

PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LAS TUTORÍAS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

PERCEPTION OF THE FAMILIES ABOUT THE CLASS TEACHER IN THE PHASE OF CHILDLIKE EDUCATION

M^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Natalia Viudez Sánchez

Natalia_vs@hotmail.com

Catalina Guerrero Romera

cgromera@um.es

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Campus Universitario de Espinardo. C.P. 30100. Murcia (España)

Recibido: 22/11/2015

Aceptado: 28/12/2015

Resumen:

Este artículo analiza la percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de Educación Infantil, en un colegio público situado al suroeste de la Región de Murcia. Se utiliza un diseño transversal y el cuestionario como instrumento de recogida de información. Los resultados constatan que el rol de "orientador" y la formación del docente son esenciales en su labor como tutor. Sin embargo, a pesar de mostrar una actitud positiva hacia las tutorías, las familias destacan su falta de participación para establecer una educación compartida con los educandos en el centro.

Palabras clave: Tutoría, docente, tutor, educación infantil, familias.

Abstract:

This research study the perception that parents as well as class teachers have about these in childlike education, in the southwest of the Region of Murcia. We use in a transversal study and the surveys as means to collect information. The results obtained show that the role of "orientation" and learning teacher are more important in his/her action as class teachers. However, although families show an active attitude towards tutoring, the families involvement to establish a shared education with students at the center.

Keywords: Tutorship, teacher, class teacher, childlike education, families.

Introducción

La modernización ha promovido una serie de transformaciones en la familia como el descenso de la natalidad, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el aumento de las separaciones, la disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con los hijos y una mayor exposición de los niños a los medios de comunicación (Tourrián, 2001). Además, emergen otras formas de organización familiar que rompen con la visión monolítica de la familia tradicional extensa y nuclear, y contribuyen a la aceptación social de la diversidad familiar. Ya no se puede hablar de un concepto genérico de familia que las abarque todas, debemos de comenzar a utilizar el plural “familias”. Entre estas familias, definidas por Rodríguez, Torio y Viñuela (2004) como “familias alternativas”, se encuentran los hogares monoparentales, las parejas cohabitantes o uniones de hecho, los hogares unipersonales y las familias reconstruidas.

Reconocida la diversidad familiar, cabe señalar que todas ellas necesitan, en palabras de Aguilar (2002) una referencia para poder guiar, orientar y educar a sus hijos. La inestabilidad e incertidumbre se presentan como rasgos definitorios de un mundo cambiante, generalizándose expansivamente a otros contextos y promoviendo inseguridad, miedo y confusión en las familias en el desempeño de su función educativa. Así pues, la caducidad experimentada por las viejas creencias, los valores vividos y la educación recibida como legado para educar a las nuevas generaciones tiene como consecuencia el desarme pedagógico de las familias, las cuales se enfrentan, en el mejor de los casos, desde el sentido común y la responsabilidad ética a las nuevas circunstancias, y en el peor, como señala Savater (1997), desde el desánimo que les empuja al abandono educativo dejando por completo, la responsabilidad educativa en las manos de los maestros y mostrando enfado e irritación ante los fallos de éstos.

La acción de educar no puede reducirse a lo intelectual, implica hacer una mención explícita a los valores como epicentro de la misma. Tradicionalmente, familia y comunidad eran los principales protagonistas en la transmisión de valores, sin embargo, una excesiva escolarización de los mismos desde un planteamiento hermético ha favorecido la delegación cuando en realidad este tipo de aprendizajes se adquieren desde la diversidad de contextos. Considerar a los docentes como los posibles sustitutos de los padres y madres es un planteamiento erróneo, por múltiples razones, pero que en definitiva convierte a las familias en clientes e imposibilita la cooperación entre ambas.

Todo ello, nos lleva a plantearnos el análisis de la realidad de las relaciones familias y escuelas en la actualidad, centrándonos específicamente en el papel que desempeña la tutoría en la comunicación entre ambas instituciones. De todos los niveles educativos nos situamos en esta ocasión en Infantil, por ser la etapa donde mayor comunicación existe, abriendo mayores posibilidades a la renovación e innovación de la acción tutorial con las familias. Algunas de las cuestiones iniciales que conducen este trabajo son ¿Cómo se desarrollan las tutorías con las familias de los niños de Educación Infantil? ¿Existe una verdadera implicación y colaboración entre la familia y la escuela en relación a la educación de los niños? Aunque la acción tutorial es fundamental durante toda la etapa educativa, la investigación se centra en el nivel de Educación Infantil, ya que en esta etapa se considera un elemento primordial y de mayor implicación, y puede

contribuir, según Garrido (1999), a dar una respuesta eficaz a dos de las tareas emergentes del profesor del siglo XXI, la tarea de adoptar decisiones sin colisiones y la tarea informativa.

Además de constituir un vehículo para intercambiar información, también transmiten confianza y seguridad a las familias, favoreciendo una educación compartida que tenga como objetivo la formación integral del niño. Atendiendo a los datos obtenidos por Sanz, Gomariz, Hernández y Parra (2010) en su estudio, las relaciones y la comunicación entre familia y el centro educativo en la sociedad murciana, son aceptables y ambos progenitores se muestran partidarios a comprometerse para mejorar la comunicación, sobretodo en la etapa que nos ocupa, comprobándose que la frecuencia de comunicación entre ambos disminuye conforme ascendemos en el sistema escolar. Existe pues una mayor concienciación de la necesidad de comunicación en la etapa infantil, asociado probablemente a la escasa edad de los alumnos y su falta de autonomía.

La implicación de los padres es definida como la participación activa y el reconocimiento por parte de los padres del valor que tiene lo que se hace en el centro para el desarrollo integral de sus hijos, preocupación por su evolución en cada una de las áreas del desarrollo, e implicación real y sistemática en el desarrollo de las actividades del aula (Zabalza, 1998). Todo ello ha motivado su incorporación a la definición del concepto de calidad de la educación infantil (Bradbard y Endsley, 1991; Endsley, Minish y Zhou, 1993; Zabalza, 1996), haciéndose hincapié en los efectos positivos, tanto para los niños como para los profesores (Powell, 1989), ya que esta implicación de los padres en el proceso educativo produce efectos prácticos también en las relaciones que establece el profesor con los niños (Koralek *et al*, 1995).

Sin embargo, a pesar de compartir el proyecto educativo de los hijos, y estar claros los múltiples beneficios que la implicación de las familias en la escuela reporta en la educación integral de los educandos, las relaciones entre familias y escuelas no atraviesan su mejor momento. La comunicación entre padres y profesorado es insuficiente, y a veces pobre, propiciando que los padres conozcan poco de las escuelas a las que asisten sus hijos (Guevara, 1996) y viceversa, que los profesores desconozcan el mundo familiar del que provienen sus alumnos. Esta falta de comunicación repercute creando un clima poco propicio para la convivencia y democratización de las escuelas. De ahí que la búsqueda de mecanismos que favorezcan la implicación y la colaboración entre familia y escuela deba ser constante en la acción educativa, tratando de llegar a un acuerdo con respecto al tipo de educación que se les va a dar a los niños de la sociedad actual (Bolívar, 2006), especialmente por los efectos que ésta relación promueve en los alumnos, algunos de los cuales han sido señalados por Cabrera (2009) en su estudio: aumento de la autoestima de los niños, mayor rendimiento escolar, mejores relaciones y crecimiento de las actitudes positivas de los padres hacia la escuela, etc.

La unión entre ambos grupos se recoge por primera vez en la Ley General de Educación en el año 1970, comenzándose a hablar de la tutoría, la acción del tutor y su importancia en el proceso educativo del alumno del siguiente modo (artículo 127): “El derecho a la orientación educativa y profesional implica la prestación de servicios de

orientación educativa al alumnado en el momento de su ingreso en el centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, actitud y vocación de cada uno de ellos, asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar al alumnado sobre las disyuntivas que le ofrecen”. Se considera la tutoría como un factor de calidad de la enseñanza y al tutor como encargado del “aprendizaje de ser persona”, haciendo de interlocutor entre el colegio y el alumno, los profesores y el alumno y el alumno y los padres.

Igualmente, la LODE (1985), en su artículo 6 reconoció a los alumnos “el derecho a recibir la orientación escolar y profesional”, y en 1990, en la Ley General del Sistema Educativo (publicada en el BOE del 4 de Octubre), en el artículo 60, se afirmaba que “la tutoría de padres y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor. Las administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales, discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones”.

Todo esto supone un avance en la concepción de la función tutorial, reconociéndolo como un derecho para todos los alumnos, una función inseparable del docente y una tarea de los Departamentos de Orientación de los centros, de los tutores y los equipos interdisciplinarios. El docente de un grupo, no solamente transmite conocimientos curriculares en el aula, sino que también enseña valores y actitudes presentándose como referente ante los educandos (Soler, 2004), lo que le vincula aún más a la colaboración con el resto de docentes y con las familias para determinar un proyecto educativo común y coherente.

Pero también ha supuesto un aumento de la complejidad y diversificación de las tareas del tutor. En este sentido, el estudio realizado por García, García y Doménech (2005) analizaba las características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de Educación Infantil y Primaria, constatando que la mayoría de los profesores (88%) se consideraban suficientemente preparados para ejercer la labor de tutor, a pesar de que más de la mitad afirmaban no haber recibido ningún tipo de formación (58%). Aquellos que reconocen no estar lo suficientemente preparados, señalan como dificultades principales la falta de experiencia o de formación, la escasa preparación para resolver situaciones problemáticas en el aula, la diversidad del niño y la dificultad para trabajar con los padres.

En relación a las funciones que se encomiendan a los docentes, Hernández y López (2006:12) admiten que “muchas de estas nuevas funciones del profesorado eran competencias propias de las familias, quienes se debían ocupar de la formación personal y afectiva del niño, mientras que la escuela se centraba particularmente en el desarrollo intelectual”. Respecto a esta delegación de competencias educativas, “se pide demasiado a la escuela y al profesor. La carencia de los padres, las iglesias, las asociaciones, en una palabra de la sociedad entera, lleva como consecuencia el

transformar al profesor en educador, en psicólogo, en asistente social, en sacerdote, en psicoanalista” (Julliard, 2003:64), responsabilizando a la escuela y sus docentes, de todos los males que acontecen en la sociedad, cuando en realidad se trata de una corresponsabilidad con otros agentes educativos.

Desafortunadamente, existen padres que no asisten a las reuniones con el profesor, que no facilitan aspectos socio-familiares para la educación escolar, que no apoyan las indicaciones del profesor e incluso algunas familias descalifican la acción escolar, contribuyendo a abrirse una brecha entre la acción escolar y la familiar. Se observa un alejamiento entre la familia y la escuela, lo que hace difícil la propuesta de un proyecto educativo compartido para los hijos del que forman parte tanto la familia como los profesores (Bolívar, 2006). Por todo ello, existe una demanda de estudios educativos que contribuyan a favorecer el conocimiento y mejora de estas relaciones. En esta ocasión nos centramos en el análisis descriptivo de la acción tutorial dentro del ámbito escolar en el nivel de infantil.

Objetivos

La finalidad de esta investigación fue realizar un análisis pedagógico de las tutorías a las familias de los alumnos de Educación Infantil, así como analizar las percepciones y relaciones existentes entre las familias y tutores con el fin de contribuir a desarrollar propuestas de mejora. A raíz de ello, se formularon una serie de objetivos específicos:

- Identificar los rasgos y aspectos que debe poseer un buen tutor desde el punto de vista tanto del propio docente como de la familia.
- Describir los métodos y medios utilizados para la comunicación entre las familias y el tutor.
- Conocer los contenidos que se tratan en las tutorías con las familias.
- Conocer la planificación previa, así como el grado de efectividad y cumplimiento del plan de acción tutorial en el centro.
- Analizar el compromiso que tanto la familia como el tutor adquieren para mejorar el proceso de tutoría familiar, así como las propuestas que podrían desarrollarse para mejorar el funcionamiento de éstas.

Metodología

Esta investigación se enmarcó dentro de la metodología descriptiva tipo encuesta, ya que se preguntaba por la naturaleza de un fenómeno social y su objetivo era ofrecer una definición de la realidad y observar un fenómeno para caracterizarlo de la mejor manera posible. Este estudio además de describir la percepción que tienen padres y tutores de las tutorías a las familias (descriptivo), trataba de mostrar los diferentes grados de intensidad entre variables (medición).

Se optó por un cuestionario de elaboración propia dirigido a padres y otro a tutores teniendo en cuenta, por un lado, los datos recopilados a través de una entrevista previa

a varias maestras y tutoras escogidas al azar que nos ayudaron a detectar los núcleos de información del cuestionario, y por otro, los instrumentos elaborados en investigaciones anteriores (García, 1996). La entrevista se compuso de 8 cuestiones abiertas que hacían alusión a las características y aspectos relacionados con las tutorías grupales e individuales que tenían lugar con las familias de los alumnos de la etapa de Educación Infantil como son los medios utilizados para establecer una comunicación familia-tutor, así como la relación existente entre los tutores o la opinión del tutor acerca de la implicación de las familias en el centro y el aula. Para la realización de la entrevista se seleccionaron cinco maestras en activo de distintos colegios de la Región de Murcia, cuatro de ellas tutoras de esta etapa y una maestra de Educación Especial. Los datos fueron sometidos a un proceso de categorización y a partir de los resultados obtenidos se elaboraron los ítems de los cuestionarios. Posteriormente, ambos cuestionarios fueron sometidos a un proceso de validación de expertos. Los cuestionarios resultantes eran similares y ambos fueron divididos en tres partes:

En primer lugar, se contemplaban los datos de *información personal* como la edad, curso, género y nacionalidad del alumno, y la edad y estudios de ambos progenitores, así como el parentesco de la persona que realiza el cuestionario con el alumno. Por su parte, el cuestionario elaborado para los tutores, se obtenía información sobre el género, edad, año en el que se diplomó, experiencia, tipo de puesto en el centro, antigüedad, tipo de centro y número de tutorías grupales e individuales realizadas.

En el segundo apartado, se presentaron una serie de cuestiones abiertas y de opción múltiple donde a las familias se les pidió información de las características, formación y métodos de comunicación del tutor con ellas, así como que formularan propuestas de mejora. En el cuestionario a tutores debían valorar su labor, dificultades, métodos de comunicación más utilizados con las familias y formación como tutor, así como las medidas previas a la realización de las tutorías con los padres y la formulación de una serie de propuestas de mejora.

Por último, en el tercer apartado se utilizó una escala tipo Likert dividida en cuatro apartados titulados “entrevistas grupales e individuales”, “entrevistas grupales”, “entrevistas individuales” y “temas de tutoría”, incluyendo además el cuestionario para tutores, un apartado para valorar el grado de cumplimiento y eficacia del PAT y otro para realizar observaciones.

Tras ello, se llevó a cabo un diseño transversal de los datos recogidos en un sólo momento temporal para poder ser analizado mediante el programa estadístico SPSS, que nos permitió establecer relaciones entre las distintas variables, obtener resultados y establecer conclusiones.

Para la realización de nuestro estudio se optó por un proceso de selección de *caso único* de tipo colectivo siguiendo la clasificación Stake (2007) pionero en la aplicación del estudio de caso en la evaluación educativa, y que clasifica los distintos tipos de caso único dividiéndolo en estudios de caso intrínseco, instrumental o colectivo, permitiéndonos acceder a la realidad de un caso concreto. Para Yin (1993), el estudio de caso único permite mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma. Sin embargo, Merriman (1988), define el estudio de caso

como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo o como un examen de un caso en acción (McDonald y Walker, 1977).

Se trató de una investigación de doble muestra, en la que los cuestionarios fueron aplicados a la totalidad de las familias (60 familias de las que han participado 54) y tutores del nivel de infantil (4) de un centro de Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Nos centramos en este nivel educativo por ser considerado, en las investigaciones consultadas, el nivel en el que se alcanza un mayor grado de implicación y participación familiar, haciéndose un mayor uso de las tutorías (Gomariz et al. 2008).

En relación a las familias, en el 85,2% de los cuestionarios es la madre quien respondía, tratándose de madres cuyas edades oscilaban entre los 23 y 37 años, con estudios medios, habiendo terminado el 50% de ellas el Bachillerato. En el caso de los padres sus edades estaban comprendidas entre los 26 y los 39 años y el nivel de estudios predominante eran los primarios. Ambos progenitores en su mayoría eran de nacionalidad española.

Respecto a la segunda muestra, el 100% eran de género femenino y solían reunirse con las familias tres veces durante el curso escolar, contando con una experiencia profesional que fluctúa desde los 2 a los 10 años y con edades que oscilaban entre los 28 y los 40 años de edad, de las cuales, el 25% poseía estabilidad laboral.

Análisis y discusión de los resultados

Tras el análisis de los datos procedentes de los cuestionarios realizados a los tutores y las familias se obtuvieron una serie de resultados, los cuales han sido expuestos atendiendo a los objetivos formulados en la investigación.

4.1. Rasgos y aspectos del tutor desde el punto de vista docente y familiar

Uno de los aspectos más estudiados sobre el docente tiene que ver con su formación. Cualquier problemática educativa en la que nos centremos reivindica la necesidad de formar a los docentes para garantizar una acción coherente y de calidad, sobre todo en lo referente a la competencia digital, a la atención a la diversidad, así como aspectos convivenciales de las instituciones escolares. Los datos obtenidos sobre la valoración que el docente y las familias realizan de la formación y capacitación docente para esta función han sido satisfactorios, ya que el 77,8% de las familias, y la casi totalidad de docentes, mostraron una opinión positiva acerca de la formación del tutor.

Sin embargo, generalmente la formación docente para desempeñar la función de tutorización de los alumnos y de las familias queda reducida a la fase inicial y difícilmente encontramos experiencias relacionadas con la formación continua y permanente. De ahí que tras analizar la percepción que los tutores otorgan a su acción tutorial y el grado de satisfacción respecto a la misma en una muestra de 133 tutores, se concluya la necesidad de formación del profesorado para la tutoría, su selección y nombramiento así como el reconocimiento a su labor (López Gómez, 2013).

Respecto al papel que el tutor debe optar dentro del aula (Tabla 1), destaca el de “orientador” (30,25%), mientras que la función de “custodia” (1,24%) es la menos relevante para los padres. Estos resultados evidencian la necesidad de consolidar una figura dentro del contexto de la escuela que lleve a cabo la labor de orientación y coordine la relación con las familias con su centro escolar (Berzosa, 2009), así como el establecimiento de unas buenas prácticas que han de ejercer los docentes más allá del desempeño rutinario de la acción tutorial con las familias (Cano y Casado, 2015).

Tabla 1: Frecuencia y porcentajes de los rasgos del tutor según las familias.

RASGOS	N	%	RASGOS	N	%
Consciente	25	46,29	Autorreflexivo	8	14,8
Observador	21	38,88	Custodia	2	37,03
Gestor conflictos	5	9,25	Facilitador	9	16,6
Orientador	49	90,74	Creativo	43	79,6

En el cuestionario se contemplan un total de 13 rasgos para la figura del tutor además de la opción cualitativa de otros, pudiendo escogerse como máximo cinco características de las ofertadas. En la Tabla 2 se muestran los rasgos clasificados según el número de veces que ha sido escogido, lo que nos permite comprobar que a percepción de las familias el tutor debe ser cariñoso, investigador, buen comunicador, motivador y transmisor de valores, dejando así constancia de la importancia que tenían para las familias, los aspectos afectivos en el desarrollo educativo de sus hijos.

El tutor debe ser muy consciente de que el aprendizaje cognitivo, afectivo y moral no depende exclusivamente del centro escolar, sino del conjunto de contextos en los que interacciona, y fomentar, en palabras de Martínez y García (2006) las relaciones de cooperación entre los centros escolares, las familias y los entornos sociales comunitarios por actuar todos ellos como contextos y agentes educativos y de socialización que, por separado no pueden llegar a responder de manera eficaz a las necesidades de desarrollo y formación de menores y adultos. En este sentido, los niños no actúan como científicos independientes, sino como antropólogos que aprenden de los miembros de su cultura empleando diversas estrategias: los testimonios de vida, la formulación de preguntas, reconocimiento de ideas de otros, y selección de informantes que parecen ser representantes fieles de su cultura (Harris, 2012).

Tabla 2: Frecuencia y porcentajes de los rasgos del tutor según las familias.

RASGOS	N	%	RASGOS	N	%
Cariñoso	48	88	Servicial	10	18,5
Investigador	47	87	Reflexivo	5	9,25
Comunicador	46	58	Humildad	4	7,4
Motivador	44	81	Capac. escucha	3	5,5
Valores	27	50	Ético	2	3,7
Amable	16	29,62	Confiabilidad	1	1,8
Paciencia	15	27,7	Otros	0	0

4.2. Métodos y medios para la comunicación entre las familias y el tutor.

Tal y como exponen Hernández y López (2006) las vías de comunicación entre familia y escuela pueden clasificarse en individuales y colectivas. Dado que la atención educativa que se presta a las familias es diferente en cada una de ellas, se ha querido comprobar si los medios que se emplean son iguales o diferentes a la hora de notificar la tutoría grupal o individual a las familias. Los resultados evidencian que se siguen utilizando métodos tradicionales para establecer una comunicación entre ambos grupos, concretamente la nota entregada al niño (en el 94,4% de los casos) y el contacto directo con las familias a la entrada y salida del colegio (en el 100% de las familias), independientemente de si la tutoría es individual o grupal (Tabla 3).

Por otra parte, a pesar de las posibilidades que las nuevas tecnologías abren para mejorar el alcance y calidad de los servicios de orientación, ya que según Moya (2009) pueden contribuir a favorecer otra dinámica pedagógica caracterizada por una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, una mejora de la autoestima del educando y la potencialización del trabajo cooperativo del profesorado, los resultados obtenidos dejan constancia de que los recursos digitales no se aprovechaban en su totalidad.

Tabla 3: Porcentajes de las vías de comunicación entre familias y tutores

	TUTORIAS GRUPALES			TUTORIAS INDIVIDUALES		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
Llamada telefónica	31,5	68,5	0	25,92	74,1	0
Mensaje al móvil	98,1	1,8	0	100	0	0
Agenda	98,1	1,8	0	98,1	1,8	0
Nota en la puerta del aula.	0	96,3	3,7	3,7	88,8	7,4
Nota entregada al niño.	0	5,5	94,4	1,8	3,7	94,4
Contacto directo tutor-familia	0	0	100	0	1,8	98,1

4.3. Temáticas abordadas en las tutorías con las familias.

Los temas generales que son tratados en las tutorías familiares individuales se vinculan, según la percepción de las familias, a aspectos de adaptación del niño al centro y al aula, y al proceso de aprendizaje, y en menor medida los aspectos personales (tabla 4). En consonancia, la totalidad de los docentes afirman informar a las familias de los contenidos que se trataban con los niños durante el curso escolar, del desarrollo personal del niño, de su aprendizaje, de temas personales que pudiesen afectar al educando, así como las posibles vías de colaboración de las familias con el centro educativo.

Tabla 4: Porcentajes de las temáticas abordadas en las tutorías individuales. Percepción de las familias

EN LAS TUTORIAS TRATAMOS TEMAS...	1*	2*	3*	4*	5*
De desarrollo del aprendizaje del niño/a	0	1,8	0	5,5	92,5
Personales	0	0	1,8	9,2	88,8
Del aprendizaje del niño/a con los maestros y el resto de los compañeros.	0	1,8	1,8	1,8	94,4
Para colaborar en el proceso de educativo.	1,8	0	0	3,7	94,4
Adaptación del niño/a al centro	1,8	0	0	1,8	96,3
Adaptación del niño/a a los compañeros	1,8	0	0	1,8	96,3

* 1.Nunca 2. Pocas Veces 3. Algunas Veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

Por otra parte en lo que respecta a las tutorías grupales las familias manifiestan que la mayoría asisten siempre o casi siempre a las reuniones, y que en ellas se les suele informar de las normas del centro, de los contenidos y objetivos del trimestre, y en menor medida del horario escolar (Tabla 5).

Tabla 5: Porcentajes de las temáticas abordadas en las tutorías grupales. Percepción de las familias

ENTREVISTAS GRUPALES	1*	2*	3*	4*	5*
Asisto a las reuniones con el tutor	0	0	3,7	25,9	70,4
Se me informa de los contenidos tratados por el niño/a en el aula.	0	0	1,8	3,7	94,4
Conozco los objetivos del trimestre	0	0	0	5,5	94,4
Se me informa de las actividades que desempeña el niño/a en el aula	0	3,7	0	3,7	92,6
El tutor facilita el horario escolar del curso	0	1,8	0	9,2	88,8
Se me informa de la metodología que se va a desarrollar en el aula	0	0	3,7	5,5	90,7
Me informan y facilitan las normas del centro	0	0	3,7	1,8	94,4

* 1.Nunca 2. Pocas Veces 3. Algunas Veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

4.4. Efectividad y cumplimiento del plan de acción tutorial en el centro.

La mayor parte de las tutoras afirman planificar sus sesiones de tutoría, para ello se reúnen con el resto de docentes de la etapa de Educación Infantil de forma continuada cada 15 días. Además la totalidad de los docentes señalan tomar ciertas medidas previas a la realización de las tutorías grupales con las familias como es hablar con el resto de los maestros para llegar a un consenso sobre el día, la hora y los contenidos a tratar en dicha reunión y preparar el material para repartir a los asistentes.

En general, y coincidiendo con el estudio realizado por Cañas, Campoy y Pantoja (2005) todo el profesorado muestra un gran interés por la acción tutorial, y en particular el profesorado que imparte clase en Educación Infantil y Primaria. Concretamente los datos obtenidos desvelan que la totalidad de los docentes manifiestan su acuerdo con el grado de cumplimentación y efectividad del plan de acción tutorial del centro.

Sin embargo, en ocasiones la labor desempeñada por los docentes en la acción tutorial no siempre se encuentra visibilizada a las familias, sobretodo en el caso de las

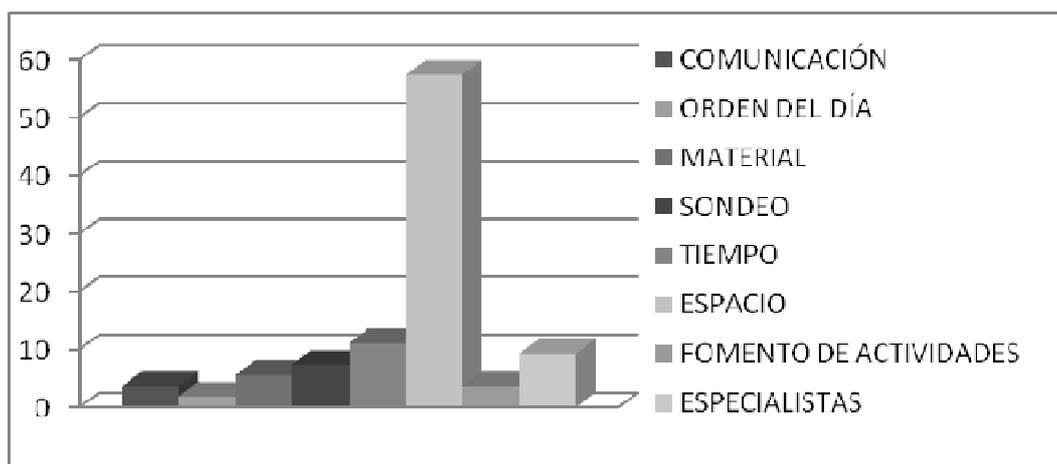
familias de alumnos con necesidades educativas especiales. Al respecto el estudio realizado por López, Gomariz y García (2012) con 56 familias pertenecientes a las asociaciones ATRAPACE y ASPANPAL evidencia que los padres perciben poco la acción tutorial que el maestro-tutor realiza con sus compañeros dentro del Centro Escolar, o al menos, la perciben en menor medida que la realizada con el propio niño.

4.5. Propuestas de mejora de las tutorías a las familias

Finalmente, respecto al compromiso que tanto familia como tutores tenían para mejorar el proceso de tutoría familiar, se pudo apreciar que dicha acción era importante para ambos colectivos, resaltando su importancia en mayor medida los tutores, quienes parecían apreciar más el contacto continuo y la participación de las familias en el aula.

Sin embargo, a la hora de establecer propuestas de mejora (Gráfica nº3), ambos sectores familias y tutores, señalaron el poder tener un lugar específico destinado a la realización de las tutorías (57,4 de las familias), además de permitir y contar con la participación y asistencia de otros especialistas en educación (64,8% de las familias), de lo que se deduce que a pesar de que padres y tutores pensarán que los tutores estaban preparados para desarrollar dicha labor, no descartaban el poder contar con personas especialistas en ciertos temas de educación que les pudieran ayudar y dar una segunda opinión acerca de las dudas o problemas que pudiesen surgir. A diferencia de ello, para algunos autores, la principal propuesta de mejora a realizar para fomentar la implicación de las familias en el centro, fue la completa apertura de puertas del edificio, mayor facilidad para la formación de los docentes para acoger al alumnado y a sus familias, así como fomentar comunidades de aprendizaje junto a padres y madres (Lozano, Alcaraz y Colás, 2013).

Gráfica Nº1: Propuestas de mejora



Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, los datos obtenidos a través de ellos y respecto a los *objetivos* formulados al inicio de la investigación, hemos obtenido las siguientes conclusiones. El tutor debe asumir un rol de orientador, facilitador de los aprendizajes

escolares, así como de los valores esenciales para la ciudadanía. Entre sus rasgos destacan el ser empático y buen comunicador, aspectos ambos esenciales para favorecer la respuesta educativa. De hecho, todo proceso de construcción humano y humanizante se ve atravesado por el diálogo como rasgo epistemológicamente imprescindible, convirtiéndose en un requerimiento para conocer (Liambas y Kaskaris, 2012).

No obstante, lo emocional se va abriendo paso en el discurso coloquial y adquiriendo el potencial que le corresponde, pues durante mucho tiempo ha quedado relegado a la sombra de la razón como núcleo de la educación. En este sentido las familias reivindican que el tutor ha de ser afectivo, resaltando la cualidad de “cariñoso” como la más importante a señalar en el tutor, coincidiendo con los resultados obtenidos por Ávila y Conde (2013) donde el profesor-tutor se define como:

“Flexible, motivador/a, disponible, que contemple las individualidades, comprensivo/a con las circunstancias personales, empático/a, comunicativo, interesado/a por el alumnado en cuanto a dudas y dificultades, con capacidad de enseñar y de fomentar un buen clima de trabajo y de convivencia. Características muy relacionadas con las interacciones alumnado profesorado, y, en estas últimas, acercándose a las competencias del profesor: competente, paciente, simpático/a, respetuoso/a, cercano/a, etc.” (p.222)

Por otra parte, en lo que respecta a las tutorías de las familias, se considera que la formación de los tutores es esencial a la hora de planificar, seleccionar contenidos a tratar, favorecer canales de comunicación, así como la satisfacción de las familias por el trato recibido. En base a esto los resultados señalan que las familias valoran positivamente la capacitación de los tutores para ejercer esta labor educativa; que se recurren a métodos tradicionales presenciales, concretamente la notificación a través del niño o en la entrada y/o recogida de los niños, para solicitar tanto las entrevistas individuales como grupales; que el contenido es principalmente académico-escolar y en menor medida se adentran en cuestiones personales; y que en general se encuentran satisfechos con el grado de cumplimiento y eficacia del Plan de Acción Tutorial del centro (PAT).

Lamentablemente, esto no garantiza la asistencia de un alto porcentaje de las familias a las tutorías, aspecto señalado por la mitad de los tutores. Junto al desinterés de las familias, los tutores también consideran entre obstáculos para realizar las tutorías, la falta de tiempo para conocer mejor a las familias y la dificultad que tienen para transmitirles el mensaje. Sin embargo, tanto familias como tutores están dispuestos a comprometerse en la mejora de las mismas proponiendo como medidas a seguir el establecimiento de un espacio específico para su realización que favorezca la comunicación, repartir una orden del día a los asistentes a las tutorías grupales e incluir en el desarrollo de éstas la participación y asistencia de especialistas, comunicar las tutorías grupales a los padres con suficiente tiempo de antelación y un periodo de tiempo considerable dedicado a resolver dudas y realizar preguntas.

En comparativa con el estudio realizado por García (2006), observamos que los resultados se muestran coincidentes en lo que respecta a la satisfacción docente y familiar con la realidad actual de las relaciones entre escuelas y familias, presentando el

papel de los padres en las escuelas como un aspecto fundamental en la educación de los niños reclamándoles así su colaboración y contacto frecuente con el centro mediante el tutor, realizando propuestas de mejora basadas en conseguir relaciones más frecuentes, más fluidas y respetuosas, proponiendo una mayor apertura de los centros a las familias; y señalando como principales dificultades para ello la falta de tiempo de los padres y la desconfianza hacia el maestro.

Conocer cómo se desarrollan las tutorías, cómo es la relación entre el tutor y las familias, cuáles son los temas y acciones que se realizan y tratan durante éstas, así como la percepción que las familias tienen era el punto de partida de esta investigación. Ahora bien, somos conscientes de que nos centramos en un árbol de un bosque, ya que en las relaciones familias-centros educativos, al tutoría es una de las vías de participación familiar, pero no la única. Estamos ante una problemática polifacética y multivariable, lo cual exige de estudios globales y particulares que nos permitan poder intervenir desde lo particular a lo global sin perder el sentido y finalidad de la acción educativa.

Desde la fundamentación de este trabajo hemos querido dejar constancia de la importancia que tienen las relaciones de colaboración familia-escuela y el oscilante y diverso interés de las familias hacia la educación de sus hijos. En este sentido, la opinión de las familias con respecto al papel y trabajo desempeñado por el tutor, así como la opinión del tutor acerca del comportamiento e interés de las familias por los niños son aspectos cruciales para el aprendizaje escolar. Por ello debemos de tener en cuenta que una alianza efectiva entre familia y escuela conlleva una conexión entre el clima escolar, la atmósfera social y educacional de la escuela junto con el involucramiento activo de las familias de los niños en el ámbito educativo (Arón y Milicic, 2004), por lo que la escuela debe facilitar la participación de las familias y fomentar aspectos que den lugar a que dicha inclusión se produzca.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Ramos, M.C. (2002). Familia y Escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*. V. 202-215.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ávila, J. A. y Conde, S. (2013). Modificación del pensamiento del alumnado que cursa tutoría y orientación en educación infantil. *Tendencias pedagógicas*, 22, 211-228.
- Berzosa, M.P., Cagigal, V. y Fernández, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de psicología*, 27(2-3), 441-456.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bradbard, M.R. y Endsley, R.C. (1991). Society must understand the need for child care: Six myths we should dispel. *Dimensions*, 19 (3), 9-14.

- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 1 (16), Extraído el 25 de Mayo del 2012, de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15---27.
- Cañas, A., Campoy, T. y Pantoja, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón* 57 (3), 297-314.
- Endsley, R.D., Minish, P. & Zhou, Q. (1993). Parent involvement and quality day care in proprietary centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 53-61
- García, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, volumen (18), Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564006779173000#preview>
- García, F.J; García, R. y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *REOP*, 16 (2), 199-224.
- García, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 29-50,
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- Garrido, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51 (4), 435-447.
- Gomariz, M.A., García, M.P., Hernández, M.A. y Parra, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Guevara, N. (1996). *La Relación Familia-Escuela. El Apoyo de los Padres a la Educación: Clave para el desempeño*. México: Educación.
- Harris, P. (2012). The child as anthropologist. *Infancia y aprendizaje*, 35(3), 259-277.
- Hernández, M.A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-26.
- Julliard, J. (2003). L'impossible métier. *Le Nouvel Observateur*, p.64
- Koralek, D.G., Colker, L.J., y Dodge, D.T. (1995). *The what, why, and how of high-quality early childhood education: A guide for on-site supervision*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Liambas, A. y Kaskaris, I. (2012) "Dialog" and "love" in the work of Paulo Freire. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 185-196.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1984, 3 de Julio. Derecho a la educación. BOE (04/07/1985)

- LOGSE (1990), Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de orden General del sistema educativo- BOE (04/10/1990)
- López Gómez, E. (2013) Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 77-96.
- López, N., Gomariz, M.A. y García, F.A. (2012) Análisis de la percepción de los padres de la acción tutorial en educación infantil en alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Murcia. Comunicación al *I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Murcia.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, B. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: El caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 210-232
- Martínez, R. A. y García, F.J. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y educación*, 18 (3-4), 213-218.
- Mcdonald, B. y Walker, R. (Ed.) (1977). *Case-study and the social philosophy of educational*. London: Macmillán.
- Merriman, B. (Ed.) (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Moya, A. M^a. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 24. Recuperado el 6 Noviembre del 2013 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf
- Ortiz, M.J., Apodaca, P., Etxebarría, I., Fuentes, M.J. y López, F. (2011). Papel de los padres y madres en la regulación moral de los niños y en la conducta prosocial y agresiva con los compañeros. *Fundación infancia y aprendizaje*, 34(3), 365-380
- Powell, D.R. (Eds.) (1989). *Families and early childhood programs. Research monographs of the National Association for the Education of young*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Rodríguez, T., Torío, S. y Viñuela, M.P. (2004). Trabajo y educación. En Santos Rego, M.A. y Touriñán, J.M. (Eds.) *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela, España.
- Savater, F. (Eds.) (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Soler, J.L. (2004). Orientación y tutoría. *Congreso Internacional de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*, Zaragoza, España.
- Stake, R.E. (Eds.) (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Touriñán, J.M. (2001). Acción educativa familiar e intervención pedagógica. En *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud preactiva* (pp. 55-77). Galicia: Fundación Caixagalicia, Colección: Jornadas, conferencias, premios.
- Yin, K. (Ed.) (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.

Zabalza, M.A. (1998). Educación infantil: Una apuesta por la calidad. *Organización Escolar*, 26, 128-137.

Zabalza, M.A. (Ed.) (1996). *La calidad en le Educación Infantil*. Madrid: Narcea.