



“Juegos compartidos”.Experiencia de participación familia-escuela.

Azucena Esteban Alonso. aestalo@hotmail.com

Resumen:

Considerando la relevancia de las relaciones familia-escuela, desde hace varios cursos invitamos a las familias a acudir al aula. Sin embargo, la realidad nos hace ver que la situación particular de cada una no siempre favorece su asistencia. Por ello, en esta ocasión hemos planteado una dinámica que permitiera su participación desde casa y que diera respuesta a una de sus demandas: contar con actividades lúdico-educativas para disfrutar del tiempo libre.

Nuestro trabajo, fruto de la investigación doctoral desarrollada en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, se ampara en la investigación cualitativa, aprovechando las ventajas que la investigación-acción aporta, permitiendo un desarrollo en espiral, siendo este documento el reflejo de una de sus fases.

Palabras clave: Familia-escuela, investigación cualitativa, investigación-acción

1. Objetivos o propósitos

Las dinámicas realizadas para fomentar la colaboración habían pasado anteriormente por invitar a las familias a compartir momentos o actividades en el aula. En cada ocasión, contábamos con alguna familia sin representación. Esto nos llevó a cuestionarnos si la verdadera participación se produce exclusivamente entre las paredes de la escuela y, por consiguiente, cómo dinamizarla cuando no pueden acudir al aula. Esta situación, en nuestro caso se debía a tres factores. En primer lugar, las responsabilidades familiares, contando con personas mayores o bebés. En segundo, la situación laboral, destacando el alto porcentaje de familias inmigrantes dedicadas a la agricultura o ganadería trabajando gran parte del día. Finalmente, muchas residían en una zona rural diferente de la escuela no contando con medio de transporte. En otros casos, aunque se disponía de vehículo, la madre, encargada generalmente de los aspectos escolares, carecía de permiso de conducir.

Este impedimento debe considerarse al plantear una intervención en esta materia pues, en ocasiones, recurrimos a la falta de interés como motivo por el que las familias no acuden al ser invitadas cuando su realidad no facilita este encuentro. Incluso, parece que si no es en el propio centro no se ha producido verdadera participación. Nuestro punto de partida pasa por valorar los esfuerzos realizados por las familias a pesar de las dificultades.

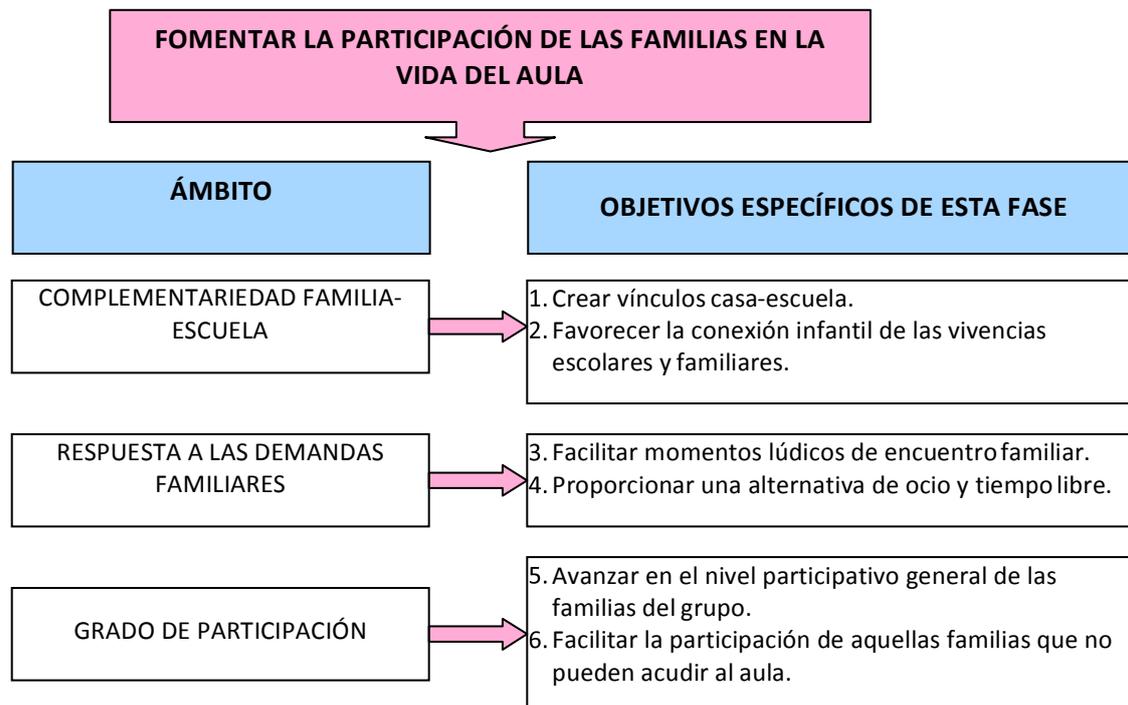
Puesto que fomentar la participación en el aula supone un objetivo amplio, debemos avanzar progresivamente, planteándonos en esta etapa:

Organizado por:





Gráfico 1. Objetivo general y objetivos específicos



2. Marco teórico

Para enmarcar teóricamente nuestro trabajo relacionándolo con los objetivos, abordaremos brevemente tres aspectos. En primer lugar, la necesidad de colaboración familia-escuela, concretando nuestro posicionamiento acerca de la cuestión (objetivo 1 y 2). En segundo lugar, se recoge la incardinación casa-escuela considerando la necesidad de conocer y responder a las demandas familiares (objetivo 3 y 4). Finalmente, articularemos la experiencia realizada en función de los niveles participativos detallados por diversos expertos (objetivo 5 y 6).

Como decíamos, la sociedad actual exige, más que nunca, una estrecha relación familia-escuela. Sus funciones se han visto ampliadas y diluidas, de manera que, al igual que en el interior de cada hogar, los roles ya no se encuentran tan claramente

Organizado por:





delimitados como en épocas anteriores, entre escuela y familia ocurre algo similar. “Educación en casa, enseñanza en la escuela” supone un lema poco útil y viable actualmente. Por tanto, las dos estructuras educan y toman parte en la educación de los pequeños. Como expone Martínez-González (1996):

La participación de los padres en el centro escolar se ha revelado en diversos países como un elemento importante de acercamiento y entendimiento entre padres y profesores y como una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos, al aunar estas dos instancias sus esfuerzos educativos para la consecución de una meta común: la formación integral del alumno.

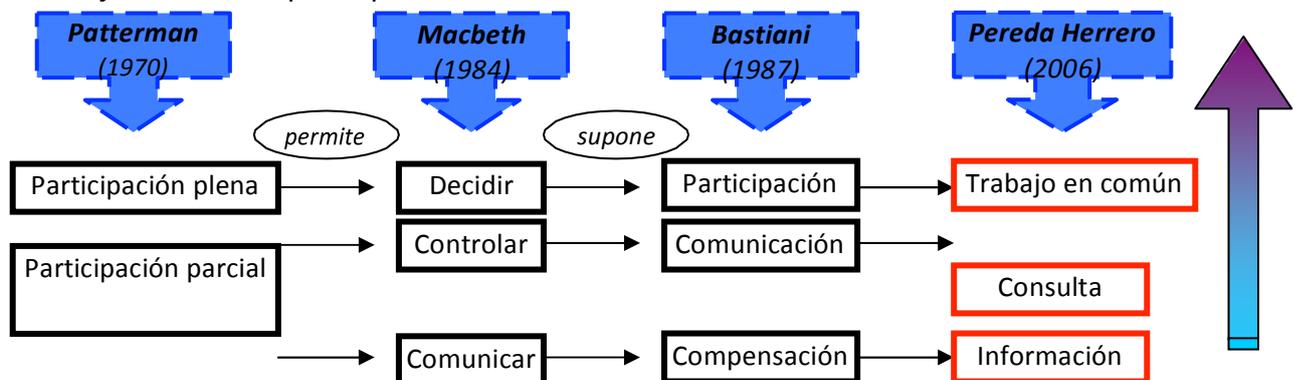
Pereda Herrero (en López López, 2006) recuerda que la participación debe entenderse como un “modo de vida”, un hacer día a día, no un ritual exclusivo para determinados momentos. Y esta ha sido una premisa fundamental para aumentar la participación de nuestras familias.

Por consiguiente, desde el aula manifestamos no sólo una postura abierta y dialogante, sino también observadora. Nuestro primer cometido consiste en conocer a las familias y su realidad para adaptarnos a ellas. Dinámicas planificadas a la perfección pueden no obtener los resultados esperados al permanecer ajenas a la situación real de los implicados. La autora anterior afirma que:

Las escuelas deben saber lo que los padres piensan y esperan de ellas para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y necesitan identificar y aprovechar las formas en que los padres pueden colaborar con ellas para mejorar el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Finalmente, para situar esta intervención en los niveles participativos ofrecemos el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Niveles participativos



Organizado por:





Pseudo participación

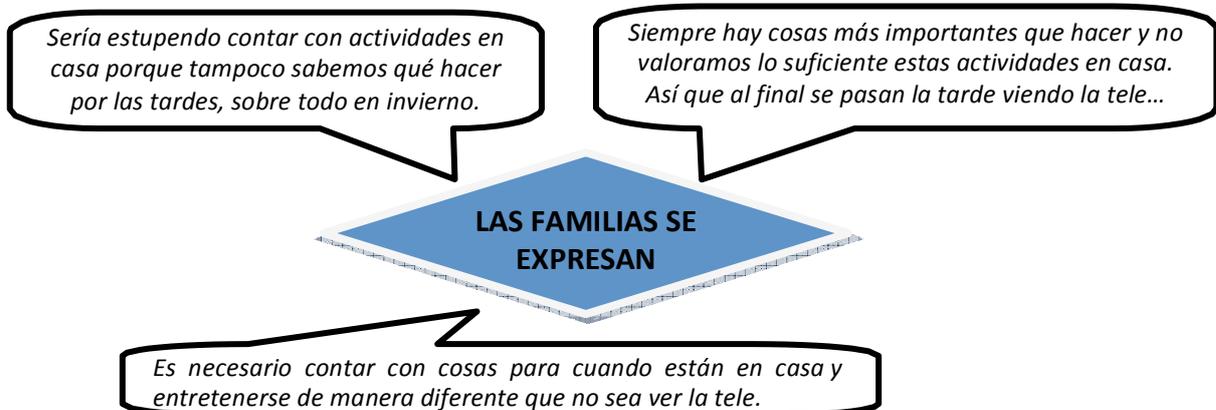
En nuestro grupo habíamos superado la primera fase de comunicación o información sobre la vida del aula, lo que dio lugar a una “pseudoparticipación”. Posteriormente, abrimos espacios comunicativos acerca de cómo encauzar su colaboración. Por tanto, nos encontramos en un momento en el que las familias participaban a través de un trabajo en común.

3. Metodología

Nuestra investigación doctoral aprovecha las ventajas de la metodología cualitativa, destacando su capacidad de observación y mejora de la realidad. Entre sus enfoques, la investigación-acción no sólo se adapta a la temática y peculiaridades del estudio sino que, admitiendo un diseño en espiral, facilita incardinar teoría y práctica, mejorando continuamente nuestra acción docente, siendo precisamente éste nuestro mayor interés. Así, una fase investigadora se retroalimenta con la reflexión y acción de etapas previas.

Por tanto, considerando la opinión de las familias en la evaluación de actividades anteriores, elaboramos una dinámica para enlazar las vivencias escolares y familiares dando opción a aquellos que no podían acudir al aula. La mayoría de familias, especialmente las de núcleos rurales muy reducidos, donde apenas viven niños, señalaban reiteradamente la necesidad de contar con actividades para las tardes o los días de frío. También manifestaban este aspecto en momentos de comunicación informal, recogiendo sus palabras en nuestro diario de campo:

Gráfico 3. Beneficios expresados por las familias



Organizado por:





Esta experiencia se ha llevado a cabo en una zona rural con un grupo de once alumnos de Educación Infantil. En una de las reuniones de padres se propuso la actividad “juegos compartidos”. Se trata de sencillos juegos de elaboración propia que forman parte del aula y de los que cada semana han disfrutado en su hogar. Los juegos fueron muy diversos (dominós, juegos de parejas, de letras, números, secuencias temporales...) y se prepararon de forma especial contando con una bolsa distintiva, el juego, las instrucciones y algunas variantes, así como la hoja de evaluación. Se elaboró un paquete por familia registrando en clase quién se había llevado cada uno. Insistimos en la voluntariedad de la actividad y se pidió un compromiso por su parte de forma que realmente los juegos fueran usados en casa, pues ningún sentido tenía sacarlo del aula y entregarlo sin disfrutarlo. Además, podían dejar de participar cuando desearan.

La evaluación se realizó a través de registros que familias y niños cumplimentaban en cada juego. Tras su lectura, se modificaba o incorporaban sus sugerencias. Cada miércoles se devolvían los juegos comentando la experiencia: con quién habían jugado, si habían disfrutado, cuál les gustaba más... Para cerrar la actividad, desarrollamos un grupo de discusión con las familias exponiendo sus opiniones y estableciendo pautas de participación.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Puesto que venimos trabajando con este grupo varios cursos escolares, conocemos el nivel de implicación de cada familia. Lógicamente, no todas se mueven en la misma dinámica ni presentan idéntica motivación o posibilidades de participar. Sin embargo, la influencia infantil representa una fuerza muy importante de manera que su gran motivación por los “juegos compartidos” despertó el interés de las familias y su puesta en acción. Incluso en el caso de aquellas con las que el contacto personal había sido imposible anteriormente, comenzaron a acudir o demandar tutoría por propia iniciativa para interesarse por la actividad.

Si bien es cierto que cuando se plantean actividades en el aula, suelen asistir las madres, aún en el caso de padres en desempleo, los niños han expuesto numerosas ocasiones en las que han disfrutado de los “Juegos compartidos” con su papá. Esto resulta sumamente interesante por dos motivos. En primer lugar, porque en ocasiones parece que si las familias no están físicamente en el centro ni se interesan ni participan, no siendo del todo cierto. Y, en segundo, porque los padres se encuentran cada vez más dispuestos a tomar parte de lo escolar aunque la cabeza más visible continúe siendo la figura materna por tradición, situaciones familiares o personales, etc.

Organizado por:





También se ha incrementado la participación de otros miembros de la familia, amigos o vecinos. Esto hace que los niños cuyos padres no pueden acudir al aula o disponen de un horario ajustado se sientan protegidos y apoyados. Durante la asamblea, un niño comenta “ha sido lo mejor del fin de semana, he jugado con mamá y me ha dicho que mañana puedo jugar con una amiga que viene a casa”.

Gracias a esta actividad hemos reforzado nuestra relación con las familias. Como ejemplo, una familia inmigrante con dificultades en el lenguaje escrito. Lógicamente, les ayudamos para entender el funcionamiento de los juegos y realizar la evaluación. Con esta familia, con la que no habíamos mantenido demasiado contacto anteriormente, se ha abierto un espacio comunicativo de confianza, acercándose al centro y percibiéndolo no como una estructura distante, sino encontrando personas cercanas. De esta forma, muchos días acudía para preguntar dudas sobre notas informativas de la asociación de padres, actividades extraescolares o algún que otro papel externo al centro. Esto denota que ha depositado su confianza en nosotros, se siente apoyada y percibe nuestra disposición a ayudar. Igualmente, la madre expresó que “escribir en los juegos, en la hoja, ha venido bien porque he practicado lo de los cursos de español”.

Finalmente, destacamos que, a pesar de la posibilidad de abandonar los juegos en cualquier momento, ninguna de las familias decidió hacerlo. La motivación e interés de los niños y sus padres fue en aumento dando lugar a otras propuestas en el aula, en el hogar e, incluso, a nivel de centro.

5. Resultados y/o conclusiones

Para exponer los resultados, se relacionan con los objetivos planteados inicialmente:

Organizado por:





Gráfico 4. Resultados y conclusiones por ámbitos

ÁMBITO	RESULTADOS/CONCLUSIONES
<p>COMPLEMENTARIEDAD FAMILIA-ESCUELA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación de los conceptos trabajados en el aula al entorno. <ul style="list-style-type: none"> o Los contenidos tienen una importancia fuera de la escuela. No constituyen elementos aislados o ajenos a su vida familiar. o Aumento de actividades en casa relacionadas con aspectos trabajados en el aula (dibujos o murales sobre contenidos o experiencias escolares) y sobre vivencias familiares. - Aumento de las situaciones en las que los niños comparten sus experiencias familiares con sus compañeros. <ul style="list-style-type: none"> o Contando qué han vivido y cómo lo han sentido, con quién han disfrutado esos momentos, etc. - Enlace emocional de las situaciones vividas en la escuela y en casa.
<p>RESPUESTA A LAS DEMANDAS FAMILIARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muchos espacios de ocio y tiempo libre de las tardes y fines de semana han sido empleados en disfrutar de estos juegos. - Aumento del tiempo empleado en jugar en familia y no sólo en ver la televisión. Los niños han contado con estos juegos como una opción más para jugar con sus hermanos o con algún vecino. - Las familias exponen que los niños han reducido su aburrimiento por las tardes, pues en invierno, en los pueblos no cuentan con muchas actividades u otros niños de su edad. - Se ha propiciado mayor relación entre las propias familias que comentaban, en persona o por teléfono, el juego que les había correspondido, otras formas de jugar, cuál era su favorito...
<p>GRADO DE PARTICIPACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora de la relación con las familias. No sólo se han producido más encuentros formales e informales sino que se ha establecido una relación basada en la confianza. - Incremento de la iniciativa participativa. Las familias se dan cuenta que su voz es escuchada al tenerse en cuenta sus propuestas e ideas. Al principio, tímidamente. Después, con mayor decisión. <ul style="list-style-type: none"> o Aumento de la aportación de las familias de nuevos juegos educativos al aula (puzzles, dominós, juegos de letras, etc.) o Surgimiento de nuevas actividades familia-escuela planteadas por las propias familias, colaborando en su organización y puesta en práctica. - La creación de espacios para expresar su opinión ha aumentado los momentos comunicativos familia-escuela generando comunicación en ambas direcciones. - Aumento de la participación a nivel de centro o con otras aulas de infantil. - Necesidad de respetar una serie de momentos o fases para incrementar la participación progresivamente.

Organizado por:





6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

La primera de las contribuciones que destacamos comienza en la acción. Muchas voces pesimistas se lanzan al ataque de las relaciones entre la familia y la escuela, resaltando continuamente lo que va mal. Sin embargo, las palabras negativas no siempre conducen a la acción, al cambio. Y, por algún sitio se ha de empezar. Algo debe desencadenar una ruptura con la situación anterior. Esta ha sido nuestra postura: comenzar a caminar en dirección al cambio.

Esta propuesta, junto con las realizadas anteriormente en entornos rurales, nos ha hecho ver que, si bien es cierto, que una intervención a nivel de centro, recogiendo la participación como línea prioritaria, contribuye notablemente a andar el camino, no es suficiente. Somos las personas las que damos vida a la escuela. Y, en nuestras manos, las de los docentes y las familias, está el buscar puntos de partida comunes. Así, aunque es necesario partir del centro para incrementar la participación, consideramos que es desde el aula donde todo comienza. Es el aula, lo que los padres sienten más cercano pues es donde sus hijos viven y conviven durante muchas jornadas. Después, podrán percibir que la vivencia escolar de sus hijos va más allá y que, a un nivel más amplio, es decir, el centro, también tienen mucho que aportar.

Evidentemente, surgen dificultades e inconvenientes. Pero, teniendo presente nuestra meta es necesario continuar, respetando a aquellas familias que no pueden o desean participar. En este sentido, nuestra experiencia nos ha hecho ver que debemos contar con grandes dosis de humildad, perseverancia y empatía para no perder nuestras fuerzas, sin perder la sonrisa y el buen humor pues resultan armas poderosas.

Finalmente, destacar que, gracias a la investigación-acción, nos sumergimos en un proceso de mejora continua, lo que redundará en un incremento de la calidad docente. Este interés por mejorar nuestro quehacer profesional impulsa nuevos objetivos y, lo que es más importante renueva la ilusión por nuestra profesión. Por ello, aprovechamos estas últimas líneas para ensalzar la necesidad de investigar aquello que acontece en el aula como espectador de primera fila.

7. Bibliografía

Bastiani, J. (1987): From compensation... to participation? A brief analysis of changing attitudes in the study and practise on home-school relation. En Bastiani, J: *Parents and teachers. Perspectives on home-school relations*. N.F.E.R.. Nelson: Windsor.

López López, M.T. (coord.) (2006): *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Cinca.

Organizado por:





Macbeth, A. (1984): *The child between. A report on school-family relations in the countries of the European Community*. Office Publications of the European Communities. Bruselas.

Martínez González, R.A. (1996): *Familia y educación: Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones.

Paterman, C. (1970): *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press. London.

Organizado por:





Tabla 1. Grado en que los documentos guían y orientan la practica formativa y evaluadora según el profesorado y el personal gestor de FPE.

Grado en que orientan y guían los documentos:									
Modalidad de la acción formativa y personal gestor		Certificados de profesionalidad	Guías de evidencia	Libros de texto	Proyecto de la acción de FPE	Material elaborado por los y las formadores/as	Material elaborado por la entidad	Material de años anteriores	
La práctica formativa	Formación e Inserción	Media	3,29	2,18	2,73	3,20	3,39	2,34	2,78
		N	41	40	41	41	41	41	41
	Colectivos	Media	3,08	2,00	2,54	2,77	3,46	2,54	2,92
		N	13	12	13	13	13	13	13
	Total	Media	3,24	2,13	2,69	3,09	3,41	2,39	2,81
		N	54	52	54	54	54	54	54
Personal gestor	Media	3,70	2,17	2,73	3,15	3,46	2,88	2,46	
	N	27	23	26	26	26	25	26	
La práctica evaluadora	Formación e Inserción	Media	3,34	2,15	2,39	3,25	3,33	2,37	2,56
		N	41	40	41	40	40	41	41
	Colectivos	Media	2,92	2,00	2,31	2,85	3,38	2,69	2,77
		N	13	13	13	13	13	13	13
	Total	Media	3,24	2,11	2,37	3,15	3,34	2,44	2,61
		N	54	53	54	53	53	54	54
Personal gestor	Media	3,48	2,13	2,33	3,04	3,32	2,83	2,24	
	N	27	23	24	25	25	24	25	

NOTA: 1=Nada, 2=Poco, 3=Bastante y 4=Mucho.

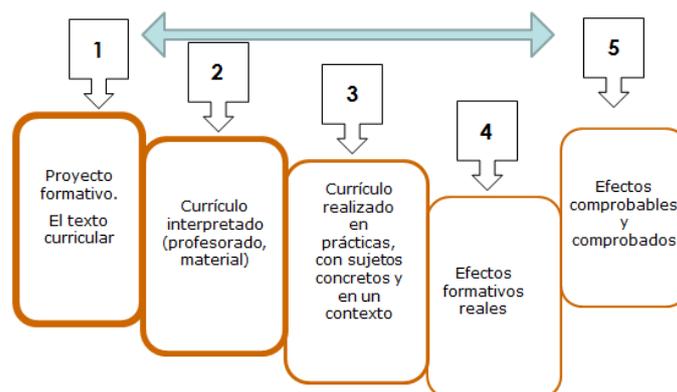
Organizado por:



5. Resultados y/o conclusiones

Partiendo de la visión procesual del *currículum* de Gimeno (2010) en el ámbito de la FPE planteamos el siguiente esquema de concepción del *currículum* en la FPE (Ros-Garrido, 2014) donde lo prescrito es igual que lo evaluado en tanto en cuanto, es el mismo documento de referencia: CNCP o guía de evidencias (ver figura 2).

Figura 2. Esquema de concepción del *currículum* en la FPE.
(Ros-Garrido, 2014)



En síntesis, partiendo del carácter formal de la FPE y de la aplicación de los niveles de concreción curricular establecidos en la escolaridad obligatoria a la FPE, el diseño y la evaluación del *currículum* en esa formación están preestablecidos y sólo queda el desarrollo del mismo, con cierto margen de flexibilidad. Incluso en las órdenes que regulan esta formación se especifican las especialidades formativas, el número de acciones y las comarcas donde pueden realizarse.

En conclusión, el *currículum* en la FPE es cerrado en el sentido propuesto por Pozuelos y Romero (2002). Y según los agentes que intervienen en la misma, el diseño y la evaluación del *currículum* vienen marcados por los certificados de profesionalidad, aunque no por las guías de evidencia. Esta conclusión tiene sentido puesto que, en el caso del personal gestor, el certificado de profesionalidad es el documento de referencia para la elaboración del proyecto formativo, es decir, para diseñar el *currículum*. Y sólo para el profesorado de la modalidad Formación e inserción el certificado de profesionalidad tiene un papel en la evaluación del *currículum* ya que es un tipo de formación con cierta trayectoria hacia la obtención de una cualificación profesional. Por último, señalar que la importancia en la práctica formativa del material elaborado por el

Organizado por:





propio profesorado da cuenta de la flexibilidad que, en principio, tiene el profesorado en el desarrollo del *currículum*.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

El valor del trabajo realizado reside en la conceptualización del *currículum* de la FPE y los documentos que orientan la práctica formativa y evaluadora según el profesorado y el personal gestor que las gestionan. La comprensión de dicha naturaleza repercute en el ámbito académico llenando un vacío sobre el que es necesario seguir investigando.

La contribución y significación científica del presente trabajo reside, por una parte, en considerar que en la FPE el *currículum* es cerrado porque el *currículum* evaluado funciona como *currículum* prescrito, ambos son iguales y porque las acciones formativas a desarrollar vienen marcadas por la administración. Y por otra parte, consideramos que es una educación formal puesto que permite la certificación de una cualificación profesional.

Es necesario seguir profundizando en el papel de los certificados de profesionalidad y de las guías de evidencia en la FPE como documentos que guían y orientan su *currículum*.

7. Bibliografía

- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el *currículum*?, en J. Gimeno (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43) Madrid: Morata.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002). Modificada por Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (BOE de 5 de marzo de 2002).
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Marhuenda-Fluixà, Fernando, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid: Síntesis.

Organizado por:





Merino, R. (2012). Editorial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 3-4.

OCDE (2011). *Preparándose para trabajar*. Barcelona. Fundación Barcelona FP. En <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/ocdept.pdf>

Orden 29/2012, de 22 de junio, de la Conselleria de Educación Formación y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el *Empleo* y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados durante el ejercicio de 2012. (DOGV 27 de junio de 2012).

Pozuelos, F. J. y Romero, A. (2002). El ámbito político. Papel de la administración educativa en la definición del *currículum*: el *currículum* básico. En F. J. Pozuelos y A. Romero, *Decidir sobre el currículum: Distribución de competencias y responsabilidades* (pp. 19-33) Sevilla: Morón.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. (BOE de 25 de agosto de 2009).

Ros-Garrido, A. (2014): *Teorías implícitas y concepciones de planificaciones en la Formación Profesional para el Empleo. Análisis en la provincia de Valencia*. Tesis doctoral. Universitat de València.

Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía aplicada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/5003>

Organizado por:

