

- JUSTICIA, F. CANO, F. (1993): *Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje en C/MONEREO (Comp.) Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Barcelona, Domenech Ediciones.
- LURIA, A. (1959): *The directive functioning of speech in development.* *Word*, 15, 341-352.
- LURIA, A. (1961): *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior.* Nueva York: Livewright.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. 1. Madrid: MEC.*
- MEICHENBAUM, D. (1981): *Una perspectiva de desarrollo-comportamental del proceso de socialización.* *Análisis y Modificación de Conducta*, 7 (1 y 15), 85-113.
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. (1971): *Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control.* *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- MONEREO, C. (1993a): *Profesores y alumnos estratégicos.* Madrid: Pascal.
- MONEREO, C. (1993b): *Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Barcelona: Domenech Ediciones.
- MONEREO, C. (Comp.) (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.
- NISBET, J. (1991): *Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y performance en la enseñanza en C/MONEREO (Comp.). Enseñar a pensar a través del currículum escolar.* Barcelona: Casals.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Santillana/Aula XXI.
- POZO, J. I. (1990): *Estrategias de aprendizaje en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI. Desarrollo psicológico y educación. II.* *Psicología de la Educación.* Madrid: Aljara.
- ROMÁN, J.M. (1990): *Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje.* en J.M. ROMÁN y D.A. GARCÍA (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar.* Valencia: Promolibro.
- ROMÁN, J.M. y GALLEGO, S. (1994): *ACRA. Escuelas de estrategias de aprendizaje.* Madrid: TEA.
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Barcelona: CEHorsori.
- VYGOTSKY, L. (1982) *Thought and Language.* Nueva York: Wiley.
- WEINSTEIN, C.E. (1989). *Assessment and training of student learning strategies.* en R.H. SCHWICK, *Learning strategies and learning styles.* Nueva York: Plenum Press.
- WEINSTEIN, C.E. y MAYER, R.E. (1995): *The teaching of learning strategies.* en M.C. WITTBROCK (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). Nueva York: Macmillan.

We elaborated and applied a pedagogical programme to teach learning strategies in children in the 6th grade of primary school in Valencia. We succeeded in improving the learning strategies of these students. We also succeeded in improving the marks of them in two important subjects, Valencian Language and Maths. So we

Abstract

obtained generalization and transference of results. We think that these results are important and that they prove the efficiency of the methods of the educational intervention which we used. This intervention is placed in the field of the teaching of procedures and in the way of learning to learn.

□ RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ
GONZÁLEZ

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA ANALIZAR LAS NECESIDADES DE COOPERACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS Y LOS CENTROS ESCOLARES

El estudio tiene por objeto analizar las posibilidades que ofrece la metodología de investigación-acción para efectuar una evaluación de las necesidades que tienen los centros escolares en materia de cooperación con las familias. Se estudia el grado de implicación comunitaria que existe en un centro académico a través de las actividades de un grupo de investigación-acción formado por padres, profesores, alumnos y una investigadora universitaria. Se toma como base teórica de la experiencia el modelo Ecológico de Bronfenbrenner y se describe el proceso de trabajo del grupo, así como también las necesidades de cooperación detectadas. El artículo finaliza con una enumeración de estrategias metodológicas a tener en cuenta para evaluar necesidades de cooperación entre familia y centro escolar a través de la investigación-acción.

de caso en centros escolares para analizar las posibilidades que brinda la metodología de la investigación acción al fomento de la cooperación entre las familias y los centros educativos.

Modelo teórico en que se inscribe el estudio

Esta experiencia se contextualiza dentro del marco de estudios que analizan la implicación de agentes comunitarios (familias, organizaciones, servicios sociales, etc.) en actividades dirigidas a promover el desarrollo intelectual y social de los alumnos, especialmente de los más desfavorecidos a nivel educativo, y a incrementar su rendimiento escolar (Niettes, 1991). Por ello, tomamos

Introducción

Este estudio forma parte de un proyecto internacional de investigación educativa denominado «League of Schools Reaching Out», promovido por el Institute for Responsive Education (IRE) (Boston) y el Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning integrado por investigadores de Boston University, Institute for Responsive Education, Johns Hopkins University, University of Illinois at Chicago y Yale University. La experiencia que se describe en este artículo se ha desarrollado simultáneamente con algunas variantes en diversos Estados norteamericanos, varios países europeos (España, Portugal, República Checa), Australia y Chile. En todos ellos se han efectuado uno o varios estudios

¹ Este estudio ha sido parcialmente financiado por la Universidad de Oviedo dentro del Programa de Subvenciones a Proyectos de Doble Financiación Exterior.

Como modelo teórico-conceptual del estudio el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1986), que enfatiza la importancia del contexto en la configuración y desarrollo de conductas y desde el que se entiende que el individuo se desarrolla dentro de un sistema dinámico y constante de relaciones que tienen lugar en el contexto social en que transcurre su vida.

Esta perspectiva teórica del desarrollo humano se diferencia de otras por su énfasis en el concepto de adaptación continua y progresiva que tiene lugar entre el ser humano en desarrollo y su ambiente inmediato, y el modo en que estas relaciones se configuran a través de diversos factores procedentes del medio social del sujeto.

Bronfenbrenner considera que los contextos ecológicos o ambientes en que el sujeto se desarrolla están inmersos unos en otros e interrelacionados de un modo dinámico y cambiante, y esto influye de manera decisiva en el desarrollo del individuo. Por ejemplo, la habilidad de lectura de un niño puede estar relacionada, entre otros factores, con el tipo de colaboración que se establece entre su familia y la escuela. Estos contextos han sido denominados por Bronfenbrenner microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

De entre ellos nos interesa especialmente el denominado **Mesosistema**, que representa las interrelaciones entre dos o más niveles de microsistema, en que el sujeto está inmerso de modo activo y directo. El mesosistema puede incluir, entre otras, las transiciones o desplazamientos del sujeto desde un microsistema a otro, y las **interrelaciones entre microsistemas, como pueden ser la familia y la escuela**, familia y servicios administrativos y sociales, familia y barrio o comunidad y escuela y grupo de pares.

En otros documentos hemos descrito la necesidad educativa de fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares (Martínez González y Corral Blanco, 1991, 1996; Martínez González, 1994, 1995, 1996a, b) y señalando los efectos positivos que se derivan de la misma tanto para los alumnos, como para los padres, los profesores, el centro escolar y la comunidad en que éste se asienta. Remitimos al lector a estas obras para una mayor profundización sobre el tema.

Objetivos

El *objetivo General* de este trabajo es analizar las posibilidades que ofrece la metodología de investigación-acción para efectuar una evaluación de las necesidades que tienen los centros escolares en materia de cooperación con las familias. Para ello se estudia el grado de implicación comunitaria que existe en un centro académico a través de las actividades de un grupo de investigación-acción formado por padres, profesores, alumnos y una investigadora universitaria.

Este objetivo general se concreta en otros más específicos, que se mencionan a continuación:

1. Estudiar la viabilidad de que exista un grupo permanente en el centro formado por representantes de profesores, padres y alumnos, y coordinado por una investigadora universitaria, que permita intercambiar ideas, reflexiones y puntos de vista en materia de cooperación.
2. Analizar la tipología de actividades que se vienan promoviendo en el centro para facilitar la cooperación.
3. Evaluar las necesidades de cooperación que percibe la comunidad escolar en su conjunto: padres, profesores y alumnos.

Metodología de investigación

Dada la temática del estudio y los objetivos a lograr, se hacía necesario utilizar una metodología de investigación que nos ayudara tanto a evaluar necesidades de cooperación entre las familias y el centro educativo como a fomentar dicha cooperación. Necesitábamos una metodología de trabajo que permitiera tanto a profesores como a padres y a alumnos analizar y consensuar sus necesidades sobre el tema y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias que les permitieran dar respuesta por sí mismos a dichas necesidades. La investigación-acción parecía la metodología más adecuada para estos propósitos ya que tiene como fin último mejorar la realidad vivida, busca evaluar para cambiar la realidad desde la realidad misma (Kermis & McTaggart, 1998; Kermis, 1988). Los procesos que supone son realizados en equipo de modo participativo y democrático por

Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación...

los implicados en ella y, en algunos casos, con la ayuda de investigadores/expertos externos, que sin ser parte de esa realidad se implican directamente en ella para poder facilitar el trabajo desde lo que son sus competencias específicas.

Es importante resaltar este aspecto en el tema que nos ocupa porque en la mayoría de los casos fomentar la cooperación entre los centros y las familias resulta una tarea novedosa tanto para los padres como para los profesores. Esto es debido a que pocas veces alguno de ellos ha recibido una información y/o formación que le haya permitido desarrollar las habilidades necesarias para emprender esta tarea. Por eso, en esta experiencia se hacía necesaria la presencia de una asesora, facilitadora u orientadora externa que la guiara, lo que ha motivado la intervención de la investigadora universitaria que suscribe este artículo.

Esta implicación de colectivos de personas que pertenecen a distintos niveles de investigación nos permite hablar de investigación-acción cooperativa, que ha sido definida por Bartolomé Pina como:

«un modo alternativo de investigar los problemas en educación. Su definición—aunque con variantes en los distintos autores—pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores (no se excluyen otros miembros de la comunidad educativa) trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación» (Bartolomé Pina, 1990, p. 31).

Este modo de actuación se inscribe dentro de la corriente denominada *Desarrollo Profesional Cooperativo*, que «está enmarcada en el paradigma del cambio y la innovación de la escuela» (Martínez Sánchez, 1991, p. 93), y a través del cual se analizan problemáticas, y se organizan actividades cuyo fin último es mejorar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos (Galtouni, 1987, 1990; Martínez Sánchez, 1991).

Para realizar este estudio se han seguido los pasos metodológicos descritos en otro documento (Martínez González, 1992) y se ha formado un grupo de trabajo

en el que han estado representados los componentes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, y la autora de este artículo, investigadora universitaria que ha actuado como coordinadora externa y como asesora del grupo. Dicho grupo ha constituido el equipo de investigación cooperativa encargado de reflexionar sobre aspectos de interés, y de dinamizar al resto de los componentes de la comunidad educativa.

El centro escolar

Entre la diversidad de centros escolares que existen, hemos optado por trabajar en uno de carácter público porque estimamos que este tipo de centros representan mejor que los privados las necesidades de cooperación entre padres y profesores. Se trata del Colegio Público «LAVIADA», ubicado en la ciudad industrial de Gijón.

La elección de este centro ha respondido al interés que diversos padres y profesores del mismo han mostrado en el estudio, y en su deseo de fomentar la cooperación entre las familias y el centro. En el momento de iniciar la experiencia constaba de 23 unidades de Enseñanza Primaria y EGB, y 6 de Educación Infantil. Se encuentran en una zona central de la ciudad y acoge predominantemente a alumnos de clase media. Cuenta con una *Asociación de Padres* integrada por 307 socios, aproximadamente.

El barrio o comunidad en que se asienta se caracteriza por estar bien dotado a nivel de servicios: comercio, transporte, etc., y cuenta con una Asociación de Vecinos.

Precedimiento de trabajo

Se acordó que el grupo se reuniría sistemáticamente una vez por semana durante un curso académico para analizar temas de interés en materia de cooperación. Era necesario que estas reuniones se hicieran habituales y cercanas en el tiempo para que los componentes del grupo las integraran como una actividad más en su agenda semanal, de otro modo se corría el riesgo de que el grupo no se formara, o que una vez formado se desintegrara.

Con objeto de que los temas debatidos en cada sesión quedaran recogidos en algún documento se acordó

dó elevar *acta* de cada una de ellas. A tal efecto se nombró una secretaria del grupo, que era una madre representante de la APA; esta elección fue realizada de modo informal, pero era importante que fuera uno de los padres porque ello permitía darles cierto protagonismo dentro del grupo y del contexto (el centro escolar) en que se celebraba la reunión. A fin de que las actas estuvieran bien archivadas, se abrió una carpeta donde recogerlas; asimismo, en esta carpeta se incluían el listado de las personas que componían el grupo y todos los materiales que fuéramos elaborando.

Una vez formado el grupo y debatido el modo de trabajo, se procedió a efectuar diversas actividades, que aparecen reseñadas a continuación:

- delimitación de objetivos a conseguir con la investigación,
- revisión de las actividades que está ya realizando el centro en materia de cooperación con las familias,
- conocimiento de los principios básicos de la investigación-acción,
- elaboración de procedimientos de recogida de información dirigidos a padres, profesores y alumnos para analizar las necesidades de cooperación,
- análisis de los datos y redacción de un informe de investigación para remitir a la Asociación de Padres y al Claustro de Profesores,
- propuesta de actividades para responder a las necesidades detectadas y fomentar la cooperación.

Procedimientos de recogida de información

Aunque la metodología de investigación-acción se basa primordialmente en la observación y reflexión sobre la propia práctica, no se excluyen procedimientos de recogida de información más estructurados, como cuestionarios, que permitan obtener una cierta cuantificación de los aspectos tratados.

En este estudio los medios y procedimientos de recogida de información utilizados han sido:

- debates en el grupo de investigación-acción y actas de cada sesión de reunión,

- análisis de documentos del centro, que han permitido obtener información sobre su organización y dinámica interna, y sobre el currículum que se imparte en el mismo,

- observación participante,

- diarios, redactado, fundamentalmente, por la coordinadora universitaria de la experiencia, y

- cuestionarios dirigidos a profesores, padres y alumnos.

Paralelo conveniente elaborar unos cuestionarios dirigidos a toda la comunidad escolar, padres, profesores y alumnos, cuyos datos permitirían evaluar las actitudes, percepciones y expectativas que tienen estos diversos colectivos acerca de la cooperación. Los cuestionarios permitirían acceder a un volumen de personas mayor que el que posibilitaría cualquier otra técnica cualitativa de recogida de información; cuantas más personas participaran con sus respuestas y comentarios, más rica y variada sería la información recogida y más sugerencias de cambio podríamos analizar.

Los cuestionarios fueron administrados al total de alumnos de sexto, séptimo y octavo (356). Tras ser informados de su objetivo tanto por parte de los tutores como de los alumnos representantes que formaban parte del grupo de investigación-acción. Los profesores (40) y los padres de todos los alumnos del centro (608 familias) recibieron el cuestionario acompañado de una carta informativa firmada por todos los componentes del grupo de trabajo (padres, profesores, alumnos y coordinadora universitaria), donde se les notificaba el objetivo e importancia de su colaboración. La Asociación de Padres colaboró enormemente con el centro en las labores de fotocopiado, clasificación y distribución de los cuestionarios a las familias.

Necesidades detectadas

Procedentes de las reflexiones que tuvieron lugar en el grupo de investigación-acción:

Entre las necesidades que se fueron detectando a medida que se debatía en el grupo el aspecto de coo-

operación en el centro, se encuentran las siguientes, para las cuales se propuso algún tipo de intervención:

- Los padres suelen acudir al centro para tener contactos formales con los profesores debido, fundamentalmente, al bajo rendimiento de los hijos. Para modificar un poco esta situación, los componentes del grupo estimaron que esta predominancia de contacto formal podría alternarse con otras ocasiones de contacto más informal, donde padres y profesores pudieran conocerse de un modo más personal y con otros contenidos de comunicación que los relativos al escaso progreso escolar del chico. En este sentido, se debatió la necesidad de buscar objetivos o «razones» que permitieran efectuar estos encuentros informales.

- Algunos padres y madres no conocen internamente el centro, y una mayoría no ha pasado por todas las aulas ni conoce los recursos escolares con que cuentan sus hijos en el centro para facilitar el aprendizaje. Por ello, parecía oportuno organizar un día de puertas abiertas en el que los padres pudieran visitar el centro, charlar informalmente con los profesores, y conocer tanto los recursos que tiene el centro como los productos que los alumnos elaboran. Se convino que dada la magnitud de aspectos a considerar sería oportuno celebrar este día a final de curso. Así se efectuó, y resultó un éxito.

- No existían contactos entre padres y profesores que estén motivados sólo para debatir aspectos positivos del alumno; estos aspectos pueden surgir en el curso de la conversación, pero no son el objeto central de la misma. De ahí surge la idea de intentar que el profesorado comente intencionadamente a los padres estos aspectos, porque darán a la conversación un tono más relajado y gratificante para ambos, a la vez que estimulará a los padres a que contacten con el centro con más frecuencia y mejor actitud.

- Muchos padres cuyos hijos cursan Educación Infantil consultan a la APA sobre la existencia de actividades extraescolares en el centro para sus hijos. Estas no están programadas para esta edad dado el carácter lúdico de las actividades docentes para esta etapa, y la conveniencia de que los niños se re-

Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación...

lacionen con sus padres en el tiempo no escolar. Parece que los padres, sin embargo, agradecerían actividades extraescolares para niños de esta edad.

- En el grupo se debate, además, la falta de comunicación que existe en las familias entre padres e hijos, motivada, muchas veces, por la influencia de la televisión. El número excesivo de horas que pasan los chicos ante la misma, y las consecuencias que de ello se derivan, es motivo de preocupación para padres y profesores.

- Padres y profesores echan de menos la presencia de un orientador permanente en el centro. En la actualidad cuentan con un especialista del Equipo Multiprofesional de la zona, pero sólo acude cada cierto tiempo, con lo que no puede dar respuesta a todas las demandas. Un posible modo de paliar esta necesidad, que se debate en el grupo, es contar con la presencia de alumnos de Pedagogía que realicen prácticas de orientación en el centro.

- Se reflexiona en torno al modelo de educación actual y se critica el modelo de escuela tradicional, en el que se destaca la pasividad del alumno, la importancia que se concede a estar callados, la importancia que existe entre profesores y alumnos, que en ocasiones provoca agresividad, y la gran importancia que se concede al producto de la educación, y no tanto al proceso. En este sentido, los padres critican el afán de los profesores de impartir todo el programa curricular, aunque muchos alumnos no logran asimilar sus contenidos. Los profesores argumentan que tienen que cumplir con la normativa ministerial y que, de no hacerlo así, los chicos promocionarían al curso siguiente con lagunas curriculares. Frente a estos planteamientos, se propone en el grupo que el centro debería «escuchar a los alumnos porque a la larga se gana tiempo», y que se fomente la metodología de enseñar a pensar.

Procedentes de la información recogida con los cuestionarios:

Los cuestionarios entregados a padres y a profesores fueron devueltos por el 50% de cada colectivo, lo

que representa 304 familias y 20 docentes. Por su parte, 356 alumnos de sexto a octavo de EGB cubrieron un cuestionario dirigido a alumnos.

Un análisis comparativo entre padres y profesores lleva a detectar las siguientes necesidades compartidas:

1. Necesidad de comunicarse más para compartir los objetivos educativos que ambos persiguen para los niños.
2. Necesidad de reunirse más a menudo para planificar conjuntamente acciones que den respuestas a los problemas de los niños.
3. Necesidad de comunicarse más en relación a las conductas positivas y logros de los niños, y no sólo en base a las negativas o problemáticas.
4. Necesidad de aprender modos eficaces de comunicarse con los hijos y/o alumnos y de ayudarlos a desarrollar estrategias de estudio y pensamiento.

Las necesidades de los alumnos pueden resumirse en dos:

1. Los profesores deberían preocuparse más de conocer sus circunstancias personales, y no sólo los procesos y resultados académicos.
2. Los padres deberían tener más contacto con los profesores.

Procedimientos de la evaluación del proceso de la actividad del grupo de investigación-acción:

Con el fin de que el grupo reflexionara sobre su propia actuación, sus logros y limitaciones, y no sólo sobre lo que ocurría en el centro, se propuso realizar una sesión de evaluación de proceso a los dos meses de haber iniciado la experiencia (mes de diciembre). La propuesta fue bien acogida y resultó muy interesante porque permitió a cada miembro del grupo expresar sus puntos de vista acerca de lo que se estaba haciendo, su grado de satisfacción en el grupo, la viabilidad del proyecto, etc. Bindió una ocasión única para el «desahogo» personal, que no se hubiera producido de no haber mediado esta actividad. Las reflexiones recogidas fueron las siguientes:

Logros

1. Conseguir que padres, profesores, alumnos e investigadores de la universidad hayan formado un grupo de investigación-acción para poner en común inquietudes y sugerencias en materia de educación, y en concreto, de cooperación.
2. Crear un ambiente de confianza en el grupo donde todos expresan libremente sus opiniones.
3. No se perciben diferencias de roles entre «ser padres», «ser profesores», «ser alumnos», «Somos un grupo, nos sentimos bien en él».
4. Reunirse sistemáticamente una vez a la semana, lo que da continuidad al grupo y a la experiencia.
5. Surgen temas interesantes que de otro modo no se tratarían. Es como «una válvula de escape».
6. Explicitar actividades de cooperación que al centro ya está realizando, pero que no todos conocen o no se habían valorado.
7. Contar con unos materiales (documentos, cuestionarios) que nos permiten comenzar a trabajar sobre algo concreto, sin perder tiempo, y dar continuidad a la experiencia.
8. Detectar necesidades. Darse cuenta de que se puede hacer más de lo que se hace para fomentar la relación entre padres y profesores.
9. Un amplio grupo de profesores están dispuestos a colaborar en las actividades que se propongan desde el grupo.
10. Reconocer el esfuerzo de la Universidad para implicarse en la mejora de los centros a través de la actividad de su representante.

Dificultades

1. Al principio se veía el proyecto como una «nublosa». Aunque se había explicado, no se tenía una idea totalmente clara de lo que se iba

Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación...

a hacer. Algunos padres y profesores no tuvieron información inicial sobre el estudio a realizar, otros no lo interpretaron correctamente, parecía que iba a consistir en aplicar un cuestionario que venía de fuera. Es posible que algunos profesores no leyeran el proyecto del estudio, aunque lo tuvieron.

2. El final de curso no fue un buen momento para plantear el proyecto; hubo que aplazar su presentación al claustro de profesores hasta el curso siguiente.
3. Queda un poco trabajar en esto porque al final de las clases, cuando el grupo se reúne, los componentes están un poco cansados.
4. Se percibe una cierta desconexión entre el grupo de investigación-acción y el resto de padres y profesores.
5. El tiempo con que se cuenta es muy limitado, y a veces se quiere avanzar más deprisa de lo que se puede para conseguir los objetivos propuestos.

Algunos componentes sintieron en algún momento un cierto desánimo porque habían generado expectativas muy altas con respecto a la consecución de resultados brillantes a corto plazo; otros, sin embargo, percibían la actividad realizada de un modo más positivo, valorando la continuidad con la que se estaba reuniendo el grupo, las discusiones importantes que se estaban propiciando, las propuestas de actividades que surgían, de modo, que unos animaban a otros, permitiendo que el estímulo se equilibrara y que el grupo siguiera unido y trabajando durante todo el año. Es interesante resaltar la importancia del entusiasmo y la cohesión del grupo en estos casos para que la actividad tenga continuidad.

Conclusiones. Estrategias metodológicas a tener en cuenta para evaluar necesidades de cooperación entre familias y centros escolares a través de la investigación-acción

1. En los primeros momentos de configuración del grupo de investigación-acción es importante

que sean siempre las mismas personas las que asistan al mismo; ello facilita el conocimiento mutuo de los componentes, el desarrollo de un clima de confianza, y un sentimiento de cohesión de grupo, dado que el objetivo que se persigue es común a todos los miembros.

2. Los componentes del grupo habrán de ser representantes de cada colectivo de padres, profesores y alumnos, elegidos por ellos mismos de acuerdo con sus habilidades de comunicación, de trabajo en equipo y, si es posible, de experiencia previa en la temática a tratar. Es importante que el director del centro forme parte del grupo, o, en su defecto, un componente del equipo directivo; esto agiliza la toma de decisiones sobre la viabilidad de las actividades sugeridas por el grupo, de acuerdo con los condiciones del centro.

No es recomendable que existan relaciones familiares o afectivas estrechas entre los componentes del grupo, porque de aparecer alguna dificultad con alguno de ellos, las personas vinculadas pueden sentirse afectadas y desvirtuar la marcha adecuada del grupo.

Respecto a los alumnos, hay que tener en cuenta que aunque los mayores tienen más posibilidades de reflexión que los restantes acerca del centro y de las relaciones entre padres y profesores, si se prevé que la experiencia vaya a durar más de un año, conviene elegirlos de entre quienes tienen que permanecer aún este espacio de tiempo en el centro.

3. La figura del facilitador externo es clave para el funcionamiento del grupo en los primeros estadíos. En ella depositan padres, profesores y alumnos su confianza en poder lograr algo que a todos interesa, pero que hasta el momento no han podido lograr por sí mismos. Esta confianza puede convertirse en demanda, que a veces es desmesurada por la «prisa» con que los componentes quieren obtener resultados satisfactorios. Es preciso que el facilitador sepa entender esta demanda y asumir con calma esta situación sabiendo que es esperable, pero al

mismo tiempo habrá de responder con las actuaciones que surti la demanda, es decir, como miembro FACULTADOR, que no organizador ni ejecutor exclusivo. Conviene recordar a los miembros del grupo este papel y la responsabilidad que corresponde a cada uno en el éxito o fracaso de la experiencia. La calma, el saber comunicar sin exaltación, la tolerancia a la frustración, un carácter positivo, el saber elevar la autoestima de los componentes y transmitir expectativas de éxito, son características personales claves de un buen facilitador, porque permiten garantizar, hasta cierto punto, la continuidad y el éxito de la experiencia.

4. Cuando el grupo empieza a funcionar es fundamental fijar la frecuencia de reunión, el día, la hora y el tiempo de trabajo concreto de cada sesión para que todos los componentes puedan organizarse con respecto a otras actividades, y respeten el ritmo de trabajo. La seriedad en este aspecto es fundamental; las faltas de componentes pueden desvirtuar la dinámica del grupo y el desarrollo del sentimiento de cohesión en el mismo. A este respecto, es indispensable al principio la presencia sistemática y continua del facilitador, por ser la figura de referencia de todos los componentes.

5. De acuerdo con los condicionantes de los miembros del grupo, no siempre es factible organizar lecturas para casa; razones de tiempo, tener otras actividades que hacer con la familia, etc., impiden, en ocasiones, efectuar esta tarea. Si hay algún documento escrito que revisar y discutir, es preferible organizar una sesión de trabajo espe-

cífica para ello; hacerlo en grupo facilita el entendimiento del contenido y resulta más ameno.

6. Al comenzar la experiencia es interesante que padres, profesores y alumnos repasen las actividades de cooperación que ya se están realizando en el centro. En ocasiones, cuando se inicia una experiencia nueva en el centro puede dar la impresión de que no se ha hecho nada similar a ella con anterioridad, y sin embargo, es posible que esta apreciación sea errónea. Es muy probable que en el centro se estén realizando actividades que promuevan la cooperación entre padres y profesores, pero el no haber pensado en ellas de modo sistemático, ni el haberlas registrado por escrito hacen que, muchas veces, pasen desapercibidas, y que la comunidad escolar no sea consciente de ellas. Cuando se repasan y se advierte que en realidad lo que se pretende iniciar ya está iniciado, porque ya se llevan a cabo algunas actividades sobre el tema, padres, profesores y alumnos se sienten satisfechos y estimulados a seguir adelante. De ahí la relevancia de registrar por escrito las actividades que se realizan, el significado que tienen y su finalidad, y que ello se haga llegar a la comunidad educativa para que todos sean conscientes de la diversidad de actividades que hay en el centro.

Para finalizar cabe decir que quizás el mayor aprendizaje obtenido de esta experiencia haya sido constatar que padres, profesores y alumnos pueden trabajar juntos, comunicarse y actuar conjuntamente de un modo sistemático para mejorar la calidad educativa del centro escolar.

Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación...

Referencias bibliográficas

- BAETLOUÉ PINA, M. (1990): La investigación cooperativa, en M. Bartolomé y M.T. Anguera (Coord.), *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*, Barcelona: PPU.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: research perspectives, *Developmental Psychology*, 22(6):723-742.
- GLATT-HORN, A. (1987): Cooperative professional development: peer-centered options for teachers growth, *Educational Leadership*, 45(3):31-35.
- GLATT-HORN, A. (1990): *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision*, Scott, Foresman / Little, Brown Higher Education Division.
- KEMMIS, S. y MCIYAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- J.P. Keeve (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*, London, Pergamon Press.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. y CORRAL BLANCO, N. (1991): Parents and children: academic values and school achievement, *International Journal of Educational Research*, 15(2):163-169.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1992): Explotación diagnóstica de la cooperación familiar y centro escolar, *Entorno*, Publicación Anual del Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1994): La Implicación Familiar en el contexto familiar: Implicaciones educativas institucionales, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 5 (1): 223-248.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1995): Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal, *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, Vol. VI (9): 25-39.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1998a): *Familia y Educación, Fundamentos teóricos y metodológicos*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1998b): Parent involvement in schools in Spain: A case study, en D. Davies & V. Johnson (Ed.), *Crossing Boundaries: Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Boston, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. y CORRAL BLANCO, N. (1996): The need of partnership: A comparison of parents and children in Spain, *Forum of Education*, 51(1):73-82.
- MARTÍNEZ SANCHEZ, A. (1991): El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia. Comunicación presentada al Congreso sobre "Pensamiento del profesor y desarrollo profesional", Granada.
- NETTLES, S. (1991): Community involvement and disadvantaged students: A review, *Review of Educational Research*, 61(3):379-406.

Abstract

The objective of this study is to analyze the possibilities of action-research to evaluate family-school partnership. The issue is contextualized in the Ecological model of Bronfenbrenner, which is briefly described in the article. The extend of the community involvement in a particular school is evaluated through the activities performed by a school action research group made up of

Parents, teachers, students and a university researcher. The article includes a description of the activities of this group and the cooperation needs detected. It concludes pointing out some strategies to be taken into account when performing cooperation needs assessment through action research.