

APRENDIENDO UNOS DE OTROS PARA CONSTRUIR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN COMPETENCIAS TUTORIALES Y DE ATENCIÓN A LAS FAMILIAS

María José Ramos Estévez
Fundación San Pablo Andalucía CEU

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio
Universidad de Sevilla

Resumen

El trabajo que aquí presentamos forma parte de un estudio más amplio en relación a los aprendizajes que adquieren los estudiantes de Magisterio al realizar el Practicum. En esta ocasión, pretendemos conocer qué aprenden los futuros docentes sobre las familias, su participación con la escuela y el aula o con el maestro de sus hijos en bien de la formación integral de estos; así como, la manera en que influyen las relaciones con las familias de los alumnos en el desarrollo profesional del futuro docente. Para ello a través de un estudio de casos múltiple, a partir de una metodología cualitativa, analizamos las competencias profesionales de los estudiantes de magisterio puestas en juego en su relación con las familias.

Palabras clave: Formación del profesorado, practicum, aprendizaje colaborativo, competencias docentes, relación familia-escuela.

Abstract

The paper presented here is part of a larger study in relation to the learning acquired by the student teachers who participate in their Practicum. On this occasion, we want to know what future teachers learn about families, their involvement with the school and the classroom or the teacher of their children for the sake of the integral formation of these; as well as how they affect relationships with families of students in the professional development of future teachers. To do this through a multiple case study, based on a qualitative methodology, we analyzed the professional competences of student teachers linked with the relationship teacher-families.

Keywords: Teacher training, practicum, collaborative learning, teaching skills, family-school relationship.

1. MARCO TEÓRICO

Los cambios sociales que se están sucediendo están empujando a nuestros sistemas educativos hacia una necesaria transformación. Un proceso de adaptación a la realidad a la que pretenden responder. Esteve (2006) explicaba que el escenario actual ha planteado problemas, nuevos retos ante los que maestros y profesores muchas veces se ven desbordados. Un momento marcado por la incertidumbre que provoca un gran

desconcierto no solo entre estos profesionales sino también en la comunidad educativa misma. Y es que, además de adaptarse al marco social y cultural, el sistema educativo ha de pretender anticiparse a las necesidades de la ciudadanía. El debate sobre la formación de los profesionales de este campo está en la base de la propuesta de las competencias específicas del profesor del futuro (Tribó, 2008). Los profesores se enfrentan a nuevos desafíos que afectan al perfil educativo de la futura ciudadanía europea: multiculturalismo, desarrollo tecnológico vertiginoso, transformación social, etc. Aspectos que coexisten con otros elementos tradicionalmente ligados a la profesión docente como es el vocacional. Todo ello implica afrontar otras múltiples tareas que añaden más complejidad si cabe al perfil profesional del maestro (Asensio et al., 2012).

Son diversas las causas a las que se atribuye esta situación de crisis en el rol profesional de los docentes: la falta de formación -inicial y permanente- o una formación que no se adecua a la demandas del momento, aferrarse a las costumbres y rutinas del aula, ancladas aún al siglo pasado e inclusive en el anterior, un continuo cambio de las políticas educativas y administrativas que a veces no responden a las necesidades ciudadanas sino a meros intereses políticos, etc. el aprendizaje de sus estudiantes, etc.-

En todo este marco la figura del docente y su rol como profesional de la enseñanza reabre un debate necesario y pertinente en el desarrollo de la competitividad del propio Estado. Un modelo educativo reforzado pasa necesariamente por la integración de los diferentes agentes educativos en la búsqueda de unos fines comunes: la mejora social y el desarrollo de los pueblos. Sin embargo, encontramos algunas paradojas en el perfil competencial de los docentes hoy en las aulas.

Una de ellas es que mientras que muchos de los docentes en ejercicio no han tenido la formación necesaria en las competencias para el trabajo con las familias, los actuales estudiantes de las Facultades de Educación y futuros docentes, sí cuentan con una parte de sus créditos de aprendizaje dedicados a esta tarea. Ambos mundos, familia y escuela, están condenadas a entenderse. Están llamados a trabajar en común (Bolívar, 2006). Por este motivo han de conocerse mutuamente y coordinarse entre sí.

La LOE, por ejemplo, recoge en su artículo 19.1, como una de las competencias profesionales del docente, *“la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”* que por otra parte son *“las primeras responsables de la educación de sus hijos”*, cuestión reconocida categóricamente en la L.O.M.C.E. En cualquier caso, como escribe Hargreaves (2000) *“hoy es imposible educar a los alumnos, sin contar con los padres”*, aunque al mismo tiempo no pueden ser, estos últimos, sustraídos de su responsabilidad en la misión de educar a sus hijos e hijas (Rivas, 2007).

La escuela ha de cumplir una primera función respecto a los padres: *Facilitar su participación: “El sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones”* (L.O.M.C.E.). Sin embargo, en multitud de ocasiones, la escuela hoy, queda a la merced de la espontaneidad de los educadores y a un análisis de las situaciones a

las que se enfrentan los docentes, no siempre orientado, guiado o inclusive diseñado. Ocurre entonces que aquellos que han tutorizado las prácticas de los futuros docentes cuentan con dichas competencias fruto de la experiencia profesional pero no del marco teórico más adecuado. Consideramos por tanto, que estas no son tratadas del modo más conveniente, para un aprendizaje situado de calidad.

Desde nuestra perspectiva de la formación del profesorado, en esta comunicación realizamos un análisis sobre las competencias que un docente debe adquirir o iniciar en su período de formación universitaria en relación con qué aprenden los futuros docentes sobre las familias, su participación con la escuela y el aula o con el maestro de sus hijos en bien de la formación integral de estos; así como cómo influyen las relaciones con las familias de los alumnos en el desarrollo profesional del futuro docente.

En este proceso tiene una gran relevancia el Practicum, ya que el estudiante puede observar, analizar, reflexionar sobre lo que acontece en las aulas de los centros escolares, en el siglo XXI, desde su propia experiencia vital, así como diseñar, aplicar y evaluar de la mano de docentes en ejercicio, comprometidos con la formación inicial de los profesionales de la enseñanza, en un proceso tutelado desde la escuela como desde la universidad.

2. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio hemos empleado una metodología de investigación de corte cualitativo; en particular, el estudio de casos múltiple de carácter instrumental (Stake, 1998). En la elección de estos fue determinante la visión holística que del Practicum queríamos obtener y concreto la percepción que los futuros docentes obtienen de sus aprendizajes en torno a las relaciones con las familias de los escolares con los que trabajan durante su estancia en los colegios.

2.1. Objetivo

El trabajo que aquí presentamos forma parte de un estudio más amplio en relación a los aprendizajes que adquieren los estudiantes de Magisterio al realizar el Practicum. Pretendemos conocer qué y cómo aprenden los futuros docentes cuando realizan sus prácticas de enseñanza en relación con las familias, su participación en la escuela y el aula o con el maestro de sus hijos, todo ello en pro de la formación integral de estos. Analizamos también la influencia de las relaciones con las familias de los alumnos en el desarrollo profesional del futuro docente.

2.2. Muestra

Trabajamos con cinco casos constituidos por 10 estudiantes de Magisterio -9 mujeres y un hombre-, organizados en parejas, en su primer año de Prácticas. Estas, constituidas por los propios estudiantes bajo criterios de amistad, afinidad, buen hacer en el trabajo colaborativo, realizan su Practicum en tres centros públicos y dos concertados,

ubicados en distintas zonas de la ciudad de Sevilla y en el primer cinturón de la misma y con muy diferentes nivel socioeconómico y cultural, con la idea de obtener una diversidad de situaciones que enriqueciera el estudio.

Los estudiantes participantes en el estudio se organizaron por parejas en las que desarrollar su trabajo durante el Prácticum de manera colaborativa. También debemos indicar que cada pareja realizó su periodo de estancia en los centros en el mismo aula y bajo la tutela de la misma maestra-tutora, con el fin de hacer posible el aprendizaje colaborativo (Marcelo y Estebaranz, 1998), la observación mutua y el aprendizaje hablado que les permitiese pasar de la reflexión del plano intramental al intermental (Edwards, 1995).

Otros aspectos a tener en consideración fueron: 1) el hecho de que todas las parejas desarrollaron su Practicum en el mismo ciclo educativo (primer ciclo) ya que valoramos que sus problemáticas y temas de estudio, análisis y reflexión fuesen similares; 2) todas las parejas fueron tutorizadas por mujeres (dando una vez más muestras de la feminización de esta profesión); 3) la diversidad en cuanto a la experiencia que estas tenían en la formación de los futuros docentes; así, mientras para algunas fue la primera vez que tutorizaron a estudiantes en prácticas, otras ya tenían experiencia reconocida en este ámbito, independientemente de los años de docencia.

2.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo de esta investigación, así como el modelo colaboración de prácticas que seguían las parejas que conforman la muestra, optamos por los diarios escritos de las estudiantes, diarios orales de cada pareja – que realizaban al finalizar cada jornada laboral-, entrevistas semanales con cada una de las parejas, notas de campo de las observaciones de la supervisora en el aula, grupos de discusión semanal y finalmente, entrevista en profundidad a las maestras-tutoras de los centros educativos, como instrumentos para construir el conocimiento, para recoger la información, así como para triangularla.

Para el análisis de los datos cualitativos se optó por el programa informático AQUAD 5.0, en el que se codificaron los textos resultantes de las fuentes de datos antes descritas empleando para ello un sistema de categorías y códigos, siguiendo un proceso deductivo, basado en el estudio de las competencias específicas y comunes a todos los maestros establecidas por la ANECA, y que vinieron a orientar los actuales planes de estudio de los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria; en la filosofía de la formación docente, *formación basada en competencias*, en la que se inspira y en el paradigma integrador y abierto, centrado en la reflexión en la acción, propio de un profesor de la sociedad de la información (Jacobo, 2008; Howard y Aleman, 2008).

Estas competencias fueron agrupadas atendiendo a las distintas dimensiones de la práctica de la enseñanza (Pérez Gómez, 1992 y Estebaranz, 1999) que venían a desarrollar: técnica, afectiva, interpretativa, política y ética. A cada una de ellas se les asignó un código que nos permitiese identificar los significados de los discursos, objeto

de análisis, reducirlos y cuantificarlos. Este proceso nos permitió observar la importancia que las futuras docentes les otorgaban durante este proceso de formación, al analizar la frecuencia de aparición de cada uno de ellos en los discursos; así como los aprendizajes adquiridos, tras el análisis de los mismos.

De los 45 códigos que conformaban nuestra investigación seleccionamos el que hace alusión a la relación con la familia (ARF). Este código junto a otros 11 venían a configurar la dimensión *Afectiva*. Que tan ampliamente se pone en juego durante el desarrollo del Practicum, fruto de las relaciones e inseguridades que afloran durante este tiempo. Todas ellas ayudan en el proceso de formación de la identidad profesional de nuestros maestros.

Este código recogía todas las observaciones, reflexiones y comentarios que los y las estudiantes realizaron en referencia a la relación con las familias. Ellas les llevarán a ver la variedad de familias con las que han de tratar: sus necesidades, sus preocupaciones y problemáticas y todo aquello que puede de alguna manera ayudar o dificultar el desarrollo del niño y que influirá en la adquisición del conocimiento práctico. Aspectos estos que si bien se trabajan en las materias del curriculum de la formación de los maestros, es durante el Practicum donde llegan a comprender lo que realmente ocurre en los centros y en aulas y el alcance, la importancia que tiene el que existan unas buenas/malas relaciones entre la familia y la escuela y viceversa.

3. RESULTADOS

En primer lugar llevamos a cabo un estudio descriptivo de frecuencias y porcentajes. Como hemos indicado anteriormente, este código -Relación con la familia (ARF)- forma parte de la *dimensión Afectiva* la cual llegó a alcanzar un 34% del total, en relación al resto de las dimensiones. Del estudio de las frecuencias del total de códigos que la componen, estableciéndolo en un 100%, se desprende, como podemos observar en el gráfico nº1, que el código Relación con las familias (ARF) presenta un 2% de los mensajes codificados dentro de esta dimensión. En segundo lugar, realizamos el análisis de este código en particular.

A fin de preservar la identidad de las distintas personas que de alguna forma se vieron implicadas en el estudio, hemos cambiado sus nombres por siglas y números identificativos. Así, las estudiantes que participan en la investigación llevan asignadas la letra A, como alumna en prácticas, seguida de un número (A1, A2, A3, A4,...), donde el 1 y el 2 corresponden al caso 1, el 3 y el 4 al caso 2, y así sucesivamente. Por su parte, las maestras tutoras pueden ser reconocidas con las siguientes siglas PC seguidas cada una de ellas de un número

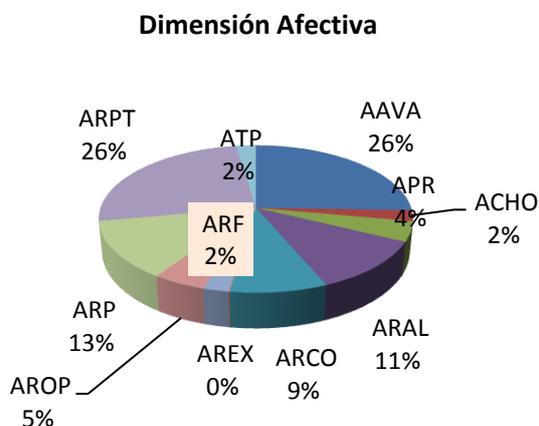


Figura 1. Porcentajes de los códigos que comprenden la *Dimensión Afectiva*

que identifican el año y el caso. Así por ejemplo, P1C1 corresponde a la maestra tutora del primer año (P1), que colaboró en la formación de las alumnas del caso nº1 (C1). Igualmente se nombran los diarios (D1), diarios orales (DO1), las entrevistas realizadas a las estudiantes de cada caso, indicando la sesión llevada a cabo (E1C1S1) y los grupos de discusión (GD1S1).

3.1. Relación con las familias (ARF)

Bajo este epígrafe recogemos todas las observaciones, reflexiones y comentarios que las estudiantes realizan en referencia a la relación con las familias. Ellas les llevarán a los futuros maestros a ver la variedad de familias con las que han de tratar, aspecto reconocido desde la investigación (Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2011; García, 2006): sus necesidades, sus preocupaciones y problemáticas y todo aquello que puede de alguna manera ayudar o dificultar el desarrollo del niño y que influirá en la adquisición del conocimiento práctico. Se trata de este conocer poner en valor la diversidad de ambos agentes educativos: familia y escuela, pese a su distinta naturaleza (Rivas, 2007).

Resultado de toda la información recogida es la representación que aparece en el siguiente mapa semántico y que a continuación desarrollamos llegando a determinar los aprendizajes de las estudiantes respecto a este tema, viene a recogerse de forma más o menos homogénea en los diversos instrumentos de recogida de datos.

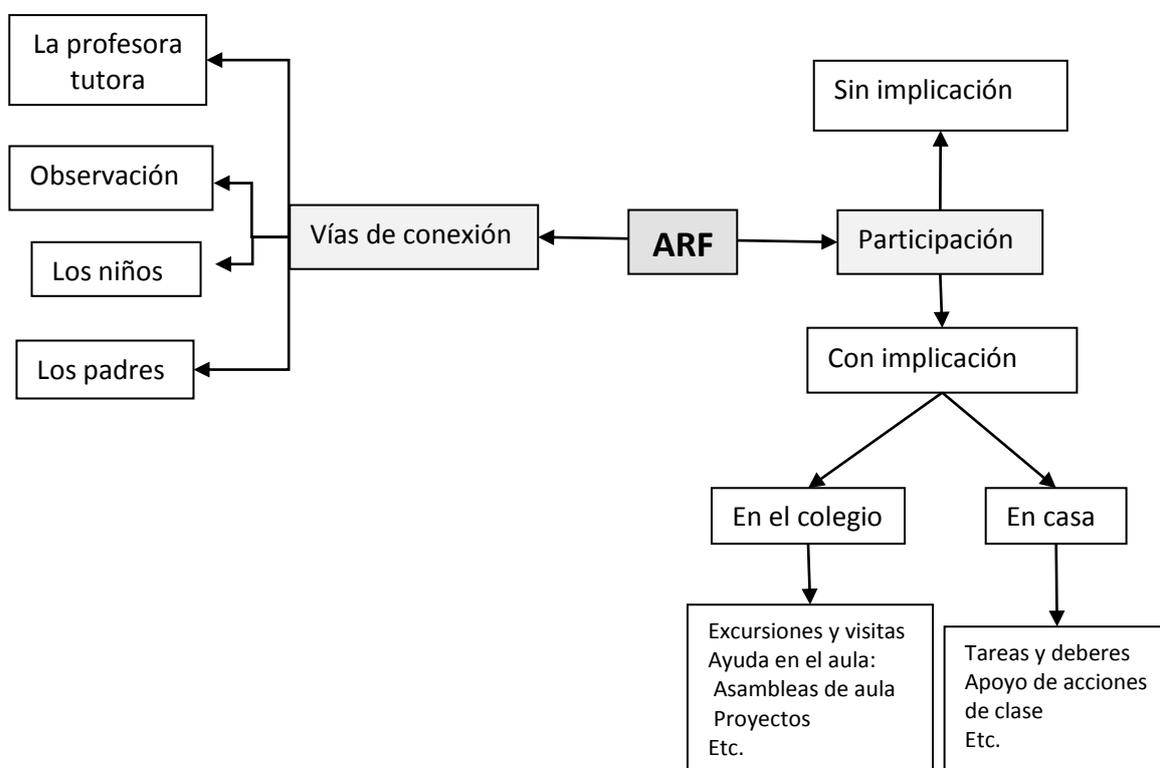


Figura 2. Mapa conceptual del código "Relación con las familias" (ARF)

3.2. Principales vías de relación con las familias

Las principales vías que utilizan las estudiantes en prácticas para conocer a las familias y relacionarse con ellas son los alumnos de la clase asignada, la maestra tutora, la observación y las propias familias. A continuación desarrollamos pormenorizadamente cada una de estas fuentes de información sobre el contexto y los propios estudiantes.

3.2.1. La maestra tutora

Las maestras tutoras suelen comentar con las estudiantes algunas circunstancias o situaciones por las que está pasando el niño o la familia en cuestión, o su opinión sobre la relación con las familias: malos tratos, separaciones conyugales, sobreprotección...

*“A10:... y la madre vino a hablar, porque la madre por lo visto **está acusada de malos tratos...**” (GD1S4, 187-190).*

*“A7: Primero **nos ha presentado a los padres**. Porque hoy ha habido asamblea a la que van los padres, como es final de mes y todo eso. Y nos ha **presentado como profesoras.**” (E1C4S2, 264-268).*

“A2: ...me ha llamado mucho la atención que esté tan pendiente de la niña, ya P1C1 nos lo había dicho antes...” (DO1C1, 2249-2251).

“A6: Hubiera sido más factible llamar a la madre, que sabes que cuida al niño...” (E1C3S3, 225-226).

Además, cuando algunas madres participan en el aula, suelen presentarlas como las maestras de sus hijos. Aunque no siempre ocurre así, como ellas esperan o desean.

“A7:... yo me esperaba que hubiese dicho, mira estas son las profesoras, o son alumnas en prácticas yo que sí, algo ¿no?...” (DO1C4, 1280-1283).

“A8:... pero es que no ha dicho. Es verdad, ni nos presentó mi nada. Éramos allí. No sabían quiénes éramos, simplemente estábamos allí...” (DO1C4, 1275-1278).

Ellas les enseñan que la forma tradicional y oficial para ponerse en contacto con los padres es a través de las tutorías o las notas de amonestación, aunque comprueban por sí mismos que suelen ser abordados a la salida del colegio o que aprovechan el momento de recoger a los niños en la clase para realizar algún comentario sobre la situación de su hijo.

“Al finalizar la clase ha venido la madre recogerla y nos ha dicho, que la niña no duerme por la noche de pensar que nos vamos, y que no para de llorar durante estos días.” (D1A1, 1540-1545).

“A1:...para eso está la atención de alumnos de padres y es ahí donde tiene que ir a hablar la madre si tiene algún problema...” (DO1C1, 2269-2272).

“A5:... porque se supone que esa nota la tienen que firmar... y por lo menos enterarse los padres se van a enterar...” GD1S4 (562-564).

3.2.2. La observación

Las estudiantes, principalmente a la salida del colegio, suelen observar situaciones que les permiten conocer en cierta medida las reacciones de los padres ante determinadas situaciones que acontecen más de lo deseado en los centros educativos, como son los conflictos entre compañeros que suelen venir acompañados de peleas, arañazos...

“A4:... hoy precisamente he visto a un padre riñendo con varias madres por el tema ese porque hay uno que siempre está pegándole a los demás.” (GD1S3, 229-233).

3.2.3. Los alumnos

Los alumnos hablan de sus nuevos maestros en sus casas, de sus familias en clase y les presentan sus padres a la salida del colegio.

*“A1:... fíjate que **a mí también me los han presentado**, y eso es también porque **cuando llegan a casa hablan de nosotros**,...”(E1C1S1, 652-655).*

“A2: Hombre a mí me llama la atención que me presentaran a sus padres, por ejemplo, la primera semana que me hicieran bajar con ellos para presentarme a los padres,...” (E1C1S1, 637-641).

“A2: A mí me han presentado hoy a los padres. Me han cogido tres y me han presentado a los padres. Y yo “to colorá”(risas). “mira ésta es mi señorita nueva, se llama A2” y nada yo “estoy haciendo prácticas” porque claro me veían y claro ésta cómo va a ser tu señorita nueva, tú te estás quedando conmigo niña. A la abuela también me han presentado, a los hermanos.” (GD1S2, 1138-1147).

Igualmente los niños son los transmisores de algún comentario que los padres han vertido sobre sus nuevas maestras. Comentarios que, aunque los niños no sean conscientes de ello, son irrespetuosos y dejan entrever la “educación” de los padres.

*“A3:... si es que el otro día llegó... el martes por la mañana llegó un niño, el niño este de la depresión. Y dijo: **“oye (delante de todos) que dice mi padre que estáis las dos buenísima”** (risas) y nos quedamos así...y yo digo “no digo mira, yo creo que lo que te ha dicho tu padres que somos buenísimas, tú no lo has entendido bien”... “qué no que no señorita que me ha dicho que estáis muy buenas” (risas) Y no N11C2 que lo has oído mal. Y claro ya las tres riéndonos como diciendo “y ahora qué le decimos al niño” y **claro si el padre le dice eso al niño imaginaos cómo puede ser el niño.”** (GD1S2, 720-734).*

3.2.4. Los padres

Son diversos los motivos por los cuales los padres y madres, principalmente madres, se acercan a las futuras docentes. Mientras que a unas les llaman la atención por considerar que no se atiende a sus niños como ellas piensan que debieran ser atendidos, otras les halagan y les hacen regalos al ver que sus hijos han progresado en el tiempo que ellas han estado trabajando con ellos.

*“A2 ha tenido hoy una experiencia desagradable. **La madre de N31C1, le ha estado echando un "sermón" porque su niña está en clase marginada, solitaria y sin amigos.** Ana se ha sentido muy mal, pues no hay derecho que habiendo "Atención de Padres" se dirija a ella y le cuente sus problemas. Además A2 no es la profesora por lo que no entiendo para nada su actitud.(D1A1, 760-770).*

*“...**me ha pedido que tenga una especial atención con su hija**, que lo único que necesita es más atención ya que P1C1 no se lada, empezó a criticar la forma de enseñar de P1C1...” (D1A2, 837-842).*

“...además ha venido la madre a última hora a traérnoslos, nos ha dicho que ha tenido que ir hoy corriendo a comprárnoslos porque N41C1 estaba muy contenta con nosotros y anoche no se podía dormir pensando en el regalo que nos iba a comprar. Cuando te dicen estas cosas te sientes todavía más orgulloso del trabajo que estás realizando y te da mucha pena que esto se termine.” (D1A2, 1521-1533).

*“Hoy hemos empezado el día muy, muy bien, ya que **a la hora de entrar en clase se nos ha acercado la madre de uno de los niños de la clase y nos ha felicitado por el trabajo que estamos haciendo**, ya que había notado que su hijo había avanzado mucho desde que estamos nosotras.” (D1A5, 1245-1253).*

*“Hoy nada más llegar al colegio me he encontrado con la madre de N41C3, uno de mis niños, la he saludado y **me ha preguntado que cuánto tiempo iba a estar en el colegio.** Yo le he dicho que mañana terminamos ya las prácticas, a lo que ella me ha respondido que **qué pena que me tenga que ir ya**, porque estoy haciendo una **labor impresionante**, que N41C3 ha avanzado muchísimo, ha llenado de elogios, tantos, que me han entrado ganas incluso de llorar.” (D1A5, 1719-1733).*

*“A2: Yo hoy cuando salía de clase he estado hablando con una madre, me ha llamado mucho la atención que esté tan pendiente de la niña, ya P1C1 nos lo había dicho antes, pero **me ha hecho entender como si yo tuviera que trabajar sólo con la niña**, como si ella fuera la única, porque decía que **su niña tenía muchos problemas**, estos **problemas sólo los tenía en el colegio en su casa no**, decía que las demás niñas la dejaba de lado. Yo entiendo que se tenga que preocupar por su hija, pero tampoco que piense que en colegio es la única.” (D01C1, 2248-2262).*

"A2: Y después a última hora **se ha presentado la madre con un regalo para cada uno**, nos ha regalado dos bolígrafos en un estuche, es un detalle, la verdad es que es un detalle todo envuelto, todo bien, poniendo felicidades. Además la madre ha dicho, no sé si tu lo has escuchado, que la niña no quiere que dejemos de ir, que le da mucha pena, que esta noche no ha dormido, que está nerviosa, porque no quiere que nos vayamos." (DO1C1, 3314-3325).

"A5: ...si es que en definitiva nos ha estado felicitando porque ella ve que el niño va mejor."(DO1C3, 2702-2704).

"A6:... hoy nos ha pasado en la fila de los niños una cosa muy graciosa, es que se nos ha acercado la madre de un niño a decirnos que estaba muy contenta que el niño estaba trabajando más, como a darnos las gracias." (DO1C3, 2693-2698).

"A9:... ayer nos vino una madre " es **que tú tienes que tener cuidado de la niña**, no sé qué no se cuanto" vale pero vamos a ver educa tú a tu hija para que no sedeje pegar porque si tú tienes una hija tonta que le pegan y se queda mirando sin decirte" na" porque la niña a nosotros no nos ha dicho nada nunca. A ahora resulta que hay una niña que le pega y vamos a ver, **si la niña no habla; pues, edúcala tú para que la niña hable y la niña se defienda directamente**. Y si te pegan tú pega no te vayas a quedar mirando..." (GD1S3, 241-253).

"A5: Un niño de mi clase, N41C3, ha sido por el único que hemos recibido digamos las felicitaciones, que pena que os tengáis que ir porque ha venido la madre a hablar con nosotras, que se acercó un día a la fila y nos lo dijo y a mí me lo dijo otro día, ya está, por nadie más." (G1D1S6, 1055-1062).

"A5:... hoy hablando con la madre deN91C3 me ha preguntado que si yo ya no tenía que hacer más prácticas en el colegio. Y le he dicho que no, que ya el año que viene las tengo que hacer en el centro específico porque soy de especial, y me ha dicho que qué pena que no tenga que hacer aquí más prácticas, y bueno..."pero tú... **¿no tienes posibilidades de quedarte en el colegio y seguir dando clases?"**No, no es público y no puedo. Y eso me lo ha dicho hoy y la semana pasada me dijo que por lo visto N91C3 había comentado que si no se podía ir P1C3 y que me quedase yo de seño..." (G1D1S6, 1465-1481).

Mediante estos encuentros las estudiantes van percibiendo cómo son los padres, cómo son los niños y las influencias que ellos han podido tener sobre estos.

"A1:...a1 finalizar la clase ha venido la madre a recogerla y nos ha dicho, que la niña no duerme por la noche de pensar que nos vamos, y que no para de llorar durante estos días." (D1A1, 1540-1545).

3.3. Participación de las familias en el centro y en el aula.

Las estudiantes en prácticas comprueban las distintas disposiciones de las familias ante la educación de sus hijos. Así, descubren que si por un extremo pueden encontrarse

con padres que están excesivamente preocupados por ellos; mientras que otros, en el otro extremo, delegan en los maestros toda responsabilidad a este respecto.

"...la profesora ha hablado muchas veces con los padres para decirles lo que pasaba, pero les da igual..." (D1A3, 935-938).

*"...se ve que es **una madre muy protectora** y que está muy pendiente de la educación de sus hijos..." (D1A2, 827-831).*

*"...la figura del profesor para algunos padres es la de **cuidador de sus hijos**, en vez de ser una persona que contribuya a la formación de estos..." (D1A10, 888-893).*

"A5: Algo de eso, pasó lo mismo el día, los padres tenían que ir a recoger a los niños para saber que no se quedaban solos y yo tuve que llevar por la mañana a los niños a la piscina otra vez."(E1C3S3, 232-236).

*"A5: La madre sí siempre, todos los días viene a recogerlo pero el padre. **El niño se queda solo y con 6 años** que es un niño muy chico que son 6 años." (E1C3S3, 240-243).*

"A9: ...estamos viendo en las prácticas un montón de cosas que lo de los padres a contar lo maravilloso que es su hijo hasta la madre que viene cada tres semanas, cada, que eso... (...) que tiene al niño un poquillo abandonado..." (D01C5, 1299-1305).

*"A10: ...**los padres les dan consentimiento a la profesora** porque a lo mejor hay padres...que **para que ella les pueda dar una castigo** de tal manera que puedan cambiar un poco o no..." (GD1S4, 376-380).*

Estas disposiciones se perciben en la forma de participar de las familias en las actividades que tanto desde el centro como desde el aula se programa, como en sus casas.

En relación con la colaboración de los padres en las actividades programadas en el aula, varias son las tareas en las que los padres participan, según comunican los estudiantes de magisterio durante su experiencia durante el Practicum.

a) Excursiones.

Del mismo modo que las madres ayudan acompañando a las maestras y a los niños en las excursiones programadas, también deciden sobre las mismas.

"Se han cambiado los planes y no vamos a ir a "Mundo Park" porque a la mayoría de los padres no les gustaba el lugar ya que los niños no se iban a poder montar en la mayoría de las atracciones y esto iba a generar muchos problemas." (D1A2, 937-944).

Aprenden que incluso en las excursiones hay que atender a las madres, aunque por otro lado, no les parece muy correcto dejarlas solas a cargo de los niños por este motivo.

“Ella estuvo en la parte delantera del autobús como si fuera la relaciones pública, hablando con las madres.” (D1A7, 728-730).

b) Puesta en marcha de algunas actividades.

En algunos las maestras, que consideran fundamental la colaboración de los padres. Por ello los invitan a participar al inicio de cada proyecto, en asamblea, o en determinadas actividades más laboriosas.

*“Hoy es el gran día para los niños es la exposición del mercado, para llevar a cabo el mercado estuvo **una madre para ayudar a la profesora.**” (D1A7, 376-379).*

“Cuando empezó el mercado vinieron los niños de primero y algunas madres de los alumnos de nuestra clase.” (D1A7, 385-387).

“Estamos muy ilusionadas porque el lunes íbamos a tener la visita de los padres ya que P1C4 nos había hablado muy bien sobre esta forma de hacer a los padres partícipes de las actividades que se dan en la clase.” (D1A7, 554-559).

*“Lo que más me ha llamado la atención es que habido **padres que no han podido ir y han enviado a los niños con la silueta de la mano** de alguno de los padres y éstos lo han pasado como si fueran sus padres los que lo hacen.” (D1A7, 591-597).*

“Hoy por fin es el mercado, para ayudar a poner en marcha el mercado vino una madre...”(D1A8, 642-644).

Las futuras docentes también reflexionan sobre las ventajas y algunos inconvenientes de tipo social que se plantean cuando no pueden estar presentes todos los padres en la actividad programada.

“A8:... hombre, eso es bueno porque también hacen cercano a sus padres en su aprendizaje.” (D01C4, 1728-1730).

*“Pienso que es una actividad muy buena ya que hace a los padres participativos de la clase, pero pienso también que es **un poco arriesgado** ya que hay padres que trabajan no pueden ir a participar en la actividad y puede llegar el momento que **el niño se sienta mal al ver que sus padres no lo acompañan como a otros compañeros.**” (D1A7, 570-578).*

“Esta mañana ha sido la asamblea con los padres, me ha parecido muy bonita la presencia de los padres en el aula pero me entristece al recordar la cara de algunos niños los cuales sus padres por razones que desconozco no asistieron a la reunión.”(D1A8, 990-997).

Por otro lado, aprenden que es necesario que, para el buen desarrollo de los niños, los padres conozcan y aprueben o compartan el método que lleva la maestra; pues, de esta forma el nivel de compromiso es mayor y ello repercute en el niño.

*“A3: A padres que realmente **son conscientes del método** que realmente se está llevando con sus hijos y lo están compartiendo. Entonces, está **recibiendo P1C2 el apoyo de esos padres y se nota después en los niños**, claro...en cómo trabajan en casa, qué es lo que trabajan pero bueno me imagino.”(E1C2S1, 514-521).*

3.4. Colaboración de los padres en las tareas de sus hijos en casa

Algunos padres colaboran apoyando las actividades que sus hijos realizan en el aula. Así, al ver que sus hijos leían un cuento sobre un parque de la ciudad “El Parque de M^a Luisa” les llevan a dicho parque para que puedan ver todo lo que leen en el cuento.

*“... me sorprendió ver como **algunos niños se habían ido al parque con sus padres y habían visto las cosas que iban leyendo en el cuento** ya mencionado en la semana anterior.”(D1A7, 315-320).*

En otras ocasiones les ayudan en algunos trabajos, o con los deberes. Cuestión que a la que ellas le dan mucha importancia.

“...les dijo que se tenían que hacer en casa con la ayuda de los padres. Pienso que es muy bueno que también hagan trabajos con sus padres porque el trabajo que se hace en la escuela debe ir acompañado de la ayuda de estos.” (D1A7, 452-458).

Nuestras alumnas llegan a sacar sus propias conclusiones sobre los tipos de familias que colaboran y que no colaboran con la escuela. Así determinan que los niños que tienen mayor rendimiento son hijos de las familias más estables, las que colaboran con la maestra y han entendido su método de trabajo.

*“A3...: son niños que tiene **una situación muy buena en sus casas**, o sea **padres que cooperan mucho, muy competentes**, con...en todos los sentidos. (E1C1S2 328-332).*

*“A3:... sí, mayor estabilidad, mayor preocupación de los padres, mayor colaboración con la profesora que han entendido mucho mejor el método, que apoyan la manera de P1C2 de trabajar y claro eso se nota mucho, muchísimo...Entonces, **normalmente los buenos, los que están más por encima en cuanto al nivel de aprendizaje, conocimientos...son los que tienen detrás a unos padres competentes**”. (E1C1S2 377-389).*

“A4: Porque los padres están enterados del método que lleva P1C2. Y seguramente los niños estos estarán así porque los padres estarán detrás de

ellos y por la tarde que has hecho y preguntándole y eso y preocupándose.”(DO1C2 484-489).

Por el contrario, los que tienen más dificultades coinciden con aquellos que sus padres son trato más difícil y se preocupan menos de sus hijos.

“A3: Es que hay otros padres que pasan totalmente de los niños, del colegio y de todo.” (E1C1S2, 382-385).

*“A3: ... es que con los otros **ni siquiera se puede hablar con ellos**. Nos decía P1C2 que es que ni siquiera se puede hablar con ellos porque o **no vienen o vienen pero lo primero que hacen**.”(E1C1S2, 391-399).*

“A3: la desmotivación tan grande de sus casa que es muy difícil que es un tira y afloja continuamente entre la escuela y la familia (E1C2S2, 427-430).

*“Reflexioné sobre la importancia que tiene la relación de los padres con los hijos, o mejor dicho la no relación que tienen. **Si los padres** de aquellos niños que en aquel momento estaban tristes y sin colorines, **se preocuparan y preguntaran a sus hijos qué habían hecho en el cole**, y se interesaran día a día por ellos y su situación en la escuela, esos padres se habrían enterado de que tenían que haber traído unos libros para recibir así los colorines que utilizarían sus hijos para comprar otros libros, y de esta forma, hacerles un poco más felices.” (D1A4, 1136-1153).*

“...estamos viendo en las prácticas un montón de cosas que lo de los padres a contar lo maravilloso que es su hijo hasta la madre que viene cada tres semanas, cada, que eso... (...) que tiene al niño un poquillo abandonado...” (DO1C5, 1299-1305).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El Practicum sirve a los futuros docentes como laboratorio en el que toman el pulso a la realidad de las familias, diversa en cuanto a implicación, a naturaleza, a relación, etc. Este hecho pone de manifiesto inseguridades y emociones que entran en juego en el desarrollo de la función docente. El maestro no es impermeable ante la dificultad de las familias ni ante sus propias emociones. Ha de jugar con este elemento y saber gestionarlo como parte de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, Marchesi y Diaz (2007), analizan los valores y las preocupaciones del profesorado en activo y de aquellos que se están formando para ejercer la docencia en un futuro no muy distante, determinando cinco dimensiones de estudio del elemento emocional:

- la valoración de la profesión docente
- la situación de la educación, los sentimientos y afectos en torno a la profesión
- la valoración y confianza en las instituciones educativas

- las expectativas sobre alumnos y sociedad y los principales valores.

En este estudio determinan que el 90% de los profesores participantes considera que la vocación es necesaria para dedicarse a la enseñanza y está satisfecho con la profesión elegida. Asimismo más de la mitad de los profesores están contentos con sus condiciones laborales pero no se sienten valorados ni por la sociedad ni por la Administración, aunque consideran importante ser reconocidos como buenos docentes y buenas personas. Estos elementos han podido ser considerados en nuestro estudio

Como podemos observar en los textos anteriores, las relaciones que los futuros docentes mantienen con las familias suelen ser espontáneas, no dirigidas por los maestros-tutores. Usan mecanismos informales para el intercambio de información haciendo cercana la figura del docente pero, al mismo tiempo, corriendo el riesgo de no ser considerados como profesionales antes bien como cuidadores de los hijos en la escuela. Consideramos que se deberían diseñar e implementar situaciones en las que los estudiantes pudiesen tener una toma de contacto formal con las familias, por ejemplo por medio de tutorías diseñadas para tal fin.

Es importante que el futuro docente desarrolle las habilidades sociales necesarias para tratar con las familias ante muy diversas situaciones, desde situaciones cordiales hasta las más complejas que precisan inclusive al apoyo de otros servicios de la comunidad: asuntos sociales, policía local, etc.

Asimismo, la consideración de las emociones en el desarrollo de los procesos educativos, fruto de la influencia de los estudios del profesor Goleman (2011) entre otros autores, aspecto considerado en nuestro trabajo, nos hace considerar dicho elemento también como deseable en el desarrollo planes formativos de los futuros maestros y maestras con el objeto de posibilitar estrategias efectivas en la gestión de las emociones propias y del resto de participantes en el proceso educativo.

Se observó la relación entre desempeño en la escuela y apoyo familiar al estudio. La implicación de las familias como apoyo a las tareas de la escuela es valorado por los estudiantes de prácticas como un elemento favorecedor del éxito académico. Esta percepción positiva ayuda a los futuros docentes a propiciar la complicidad y la cercanía con las familias al ser considerados como un recurso más que facilita su labor en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aneca. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado de Magisterio*. Volumen I. Madrid: Omán impresores.
- Asensio, J.M.; Álvarez, I.; Vega, F. y Rodríguez, T. (2012). Las competencias de los profesionales de la educación hoy: la transformación de la práctica educativa. En García, L. (Coord.). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. En *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Colom, A. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación: Procesos y contextos educativos*. Barcelona: Ariel
- Edwards, A. (1995). Teacher Education: Partnerships in Pedagogy? *Teaching and Teacher Education*, 43(1), 28-34.
- Esteve J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- García, J.L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos, en *Perspectivas*, 30 (2), pp. 221-234.
- Howard, T.C. y Aleman, G. (2008). Teacher capacity for diverse learners: what do teachers need to know? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K.E. Demers (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. 3th Edition*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators
- Jacobo García, H.M. (2008). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México. Plaza y Valdés.
- Ley Orgánica de Educación (L.O.E.)*, de 3 de mayo de 2006
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.)*, de 9 de diciembre de 2014
- Marcelo García, C. y Estebaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. En *Cuadernos Fundación SM*, Nº 5. Documento electrónico disponible en: http://www.fundacion-sm.com/ver_noticia.aspx?id=10377. [Fecha de consulta: 17/06/2012].
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. En *Revista Española de Pedagogía*, año LXV, n.238, septiembre-diciembre, pp. 559-574
- Rodríguez, M.A.; Del Barrio, M.V. y Carrasco, M.A. (2011). *El Libro de Familia: Un G.P.S. Educativo*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. En *Educación XX1*, 11, 183-209

