problemas de conflictividad de los centros educativos.

Pero, los docentes en este intento por ofrecer una enseñanza adecuada, se enfrentan con varias contradicciones, por una parte la sociedad, eminentemente tecnológica, donde la violencia está cada vez más presente, donde impera el consumismo y que sigue avanzando a pasos agigantados; por otra, la familia, que, en muchos casos, abandona sus funciones de socialización y promueve el individualismo, materialismo y competitividad extremos; y, por último, su propio conocimiento de la realidad del aula, de las relaciones interpersonales que se generan entre los niños/as, si realmente genera un cambio en el modelo de enseñanza que favorezca el aprendizaje de sus alumnos/as, si a través de sus intervenciones genera un clima social adecuado y positivo, etc. Cava y Musitu (2000), entre otros, defienden que los niños/as con problemas de integración social en el aula son los que presentan mayores problemas de ajuste psicosocial y un menor rendimiento académico, además, señalan que el docente tiene un alto grado de conocimiento de esta realidad social en el aula y que los niños/as rechazados por sus iguales son percibidos por el docente de un modo más negativo.

Zafra (2006) y su equipo educativo, pusieron en marcha un programa educativo diferente, cuyos objetivos eran facilitar el acceso a la cultura y a la integración social de menores provenientes de familias desestructuradas, a través de la diversidad curricular y la configuración de un clima social escolar basado en la motivación, en la promoción de valores..., y a través de este programa, demostraron que es posible desde la institución escolar, disminuir las tasas de abandono, absentismo, conflictividad y fracaso escolar.

Por último, quisiéramos señalar que, diversos autores como Calatayud (2008), Flecha (2006), Vila (2003), entre otros, defienden que, las metodologías y formas de intervenir educativamente en un centro escolar, que promueven la participación de los familiares es mucho más efectiva y positiva como un recurso eficaz para asegurar el bienestar psicológico de los niños/as.

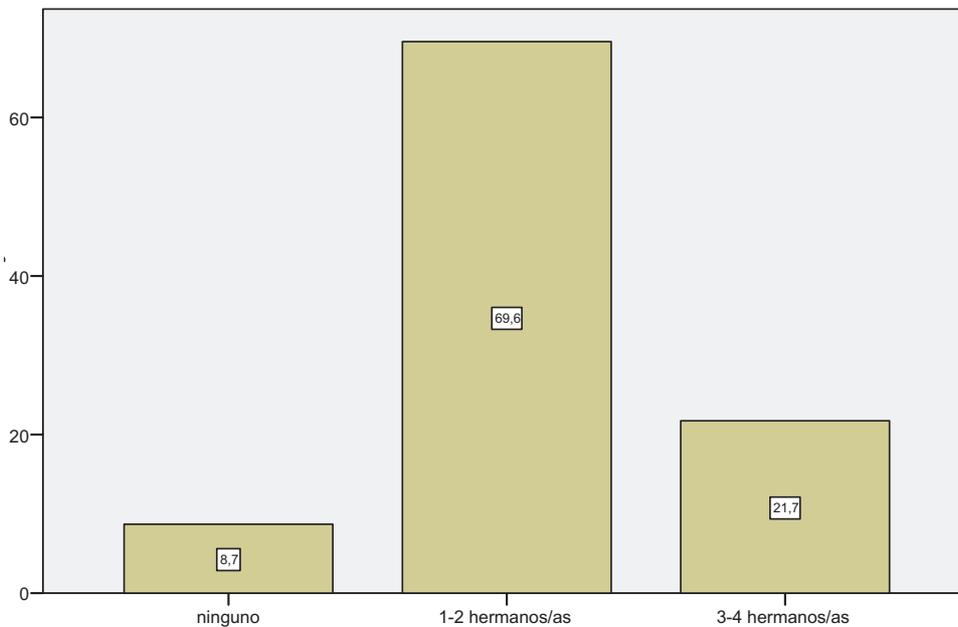
## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por 23 alumnos/as (10 niñas y 13 niños) pertenecientes a un centro de Educación Infantil y Primaria de la localidad de Roquetas de Mar, cuyo nivel educativo se corresponde con 6º de Educación Primaria. La edad de la muestra oscila entre los 11 y los 13 años de edad, siendo la media de edad de las niñas de 12,20 años, y la de los niños de 11,85 años. La edad de los progenitores de los sujetos de la muestra va desde los 31 a los 52 años de edad, siendo la media de edad de los padres de 41,48 años y la media de edad de las madres de 37,17 años.

Tabla 1. Edad. Descriptivos.

	Padre	Madre	Muestra	
			Niño	Niña
N	23	23	13	10
Media	41,48	37,17	11,85	12,20
Desviación típica	4,832	4,774	0,555	0,789



En cuanto a la estructura familiar de la muestra, el 8,7% del total de la muestra son hijos/as únicos, el 69,6% del total de la muestra tienen de 1 a 2 hermanos/as y el 21,7% del total de la muestra tienen de 3 a 4 hermanos/as.

Por otro lado, el 100% de la muestra señala que no realizan cambios frecuentes de residencia. El 73,9% del total de la muestra, manifiesta que la vivienda familiar la tienen en propiedad, mientras el restante 26,1% del total de la muestra, la tiene en régimen de alquiler. Sólo un sujeto del total de la muestra señala que, la vivienda familiar no mantiene las condiciones de habitabilidad adecuadas, dato no relacionado con el lugar donde se ubica la vivienda, ya que, se observa una equidad en cuanto a la tipología de su ubicación, siendo el 47,8% rurales y el 52,2% urbanas.

Tabla 2. Vivienda. Descriptivos.

	Realizan cambios frecuentes de vivienda		La vivienda es		La vivienda tiene las condiciones de habitabilidad adecuadas		La vivienda está ubicada en una zona	
	Si	No	Propia	Alquilada	Si	No	Rural	Urbana
Frecuencia	0	23	17	6	22	1	11	12
Porcentaje	0	100,0	73,9	26,1	95,7	4,3	47,8	52,2

Asimismo, el 82,6% del total de la muestra afirma que en el entorno de la vivienda familiar hay zonas donde pueden jugar a interactuar con otros niños/as, frente al 17,4% que afirma que no tienen esas zonas de juego. Además el 87% del total de la muestra, señalan tener servicios y medios cercanos, tales como taxis, bus... frente al 13% que respondieron no tener en su entorno este tipo de servicios públicos.

Tabla 3. Entorno. Descriptivos.

		Tiene zonas donde puede interactuar y jugar con otros niños/as	Tiene servicios y medios cercanos (taxis, bus...)
Si	Frecuencia	19	20
	Porcentaje	82,6	87,0
No	Frecuencia	4	3
	Porcentaje	17,4	13,0

Por último, la gran mayoría de los sujetos opinan que los ingresos económicos familiares les parecen suficientes, el 91,3% del total de la muestra, frente al 8,7% que dicen que son insuficientes. Además, en lo que respecta al nivel cultural familiar, el 52,2% del total de la muestra opina que tienen un nivel medio, el 39,1% señala que su familia tiene un nivel cultural alto, y el 4,5% asegura que el nivel cultural de su familia es bajo y muy bajo respectivamente.

Tabla 4. Socioeconómicas y culturales. Descriptivos.

	Los ingresos económicos parecen		El nivel cultural es			
	Suficientes	Insuficientes	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
Frecuencia	21	2	9	12	1	1
Porcentaje	91,3	8,7	39,1	52,2	4,5	4,5

### 2.2. INSTRUMENTOS

En primer lugar se utilizaron dos escalas para medir el clima social en dos ambientes diferenciados, tanto en la escuela como en la familia. Las Escalas de Clima Social fueron diseñadas por Moos y Trickett (1989), y recogen 8 escalas de estructura similar que evalúan el clima social en diversos ambientes. De entre estas 8 escalas, nosotros seleccionamos la denominada C.E.S., que evalúa el clima social en la escuela. De entre las tres formas de aplicación que existen para estas escalas, nosotros hemos puesto en práctica la denominada como Forma R (Real), que permite apreciar lo que las personas perciben sobre ese ambiente.

La escala C.E.S. evalúa el ambiente escolar, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno, y a la estructura organizativa de la clase. Consta de 90 ítems, agrupados en 9 subescalas, como son: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación. Estas subescalas, hacen referencia a las dimensiones de las relaciones, la autorrealización, la estabilidad y el cambio.

También aplicamos la Escala de Valoración del Profesor IS (Albiñana y Doménech, 1996) como forma de que el tutor evaluará a cada alumno/a en importantes áreas, como su inteligencia y socialización. Consta de 24 ítems y el tutor en cada uno de ellos, deberá emitir un juicio de valor, dando una estimación a cada ítem en una escala del 1-

10. Los ítems se organizan en torno a 3 factores: el Factor 1 se refiere a la valoración de la Capacidad Intelectual; el Factor 2 hace referencia a la valoración de las Relaciones Sociales; el Factor 3, se refiere a la valoración del Respeto a la Autoridad.

Por último, se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc para conocer cuestiones socio-descriptivas como: el parentesco, la edad, la profesión y estudios de cada miembro de su unidad familiar; la situación económica y cultural; si se realizan cambios frecuentes de residencia; si la vivienda es propia o alquilada; si la vivienda tiene las características de habitabilidad adecuadas o no; si el barrio se encuentra en zona urbana o rural, si cuenta con zonas de juego y si tiene servicios cercanos.

### 2.3. PROCEDIMIENTO

Se realizó una entrevista con la directora del centro escolar, en la que se le explicó todo lo que se pretendía realizar y con qué propósito, remarcando en todo momento el anonimato de las pruebas. Posteriormente se le dejó una copia de las pruebas para su revisión.

Cuando la dirección nos dio su visto bueno, procedimos a mantener una reunión con la tutora de la clase escogida para realizar la investigación, se le pidió su colaboración y se le explicó el procedimiento de realización de los test y escalas, los períodos de tiempo que necesitábamos y el momento apropiado durante la jornada, para llevarlo a cabo. Por otro lado, se le informó de que ella también sería objeto de nuestra investigación, en cuanto que, debía rellenar una escala de valoración sobre cada uno de sus alumnos/as.

Después, y antes de iniciar las sesiones de investigación con el grupo-clase, mantuvimos una pequeña charla con ellos/as, presentándonos, explicándoles qué íbamos a hacer y si deseaban ayudarnos y, sobre todo, transmitiéndoles la importancia de ser sinceros en sus respuestas y de contestar a todos los ítems.

Los test y cuestionarios fueron repartidos y cumplimentados por el alumnado en 3 sesiones diferentes, en la primera de ella se pasó la Escala de Clima Social Escolar (C.E.S.), en la segunda la Escala de Clima Social Familiar (F.E.S.), y por último, en la última sesión, se les pidió que rellenarán el cuestionario donde se recogieron datos de su entorno físico y ambiental. Antes de cada sesión, se explicaron las normas para

cumplimentarlos y se preguntaron las posibles dudas. Durante el desarrollo de cada prueba, permanecíamos con ellos/as en el aula para supervisar que se hacía correctamente y para que pudieran consultarnos cualquier duda que pudiera surgir.

### 2.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El presente estudio realiza un análisis descriptivo para lo que se utiliza un Diseño de Carácter Transversal.

Para realizar el análisis de los datos primero, se ha creado una base de datos en el programa SPSS 15.0 y, después, se realizarán correlaciones entre las diferentes variables analizadas. Para ello, se utilizarán las tablas de contingencia, comparación de medias, ANNOVAS, correlaciones bivariadas...

### 3. RESULTADOS

Iremos describiendo y analizando los resultados en función de los instrumentos utilizados (Escala IS y Escala CES) y más concretamente, en relación a los factores que los integran. Por otro lado, cabría señalar que los datos ofrecidos en cuanto a las medias obtenidas a través de estos dos instrumentos son datos obtenidos en una escala sobre 10. Además, los datos obtenidos en los diferentes factores se irán analizando, por una parte, en función de las características personales y familiares de los sujetos de mi muestra; y por otra, en función de una serie de características externas, referidas a su situación social, económica y cultural.

**La Escala IS** nos aporta datos sobre la valoración del profesorado en diferentes cuestiones relacionadas con el propio alumno/a. A través de los ítems de esta escala se valoran tres factores, que son: la capacidad intelectual (factor 1), las relaciones sociales (factor 2) y el respeto a la autoridad (factor 3) de los sujetos de la muestra.

#### A) Factor 1: *Capacidad Intelectual.*

En cuanto a este factor, las niñas tienen una media de 7,17, con una desviación típica de 1,93 y los niños 7,53, con una desviación típica de 2,02. Aunque los valores de las medias sean distintos, no existen diferencias significativas entre ambos sexos si nos atenemos a su capacidad intelectual ( $T_{1,23} = -0,435$ ,  $p > 0,05$ ). Por otro lado, la capacidad intelectual disminuye según la edad incrementa, puesto que los niños/as de 11 años tienen de media 8,71, con una desviación típica de 1,01; los de 12 años tienen de media 7,32 con una desviación típica de 2,19; y los de 13 años tienen de media 6,18 con una desviación típica de 1,17. Con respecto a la edad, a simple vista no existen diferencias significativas ( $F_{2,23} = 2,390$ ,  $p > 0,05$ ), sin embargo, si aplicamos comparaciones múltiples o contrastes *post hoc* para conocer si entre los grupos de edad existen o no esas diferencias, vemos que sí existen diferencias significativas entre la capacidad intelectual de los niños/as de 11 y de 13 años de edad.

Tener o no hermanos/as ni la cantidad de los mismos, no tiene influencia en la Capacidad Intelectual de los sujetos de la muestra, ya que no existen diferencias significativas entre aquellos sujetos que tienen o no hermanos/as, ni entre los que sí tienen ( $F_{2,23} = 0,701$ ,  $p > 0,05$ ), aunque las diferencias en las medias sí sean evidentes, ya que como vemos en la tabla,

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

los sujetos que no tienen hermanos/as, tienen una media de 8,95 con una desviación típica de 1,47, los que tienen de 1 a 2 hermanos/as tienen una media de 7,25 con una desviación típica de 1,94, y los que tienen de 3 a 4 hermanos/as tienen una media de 7,16 con una desviación típica de 1,94.

Tabla 5. Sexo, edad y nº de hermanos/as. Factor 1 IS. Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

	Sexo		Edad			Número de hermanos/as		
	Femenino	Masculino	11 años	12 años	13 años	Ninguno	1 – 2	3 – 4
N	10	13	5	13	5	2	16	5
Media	7,17	7,53	8,71	7,32	6,18	8,95	7,25	7,16
Desviación típica	1,93	2,02	1,01	2,19	1,17	1,47	2,01	1,96

Por otro lado, la Capacidad Intelectual de los sujetos parece estar influenciada por la edad de sus progenitores. La edad de los padres, aparece agrupada en 4 intervalos: el grupo 1, de 32 a 37 años; el grupo 2, de 38 a 42 años; el grupo 3, de 43 a 47 años; y el grupo 4, de 48 a 52 años. Los sujetos cuyos padres se encuentran en el grupo 1, tienen una media de capacidad intelectual de 6,58, con una desviación típica de 1,48; los sujetos cuyos padres se encuentran en el grupo 2, tienen una media de capacidad intelectual de 6,98, con una desviación típica de 2,31; los sujetos cuyos padres se encuentran en el grupo 3, tienen una media de capacidad intelectual de 7,63, con una desviación típica de 1,70; y por último, los sujetos cuyos padres se encuentran en el grupo 4, tienen una media de capacidad intelectual de 9,38, con una desviación típica de 1,48, datos muy superiores a los del primer grupo de edad. Sin embargo, no existen diferencias significativas ( $F_{3,23} = 1,692$ ,  $p > 0,05$ ).

La edad de las madres también aparece agrupada por intervalos, pero en este caso tenemos 3 grupos: el grupo 1, de 31 a 36 años; el grupo 2, de 37 a 41 años; y el grupo 3, de 42 a 47 años. Los sujetos cuyas madres se encuentran en el grupo 1, tienen una media de capacidad intelectual de 6,27, con una desviación típica de 1,71; los sujetos cuyas madres se encuentran en el grupo 2, tienen una media de capacidad intelectual de 7,97, con una desviación típica de 1,66; y por último, los sujetos cuyas madres se encuentran en el grupo 3, tienen una media de capacidad intelectual de 9,33, con una desviación típica de 0,56. En este caso sí existen diferencias significativas entre los grupos de edad ( $F_{2,23} = 7,539$ ,  $p < 0,05$ ), por lo que realizamos las comparaciones múltiples o contrastes *post hoc* para poder conocer entre qué grupos se producen esas diferencias. Obtenemos diferencias significativas entre las

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

madres del primer grupo de edad con respecto a las del segundo grupo de edad, y entre las del primer grupo y las del tercer grupo de edad, presentando más capacidad intelectual los hijos/as de este último grupo.

Tabla 6. Edad padres y madres. Factor 1 IS. Comparación de medias (ANNOVA)

	Edad de padres				Edad de madres		
	Grupo 1 (32 – 37)	Grupo 2 (38 – 42)	Grupo 3 (43 – 47)	Grupo 4 (48 – 52)	Grupo 1 (31 – 36)	Grupo 2 (37 – 41)	Grupo 3 (42 – 47)
N	5	9	6	3	12	6	5
Media	6,58	6,98	7,63	9,38	6,27	7,97	9,33
Desviación típica	1,48	2,31	1,70	0,26	1,71	1,66	0,56

En función de la vivienda de los sujetos, si la vivienda tiene las condiciones de habitabilidad adecuadas, afirmación expresada por 22 de los 23 sujetos de la muestra, presentan una media de capacidad intelectual de 7,47 con una desviación típica de 1,93; en esta característica de la vivienda un sujeto de la muestra afirmó que su vivienda no tiene las condiciones de habitabilidad adecuadas y vemos, cómo su media de capacidad intelectual desciende hasta el 5,25, sin embargo estas diferencias no son significativas ( $T_{1,23} = 1,124$ ,  $p > 0,05$ ). Por otro lado, si es alquilada presentan de capacidad intelectual una media de 6,29, con una desviación típica de 1,79, datos algo inferiores a la media de los sujetos cuya vivienda es en propiedad, que obtienen una media de 7,76, con una desviación típica de 1,90, diferencias no significativas ( $T_{1,23} = 1,653$ ,  $p > 0,05$ ). Por último, si la vivienda está situada en una zona rural, los sujetos tienen de media 7,10, con una desviación típica de 2,30, datos que se elevan si la vivienda está en una zona rural, llegando al 7,63 de media con una desviación típica del 1,61. En este caso, tampoco existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a su capacidad intelectual ( $T_{1,23} = -0,637$ ,  $p > 0,05$ ).

Tabla 7. Vivienda. Factor 1 IS. Comparación de medias (prueba T)

	La vivienda tiene condiciones de habitabilidad adecuadas		La vivienda es		La vivienda se sitúa en una zona	
	Si	No	Alquilada	Propia	Rural	Urbana
N	22	1	6	17	11	12
Media	7,47	5,25	6,29	7,76	7,10	7,63
Desviación típica	1,93	-	1,79	1,90	2,30	1,61

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

---

A continuación, veremos si las características de su entorno, la capacidad económica y nivel cultural de sus familias, influyen positiva o negativamente en la capacidad intelectual de los sujetos de la muestra. En lo que respecta al nivel cultural familiar, hay una diferencia bastante grande entre un sujeto que afirma que ese nivel es muy bajo (tiene una media de capacidad intelectual de 9,08) y otro que lo califica como bajo (tiene una media de capacidad intelectual de 5,41), y entre ellos y la capacidad media intelectual de aquellos sujetos que califican como medio y alto el nivel cultural familiar, siendo de 7,09 con una desviación típica de 1,92 en el caso del nivel cultural familiar medio, y de 7,78 con una desviación típica de 2,04, en el caso del nivel cultural familiar alto. A nivel general no existen diferencias significativas ( $F_{3,23} = 0,784$ ,  $p > 0,05$ ), y además, no podríamos realizar un estudio más minucioso a través de las comparaciones múltiples o contrastes *post hoc*, porque al menos uno de los grupos tiene menos de dos casos. Por su parte, los sujetos que tienen en su entorno servicios y medios cercanos, puntúan más alto en su Capacidad Intelectual, de media un 7,54 con una desviación típica de 1,84, frente a aquellos que carecen de estos servicios y medios en su entorno, que obtienen de media un 6,30 con una desviación típica de 2,72. Lo mismo ocurre cuando en el entorno de la vivienda encontramos zonas donde el menor puede jugar e interactuar con otros niños/as, ya que aquellos sujetos que sí disponen de estas zonas, puntúan de media en cuanto a su Capacidad Intelectual, un 7,49 con una desviación típica de 1,88; frente a aquellos sujetos que no disponen de estas zona en el entorno de la vivienda, que alcanzan una media más baja en cuanto a su Capacidad Intelectual, siendo ésta de 6,85 con una desviación típica de 2,48. Estas diferencias que se encuentran en función de las zonas que existen en el entorno de la vivienda de los sujetos y de los servicios que ofrecen, no son estadísticamente significativas ni en lo que se refiere a los servicios y medios cercanos ( $T_{1,23} = 1,025$ ,  $p > 0,05$ ), ni en lo que se refiere a las zonas de ocio y juego ( $T_{1,23} = 0,585$ ,  $p > 0,05$ ).

Por último, la valoración que, los propios sujetos de la muestra, hacen sobre los ingresos económicos familiares parece influir de forma positiva, en cuanto a la Capacidad Intelectual, de aquellos que opinan que son insuficientes, ya que alcanzan una media de 8,50 con una desviación típica de 0,82, frente a los que opinan que estos ingresos económicos son suficientes, que obtienen una media de 7,27 con una desviación típica de 2,002. Diferencias que tampoco representan significación a nivel estadístico ( $T_{1,23} = -0,844$ ,  $p > 0,05$ ).

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

Tabla 8. Entorno y variables socioeconómicas y culturales. Factor 1 IS.  
Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

	Tiene servicios y medios cercanos (taxi, bus...)		Tiene zonas donde puedes jugar e interactuar con otros niños		El nivel cultural es				Los ingresos económicos parecen	
	Si	No	Si	No	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Suficientes	Insuficientes
N	20	3	19	4	1	1	12	9	21	2
Media	7,54	6,30	7,49	6,85	9,08	5,41	7,09	7,78	7,27	8,50
Desviación Típica	1,84	2,72	1,88	2,48	-	-	1,92	2,04	2,002	0,82

### B) Factor 2: *Relaciones Sociales*.

En cuanto a la capacidad de relacionarse socialmente, los niños parecen hacerlo mejor, ya que presentan una media de 8,17 con una desviación típica de 1,20, datos superiores a los de las niñas, cuya media es de 7,06 con una desviación típica de 2,02. En lo que respecta a la edad, parece que con 11 años se relacionan mejor que con 12 y con 13. La media para los 11 años es de 8,42, con una desviación típica de 1,18; la media para los 12 años es de 7,82, con una desviación típica de 1,75; por último, para los niños/as de 13 años, la media de su capacidad para relacionarse socialmente es de 6,60, con una desviación típica de 1,54. En ninguno de los casos existen entre los grupos diferencias significativas, ni en función de la edad ( $F_{2,23} = 1,697$ ,  $p > 0,05$ ), ni en función del sexo ( $T_{1,23} = -1,633$ ,  $p > 0,05$ ).

Por otro lado, los sujetos que no tienen hermanos/as tienen de media 8,83, con una desviación típica de 1,64; los que tienen de 1 a 2 hermanos/as, tienen de media 7,49, con una desviación típica de 1,76; y los que tienen de 3 a 4 hermanos/as tienen una media de 7,86 con una desviación típica de 1,46. Estos datos nos ofrecen diferencias no significativas entre las medias según el número de hermanos/as de los sujetos, en cuanto a su capacidad de relacionarse socialmente ( $F_{2,23} = 0,587$ ,  $p > 0,05$ ).

Tabla 9. Sexo, edad y nº de hermanos/as. Factor 2 IS. Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

	Sexo		Edad			Número de hermanos/as		
	Femenino	Masculino	11 años	12 años	13 años	Ninguno	1 – 2	3 – 4
N	10	13	5	13	5	2	16	5
Media	7,06	8,17	8,42	7,82	6,60	8,83	7,49	7,86
Desviación típica	2,02	1,20	1,18	1,75	1,54	1,64	1,76	1,46

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

Al igual que ocurrió con el Factor 1 sobre Capacidad Intelectual, la edad de los progenitores de los sujetos de la muestra, concretamente la edad de los padres hace variar las medias de los hijos/as en cuanto a su capacidad de relacionarse socialmente, pero la edad de las madres influye significativamente en esta capacidad existiendo diferencias significativas ( $F_{2,23} = 4,906$ ,  $p < 0,05$ ). Los sujetos cuyos padres están en el grupo 1 de edad, alcanzan una media de 6,82 con 1,59 de desviación típica; si los padres están en el grupo 2 de edad, los sujetos alcanzan una media de 7,72 con 1,97 de desviación típica; si los padres están en el grupo 3 de edad, los sujetos alcanzan una media de 7,70 con 1,09 de desviación típica; y los sujetos cuyos padres están en el grupo 4 de edad, alcanzan una media de 9 con 1,54 de desviación típica. Por otro lado, los sujetos cuyas madres están en el grupo 1 de edad, obtienen una media de 6,81 con una desviación típica de 1,61; si las madres están dentro del grupo 2 de edad, los sujetos obtienen una media de 8,38 con una desviación típica de 1,01; y si las madres están dentro del grupo 3 de edad, obtienen una media de 8,95 con una desviación típica de 1,34. Se realizan comparaciones múltiples o contrastes *post hoc* para conocer entre qué grupos de edad de las madres se establecen esas diferencias significativas, en concreto esta prueba nos muestra diferencias significativas entre el grupo 1 y el grupo 2, y entre el grupo 1 y el grupo 3.

Tabla 10. Edad padres y madres. Factor 2 IS. Comparación de medias (ANNOVA)

	Edad de padres				Edad de madres		
	Grupo 1 (32 – 37)	Grupo 2 (38 – 42)	Grupo 3 (43 – 47)	Grupo 4 (48 – 52)	Grupo 1 (31 – 36)	Grupo 2 (37 – 41)	Grupo 3 (42 – 47)
N	5	9	6	3	12	6	5
Media	6,82	7,72	7,70	9	6,81	8,38	8,95
Desviación típica	1,59	1,97	1,09	1,54	1,61	1,01	1,34

En lo que respecta a la vivienda y sus características, la mayor diferencia encontrada en cuanto al factor que tratamos, se encuentra entre los sujetos de la muestra que afirman tener una vivienda con condiciones de habitabilidad adecuadas, con una media de 7,85 y una desviación típica de 1,50, y un sujeto de la muestra que afirma no tener esas condiciones adecuadas de habitabilidad, con una media de 4,11. Como vemos las diferencias en las medias son muy grandes y, además, son estadísticamente significativas ( $T_{1,23} = 2,427$ ,  $p < 0,05$ ). Por otro lado, y en cuanto al tipo de vivienda, si es en propiedad o alquilada, tenemos que la media de la capacidad de relacionarse socialmente se sitúa en 7,03 con una desviación típica de 1,14

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

en aquellos sujetos de la muestra cuya vivienda es alquilada, datos algo inferiores al resultado de los sujetos que tienen la vivienda en propiedad, cuya media es de 7,92 con una desviación típica de 1,72. Lo mismo ocurre si nos atenemos a la zona donde está ubicada la vivienda, ya que si es una zona rural, la media de la capacidad de relacionarse socialmente es de 7,30 con una desviación típica de 1,98, y si hablamos de una zona urbana aumenta esa media hasta el 8,04 con una desviación típica de 1,29. En estos casos no existen diferencias significativas, ni entre los sujetos cuya vivienda es propia o alquilada ( $T_{1,23} = 1,124$ ,  $p > 0,05$ ), ni entre los sujetos cuya vivienda se sitúa en una zona urbana o rural ( $T_{1,23} = -1,072$ ,  $p > 0,05$ ).

Tabla 11. Vivienda. Factor 2 IS. Comparación de medias (*prueba T*)

	La vivienda tiene condiciones de habitabilidad adecuadas		La vivienda es		La vivienda se sitúa en una zona	
	Si	No	Alquilada	Propia	Rural	Urbana
N	22	1	6	17	11	12
Media	7,85	4,11	7,03	7,92	7,30	8,04
Desviación típica	1,50	-	1,14	1,72	1,98	1,29

Por último, veremos si las características de su entorno, la capacidad económica y nivel cultural de sus familias, influyen positiva o negativamente en la capacidad de los sujetos de la muestra para relacionarse socialmente. Como podemos apreciar en los datos de la tabla, cuanto mayor es el nivel cultural (los que tienen un nivel alto alcanzan de media el 8,08 con una desviación típica de 1,20, los que tienen un nivel medio tienen de media un 7,44 con una desviación típica de 2,06 y los que tienen un nivel bajo o muy bajo alcanzan de media un 7,55 y 7,22 respectivamente), y cuanto mejores servicios ofrece el entorno donde se sitúa la vivienda (tienen de media 7,85 con una desviación típica de 1,59 frente a los que no tienen esos servicios que obtienen de media 6,62 con una desviación típica de 2,37), mejores resultados obtienen. Además, cuando en el entorno hay zonas donde los sujetos pueden jugar e interactuar con otros niños/as, alcanzan también mejores resultados en su capacidad de relacionarse socialmente, un 7,85 de media, con una desviación típica de 1,59, frente a un 6,91 con una desviación típica de 2,02, que es la media de aquellos sujetos que no tienen esas zonas de juego en su entorno. Lo mismo sucede, aunque en menor medida, con los ingresos económicos familiares, ya que los 22 sujetos que creen que dichos ingresos son suficientes obtienen de media en la capacidad de relacionarse socialmente un 7,71 con una desviación

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

típica de 1,74, frente a aquellos que opinan que los ingresos son insuficientes que obtienen un 7,44 con una desviación típica de 0,31.

Diferencias todas ellas no significativas cuando estudiamos la capacidad de relacionarse socialmente ni en función del nivel cultural ( $F_{3,23} = 0,256$ ,  $p > 0,05$ ) donde tampoco podríamos realizar comparaciones múltiples o pruebas *post hoc* para analizar si hay diferencias significativas o no entre los grupos, ya que al menos uno de los grupos tiene menos de dos casos; ni en función de si tiene o no zonas para jugar e interactuar con otros niños/as ( $T_{1,23} = 1,023$ ,  $p > 0,05$ ), ni en función de los servicios que ofrece el entorno ( $T_{1,23} = 1,194$ ,  $p > 0,05$ ), ni tan siquiera cuando tenemos en cuenta los ingresos económicos familiares ( $T_{1,23} = 0,214$ ,  $p > 0,05$ ).

Tabla 12. Entorno y variables socioeconómicas y culturales. Factor 2 IS.  
Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

	Tiene servicios y medios cercanos (taxi, bus...)		Tiene zonas donde puedes jugar e interactuar con otros niños		El nivel cultural es				Los ingresos económicos parecen	
	Si	No	Si	No	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Suficientes	Insuficientes
N	20	3	19	4	1	1	12	9	21	2
Media	7,85	6,62	7,85	6,91	7,22	7,55	7,44	8,08	7,71	7,44
Desviación Típica	1,55	2,37	1,59	2,02	-	-	2,06	1,20	1,74	0,31

### C) Factor 3: *El Respeto a la Autoridad.*

Como vemos en la tabla, las medias de los sujetos en cuanto al respeto mostrado hacia la autoridad alcanza en todos los casos valores altos, que salvo en una ocasión, están por encima del 9. Dentro de estos valores, si analizamos los datos minuciosamente, vemos como el sexo masculino (con una media de 9 y una desviación típica de 0,96) parece ser menos respetuoso con respecto al femenino (con una media de 9,46 y una desviación típica de 0,52), habiendo una diferencia no significativa entre las medias de tan sólo 0,46 ( $T_{1,23} = 1,379$ ,  $p > 0,05$ ). En cuanto a la edad, los sujetos de 11 y 13 años respetan más la autoridad que los de 12 años, con una media de 8,94 y una desviación típica de 0,95, sin existir tampoco diferencias significativas entre los grupos de edad ( $F_{2,23} = 1,537$ ,  $p > 0,05$ ). Por último, el número de hermanos/as que tengan los sujetos tampoco parece tener relevancia ya que las diferencias entre las medias de aquellos sujetos que no tienen hermanos/as (con una media de 9,66 y 0,47 de desviación

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

típica), aquellos que tienen de 1 a 2 hermanos/as (con una media de 9,12 y 0,89 de desviación típica) y aquellos que tienen de 3 a 4 hermanos/as (con una media de 9,26 y 0,72 de desviación típica) es mínima y no existen, por lo tanto, diferencias significativas ( $F_{2,23} = 0,383$ ,  $p > 0,05$ ).

Tabla 13. Sexo, edad y nº de hermanos/as. Factor 3 IS. Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

	Sexo		Edad			Número de hermanos/as		
	Femenino	Masculino	11 años	12 años	13 años	Ninguno	1 – 2	3 – 4
N	10	13	5	13	5	2	16	5
Media	9,46	9	9,60	8,94	9,46	9,66	9,12	9,26
Desviación típica	0,52	0,96	0,43	0,95	0,55	0,47	0,89	0,72

Asimismo la edad de los progenitores de los sujetos de la muestra tampoco adquiere gran relevancia al no existir diferencias significativas en cuanto a las medias de sus hijos/as en relación al respeto mostrado hacia la autoridad, ni teniendo en cuenta la edad de sus padres ( $F_{3,23} = 1,352$ ,  $p > 0,05$ ), ni la de sus madres ( $F_{2,23} = 1,404$ ,  $p > 0,05$ ). Los hijos/as cuyos padres se encuentran en el grupo 1 y 2 de edad alcanzan una media de 9,33 con 0,40 y 0,50 de desviación típica respectivamente, si sus padres se encuentran en el grupo 3 de edad obtienen 8,66 con una desviación típica de 1,29, y si los padres se encuentran en el grupo 4 de edad alcanzan la media de 9,66 con 0,57 de desviación típica, que supone el valor medio máximo de todos los sujetos de la muestra. Si nos atenemos a la edad de las madres, los hijos/as cuyas madres estén en el grupo de edad 1, obtienen de media 9,08 con 0,71 de desviación típica, si sus madres están en el grupo 2 de edad, alcanzan de media un 9 con una desviación típica de 1,15, y si están en el grupo de edad 3, suben hasta casi el máximo de la escala, un 9,73 de media con una desviación típica de 0,43. Por todo ello, en general podríamos afirmar que, aunque no existan diferencias significativas entre las medias, parece ser evidente que las medias más altas obtenidas por los sujetos de la muestra, se corresponden con los padres y madres de mayor edad.

Tabla 14. Edad padres y madres. Factor 3 IS. Comparación de medias (*ANNOVA*)

	Edad de padres				Edad de madres		
	Grupo 1 (32 – 37)	Grupo 2 (38 – 42)	Grupo 3 (43 – 47)	Grupo 4 (48 – 52)	Grupo 1 (31 – 36)	Grupo 2 (37 – 41)	Grupo 3 (42 – 47)
N	5	9	6	3	12	6	5
Media	9,33	9,33	8,66	9,66	9,08	9	9,73
Desviación típica	0,40	0,55	1,29	0,57	0,71	1,15	0,43

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

Como con los anteriores factores, también analizaremos si el respeto a la autoridad de los sujetos de la muestra puede estar condicionado tanto por las características propias de la vivienda familiar, como por el entorno que la rodea, así como por el nivel cultural y económico familiar. Como vemos en las siguientes tablas, donde se recogen todos esos datos, la media del respeto a la autoridad se sitúa en todos los casos del 9 sobre 10 en adelante, habiendo pocas diferencias entre las medias de cada opción dentro de la misma variable y, en ninguno de los casos, existen diferencias significativas, ni cuando las condiciones de habitabilidad son o no adecuadas ( $T_{1,23} = 0,247$ ,  $p > 0,05$ ), ni cuando la vivienda es propia o alquilada ( $T_{1,23} = -0,066$ ,  $p > 0,05$ ), ni cuando se sitúa en una zona rural o urbana ( $T_{1,23} = -0,617$ ,  $p > 0,05$ ), ni cuando tiene o no tiene servicios y medios cercanos en su entorno ( $T_{1,23} = -0,538$ ,  $p > 0,05$ ), ni cuando tiene o no tiene zonas donde los sujetos pueden interactuar y jugar con otros niños/as ( $T_{1,23} = -0,789$ ,  $p > 0,05$ ), ni cuando el nivel cultural familiar es muy bajo o bajo o medio o alto ( $F_{3,23} = 0,048$ ,  $p > 0,05$ ), ni cuando los ingresos económicos familiares les parecen a los sujetos de la muestra suficientes o insuficientes ( $T_{1,23} = 0,064$ ,  $p > 0,05$ ).

Si la vivienda familiar tiene las condiciones de habitabilidad adecuadas, la media del respeto a la autoridad de los sujetos de la muestra se sitúa en 9,21 con una desviación típica de 0,83, si no tiene esas condiciones, la media baja hasta el valor 9 con 0,83 de desviación típica. Si la vivienda familiar es propia la media se sitúa en el 9,19 con una desviación típica de 0,90, media más baja que si la vivienda familiar es alquilada siendo su valor de 9,22 con una desviación típica de 0,58. Por otro lado, si la vivienda familiar se sitúa en una zona rural la media alcanza los 9,09 con una desviación típica de 1,05, y si está en una zona urbana los sujetos obtienen una media de 9,30 con una desviación típica de 0,55.

Tabla 15. Vivienda. Factor 3 IS. Comparación de medias (*prueba T*)

	La vivienda tiene condiciones de habitabilidad adecuadas		La vivienda es		La vivienda se sitúa en una zona	
	Si	No	Alquilada	Propia	Rural	Urbana
N	22	1	6	17	11	12
Media	9,21	9	9,22	9,19	9,09	9,30
Desviación típica	0,83	-	0,58	0,90	1,05	0,55

En relación al entorno de la vivienda, cuando hay servicios y medios cercanos, los sujetos alcanzan de media un 9,16 con una desviación típica de 0,86, dato inferior al obtenido por aquellos sujetos que no tienen ese tipo de servicios y medios cerca de su domicilio familiar, de

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

9,44 con una desviación típica de 0,50. Si, además, encontramos zonas donde los sujetos pueden jugar e interactuar con otros niños/as la media de su capacidad de respetar la autoridad se sitúa en el 9,14 con una desviación típica de 0,87, frente a la media de 9,50 con una desviación típica de 0,43, de aquellos sujetos que afirman no tener en su entorno este tipo de zonas de ocio.

En lo que respecta al nivel cultural familiar, tenemos dos que lo califican como muy bajo y bajo respectivamente, y que obtienen de puntuación, en cuanto a su respeto a la autoridad, de media un 9 y un 9,33 respectivamente. Aquellos sujetos que califican el nivel cultural familiar de medio, alcanzan la media de 9,25 con una desviación típica de 0,86; y aquellos que lo califican de alto, alcanzan la media de 9,14 con una desviación típica de 0,89. Por último, si hablamos de capacidad económica, los sujetos a cuyos ingresos económicos familiares les parecen suficientes, obtienen de media, en este factor, un 9,20, con una desviación típica de 0,85, y los sujetos a cuyos ingresos económicos familiares les parecen insuficientes, obtienen de media, en este mismo factor, un 9,16, con una desviación típica de 0,23.

Tabla 16. Entorno y variables socioeconómicas y culturales. Factor 3 IS.  
Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

	Tiene servicios y medios cercanos (taxi, bus...)		Tiene zonas donde puedes jugar e interactuar con otros niños		El nivel cultural es				Los ingresos económicos parecen	
	Si	No	Si	No	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Suficientes	Insuficientes
N	20	3	19	4	1	1	12	9	21	2
Media	9,16	9,44	9,14	9,50	9	9,33	9,25	9,14	9,20	9,16
Desviación Típica	0,86	0,50	0,87	0,43	-	-	0,86	0,89	0,85	0,23

**La Escala de Clima Social Escolar (CES)** nos aporta datos sobre la valoración de los sujetos del clima social en su clase, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumnado/profesor y profesor/alumnado y a la estructura organizativa de la clase. A través de los ítems de esta escala se valoran cuatro factores o dimensiones fundamentales, que son: *Relaciones* (que evalúa el grado en el que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí), *Autorrealización* (a través de la que se valora la importancia concedida en clase a la realización de las tareas y al esfuerzo por lograr buenas calificaciones), *Estabilidad* (que evalúa el funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

---

coherencia) y *Cambio* (que evalúa el grado en el que existe diversidad, novedades y variación en las actividades de clase).

En la tabla nº 17, quedarán recogidos los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra en cada factor en función de las variables relacionadas con sus condiciones personales y familiares (sexo, edad, número de hermanos/as y edad de los progenitores).

En cuanto al sexo del sujeto: en el factor Relaciones las mujeres obtienen una media de 6,56 con 1,01 de desviación típica, y los hombres una media de 6,10 con 1,22 de desviación típica; en el factor Autorrealización las mujeres obtienen una media de 6,65 con 1,22 de desviación típica, y los hombres una media de 5,92 con 0,97 de desviación típica; en el factor Estabilidad las mujeres obtienen una media de 6,03 y 1,37 de desviación típica, y los hombres de media un 5,97 y 1,31 de desviación típica; y por último, en el factor Cambio, las mujeres obtienen de media un 6,60 con una desviación típica de 1,57, y los hombres de media un 6,23 y 1,78 de desviación típica. En relación con el sexo de los sujetos, las diferencias en las medias obtenidas no son significativas, ni en el factor Relaciones ( $T_{1,23} = 0,969$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el factor Autorrealización ( $T_{1,23} = 1,586$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el de Estabilidad ( $T_{1,23} = 0,105$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el de Cambio ( $T_{1,23} = 0,516$ ,  $p > 0,05$ ).

En lo que se refiere a la edad de los sujetos, tenemos que: para el factor Relaciones los sujetos de 11 años obtienen de media 6,13 y 1,50 de desviación típica, los sujetos de 12 años obtienen de media 6,07 y 1,10 de desviación típica, y los sujetos de 13 años obtienen mejor puntuación de media, alcanzando el 7,06 con una desviación típica de 0,49; para el factor Autorrealización los sujetos de 11 años obtienen de media 6 y 1,27 de desviación típica, los sujetos de 12 años obtienen de media 6,26 y 1,25 de desviación típica, y los sujetos de 13 años obtienen mejor puntuación de media, alcanzando el 6,40 con una desviación típica de 0,74; para el factor Estabilidad los sujetos de 11 años obtienen de media 5,60 y 1,57 de desviación típica, los sujetos de 12 años obtienen la mayor puntuación de media, alcanzando el 6,28 y 1,14 de desviación típica, y los sujetos de 13 años obtienen de media 5,66 con una desviación típica de 1,56; por último, para el factor Cambio, los sujetos de 11 años puntúan de media un 6,40 con una desviación típica de 1,81, los sujetos de 12 años puntúan de media 6,15 con una desviación típica de 1,77, y los sujetos de 13 años, que son los que mejor media obtienen, alcanzan el valor 7 con una desviación típica de 1,41. En relación con la edad de los sujetos, las diferencias en las medias obtenidas no son significativas, ni en el factor Relaciones ( $F_{2,23} =$

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

---

1,508,  $p > 0,05$ ), ni en el factor Autorrealización ( $F_{2,23} = 0,155$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el de Estabilidad ( $F_{2,23} = 0,675$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el de Cambio ( $F_{2,23} = 0,439$ ,  $p > 0,05$ ).

Si tenemos en cuenta el número de hermanos/as que tienen los sujetos, tenemos que: los sujetos que no tienen hermanos/as alcanzan de media en el factor 1 un 6,50 con una desviación típica de 1,17, en el factor 2 de media un 6,25 con una desviación típica de 0,35, en el factor 3 de media 5 con una desviación típica de 1,88, y en el factor 4 de media 6; los sujetos que tienen de uno a dos hermanos/as obtienen en el factor 1 de media 6,12 con una desviación típica de 1,27, en el factor 2 de media 6,18 con una desviación típica de 1,22, en el factor 3 de media 6 con una desviación típica de 1,28, y en el factor 4 de media 6,18 con una desviación típica de 1,83; los sujetos que tienen de tres a cuatro hermanos/as alcanzan en el factor 1 de media 6,80 y 0,50 de desviación típica, en el factor 2 y en el factor 3 de media 6,40 con 1,14 y 1,29 de desviación típica respectivamente, y en el factor 4 de media 7,20 con una desviación típica de 1,30. A pesar de las diferencias existentes entre los sujetos que no tienen hermanos, entre los que tienen de 1 a 2 hermanos/as y entre los que tienen de 3 a 4 hermanos/as en el factor 1 ( $F_{2,23} = 0,684$ ,  $p > 0,05$ ), en el factor 2 ( $F_{2,23} = 0,062$ ,  $p > 0,05$ ), en el factor 3 ( $F_{2,23} = 0,801$ ,  $p > 0,05$ ) y en el factor 4 ( $F_{2,23} = 0,741$ ,  $p > 0,05$ ), podemos señalar, según los datos, que no existen diferencias significativas entre los grupos en cada uno de los factores.

Atendiendo a la edad de los padres, tenemos que: los sujetos cuyos padres están en el grupo 1 de edad (de 32 a 37 años), obtienen en el factor 1 una media de 6,80 con una desviación típica de 0,50, en el factor 2 una media de 7 con una desviación típica de 0,70, en el factor 3 una media de 6,26 con una desviación típica de 0,82, y en el factor 4 una media de 6,20 con una desviación típica de 1,09; aquellos sujetos cuyos padres se encuentran dentro del grupo 2 de edad (de 38 a 42 años) obtienen en el factor 1 una media de 6,11 con una desviación típica de 1,31, en el factor 2 una media de 5,66 con una desviación típica de 1, en el factor 3 una media de 5,81 con una desviación típica de 1,59, y en el factor 4 una media de 5,88 con una desviación típica de 1,83; aquellos sujetos cuyos padres se encuentran dentro del grupo 3 de edad (de 43 a 47 años) obtienen en el factor 1 una media de 6,27 con una desviación típica de 1,18, en el factor 2 una media de 6,41 con una desviación típica de 0,97, en el factor 3 una media de 6 con una desviación típica de 1,53, y en el factor 4 una media de 7 con una desviación típica de 2,09; por último, aquellos sujetos cuyos padres se encuentran dentro del grupo 4 de edad (de 48 a 52 años) obtienen en el factor 1 y en el factor 3 una media de 6,11 con una desviación típica de 1,57 y 1,01 respectivamente, en el factor 2 una media de 6,33 con una desviación típica de 1,89, y en el factor 4 una media de 7 con una desviación

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

---

típica de 1. A pesar de que entre los grupos de edad, dentro del mismo factor, no existen diferencias significativas a simple vista, las comparaciones múltiples o contrastes post hoc revelaron que sí existen diferencias significativas en el factor 2, Autorrealización, entre las medias obtenidas por los sujetos, cuyos padres están en el grupo 1 de edad y aquellos cuyos padres están en el grupo 2 de edad ( $F_{3,23} = 1,754$ ,  $p < 0,05$ ).

Por último y en cuanto a la edad de las madres de los sujetos, tenemos que: los sujetos cuyas madres están en el grupo 1 de edad (de 31 a 36 años), obtienen en el factor 1 una media de 6,63 con una desviación típica de 0,71, en el factor 2 una media de 6,66 con una desviación típica de 0,77, en el factor 3 una media de 6 con una desviación típica de 1,20, y en el factor 4 una media de 6,33 con una desviación típica de 1,49; aquellos sujetos cuyas madres se encuentran dentro del grupo 2 de edad (de 37 a 41 años) obtienen en el factor 1 una media de 5,72 con una desviación típica de 1,63, en el factor 2 una media de 5,41 con una desviación típica de 1,24, en el factor 3 una media de 6,38 con una desviación típica de 1,62, y en el factor 4 una media de 6,16 con una desviación típica de 2,56; y aquellos sujetos cuyas madres se encuentran dentro del grupo 3 de edad (de 42 a 47 años) obtienen en el factor 1 y en el factor 2 una media de 6,20 con una desviación típica de 1,21 y 1,35 respectivamente, en el factor 3 una media de 5,53 con una desviación típica de 1,28, y en el factor 4 una media de 6,80 con una desviación típica de 0,83. Teniendo en cuenta la variable de la edad de las madres de los sujetos de la muestra, ocurre lo mismo que con la edad de los padres, ya que no existen diferencias significativas a simple vista, pero las comparaciones múltiples o contrastes post hoc revelan que sí existen diferencias significativas y además, en el mismo factor, en el factor 2, Autorrealización, y entre las medias obtenidas por los sujetos, cuyas madres están en el grupo 1 de edad y aquellos cuyas madres están en el grupo 2 de edad ( $F_{3,23} = 2,888$ ,  $p < 0,05$ ).

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

Tabla 17. Sexo, edad muestra, padres y madres, nº de hermanos/as. Factores CES.  
Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

		N	Factor 1: Relaciones		Factor 2: Autorrealización		Factor 3: Estabilidad		Factor 4: Cambio	
			Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica
Sexo	Femenino	10	6,56	1,01	6,65	1,22	6,03	1,37	6,60	1,57
	Masculino	13	6,10	1,22	5,92	0,97	5,97	1,31	6,23	1,78
Edad	11 años	5	6,13	1,50	6	1,27	5,60	1,57	6,40	1,81
	12 años	13	6,07	1,10	6,26	1,25	6,28	1,14	6,15	1,77
	13 años	5	7,06	0,49	6,40	0,74	5,66	1,56	7	1,41
Nº de hermanos/as	Ninguno	2	6,50	1,17	6,25	0,35	5	1,88	6	0
	1 – 2	16	6,12	1,27	6,18	1,22	6	1,28	6,18	1,83
	3 – 4	5	6,80	0,50	6,40	1,14	6,40	1,29	7,20	1,30
Edad del padre	Grupo 1 (32 – 37)	5	6,80	0,50	7	0,70	6,26	0,82	6,20	1,09
	Grupo 2 (38 – 42)	9	6,11	1,31	5,66	1	5,81	1,59	5,88	1,83
	Grupo 3 (43 – 47)	6	6,27	1,18	6,41	0,97	6	1,53	7	2,09
	Grupo 4 (48 – 52)	3	6,11	1,57	6,33	1,89	6,11	1,01	7	1
Edad de la madre	Grupo 1 (31 – 36)	12	6,63	0,71	6,66	0,77	6	1,20	6,33	1,49
	Grupo 2 (37 – 41)	6	5,72	1,63	5,41	1,24	6,38	1,62	6,16	2,56
	Grupo 3 (42 – 47)	5	6,20	1,21	6,20	1,35	5,53	1,28	6,80	0,83

En la tabla nº 18, quedarán recogidos los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra en cada factor en función de las variables ambientales (tipo de vivienda, zonas de recreo y ocio en el entorno, servicios cercanos, condiciones de la vivienda y zona en la que se sitúa). En cuanto a las condiciones de habitabilidad de la vivienda en la que viven los sujetos, de destacar que el sujeto que afirma no tener unas condiciones adecuadas de habitabilidad, en el factor 2 supera con creces a los sujetos que sí tienen esas condiciones adecuadas (de media alcanzan un 6,15 y una desviación típica de 1,08), obteniendo de media un 8. En el factor 1 y en el factor 4 las diferencias son mínimas, ya que los que afirman tener unas condiciones adecuadas obtienen en el factor 1 un 6,28 de media y 1,16 de desviación típica, y en el factor 4 un 6,40 de media y 1,70 de desviación típica; frente al sujeto que no tiene esas condiciones adecuadas que alcanza en el factor 1 un 6,66 de media y en el factor 4 un 6 de media. Por último, en el factor 3 ambos grupos alcanzan de media un 6. A pesar de ello, las diferencias no son estadísticamente significativas ni en el factor 1 ( $T_{1,23} = -0,319$ ,  $p > 0,05$ ), en el factor 2 ( $T_{1,23} = -1,660$ ,  $p > 0,05$ ), en el factor 3 ( $T_{1,23} = 0$ ,  $p > 0,05$ ) y en el factor 4 ( $T_{1,23} = 0,234$ ,  $p > 0,05$ ).

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

---

Si la vivienda es propia los sujetos alcanzan en el factor 1 una media de 6,03 con una desviación típica de 1,20, en el factor 2 una media de 6,29 con una desviación típica de 1,22, en el factor 3 una media de 5,92 con una desviación típica de 1,29, y en el factor 4 una media de 6,11 con una desviación típica de 1,76. Por su parte, los sujetos que viven en una vivienda alquilada alcanzan en el factor 1 una media de 7,05 con una desviación típica de 0,38, en el factor 2 una media de 6,08 con una desviación típica de 0,86, en el factor 3 una media de 6,22 con una desviación típica de 1,44, y en el factor 4 una media de 7,16 con una desviación típica de 1,16. En el factor 1 ( $T_{1,23} = -2,009$ ,  $p > 0,05$ ), en el factor 2 ( $T_{1,23} = 0,386$ ,  $p > 0,05$ ), en el factor 3 ( $T_{1,23} = -0,475$ ,  $p > 0,05$ ) y en el factor 4 ( $T_{1,23} = -1,346$ ,  $p > 0,05$ ) no existen diferencias significativas entre los grupos.

Si la vivienda está situada en una zona rural, los sujetos alcanzan en el factor 1 una media de 6,24 con una desviación típica de 1,15, en el factor 2 una media de 6,72 con una desviación típica de 1,12, en el factor 3 una media de 5,81 con una desviación típica de 1,57, y en el factor 4 una media de 6,63 con una desviación típica de 1,50. Por su parte, los sujetos cuya vivienda está situada en una zona urbana, alcanzan en el factor 1 una media de 6,36 con una desviación típica de 1,16, en el factor 2 una media de 5,79 con una desviación típica de 0,96, en el factor 3 una media de 6,16 con una desviación típica de 1,05, y en el factor 4 una media de 6,16 con una desviación típica de 1,85. En la valoración del factor 2 es en el que encontramos diferencias significativas entre los sujetos que viven en una zona rural y aquellos que viven en una zona urbana ( $T_{1,23} = 2,146$ ,  $p < 0,05$ ).

Si en el entorno de la vivienda encontramos zonas donde puedan jugar e interactuar con otros niños/as, los sujetos alcanzan en el factor 1 una media de 6,28 con una desviación típica de 1,06, en el factor 2 una media de 6,34 con una desviación típica de 1,06, en el factor 3 una media de 5,07 con una desviación típica de 1,27, y en el factor 4 una media de 6,42 con una desviación típica de 1,70. Sin embargo, si estas zonas no están presentes en el entorno de la vivienda los sujetos alcanzan en el factor 1 una media de 6,41 con una desviación típica de 1,64, en el factor 2 una media de 5,75 con una desviación típica de 1,44, en el factor 3 una media de 5,66 con una desviación típica de 1,63, y en el factor 4 una media de 6,25 con una desviación típica de 1,70. Las características del entorno relacionadas con las zonas de juego e interacción presentes o no, no influyen significativamente en la valoración del factor 1 referido a las relaciones ( $T_{1,23} = -0,213$ ,  $p > 0,05$ ), ni del factor 2 referido a la autorrealización ( $T_{1,23} = 0,953$ ,  $p > 0,05$ ), ni del factor 3 referido a la estabilidad ( $T_{1,23} = 0,551$ ,  $p > 0,05$ ), ni del 4 referido al cambio ( $T_{1,23} = 0,182$ ,  $p > 0,05$ ).

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

Por último, veremos las diferencias entre los grupos en la valoración de los cuatro factores, si tenemos en cuenta si en el entorno hay servicios y medios cercanos. En este sentido, los sujetos que si disponen de estos medios y servicios alcanzan en el factor 1 una media de 6,31 con una desviación típica de 1,04, en el factor 2 una media de 6,32 con una desviación típica de 1,04, en el factor 3 una media de 6,05 con una desviación típica de 1,24, y en el factor 4 una media de 6,45 con una desviación típica de 1,66. En contraposición, los sujetos que no disponen en su entorno de estos servicios y medios cercanos, alcanzan en el factor 1 una media de 6,22 con una desviación típica de 1,95, en el factor 2 una media de 5,66 con una desviación típica de 1,75, en el factor 3 una media de 5,66 con una desviación típica de 2, y en el factor 4 una media de 6 con una desviación típica de 2. Las características del entorno relacionadas con la presencia o no de servicios y medios, no influyen significativamente en la valoración del factor 1 referido a las relaciones ( $T_{1,23} = 0,131$ ,  $p > 0,05$ ), ni del factor 2 referido a la autorrealización ( $T_{1,23} = 0,941$ ,  $p > 0,05$ ), ni del factor 3 referido a la estabilidad ( $T_{1,23} = 0,464$ ,  $p > 0,05$ ), ni del 4 referido al cambio ( $T_{1,23} = 0,427$ ,  $p > 0,05$ ).

Tabla 18. Vivienda y entorno. Factores CES. Comparación de medias (*prueba T*)

		N	Factor 1: Relaciones		Factor 2: Autorrealización		Factor 3: Estabilidad		Factor 4: Cambio	
			Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica
La vivienda tiene cond. de hab. adec.	Si	22	6,28	1,16	6,15	1,08	6	1,34	6,40	1,70
	No	1	6,66	-	8	-	6	-	6	-
La vivienda es	Propia	17	6,03	1,20	6,29	1,22	5,92	1,29	6,11	1,76
	Alquilada	6	7,05	0,38	6,08	0,86	6,22	1,44	7,16	1,16
La vivienda se sitúa en una zona	Rural	11	6,24	1,15	6,72	1,12	5,81	1,57	6,63	1,50
	Urbana	12	6,36	1,16	5,79	0,96	6,16	1,05	6,16	1,85
Tiene servicios y medios cercanos...	Si	20	6,31	1,04	6,32	1,04	6,05	1,24	6,45	1,66
	No	3	6,22	1,95	5,66	1,75	5,66	2	6	2
Tiene zonas donde puedes jugar...	Si	19	6,28	1,06	6,34	1,06	6,07	1,27	6,42	1,70
	No	4	6,41	1,64	5,75	1,44	5,66	1,63	6,25	1,70

En la tabla nº 19 quedarán recogidos los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra en cada factor en función de las variables socio-económicas y culturales (ingresos económicos y nivel cultural). Si nos atenemos al nivel cultural de las familias de los sujetos de la muestra en la valoración de los cuatro factores del CES, tenemos que: un sujeto que afirma que el nivel cultural familiar es muy bajo, obtiene de media en el factor 1 un 4,33, en el factor 2 un 5, en el

## MARCO EMPÍRICO: Resultados

factor 3 un 6,33 y en el factor 4 un 6; otro sujeto que afirma que el nivel cultural familiar es bajo obtiene de media en el factor 1 un 6,67, en el factor 2 un 5,50, en el factor 3 un 6 y en el factor 4 un 7; los sujetos que opinan que el nivel cultural familiar es medio, obtienen en el factor 1 una media de 6,66, con una desviación típica de 0,72, en el factor 2 una media de 6,50, con una desviación típica de 1,10, en el factor 3 una media de 5,75, con una desviación típica de 1,35, y en el factor 4 una media de 6,66, con una desviación típica de 1,66; por último, los sujetos que valoran el nivel cultural de su familia como alto, obtienen en el factor 1 una media de 6, con una desviación típica de 1,42, en el factor 2 una media de 6,11, con una desviación típica de 1,19, en el factor 3 una media de 6,29, con una desviación típica de 1,40, y en el factor 4 una media de 6, con una desviación típica de 1,87. Por último, en función de los ingresos económicos familiares, tenemos un grupo de sujetos que piensa que estos ingresos son suficientes y otro grupo que piensa que son insuficientes. Los sujetos que piensan que son suficientes, obtienen en el factor 1 una media de 6,34, con una desviación típica de 1,08, en el factor 2 una media de 6,28, con una desviación típica de 1,14, en el factor 3 una media de 5,96, con una desviación típica de 1,36, y en el factor 4 una media de 6,42, con una desviación típica de 1,74. Los sujetos que piensan que son insuficientes, obtienen en el factor 1 una media de 5,83, con una desviación típica de 2,12, en el factor 2 una media de 5,75, con una desviación típica de 1,06, en el factor 3 una media de 6,33 y en el factor 4 una media de 6.

No existen diferencias significativas en función del nivel cultural familiar ni en el factor 1 ( $F_{3,23} = 1,850$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el factor 2 ( $F_{3,23} = 0,775$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el factor 3 ( $F_{3,23} = 0,289$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el factor 4 ( $F_{3,23} = 0,304$ ,  $p > 0,05$ ). Tampoco existen diferencias significativas en función de los ingresos económicos, ni en el factor 1 ( $T_{1,23} = 0,604$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el factor 2 ( $T_{1,23} = 0,634$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el factor 3 ( $T_{1,23} = -0,369$ ,  $p > 0,05$ ), ni en el factor 4 ( $T_{1,23} = 0,339$ ,  $p > 0,05$ ).

Tabla 19. Variables socioeconómicas y culturales. Factores CES. Comparación de medias (*prueba T y ANNOVA*)

	N	Factor 1: Relaciones		Factor 2: Autorrealización		Factor 3: Estabilidad		Factor 4: Cambio		
		Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica	
El nivel cultural es	Muy bajo	1	4,33	-	5	-	6,33	-	6	-
	Bajo	1	6,66	-	5,50	-	6	-	7	-
	Medio	12	6,66	0,72	6,50	1,10	5,75	1,35	6,66	1,66
	Alto	9	6	1,42	6,11	1,19	6,29	1,40	6	1,87
Los ingresos económicos parecen	Suficientes	21	6,34	1,08	6,28	1,14	5,96	1,36	6,42	1,74
	Insuficientes	2	5,83	2,12	5,75	1,06	6,33	0	6	0

*Discusión*

## DISCUSIÓN

---

En el presente estudio hemos analizado la influencia que tienen las características personales (sexo y edad), familiares (edad de los progenitores y número de hermanos/as) y ambientales de los sujetos (en lo que se refiere a la vivienda familiar, nivel cultural, nivel económico, zonas recreativas y servicios en el entorno) en su percepción del clima social escolar y en la valoración que de sus capacidades intelectuales, de relación con los demás y de respeto a la autoridad, hace el docente.

### A) En cuanto a los resultados obtenidos a través de la **Escala de valoración IS**

La capacidad intelectual y la de relacionarse socialmente se presentan en un mayor nivel en los sujetos del género masculino. Existen otros estudios que han analizado la capacidad intelectual de los sujetos en cuanto a determinadas materias o áreas educativas, por ejemplo, Roa (2006) y Covadonga (2009) cuyos resultados mostraron que el sexo del alumno es un factor importante a la hora de medir su rendimiento académico en el área de matemáticas, entre otras. Por su parte, la edad parece ser un factor determinante en la capacidad intelectual y de relación social de los sujetos, en cuanto que disminuyen a medida que aumenta la edad. La madurez es mayor cuanto mayor es la edad, pero en estas edades pre-adolescentes, muchas pueden ser las variables que condicionen esa baja capacidad intelectual. Cava y Musitu (2000), entre otros, demostraron que los alumnos/as con problemas de integración social muestran mayores problemas de ajuste psicosocial que afectan a su desarrollo y bienestar psicológico. Por su parte, otros estudios, han demostrado la existencia cada vez mayor de síntomas depresivos en adolescentes de 12 y 13 años, provocados por los cambios emocionales, cognitivos, sociales, hormonales, que influyen de manera decisiva en sus rendimientos escolares, ocurriendo también esta situación a la inversa, es decir, adolescentes que por sus bajos rendimientos escolares comienzan a tener problemas en su entorno social familiar, lo cual genera a su vez, sentimientos de culpabilidad, una percepción negativa sobre sí mismo y sus habilidades académicas (Díaz, Prados y López, 2002).

Vemos como la capacidad intelectual disminuye a medida que aumenta la cantidad de hermanos/as, algo constatado por los resultados obtenidos por Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá (1999) cuyos estudios demostraron que los rendimientos escolares realmente bajos se correspondían con familias con más de 4 hijos/as.

## DISCUSIÓN

---

La capacidad para relacionarse socialmente sigue las mismas pautas que la capacidad intelectual, ya que comienza a decrecer si tiene de 1 a 2 hermanos/as, aumentando cuando es hijo/a único y cuando tiene más de 2 hermanos/as.

Los sujetos se muestran más inteligentes y se relacionan mejor cuando mejoran las características ambientales, como que la vivienda familiar sea propia, tengas las condiciones de habitabilidad adecuadas, se sitúe en una zona urbana y, por lo tanto, haya servicios y medios de transporte cercanos y zonas recreativas y de ocio donde los menores pueden relacionarse con otros niños/as. Como sabemos, el aprendizaje y la maduración de los sujetos tienen un componente genético, pero sobre todo, están en función de las interacciones que realizan con su entorno y si estas interacciones se realizan frecuentemente porque existen los medios, espacios y recursos necesarios para ello (Bernal, Estrada y Franco, 2006).

El nivel económico parece influir en la capacidad intelectual, ya que aumentan cuando disminuyen los ingresos, algo que no tendría sentido, ya que el sujeto no podría acceder a determinados recursos y materiales que podrían incrementar su rendimiento escolar, sin embargo, tal y como se ha demostrado en otros estudios (Serrano et al., 1999), los datos exclusivamente económicos no tienen por qué ser determinantes en el rendimiento escolar, ya que es, precisamente, la conjunción de varios factores, como el nivel cultural bajo, un elevado número de hijos/as, la carencia de expectativas familiares, la falta de interés, lo que acarrea un rendimiento escolar bajo.

Por su parte, los sujetos de la muestra han obtenido resultados altos en cuanto al respeto mostrado hacia la autoridad, en función de todas las variables independientes se han obtenido medias por encima del 9 sobre 10, lo cual indica un alto grado de respeto a la autoridad, salvo en el caso de los sujetos de 12 años, que obtienen valores medios más bajos. A pesar de que la capacidad de respetar a la autoridad también aumenta si la vivienda familiar se encuentra en una zona urbana con servicios y medios cercanos, vemos cómo disminuye si existen zonas de juego y de ocio donde pueda relacionarse con sus iguales. En términos generales, el clima social familiar es determinante en el respeto mostrado hacia la autoridad, en esta línea se realizaron los estudios de Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), en los que nos aportan datos sobre muchas de las consecuencias de una interacción negativa entre padres/madres e hijos/as y que afecta a otros niveles de relación social, entre ellos, el respeto

## DISCUSIÓN

---

a la autoridad. Por su parte, el autoconcepto del adolescente (familiar y escolar) influye en su actitud hacia la autoridad institucional, condicionando sus comportamientos en el centro escolar (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2007). En este sentido, podríamos señalar que los sujetos de la muestra tienen un autoconcepto, general, positivo, ya que muestran actitudes favorables hacia la autoridad institucional.

Por otro lado, en cuanto a, la edad de los progenitores vemos que es un factor que, repercute en estas tres capacidades de forma muy positiva, de manera que al incrementarse la edad de los padres y madres se incrementa la capacidad intelectual, la capacidad para relacionarse socialmente y el respeto mostrado hacia la autoridad, pero sobre todo y de manera significativa si tenemos en cuenta la edad de las madres.

### B) En cuanto a los resultados obtenidos a través de la **Escala de Clima Social Escolar**

Los sujetos del género femenino que mejor valoran el clima social escolar. Otros estudios también marcan esta diferencia en cuanto al género de los sujetos, como Kuperminc et al (1997) y Fraser y Fisher (1986), quienes demostraron que las mujeres prefieren un clima social escolar donde impere el establecimiento de unas normas explícitas y la participación, al contrario que los hombres que prefieren situaciones marcadas por la competitividad.

A la edad de 13 años se valoran más positivamente los factores del clima social escolar, relacionados con las relaciones sociales, la autorrealización personal y el cambio o la innovación que el profesorado promueve. Sin embargo, la estabilidad está mejor valorada por los sujetos de 12 años. La cantidad de hermanos/as que tienen los sujetos de la muestra influyen positivamente en la valoración que hacen de las relaciones escolares, de la autorrealización, del cambio y de la estabilidad escolar, en cuanto a que los sujetos que tienen de 3 a 4 hermanos/as son los que mejor valoran el clima social escolar en general.

Vemos que los sujetos cuyos padres tienen de 32 a 37 años (se corresponde con el grupo de edad más joven) tienden a valorar mejor las relaciones escolares, la estabilidad y la autorrealización. Por su parte, los sujetos cuyas madres se encuentran dentro del primer grupo de edad, que va de los 31 a los 36 años, valoran mejor las relaciones sociales y la autorrealización, pero no el factor referido a la estabilidad que es mejor valorada por los

## DISCUSIÓN

---

sujetos que tienen a sus madres en el segundo grupo de edad, desde los 37 a los 41 años. Sin embargo, el cambio escolar y la innovación, es mejor valorada por aquellos sujetos cuyos padres y madres son más mayores y se encuentran en el último grupo de edad que va desde los 48 a los 52 años en los padres, y desde los 42 a los 47 años en las madres.

Si tenemos en cuenta los factores ambientales y sociales del entorno familiar del menor y de su lugar de residencia, obtenemos unos resultados muy variados. Como vemos las relaciones escolares son mejor valoradas cuando los sujetos no tienen condiciones de habitabilidad adecuadas en su hogar, cuando la vivienda en la que viven es alquilada, cuando tienen medios y servicios cercanos, cuando no tienen zonas donde puedan jugar e interactuar con otros niños/as, cuando los ingresos económicos son suficientes y cuando el nivel cultural familiar se sitúa en niveles bajo y medio. Por su parte, la autorrealización personal es mejor valorada, cuando no tienen condiciones de habitabilidad adecuadas en su hogar, cuando la vivienda en la que viven es propia, cuando tienen medios y servicios cercanos, cuando tienen zonas donde puedan jugar e interactuar con otros niños/as, cuando los ingresos económicos son suficientes y cuando el nivel cultural familiar es medio. El factor de la estabilidad escolar es valorado igual tanto por los sujetos cuyos hogares tienen las condiciones de habitabilidad adecuadas, como por aquellos cuyos hogares no tienen esas condiciones de habitabilidad; además, los sujetos que mejor valoran este factor son aquellos cuya vivienda es alquilada, cuando la vivienda se sitúa en una zona rural cuando la vivienda en la que viven es propia, cuando tienen medios y servicios cercanos, cuando tienen zonas donde puedan jugar e interactuar con otros niños/as, cuando los ingresos económicos son insuficientes y cuando el nivel cultural familiar es muy bajo. Por último, el factor relacionado con el cambio y la innovación escolar es mejor valorado por los sujetos cuando la vivienda presenta las condiciones de habitabilidad adecuadas, cuando la vivienda es alquilada, cuando se sitúa en una zona rural, cuando tienen medios y servicios cercanos, cuando tienen zonas donde puedan jugar e interactuar con otros niños/as, cuando los ingresos económicos son suficientes y cuando el nivel cultural familiar es bajo.

Los factores personales, ambientales, socioeconómicos y culturales de los sujetos influyen de manera decisiva en su forma de valorar mejor o peor el clima social del aula. Carrasco y Trianes (2010), entre otros, obtuvieron en sus estudios resultados bajos en inadaptación social del alumnado y resultados altos en las variables relacionadas con una buena adaptación social y escolar, cuando los sujetos proceden de un contexto sociocultural y económico medio. A su vez, una relación positiva entre alumnado-profesorado influye de

## DISCUSIÓN

---

manera determinante en la adaptación escolar del alumnado y en su bienestar psicológico (Trianes et al., 2006), es decir, el clima social escolar que el profesorado promueva jugará un papel relevante en la valoración del mismo por parte del alumnado. Por su parte, investigadores como Cangas, Gázquez, Pérez, Moldes y Rubio (2007), entre otros, demostraron con sus resultados que las familias, sus características y su grado de implicación en los centros escolares está directamente relacionado con el grado en el que sus hijos/as manifiestan problemas de convivencia.

A lo largo de este proyecto, hemos analizado las relaciones entre el profesor y el alumnado, la percepción del profesorado de las capacidades del alumnado y la evaluación del alumnado del clima social escolar. Otras posibilidades de estudio serían, analizar el clima social familiar, las relaciones existentes entre la escuela y las familias, y los comportamientos y actitudes propias del alumnado, e incluso las características propias del espacio escolar, características que influyen en los comportamientos de los menores. De esta forma, podríamos llegar a establecer relaciones directas entre los contextos familiar, escolar y ambiental en los que el menor se desenvuelve.

Como limitaciones de este estudio, podemos señalar las siguientes: el tamaño reducido de la muestra que no permite realizar algunos análisis; no haber incluido en los datos obtenidos de las familias de los sujetos, los referentes al nivel de estudios de los progenitores.

*Conclusiones*

## CONCLUSIONES

---

De los datos ofrecidos por la Escala IS de Valoración del Profesorado sobre las capacidades intelectuales, de relación social y de respeto a la autoridad, podemos concluir que, en cuanto a la Capacidad Intelectual (CI):

- La CI de los sujetos de 11 años es significativamente mayor que la de los sujetos de 13.
- Disminuye a medida que aumenta la edad y aumentan el número de hermanos/as.
- La CI aumenta a medida que aumenta la edad de los padres y la edad de las madres. Las diferencias son significativas entre las madres del primer grupo de edad y aquellas cuyas edades van de los 37 a los 47 años, pero existe mayor grado de significación con las que tienen de 42 a 47 años.
- La CI de los sujetos cuyas madres tienen edades comprendidas entre los 42 y los 47 años, está por encima del 9 sobre 10.
- Los sujetos tienen mayor CI si la vivienda en la que viven es propia, se sitúa en una zona urbana y mantiene las condiciones de habitabilidad adecuadas.
- La CI de los sujetos aumenta si en los alrededores de su vivienda existen zonas donde pueda jugar e interactuar con otros niños/as y si tiene servicios y medios cercanos.
- A medida que aumenta el nivel cultural, desde “bajo” hasta “alto”, aumenta la CI, pero cuando el nivel cultural es “muy bajo” se obtiene una media de 9 sobre 10.
- A medida que disminuyen los ingresos económicos aumenta la CI de los sujetos.

En lo que se refiere a la capacidad de relacionarse socialmente (RS):

- Los hombres se relacionan mejor socialmente que las mujeres.
- A medida que aumenta la edad disminuye la RS.
- La RS aumenta si son hijos únicos y cuando tienen más de 2 hermanos/as.
- La RS aumenta a medida que aumenta la edad de los padres y la de las madres. Las diferencias son significativas entre las madres del primer grupo de edad y aquellas cuyas edades van desde los 37 a los 47 años, pero existe mayor grado de significación con las que tienen de 42 a 47 años.
- Aumenta la RS si la vivienda en la que viven los sujetos es propia, se sitúa en una zona urbana y mantiene las condiciones de habitabilidad adecuadas.
- La RS de los sujetos aumenta si en los alrededores de su vivienda existen zonas donde pueda jugar e interactuar con otros niños/as y si tiene servicios y medios cercanos.
- A medida que aumenta el nivel cultural y los ingresos económicos, aumenta la RS.

## CONCLUSIONES

---

Por último, en general y pese a cualquier variable independiente, el nivel de Respeto a la Autoridad (RA) obtiene valores medios altos, por encima del 9 sobre 10. Dentro de los resultados obtenidos:

- Las mujeres presentan mayor RA que los hombres.
- A los 12 y los 13 años disminuye el respeto a la autoridad respecto a los 11 años.
- El RA aumenta cuando son hijos únicos y cuando tienen más de 2 hermanos/as.
- El RA es mayor cuando los padres y las madres se encuentran en el grupo que se corresponde con mayor edad.
- El RA es mayor si la vivienda tiene las condiciones de habitabilidad adecuadas, es alquilada y se sitúa en una zona urbana.
- El RA es mayor si en la zona hay servicios y medios cercanos y cuando no tiene zonas para jugar e interactuar con otros niños.
- La RA es mayor cuando el nivel cultural es “bajo” y comienza a disminuir a medida que aumenta el nivel cultural.
- La RA es mayor cuando los ingresos económicos son suficientes.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los datos aportados por la Escala de Clima Social Escolar (CES) en torno a las 4 dimensiones que lo componen, que son las Relaciones sociales, la Autorrealización, la Estabilidad y el Cambio; podemos concluir que:

- Las mujeres obtienen mejores puntuaciones medias en los 4 factores (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) que lo componen
- Los sujetos de 13 años valoran mejor los factores de Relaciones sociales y Autorrealización, los de 12 años el factor de Estabilidad y los de 11 años el factor de Cambio.
- En función del número de hermanos/as del sujeto, los sujetos que tienen de 3 a 4 hermanos/as son los que mejor valoran cada uno de los cuatro factores.
- Los sujetos cuyos padres tienen de 32 a 37 años de edad, han sido los que han obtenido mayores puntuaciones medias en los factores de Relaciones, Autorrealización y Estabilidad, pero no en el factor de Cambio, que lo han valorado más alto, los sujetos cuyos padres tienen de 43 a 52 años de edad.
- Respecto a la edad de las madres, los sujetos cuyas madres tienen de 31 a 36 años de edad, han conseguido mayores puntuaciones en los factores de Relaciones y

## CONCLUSIONES

---

- Autorrealización, aquellos cuyas madres tienen de 37 a 41 años valoran mejor la Estabilidad, y aquellos cuyas madres tienen de 42 a 47 años valoran mejor el Cambio.
- Los sujetos cuya vivienda no tiene unas condiciones de habitabilidad adecuadas, valoran mejor el factor 1 y el factor 2, sobre Relaciones sociales escolares y la Autorrealización. Aquellos que sí tienen unas condiciones de habitabilidad adecuadas en su vivienda, valoran más positivamente el factor referido al Cambio.
  - Si la vivienda de los sujetos es propia se valora mejor la Autorrealización, y si es una vivienda alquila se valoran mejor los factores de Relaciones, Cambio y Estabilidad.
  - En función de la zona donde se sitúa la vivienda familiar, si está en una zona rural, se valoran más positivamente los factores de Autorrealización y Cambio; por su parte, si está en una zona urbana, se valoran mejor los factores de Relaciones y Estabilidad.
  - Los 4 factores son mejor valorados por aquellos sujetos que tienen servicios y medios cercanos a su vivienda. Por su parte, si los sujetos no tienen zonas donde jugar e interactuar con otros niños/as, valoran mejor las Relaciones sociales escolares.
  - A medida que aumenta el nivel cultural, aumenta la valoración positiva de las Relaciones y la Autorrealización escolar. La Estabilidad y el Cambio son mejor valorados por los sujetos que tienen un nivel cultural “muy bajo” y “bajo” respectivamente.
  - Si los ingresos económicos son suficientes, los sujetos valoran mejor las Relaciones, la Autorrealización y el Cambio escolar. Pero la Estabilidad escolar es valorada más positivamente por aquellos cuyos ingresos económicos son insuficientes.

# *Referencias*

## REFERENCIAS

---

- AA.VV. (1999). *Proyectos de Investigación Educativa*, 57-65.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE: Estudios sobre educación*, 3, 113-120.
- Badenes, N. y López, M. (2010). *Doble dependencia: abuelos que cuidan a nietos en España*. Navarra: Civitas.
- Bas, E. y Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, A. (2009). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp.
- Bernal, R., Estrada, V. y Franco, M. C. (2006). Ambiente humano: un enfoque para la formación de ciudadanos. *Educación y Educadores*, 9(1), 135-145.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, 29, 11-29.
- Brullet, C. y Roca, C. (2008). Tener y cuidar hijos: estrategias, tiempos, redes sociales y políticas de apoyo a la crianza. En Brullet, C. y Gómez, C. (Coords.), *Malestares: infancia, adolescencia y familias* (pp.21-86). Barcelona: Graó.
- Bueno, J. R. y Belda, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela: discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.
- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Calatayud, M. A. (2008). *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Cangas, A., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Moldes, P. y Rubio, C. (2007). Influencia de las características familiares en la percepción de los Conflictos de Convivencia Escolar. *Boletín electrónico de salud escolar*, 3(1).
- Carrasco, C. y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Casares, E. (2008). Estudios sobre el cambio en las estructuras de las relaciones familiares.

## REFERENCIAS

---

*Revista de Trabajo Social Portularia*, 8(1), 183-195.

Choque, P. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9.

Coba, E. y Grañeras, M. (2009). *Informe del sistema educativo español. Volumen I y II*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Covadonga, R. M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.

Covadonga, R. M. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.

Delgado, M. (2007). *Encuesta de fecundidad, familia y valores 2006*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Elboj, C., Puigdemívol, A., Soler, M., Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Escudero, J., Guarro, A., Martínez, G. y Rin, X. (2005). *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.

Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 151-151.

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.

Flecha, R. (2001). Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. En Consejo Escolar del Estado (Dir.), *Seminario sobre La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia* (pp. 59-67). Madrid: Secretaría General Técnica.

Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En C. Sánchez (Dir.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

## REFERENCIAS

---

Fraser, B. y Fisher, D. (1982). Predicting Students' Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychosocial Environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498-518.

Gázquez, J. J. y Pérez, M. C. (2010). Violencia escolar y rendimiento académico, instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En Gázquez, J. J. y Pérez, M. C. (coord.), *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2010). Factores familiares, individuales y sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en Psicología y Educación*, 18(2), 97-106.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado, un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Lucas, F. y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 39(1), 51-58.

Gómez, J. (2006). Fases de la transformación en comunidades de aprendizaje y precedentes del proyecto. En C. Sánchez (Dir.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

González, A. R. (2009). La Influencia de la Familia en la Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 20, 1-9.

González, T. (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 13(4), 133-143.

Guil, R. y Mestre, J. M. (1998). Violencia escolar: su relación con las actitudes del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social REIPS*, 2(1).

Hernández, F. J., Beltrán, J. y Marrero, A. (2003). *Teorías sobre Sociedad y Educación*. Valencia: Tirant.

Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.

Iglesias de Ussel, J. (1993). Familia y análisis sociológico: el caso de España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, 61, 57-75.

Iglesias de Ussel, J. (2005). ¿Qué pasa con la familia en España?. *Cuadernos de pensamiento*

## REFERENCIAS

---

*político FAES*, 7, 39-60.

Iglesias de Ussel, J. y Ayuso, L. (2007). Permanencia y cambio en la familia española del siglo XXI. En F. Gómez (Dir.), *Intervención social con familias* (pp. 3-26). Madrid: McGraw-Hill.

Iglesias de Ussel, J. y Trinidad, A. (1996). La mujer en el sistema educativo e investigador de Andalucía. *Estudios Regionales*, 46, 181-210.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción documental de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Kuperminc, G., Blatt, S. y Leadbeater, B. (1997). Relatedness, self-definition and early adolescent adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 59-78

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. (2006). *Valoración del tamaño y condiciones de vida de los hogares formados por abuelos pensionistas con nietos a su cargo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

López, C. (1996). Familia, cambio y estado de bienestar. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 4, 26-37.

López, M. T. et al. (2008). *Familia, escuela y sociedad: responsabilidades compartidas en la educación*. Madrid: Cinca.

López, R. (2010). Familia VS. Escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154-159.

Lorenzo, M. (2009). Las Comunidades de Aprendizaje como modelo emergente de organización para la Educación en Derechos Humanos. En F. Ramos (Ed.), *Investigación en educación y derechos humanos* (pp. 61-85). Portugal: Coimbra.

Lucas, A. (2002). *Introducción a la sociología: Para el estudio de la realidad social*. Pamplona: Eunsa.

Maganto, J. M., Bartau, I. y Etxebaría, J. (2003) La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 249-269.

Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*, (1 Extra), 337-355.

Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Vaquera, E. y Argeseanu, S. (2010). *Infancia y Futuro: nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.

## REFERENCIAS

---

- Molina, S. (2001). La educación: un reto para la ciudad. *Aula Abierta*, 77, 131-141.
- Moreno, D., Estévez, E. y Murgui, S. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Revista de Trabajo Social Portularia*, 5(2), 147-163.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Pérez, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. y García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Pérez, V. y Rodríguez, C. (2003). *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pichardo, M. C. y Amezcua, J. A. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(5), 181-191.
- Pini, M. y Anderson, G. (1999). Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 137-172.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Reher, D. (2004). El cambio familiar en España en el marco de la evolución histórica. *Arbor*, 178, 187-203.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y <<situación disglósica>> en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.

## REFERENCIAS

---

- Rodríguez, M. J. y Martín, J. (2008). Hogares y familias. *Sociedad y Utopía*, 31, 85-106.
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.
- Samper, L. (coord.) (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Universidad de Lleida.
- San Román, S. (2009). *Las primeras maestras*. Madrid: Ariel.
- Sánchez, T. (2006). El centro educativo: un lugar de encuentro. En C. Sánchez (Dir.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Sandín, M. P. (2009). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad ética y cultural* (pp. 37-45). Barcelona: Graó.
- Sarramona, D. et al. (1975). *Congestión en la escuela*. Barcelona: Teide.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Torrente, G. (2005). Conducta antisocial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 15, 9-20.
- Trianes, M. V. et al. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En F. López (Dir.), *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-37). Barcelona: Graó.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos EFORA*, 3(1), 5-19.
- Zafra, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, 339, 147-168.

