

La importancia de la participación de los padres en la enseñanza del inglés en Educación Infantil

Margarita PINO JUSTE (1)

Universidad de Vigo
Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
mpino@uvigo.es

Beatriz RODRÍGUEZ LÓPEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Dpto. de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
bmrodriguez@flog.uned.es

Recibido: febrero 2007

Aceptado: abril 2007

RESUMEN:

La pretensión de este trabajo es acercarnos a las diferentes formas de participación de los padres en la escuela. Concretamente nos centraremos en su participación en las clases de inglés en educación infantil en los colegios rurales agrupados del Baixo Miño. Entendemos la participación como un proceso de aprendizaje, de alfabetización y, al mismo tiempo, un instrumento eficaz para la formación y educación permanente de los seres humanos.

Para ello empleamos una metodología descriptiva y utilizamos instrumentos como la observación, las grabaciones en video, la historia de vida de los profesores especialistas de inglés, las entrevistas a los directores de los centros y los cuestionarios a los padres y profesores-tutores, así como el análisis de contenido de los documentos obligatorios de centro.

A pesar de que los padres y profesores conceden gran importancia a la participación, lo cierto es que ésta se centra básicamente en la colaboración en actividades puntuales. Las razones son numerosas, destacamos dos: el recelo del profesorado a que los padres fiscalicen su labor y el desconocimiento de los padres sobre las diferentes maneras de participación.

Palabras clave: Educación Infantil, participación de los padres, enseñanza de la segunda lengua.

The importance of parents' participation in the teaching of English at Infant Education

ABSTRACT:

In this article we try to approach the different ways the parents can participate in the school. Specifically, we will focus on their participation in the English class at the rural schools of the Baixo Miño. We understand by participation a process of learning, literacy, and, at the same time, an effective instrument for the constant training and education of human beings.

In order to do this we will use a descriptive methodology and instruments like observation, video recording, the English teachers' life histories, interviews to the school headmasters and questionnaires to the parents and tutor teachers, as well as the content analysis of the school official documents.

Despite both parents and teachers attach great importance to the participation, the truth is that it is basically focused on the collaboration in isolated activities. The reasons are varied, we emphasize two: the misgiving of the teacher about the parents controlling their work and the parents ignorance about the different ways of participation.

Key words: Infant Education, parents participation, second language teaching.

L'importance de la participation des parents dans l'enseignement de l'anglais à l'École Maternelle

RESUME:

Le but de ce travail est de connaître les différentes façons de participation des parents à l'école. En particulier, on se concentre sur la participation des parents aux classes d'anglais (à l'école maternelle) qui se développe dans les écoles rurales regroupées du Département du «Baixo Miño».

On comprend la participation comme un processus d'apprentissage, d'alphabétisation et, en même temps, un instrument efficace pour la formation et l'éducation permanente des personnes. On emploie une méthodologie descriptive et on utilise des instruments comme l'observation, les enregistrements vidéo, les interviews aux professeurs et aux directeurs des écoles et des questionnaires aux parents, ainsi que l'analyse de contenu des documents officiels de l'établissement.

Malgré le fait que les parents et les professeurs accordent une grande importance à la participation, en vérité, celle-ci ne touche qu'à la collaboration dans des activités ponctuelles. Les raisons de ce fait sont nombreuses, mais nous soulignons simplement deux: la méfiance du professorat à l'égard du contrôle des parents sur leur travail et l'ignorance des parents des différentes façons de participation.

Mots Clé: École maternelle, participation des parents, enseignement de la deuxième langue étrangère.

SUMARIO: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 3. Estudio, 3.1 Participantes, 3.1.1 Datos del alumna-do, 3.1.2 Datos de los padres, 3.1.3 Datos del profesorado, 3.2 Método, 4. Resultados, 4.1 La dinámica de la participación, 4.1.1 Desde la perspectiva de las familias, 4.1.2 Desde la perspectiva del profesorado, 4.2 La participación en las actividades de inglés, 5. Conclusiones y discusión, 6. Referencias bibliográficas. Notas finales y Abreviaturas.

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a participar de los diferentes estamentos implicados en la educación se establece en el artículo 27.5 de la Constitución Española de 1978. En su artículo 27.7, estas demandas empiezan a tomar forma cuando se señala «los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los Centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

La familia educativa necesita la participación de todos sus miembros, profesores, alumnos y también de los padres. Es necesario que los padres, dado que su función «... cualquiera que sea la forma de entenderla en cada etapa histórica, siempre es la de ir introduciendo a sus hijos en los ámbitos más valiosos de la vida» (Domingo Bugada, 2000, 9).

Cuando hablamos de educación lo primero que viene a nuestra mente es la escuela como centro de formación y núcleo de la acción educativa, pero es fundamental no olvidar que no es el único; existen otros canales sin los cuales el proceso de aprendizaje no se completaría y entre ellos destaca la familia como fuente inicial de aprendizajes y precursora en la formación del ser humano. La familia es el contex-

to educativo óptimo para el aprendizaje y para la reconstrucción e interiorización de los valores como corrobora la siguiente afirmación: «*La familia es el primer contexto de aprendizaje de reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros*» (García Hernández y otros, 2000, 204)

Así, ya que la educación se produce en distintos ámbitos es necesario tener en cuenta todos los agentes que pueden intervenir en la misma. Esta educación considerada como proceso y como ayuda ocurre en el ámbito familiar, pues es en este contexto donde el ser humano llega al mundo. Este es el primer ámbito «*por razón de nacimiento, de amor, de estabilidad (...) por adecuación a la dignidad personal del que se educa*» (Oliveros, 1995, 38). El segundo ámbito está en la institución cultural del centro escolar donde se complementan las funciones educativas familiares. El tercer ámbito se encuentra en la sociedad que proporciona influencias múltiples tanto educativas como contraeducativas.

La acción educativa que produce este último ámbito no posee la planificación, la sistematicidad y la intencionalidad de los dos primeros, pero ejerce un fuerte poder educativo en los seres humanos; en ocasiones este poder es más profundo y arraigado que las acciones intencionales y sistematizadas, ya que en esta sociedad actual, existen y perviven multitud de influencias, estímulos y aprendizajes mediáticos y subliminales.

Por esta razón, y si queremos una formación completa del niño la escuela además de ser favorecedora de que el alumnado tenga una segunda fuente de aprendizajes sociales, culturales y vivenciales, como argumentan Villalta, Villalta, Toschome y Torrente (1987), debe al mismo tiempo, si favorece la participación de las familias, ser facilitadora de los aprendizajes familiares en temáticas diversas en el sentido de educación permanente como proceso continuo de formación a lo largo de la vida y esta educación hará desarrollar igualmente aprendizajes sociales y culturales de un modo vivenciado.

Pero este hecho será estéril si no se produce un intercambio de informaciones, de iniciativas, si no se planifica conjuntamente, si no se dialoga, si no se consensúa, si no se posibilita la toma de decisiones; en definitiva sólo se aprende a participar participando, actuando, pues la palabra participación lleva implícita la acción y en este sentido se expresa Santos Guerra cuando dice que «*la cultura de la participación no se improvisa*» (1994, 67) y también cuando argumenta que la participación necesita de compromiso, de tiempos, de espacios, información, cambio de mentalidad, de actitudes y de prácticas.

2. MARCO TEÓRICO

Es tan importante este tema que existen múltiples estudios sobre el mismo: Fernández de Haro, 1988; Feito Alonso, 1992; Santos Guerra 1997; Arnáiz Sancho, 1999; Domingo Bugeda, 2000 y más recientemente: Altarejos, 2002; García-Bacete, 2003; Sá, 2004; Torio-López, 2004.

En general, se entiende que para el logro de una auténtica participación «es necesario cambiar actitudes, estilos de comunicación, sentimientos, pensamientos y conductas» tal como argumenta Deslandes (2001,19). En el mismo sentido escribe

Davies (2001) cuando expone que la escuela debe ser un modelo de práctica democrática y donde deben existir intercambios Escuela-Comunidad ya que las familias tienen voz real en las decisiones importantes de la escuela. Este autor plasma como instrumentos válidos para esa participación la negociación y el compromiso, así como la toma de decisiones colegiadas.

De las palabras anteriores se desprende que la participación es un proceso de aprendizaje, de alfabetización y, al mismo tiempo, un instrumento eficaz para la formación y educación permanente de los seres humanos. Siguiendo con el mismo discurso, Aranguren señala que es necesario «nudos para tejer la necesaria red entre familia y escuela» (2002, 85), y continúa afirmando que la participación en las asociaciones de padres en los Consejos Escolares puede ser considerada como una participación controladora «pero hay que introducir la mentalidad de colaboración en una labor educativa que no es de ellos ni de nosotros, sino de todos».

Resaltando también este aspecto de colaboración, Symeou (2001) afirma que en general las prácticas participativas están restringidas a la participación informativa y, por lo tanto, se debe buscar la implicación y el compromiso pues esto ya supone más que la participación, y por ello hay que buscar fuertes nexos que cambien y reconstruyan expectativas y percepciones del profesorado y de las familias que lleven a un conocimiento mutuo y constituya el primer paso para lograr el camino de la participación.

Autores como Fernández de Haro (1988) establecen diversos niveles de participación: colaboración, responsabilidad y cogestión, y añade que la educación integral del alumnado exige las actuaciones conjuntas de la comunidad educativa, «*el crecimiento equilibrado del niño exige que haya una unidad de ambiente casa-centro (...) se hace en unión de los profesores y con un plan de formación preestablecido, en el que los propios padres se vean, también, beneficiados en su personalidad humana y en su preparación pedagógica*» (Fernández de Haro, 1988, 174). De las líneas anteriores se deduce que la participación real y efectiva de las familias en los centros escolares es un instrumento eficaz para el alumnado.

3. ESTUDIO

3.1 Participantes

Han participado en el estudio el alumnado, los padres, el profesorado, y tanto los tutores en Educación Infantil como los profesores especialistas de inglés.

El estudio se ha realizado en los tres Colegios Rurales Agrupados (CRA), situados en la comarca del Baixo Miño en Galicia durante el curso escolar 2004-2005. Esta comarca está situada en un contexto eminentemente rural. Los CRA son centros conformados por un número de escuelas que constan, en la mayoría de los casos, de un solo aula donde estudian niños de tres a seis años y están situadas en un contexto rural dada la gran dispersión de la población en este ámbito. Con estas aulas se evitan los largos desplazamientos y se adecua la enseñanza a las características propias del medio teniendo en cuenta la edad de los niños.

3.1.1. Datos del alumnado

En estos centros están matriculados en Educación Infantil un total de trescientos noventa y cuatro niños de los que doscientos uno son niños (51,02%) y ciento noventa y tres son niñas (48,98%) de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Esto implica un equilibrio casi total entre los dos sexos.

3.1.2. Datos de los padres

La población total de familias es de trescientas noventa. En total se recogieron doscientos cuarenta y cuatro cuestionarios. Respecto a los datos sobre los padres que participaron en el estudio hemos de decir que la media de edad se sitúa en 30,5 años para las madres y de 33,96 años para los padres.

En relación con el estado civil se puede afirmar que la gran mayoría de ellos están casados (93,90%). Sólo un 2,35% de las parejas están separadas y un 0,47% se encuentra en situación de viudedad.

El nivel cultural de las familias del Baixo Miño no es muy elevado. Como podemos comprobar en la tabla sólo un 2,23% de todos los padres tiene una titulación universitaria.

% NIVEL DE ESTUDIOS				
Superior	Medio	Formación profesional	Básico	Ninguno
2,23	4,22	14,14	73,21	2,48

En lo que se refiere a la actividad profesional de los padres hay dos datos que llaman la atención. En primer lugar, la cantidad de madres que son amas de casa, un 29,38% del total, situación muy extendida en la zona. En segundo lugar, la baja incidencia del sector primario en las profesiones de los padres siendo el porcentaje total de este sector del 4,58%. Recordemos que se trata de una comarca eminentemente rural. En cuanto al sector secundario, supone el 28,03% del total gracias a los polígonos industriales situados en ayuntamientos limítrofes y también al gran número de trabajadores de la construcción. El mayor número de trabajadores (35,31%) se sitúa en el sector terciario fundamentalmente debido al sector turístico y comercial muy desarrollado en la zona gracias a la frontera con Portugal y a su riqueza histórico-cultural.

3.1.3. Datos del profesorado

En lo que se refiere al profesorado debemos hacer dos apartados. En primer lugar, tenemos a los profesores tutores o generalistas. En los tres CRA imparten clase un total de treinta y un profesores que se reparten en las veintiséis escuelas unitarias que forman los CRA (en algunas de ellas debido al número de alumnos hay más de un aula).

El 77,42% de estos profesores son diplomados y un 22,58% tiene una licenciatura (en la mayoría de los casos pedagogía y en tres psicopedagogía). La edad media del profesorado de los CRA del Baixo Miño es de 36,93 años. La experiencia profesional del profesorado nos arroja una media de 11,96 años.

Hay tres profesores especialistas de inglés, uno adscrito a cada CRA, todos son diplomados e imparten clase en todas las escuelas unitarias de su correspondiente centro.

3.2. Método

Esta investigación se sitúa en el enfoque descriptivo, combinándose en los análisis la comparación e interpretación de lo que describimos. Hemos estudiado la realidad en su contexto natural buscándole sentido a los hechos de acuerdo con los significados que tienen para los implicados. El diseño de investigación utilizado es de corte transversal, se trata por tanto de un estudio extensivo.

En este caso se han seleccionado los instrumentos independientemente de que estén más o menos polarizados a paradigmas cualitativos o cuantitativos y se ha tenido en cuenta aquellas técnicas que mejor permitieran conocer y comprender la realidad educativa a investigar. En palabras de Brewer y Hunter (1989, 52): «La necesidad de corroboración por diferentes métodos es subrayado por el hecho de que muy a menudo en la investigación social el método idealmente apoyado es imposible de hacer, no es factible».

Por ello se han utilizado distintas técnicas e instrumentos de recogida de datos como son los registros de video en el aula, la historia de vida a los profesores especialistas de inglés, entrevista a las directoras de los centros, cuestionarios a los profesores tutores y a los padres y el análisis de contenidos del proyecto educativo de centro y de las programaciones didácticas.

La metodología observacional de este estudio se desarrolló en una serie de fases, siguiendo a Del Rincón y otros (1995, 229) que comenzaron con la delimitación de los objetivos. Resultaba fundamental plantear unos objetivos concretos que partiesen de las actitudes y conductas que debían ser observadas por su interés para la temática del estudio y que fueron seleccionadas después de una primera observación informal.

En la segunda fase se decidió la estrategia a seguir que en este caso fue de tipo inductivo. Otros criterios que se tuvieron en cuenta fue la necesidad de que la observación resultase lo más sistemática posible, no-participante. Por último, se tuvieron en cuenta las dificultades específicas y la formación del observador.

A continuación se llevó a cabo la recogida y catalogación de datos. Seguidamente se analizaron los datos a través de la transcripción de toda la información para el posterior análisis de las distintas categorías encontradas.

Finalmente, se pasó a la interpretación de los resultados, realizando primero una autocrítica metodológica sobre las fases del proceso y la revisión del empleo de la metodología observacional. Seguidamente se leen varias veces esas transcripciones para clasificar posibles categorías, temáticas, actitudes o comportamientos de importancia para la investigación.

Las observaciones se realizaron durante los meses de noviembre, diciembre, enero y febrero del curso 2005-06.

La grabación en video facilitó el registro de la vida diaria de los grupos de clase objeto de análisis. Tal y como afirman García Madruga y Lacasa (1990, 252): «... su principal aportación corresponde a la posibilidad de acceder a la información base tantas veces como se desee, la posibilidad de paralizar y lentificar los sucesos; y, por tanto, la precisión y sutilidad de las observaciones realizables».

Posteriormente se revisaron las imágenes, aplicando para su tratamiento el sistema de categorías escogido; la imagen no se transcribió, sino que se estudió directamente.

En esta investigación se utilizaron materiales orales de las grabaciones de vídeo y la historia de vida y materiales recogidos por las investigadoras durante las observaciones y en los documentos institucionales. En lo que se refiere al análisis de contenido de los documentos se pretende precisar como se ha actuado en el ámbito didáctico y concretar como se expresa el sentido de las acciones.

En lo que se refiere a las historias de vida se utilizaron para comprender como los profesores hacen frente a sus problemas cotidianos (Marshall y Rossman, 1989).

Concretamente, en este estudio se han realizado tres historias de vida a los profesores especialistas de inglés. Se han grabado las conversaciones en las que ellos siguiendo algunas pautas introducidas por las investigadoras han relatado sus experiencias como profesionales de la docencia y sus vivencias personales con respecto a la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Sus aportaciones han sido muy valiosas para la comprensión de las distintas categorías planteadas en el estudio.

El cuestionario a los padres pretendía conocer el manejo de otras lenguas por parte de estos, los distintos recursos que existían en las familias para la enseñanza de idiomas y la disposición de los padres para esta tarea.

Se ha cuidado con detalle el anonimato de los sujetos y el camuflaje de las situaciones y de los nombres de lugares y de personas que aparecen a lo largo de los relatos.

El proceso de categorización de la información se realizó atendiendo a la separación de unidades o segmentos de contenido relevantes para la investigación. El análisis se realiza por fragmentación del texto en elementos singulares. En esta investigación la categorización se llevó a cabo atendiendo a criterios temáticos porque permitía un mayor nivel de sistematización de las categorías y, por lo tanto, de los datos. Posteriormente, estos datos se codificaron para favorecer la descripción, comprensión y profundización en la temática objeto de estudio. La estructura conceptual que se presenta en el presente artículo deriva de una categorización naturalista que aflora de los propios datos (Goetz y LeCompte, 1988).

Las categorías seleccionadas se examinaron a través de procedimientos cualitativos de análisis de contenido y se complementan con la recogida de los estadísticos de sus frecuencias y porcentajes (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La fiabilidad de las codificaciones de las categorías fue discutida y consensuada con un grupo de investigadores que colaboran en el proyecto (Goetz y LeCompte, 1988).

Cuadro resumen de los instrumentos que se utilizaron en el estudio

INSTRUMENTO	POBLACIÓN	OBJETIVO
Cuestionario	Padres	Recursos lingüísticos en la familia
Historias de vida	Profesores especialistas	Comprensión de las soluciones planteadas
Entrevistas	Profesores tutores Directoras de los centros	Razones de las estrategias planteadas Valoración pedagógica
Observaciones	Aula	Dinámicas de aprendizaje
Grabaciones en video	Aula	Dinámicas de aprendizaje
Análisis de contenido	Programaciones de aula Proyecto Educativo de Centro	Planteamiento teórico de las acciones didácticas

Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Intentamos organizar los datos en dos categorías. Una genérica que hace relación a la participación de los padres en los centros y otra relacionada con la participación en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

4.1. La dinámica de la participación

En primer lugar conviene destacar que los profesores de estos centros conceden gran importancia a la participación de los padres. Esta participación no se debe basar sólo en la colaboración con el profesorado, sino que debe ir hasta la implicación en las tareas docentes mediante un modelo de participación diseñado al efecto. De hecho una de las directoras afirma *«es necesario diseñar un modelo de participación de padres buscando intencionalmente y facilitando una intervención sistemática de los padres y de la comunidad en la educación (...) en estrecha colaboración con los profesores y siguiendo muy de cerca el desarrollo del currículo escolar de los propios hijos»* (EDCRAT).

Estas palabras las completa uno de los profesores especialistas cuando comenta: *«Para conseguir que se logre una integración real, duradera y efectiva entre las familias y el resto de los miembros de la comunidad escolar, se debe posibilitar una participación activa con la implicación y compromiso de las familias tanto en el aspecto de gestión y control del centro como en el plano de las actividades curriculares, pedagógicas y didácticas; es decir, que exista la posibilidad de cooperación e interacción con el profesorado en actividades de enseñanza-aprendizaje, y de ese modo se logrará un desarrollo personal como seres humanos, y al mismo tiempo se propiciará la creación de actividades educativas en su hogar»* (HVPECRATO).

Además los profesores son conscientes del deseo de los padres de participar, *«pero no saben cómo, cuándo ni en que intervenir; además, no sé si es una excusa o no pero se justifican diciendo que tienen tiempo para dedicarse a algo que no conocen bien»* (HVPECRAT).

También, a nivel teórico, son conscientes que *«El profesor necesita de la colaboración de los padres para poder influir eficazmente en sus alumnos. El mismo niño es hijo en el hogar y alumno en el colegio, pero el rol de hijo es más vinculante que el de alumno. Si los padres desprecian, o simplemente no comparten la actuación del profesor o las formaciones generales del centro, los alumnos terminan siendo conscientes de esto, y queda condicionada negativamente su actitud de cara la centro escolar y a lo que se hace en él. Por eso es muy importante lo que opinen los padres y la importancia que le den a la clase de inglés porque se lo transmitirán a sus hijos desde el principio y su actitud puede determinar el éxito o el fracaso del aprendizaje»* (HVPECRAR).

4.1.1. Desde la perspectiva de las familias

Sin embargo, los padres muestran bastante desinterés por la cooperación y eluden esta responsabilidad por medio de justificaciones más o menos reales para evitar su implicación. Es decir, el hecho de que las familias colaboren con la escuela no parece formar parte de las atribuciones o prioridades que los padres consideran fundamentales para la educación de los hijos. Veamos las más habituales:

– No disponibilidad de tiempo

«Los padres tenemos que ocuparnos de muchas cosas y no tenemos tiempo para hacer el trabajo de los profesores» (CCRARF7).

«El horario de nuestros trabajos coincide con el escolar por lo que nos resulta imposible participar en la escuela» (CCRATOF81).

«Me gustaría mucho participar en las cosas que mi hija hace en el cole pero tengo que cuidar a su abuela y no la puedo dejar sola» (CCRATF66).

– Falta de formación

«Nosotros no tenemos muchos estudios y no podemos ayudar en la escuela» (CCRARF51).

«Para participar en la escuela hay que tener estudios que yo no tengo» (CCRATOF22).

«Estaría bien poder colaborar en la escuela pero no sabría que hacer, a lo mejor podrían darnos un curso o algo así» (CCRARF61).

«No tenemos una formación concreta en el tema de enseñar y no sé que podríamos hacer» (CCRATOF33).

– Los profesores no facilitan la participación

«No se nos dan demasiadas posibilidades de contribuir» (CCRATF39).

«Al principio de curso hay muy buenas intenciones, pero después si dices algo a todo te responden que no puede ser» (CCRATOF03)

«A los profesores no les gusta demasiado que andes mucho por allí, enseguida comentan lo pesada que es ésta o la otra madre que están todo el rato dando la lata» (CCRATF57).

– No quieren participar

«La escuela está para enseñar a los niños y nosotros no tenemos nada que hacer allí» (CCRARF11).

«No me interesa participar lo que quiero es que enseñen bien a mi hijo» (CCRATOF68).

Existen un pequeño número de padres que consideran que son responsables de la educación de sus hijos y se sienten en la obligación de colaborar. Así reprochan la actitud de otras familias:

«Muchos padres se creen que su única obligación es llevar a los niños al colegio y que pasen allí el mayor tiempo posible para que no molesten en casa porque ellos están muy ocupados con sus vidas y sus trabajos y esto no está bien. No podemos desentendernos de la educación de nuestros hijos y dejar toda la responsabilidad al colegio, tenemos que colaborar» (CCRATF34).

«Todo lo que ayude a nuestros hijos a aprender y a formarse les ayudará en el futuro así que tenemos que hacer lo que nos digan en la escuela y ayudar en todo lo que podamos» (CCRARF2).

Sin embargo, y a pesar de estos buenos sentimientos, en el estudio queda patente la escasa participación de los padres en las actividades de los centros; quizás, más que escasa deberíamos decir irregular, ya que existe en los tres CRA un grupo de padres siempre dispuesto a participar y ayudar en todos los planteamientos que desde los centros se les proponen pero no es en absoluto mayoritario.

Escasamente encontramos padres concienciados con su labor educativa y las razones por las que conceden importancia a la participación son:

«Si muchas personas participan en la enseñanza de nuestros hijos estos tienen más posibilidades de tener una formación muy completa» (CCRATF13).

«Tenemos, como padres, la responsabilidad de participar en todo lo que tiene que ver con nuestros hijos y la escuela es un aspecto fundamental por lo que es nuestra obligación participar en ella» (CCRATOF80).

«Todo lo que ayude a nuestros hijos a aprender y a formarse les ayudará en el futuro así que tenemos que hacer lo que nos digan en la escuela y ayudar en todo lo que podamos» (CCRARF2).

«Cuanta más gente participe en la formación de los niños mejor porque tendrán más puntos de vista y más perspectivas del mundo y de las cosas» (CCRA-TOF34).

Como podemos comprobar estos padres consideran muy importante su responsabilidad en la educación de sus hijos y opinan que cuanto mayor es su implicación mayor beneficio podrán obtener sus hijos.

4.1.2. Desde la perspectiva de los profesores

Como vamos a comprobar en los comentarios siguientes las posturas con respecto a las razones por las que no se colabora no están distanciadas, sino que coinciden en gran medida. De hecho los profesores señalan:

– Las justificaciones de los padres

«Cuando les planteamos la posibilidad de colaborar con nosotros en alguna actividad enseguida buscan mil excusas, que si el trabajo, la familia, que están muy liados, nada, que no consigues nada» (CCRARPT5).

– La falta de respuesta

«A veces les mandamos circulares convocándolos para cosas y nadie se apunta» (CCRATOPT3).

– El desinterés de los padres

«La participación no les interesa para nada, lo único que quiere la mayoría es que les atiendas a los niños, que se lo pasen bien y no estén en casa dando la lata» (CCRATPT4).

– La escasez de formación de los padres

«Esta zona tiene un nivel cultural muy bajo y la mayoría no está muy preparada para hacer cosas, pueden ayudar a preparar fiestas o cosas así pero otras actividades no» (CCRATPT7).

– Los miedos del profesorado

De todos modos, la toma de conciencia de la necesidad y de la importancia de la participación de las familias en la vida de los centros escolares supone vencer una serie de preconcepciones bastante generalizadas y que vemos reflejadas en el siguiente comentario de un profesor especialista:

«Los profesores sentimos temor y recelo ante la presencia de los padres en el centro y no sabemos qué actividades podemos realizar con ellos; no tenemos tiempo para trabajar con niños y padres a la vez; además, la mayoría prefieren no ser observados porque se sienten juzgados en su trabajo diario como técnicos de la educación» (HVPECRATO).

Es decir, aunque como ya hemos visto mayoritariamente, se responsabiliza a los padres de la poca participación también en algunos casos se hace una autoreflexión y se reconoce la propia responsabilidad en el tema. Así, entre las opiniones conseguidas seleccionamos la siguiente por ser muy ilustrativa:

«Desde la escuela no siempre se plantean muchas actividades para que los padres participen. Unas veces porque se ha intentado otros años y nadie se apunta y se va dejando y otras porque a veces los padres son un incordio y los tienes metidos en la escuela todo el día» (CCRARPT2).

En vez de interminables acusaciones sobre la falta de interés de las familias ante la educación de sus hijos, se deberían realizar más esfuerzos y dar más apoyos para reconducir esa participación de las familias en el campo educativo. Pues no se puede afirmar que se desentienden de la educación cuando se les ponen impedimentos, cada vez más fuertes y enmascarados, para que pueda producirse esa participación real.

Por otro lado, es difícil saber si las familias no participan por desinterés o porque desconocen esa posibilidad o las formas de llevar a cabo una colaboración efectiva.

4.2. La participación en las actividades de inglés

Una vez conocidas las opiniones sobre la participación en las actividades generales de la escuela nos centramos concretamente en el grado de implicación de las familias en la clase de lengua extranjera y los resultados son, como cabría esperar, similares. Todas las respuestas obtenidas tienen carácter negativo como por ejemplo:

– Falta de formación

«Mi nivel de inglés es muy malo y a estas edades necesitan escuchar buena pronunciación para aprender bien, si vamos los padres será peor» (CCRATOF80).

– Los profesores no facilitan la colaboración

«Me gustaría participar pero nunca me han ofrecido la posibilidad de colaborar. Mi nivel de inglés es bueno y creo que podría aportar cosas» (CCRARF33).

«A veces comentan algo de ayudar para preparar una fiesta o algo pero para inglés nunca dijeron nada» (CCRATOF45).

– Bajo nivel de inglés en el aula

«No me interesa, para lo que dan no vale la pena» (CCRATF57).

Las opiniones del profesorado van muy en la línea de las presentadas por los padres:

«El tema de la participación ya es bastante complicado como para añadirle el inglés, eso es demasiado para la mayoría de los padres » (CCRARPT1).

«Me parece muy difícil pensar actividades de inglés en las que puedan participar los padres pero igual a la especialista se le ocurren, yo creo que es muy difícil » (CCRA-TOPT7).

El estudio de las respuestas de los padres indican que tienen la lengua extranjera en mucha consideración y se muestran mayoritariamente a favor de que sus hijos inicien su aprendizaje en educación infantil. A pesar de la baja formación que en relación con ella tienen los padres y de las pocas posibilidades de uso que en la zona en la que viven, consideran que puede llegar a tener mucha importancia. Apoyando estas consideraciones tenemos afirmaciones como:

«La lengua extranjera es muy importante para nuestros hijos, así cuando sean mayores tendrán muchas más posibilidades que nosotros» (CCRATOF67).

«Me gusta que mis hijos puedan aprender cosas que yo no tuve la oportunidad de estudiar, así su vida será más fácil y mejor» (CCRATF43).

En general, la casi totalidad de las familias coinciden en considerar el aprendizaje de una lengua extranjera fundamental para la formación de sus hijos ya que les puede beneficiar en su futuro profesional. Los padres comentan:

«Si saben una lengua extranjera tienen más posibilidades de tener mejores trabajos cuando sean mayores» (CCRATOF27).

«Saber inglés les ayudará en su futuro profesional para tener un buen trabajo en una multinacional» (CCRARF15).

«Conocer otras lenguas es muy bueno porque les abrirá las puertas a mejores trabajos y podrán ganar más dinero y vivir mejor» (CCRATF66).

Desde la dirección de los centros se percibe ese interés hacia la lengua extranjera por parte de los padres, como se puede comprobar en las afirmaciones de una directora y que es corroborado por los otros dos directores:

«Hoy en día en inglés tiene una estima social muy alta en nuestra cultura ahora mismo porque se ve la necesidad sobre todo de cara al mundo laboral y a la posibilidad de trabajo en un ámbito más amplio que el español. Tanto dentro del territorio español como fuera de nuestras fronteras para trabajar es necesario tener competencia lingüística en otros idiomas, en dos, tres, tal, entonces los papas y las mamás, las familias le dan un interés a ese aprendizaje incluso a veces por encima de otras asignaturas que se consideraban siempre pues de primera, como

puede ser matemáticas, lengua española, la gramática y tal, entonces desde los intereses de los papas preocupados por la inserción laboral futura de sus niños y niñas pues la lengua y la competencia lingüística en inglés tiene una gran valoración social» (EDCRATO).

«Sobre todo porque tenemos un gran número de padres y madres que fueron emigrantes y vivieron las dificultades grandes por las que pasaron, entonces yo pienso que la actitud es totalmente positiva, totalmente» (EDCRAT).

«Si yo también» (EDCRAR).

Para las familias constituye una posibilidad de abrir las puertas a sus hijos de trabajos mejores e incluso a la posibilidad de trabajar en el extranjero lo que identifican con algo muy positivo para sus hijos o como posible fuente de ocio y placer al permitirles una mayor comodidad en viajes y turismo.

Esta idea de que en el extranjero se vive mejor está muy arraigada en toda Galicia y, quizás, aún más en esta zona en la que todas las familias tienen familiares viviendo y trabajando en otros países o ellos mismos han sido durante un tiempo emigrantes. Destacamos los siguientes comentarios:

«Si aprenden bien inglés podrán trabajar fuera en otros países o en empresas extranjeras» (CCRATF39).

«Como aquí no hay mucho trabajo si saben una lengua extranjera podrán ir a trabajar fuera» (CCRATOF71).

«Yo he tenido que emigrar para ganarme la vida y sería mucho más fácil si desde el principio hablase la lengua del país, para nuestros hijos será mejor» (CCRARF41).

Hablando de la emigración y las posibilidades que la riqueza de la variedad cultural puede aportar, especialmente a la clase de inglés, la directora del CRA de Tomiño comenta:

«Aprovechar la emigración que tenemos, por ejemplo de Argentina, nosotros tenemos cuatro o cinco niños que sus papás son bilingües (castellano e inglés), algunos con una fluidez alucinante; son un recurso que a lo mejor se nos ocurre utilizarlos para cuestiones de recetas de cocina y cosas así, pero no se nos ocurre aplicarlos en otras historias, igual que se hace, pues si es licenciada en Bellas Artes una mamá y estamos con un pintor pues viene a hablarnos de tal o de la obra (...) como hacen en otros sitios. Entonces aprovechar y hacer una investigación sobre la gente que tenemos autóctona de distintos países, con distintas competencias lingüísticas y aprovechar que nos vengan a acompañar, a charlar con nosotros...» (EDCRATO).

Además, la mayoría de las familias coincide en destacar como ventaja principal del aprendizaje precoz de la lengua extranjera el hecho de que cuanto antes comiencen su estudio será mejor para los niños ya que tendrán mayor dominio en el futuro en todos sus aspectos (pronunciación, fluidez, vocabulario, etc.), en este sentido las familias afirman:

«Si empiezan desde tan pequeñitos cuando sean mayores hablarán mucho mejor y sabrán mucho más» (CCRARF12).

«Cuanto antes empiecen será más fácil para los profesores enseñarles y para ellos aprender» (CCRATOF67).

También, porque estarán más motivados para seguir aprendiendo ya que a estas edades el aprendizaje de la lengua extranjera es como un juego que los niños disfrutaban enormemente hacia el que muestran una actitud muy positiva y abierta.

«Se divierte, ese día se pasa todo el tiempo repitiendo las palabras que aprendió» (CCRATOF69).

«Su actitud es muy positiva, se lo pasan estupendamente, está deseando que llegue la próxima clase» (CCRARF13).

«Para ellos es sorprendente, es algo totalmente nuevo, como una sorpresa nueva cada día» (CCRATOF39).

Además, un gran número piensa que se le dedica muy poco tiempo a la enseñanza del inglés y a estas edades la constancia es muy importante. Los comentarios de los padres afirman:

«Es una pena que solo tengan un día a la semana porque al ser tan pequeños se les olvida todo muy rápido» (CCRATOF29).

«Deberían tener más tiempo y todos los días así aprenderían mucho más y no se les olvidaría» (CCRARF12).

Estas opiniones son corroboradas por los directores que, además, dadas las características de los CRA, consideran el horario oficial totalmente inoperante:

«Pues por ejemplo en un CRA eso es inoperativo, o sea, cuando llega la profesora de inglés al aula la tutora le cuenta las pequeñas cosas que tiene que contarle: pues mira a este niño lo van a venir a buscar, a este niño no lo dejes salir hasta que llegue la madre, ya han pasado diez minutos, después mientras los niños se vuelven a centrar en esa otra actividad o en esa otra área que en este caso es el inglés, terminaron los veinte minutos. Las sesiones deberían ser más largas» (EDCRAT). «Es imposible (...) tendría que haber dos sesiones de cuarenta y cinco minutos como mínimo» (EDCRAR). «Nosotros, de hecho, tenemos más de lo exigido y las sesiones de veinte minutos, por ejemplo, son tal tontería que no las hacemos, pero tiene que quedar así reflejada en el horario» (EDCRAR).

De todas las lenguas que sus hijos podrían aprender como lengua extranjera consideran que la más útil es el inglés ya que es la que más puertas les abrirá en el futuro por su consideración como lengua universal.

«Lo mejor es que los niños aprendan inglés porque es la lengua más internacional y con ella se pueden entender en todo el mundo» (CCRATOF49).

«Cuantas más lenguas aprendan mejor pero la primera tiene que ser el inglés porque es la que más se usa, todo lo importante está en esa lengua» (CCRARF12).

En general, se aprecia un enorme interés por conocer lo que ocurre en el aula de inglés y para ello tratan de informarse hablando con el profesorado, fundamentalmente los profesores tutores, y con sus hijos que comentan en casa cosas sobre esta clase y utilizan las palabras y expresiones que en ella aprenden en numerosas situaciones fuera del aula. Su descripción de las actividades planteadas por los profesores especialistas demuestran que los padres tienen bastantes conocimientos sobre las mismas ajustándose en gran medida a lo observado durante esta investigación.

«Los niños hacen muchas cosas en clase como cantar y ver vídeos, también juegan a juegos en inglés y hacen fichas» (CCRATF54).

«Las actividades son muy variadas y les gustan mucho porque son juegos muy divertidos, escuchan cintas y ven vídeos con dibujos» (CCRATOF75).

«Aprenden mucho vocabulario y cantan y bailan canciones en inglés que luego cantan en casa y me las enseña a mí, también trae tarjetas muy bonitas que pintan en clase» (CCRARF31).

Muchos padres consideran la clase de inglés como un entretenimiento y manifiestan lo divertido que es escuchar a los niños «hablando» esta lengua y como la usan en casa en sus propios juegos, les cantan las canciones y les gusta que los padres les acompañen y participen con ellos.

«El día que tienen clase de inglés se pasan el tiempo cantando y diciendo cosas en inglés, luego ya no tanto pero algunas cosas sí» (CCRARF16).

«A veces cuando juega con sus muñecas les habla en inglés, unas palabras de verdad y otras inventadas y juega a enseñarles como si fuese su profe de inglés » (CCRATF32).

«Muchas veces me dice esto en inglés se dice así o me pregunta como se dice algo que no recuerda o que no sabe» (CCRATOF18).

Otros padres no manifiestan interés alguno por saber qué ocurre en estas clases; pero en general, este grupo coincide en su desinterés general por la formación de sus hijos y por todo lo que tiene que ver con la escuela. Para ellos es un lugar en el que dejan a sus hijos para no tenerlos en casa y de paso que aprendan algo, pero no ven la etapa de educación infantil como un momento fundamental en la formación tanto cultural como personal del niño y clave para su futuro desarrollo como persona.

«No es un buen momento para empezar con otra lengua, lo que hace es liarles mucho» (CCRARF1).

«Son muy pequeños y no entienden nada, es una pérdida de tiempo para ocupar a los profesores y entretener a los niños» (CCRATOF61).

«No me interesa lo que hace siempre que aprendan» (CCRATF24).

Una justificación para este tipo de actitud es presentada por la directora del CRA de Tomiño:

«También pasa que en los ámbitos rurales históricamente hay una preocupación tremenda por la rentabilización del tiempo escolar, es decir, no es que no valoren a lo mejor que sea positivo este tipo de historias pero en un contexto posterior a la escuela, es decir, el tiempo que está allí trabajando el profesor con el niño tiene que ser aprovechado hasta el último extremo y tal y cual en aras de conseguir aquello que ellos consideran que es importantísimo que es la alfabetización en las materias vitales, alfabetización lógico-matemática, que adquieran las competencias para desarrollarse en las cosas que le van a hacer falta para la vida útil y práctica, entonces todo lo demás son añadidos, adornos de personalidades que tal, entonces todo aquello que se llamaba la buena educación, pasó a un segundo término, aquello que en un principio se suponía que se aprendía en la escuela, hábitos de convivencia, pues «Buenos días, buenas tardes, ¿Cómo está?, Usted primero, todo ese tipo de, lo que llamamos tradicionalmente buena educación queda en segundo término y lo que importa, lo importante en las familias rurales aún, que en otros ámbitos pues con otro tipo de formación ya se cambió el chip, pues los Ejes Transversales, por ejemplo son cosas que no se considera que se deban trabajar más allá de las actividades extra-escolares o de cosas paralelas» (EDCRATO).

A lo que la directora de Tui apostilla: *«Y no solo dentro de las familias, dentro de la comunidad educativa de profesorado» (EDCRAT)*

Finalmente, muchos de los padres tratan de colaborar en este aprendizaje realizando actividades con sus hijos en casa que potencien su adquisición, hablando con ellos, contestando a sus preguntas y facilitándoles materiales en lengua inglesa para que puedan disfrutar jugando y leyendo en esa lengua y lo que es más importante compartiendo con sus padres sus nuevos conocimientos.

«En casa vemos vídeos en inglés para que siga aprendiendo, además son muy entretenidos y le gustan mucho» (CCRATF72).

«Procuro preguntarles sobre lo que ha aprendido en clase para que no lo olvide y cantamos las canciones del cole y leemos cuentos en inglés» (CCRATOF27).

«En casa tenemos canales de TV en inglés y vemos juntos los dibujos animados y cosas para niños, también vemos vídeos y tiene programas de ordenador que le enseñan inglés jugando» (CCRARF32).

Las familias legalmente forman parte activa de los centros escolares, ya que existe un marco legislativo que así lo establece y, de este modo, son unos miembros más, pues el hecho educativo debe convertirse en un trípode en el que las familias, el profesorado y el alumnado forman cada parte de él. Si una de estas partes resulta no ser operativa, que no se le deja actuar, que no se le deja hacer,

el hecho educativo se descalabra, se desestructura y deja de funcionar de un modo completo, igualitario, equitativo y completo. Por esta razón es fundamental que desde estas instituciones se fomente su participación para que se sientan involucrados en todo lo que sucede en la escuela y en todos los sucesos importantes de la vida de sus hijos.

Para lograrlo debemos procurar la formación de los padres pero también la de los maestros que son conscientes de esta necesidad como afirma la directora del CRA de Tui:

«Los maestros no sabemos a lo mejor comunicar a esas familias para que se puedan implicar y comprometer y si no conoces algo es imposible que se impliquen y se comprometan» (EDCRAT).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como se puede observar las opiniones son variadas y algunas controvertidas. Tanto padres como los profesores están de acuerdo en aceptar en gran parte la responsabilidad de la falta de participación de los primeros en los centros. Pero algunos padres consideran que es obligación del profesorado el solucionar el problema ya que son ellos los que no favorecen o posibilitan la colaboración de las familias. La opinión, bastante mayoritaria, de los profesores consultados es que los padres no participan por despreocupación, falta de interés, desconocimiento, etc.

El problema de la participación, o de la falta de la misma no es privativo de los centros analizados o de esta zona, sino que es un serio problema que afecta a toda Galicia en gran medida. Tal y como aparece expuesto en un artículo de la Voz de Galicia sobre el Informe del Consello Escolar de Galicia: «La familia (...) presenta un nivel de implicación en la escuela muy inferior al de otras comunidades (...) y existen problemas de convivencia que no pueden subsanarse sin la colaboración de los progenitores» (2002: 12). El profesor Cajide, co-director de este estudio junto con el profesor Santos Rego, expone que existe una clara indiferencia de las familias a la hora de la participación real por no sufrir acusaciones de intrusismo por parte del profesorado y también constatan la existencia de un fuerte corporativismo dentro del colectivo docente que no contribuye al clima de trabajo cooperativo que cabría esperar (Cajide, 2002, 12).

Como afirma el Jefe de Estudios del CRA de O Rosal:

«Es necesario que toda la comunidad educativa participe en la planificación y en la mejora y que no se olvide al grupo familiar en los planes de formación, en los trabajos en equipo y en el desarrollo de cada persona a través de implicación, compromiso, toma de decisiones y teniendo siempre presente las iniciativas de mejora surgidas. También es fundamental que mejoren las comunicaciones ascendentes, descendentes y laterales y en ese intercambio comunicativo, en esos diálogos deben estar presentes todas las familias para fomentar así un ambiente de confianza y solidaridad mutua» (EDCRAR).

Las escuelas, evidentemente, tienen muchas funciones pero existe una que suele ser a veces no prioritaria y reconocida y esta es, sin duda, la de formación de ciudadanos para que tengan una integración eficaz en su sociedad; pero además, esta debe ir acompañada también de la formación de no solo ciudadanos alumnos y alumnas, sino también de ciudadanos madres y padres. Al posibilitar la participación de las familias se les está brindando la posibilidad de formarse en aspectos y cuestiones no solo educativas, pedagógicas, didácticas, sino también en cuestiones que favorecerán e incidirán en su desarrollo personal y social. Aprenderán que formar parte de algo, sentirse parte de ese algo, lleva inmediatamente a tener una implicación y un compromiso que de otro modo sería imposible de lograr.

La directora del CRA de Tomiño plantea que:

«El distanciamiento escuela-familia es un suceso que ocurre desde el pasado hasta el momento actual, propiciado por el funcionamiento de los centros escolares y su propia idiosincrasia. Las familias son percibidas como un elemento perturbador y preocupante en la parcela educativa. Las familias hay que dotarlas de medios y asesoramiento para que desarrollen su labor efectiva y realmente logren una integración plena en igualdad de condiciones. Al mismo tiempo, se tiene la percepción de que existe una confianza familiar en la escuela pero la gestión y organización de la misma les resulta extraña por delegación de tales competencias en el profesorado» (EDCRATO).

No cabe duda de que por parte del colectivo docente es necesario desarrollar actitudes que favorezcan unas relaciones exitosas con las familias, y no partir de premisas falsas como la falta de formación o competencia de las familias en temas didácticos, pedagógicos o organizativos y, por lo tanto, el profesorado debe estar «capacitado para hacer que progresen (las familias) en el sentido de la armonización, de la motivación, la comprensión, el respeto y la colaboración» (Rosales, 1994: 75). Este autor afirma además que existen unas características personales, como el origen socio-cultural, pensamientos y capacidad comunicativa que determina el origen de la naturaleza de las relaciones.

Por todo lo mencionado coincidimos plenamente con las palabras de la directora del CRA de Tui:

«... a lo mejor hay que ir educando a los padres, del mismo modo que estamos educando a niños, en ese mismo momento tenemos que empezar a educar a las familias para que en un futuro haya un cambio y para eso tiene que haber comunicación fluida, participación activa de las familias, que las familias se impliquen en los proyectos, en cualquier proyecto que se desarrolle en el centro y que las familias se sientan parte de ese centro» (EDCRAT).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAREJOS, F. (2002): «La relación familia-escuela», en ESE, Estudios sobre Educación, Universidad de Navarra, (3) 113-119.

- ARANGUREN GONZALO, L. (2002): «Escuela y familia: bricolaje educativo», en Cuadernos de Pedagogía, Praxis, 310, 83-85.
- ARNAIZ SANCHO, V. (1999): «Los padres en la escuela infantil ¿clientes o cooperadores?», en *Cuadernos de Pedagogía*, Praxis, (282), 35-39.
- BREWER, J. and HUNTER, A. (1989): *Multimethod Research. A Synthesis of styles*, Newbury Park, Sage Publications.
- CAJIDE, V. (2002): «Informe do Consello escolar de Galicia», en *Voz de Galicia*, 12, trece de abril.
- DAVIES, D. e outros (1989): *As Escolas e as familias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A., and SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson.
- DESLANDES, R. (2001): «A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks», in *A Bridge To The Future*, SMIT, F., VAN DER WOLF, KEES and SLEEGEES, P. (edit.), Nijmegen, Universiteit Te Nijmegen, 11-24.
- DOMINGO BUGEDA, S. (2000): «A participación dos pais nos Centros Educativos», en *Serie Pais Galegos de Cidadáns Europeos*, nº 22. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FEITO ALONSO, R. (1992): *Factores que influyen en la participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*, Tesis doctoral, Madrid, EUNSA.
- FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1988): *Análisis y medición de la influencia de la participación de los padres en el proceso de maduración del niño, en el periodo de educación infantil*, Tesis Doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- GARCÍA-BACETE, F.J. (2003): «Las relaciones escuela- familia Un reto educativo» en *Infancia y aprendizaje*, Fundación Infancia y Aprendizaje, 26 (4), 425-437.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, M.D., RAMÍREZ RODRÍGUEZ, G. y LIMA ZAMORA, A. (2000): «La construcción de valores en la familia», en *Familia y desarrollo humano*, PALACIOS y RODRIGO, (coord.), Madrid, Alianza, 201-224.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. and LACASA, P. (dir.) (1990): *Psicología Evolutiva*, Madrid, UNED.
- GOETZ, J.P and LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- MARSHALL, C. and ROSSMAN, G.B. (1989): *Designing qualitative research*, Newbury Park, Sage Publication.
- OLIVEROS, F. (1995): *¿Qué es la orientación familiar?*, Pamplona, EUNSA.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, C., GIL FLORES, J. and GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- ROSALES, C. (1994): «Perfeccionamiento de las relaciones entre profesor y alumno: de la subordinación al diálogo», en *Innovación Educativa*, Universidad de Santiago de Compostela, 4, 75-86.
- SA, V. (2004): *A participação dos pais na escola pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*, Braga, Universidade do Minho.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): «La participación de padres y madres. El estado de la cuestión», en *Cuadernos de pedagogía*, Praxis, 224, pp. 66-67.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en los Consejos Escolares*, Madrid, Escuela Española.
- SYMEOU, L. (2001): «Family-School Liaisons in Cyprus: an investigation of families perspectives and needs», en *A Bridge To The Future*, SMIT, F., VAN DER WOLF, KEES and SLEEGEES, P. (edit.), Nijmegen, Universiteit Te Nijmegen, 33-44.
- TORIO-LÓPEZ, S. (2004): «Familia, escuela y sociedad», en *Aula Abierta*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, (83), 35-52.
- VILLALTA, M., TOSCHOME TSCHORNE, P. y TORRENTE, M. (1987): *Los padres en la escuela*, Barcelona, Laia.

Abreviaturas

CRA: Colegio Rural Agrupado

CCRARF: Cuestionario Colegio Rural Agrupado O Rosal Familias

CCRARPT: Cuestionario Colegio Rural Agrupado O Rosal Profesores Tutores

CCRATF: Cuestionario Colegio Rural Agrupado Tui Familias

CCRATOF: Cuestionario Colegio Rural Agrupado Tomiño Familias

CCRATOPT: Cuestionario Colegio Rural Agrupado Tomiño Profesores Tutores

CCRATPT: Cuestionario Colegio Rural Agrupado Tui Profesores Tutores

EDCRAR: Entrevista Director Colegio Rural Agrupado O Rosal

EDCRAT: Entrevista Director Colegio Rural Agrupado Tui

EDCRATO: Entrevista Director Colegio Rural Agrupado Tomiño

HVPECRAR: Historia de Vida Profesor Especialista CRA O Rosal

HVPECRAT: Historia de Vida Profesor Especialista Colegio Rural Agrupado Tui

HVPECRATO: Historia de Vida Profesor Especialista CRA Tomiño