Propuestas y experiencias

# Relación familia-escuela. Propuestas didácticas del área de Geografía e Historia por llevar a cabo con las familias

## *Family-school relationship. Didactic proposals in the area of Geography and History to be carried out with families*

CLIO & ASOCIADOS
LA HISTORIA ENSEÑADA

**Juan María González de la Rosa**
Universidad de las Islas Baleares/ Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, España
juan-maria.gonzalez@uib.es

**Clio & Asociados. La historia enseñada**
núm. 38, e0039 2024
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 05 Marzo 2024
Aprobación: 11 Abril 2024

**DOI:** https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0039

**URL:** https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115096007/

**Resumen:** El trabajo analiza la relación familia-escuela en la etapa de secundaria en los centros educativos de las Islas Baleares, España. En todos los casos se coincide en señalar la escasa participación de las familias en la comunidad educativa. Los estudios muestran que en la realidad, muchas familias no participan de forma activa ni se involucran en los aspectos esenciales de la formación de sus hijos. Este estudio analiza los factores que intervienen en el proceso de participación de las familias, a la vez que se proponen una serie de propuestas didácticas para hacer con las familias en el área de Geografía e Historia.

**Palabras clave:** familia, secundaria, fracaso escolar, propuestas, Geografía e Historia.

**Abstract:** *The study analyses the family-school relationship at the secondary school stage in the educational centres of the Balearic Islands, Spain. In all cases, there is agreement on the scarce participation of families in the educational community. The studies show that in reality, many families do not participate actively and are not involved in the essential aspects of their children's education. This study analyses the factors that intervene in the process of family participation, at the same time as proposing a series of didactic proposals to be made with families in the area of Geography and History.*

Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

**Keywords:** family, secondary school, school failure, proposals, Geography and History.

Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

## Introducción

Según Parada (2010), la familia sigue siendo el núcleo fundamental educacional de la sociedad, en la medida en que ella reproduce biológicamente a la especie humana y en su espacio se desarrolla la identificación con el grupo social. La familia es singularmente una institución humana, simultáneamente natural y cultural. La primera responsable por tanto, de la educación de los hijos es la familia. Es cierto que en un mundo tan complejo como el que tenemos, los padres no pueden desempeñar solos el papel de la educación, sin ayuda, y en este sentido, la sociedad en todo su conjunto se hace responsable de la tarea de la educación. Es aquí donde entran en juego los centros educativos y profesores como principales colaboradores de las familias, junto con las administraciones educativas. Según Bolívar Botía (2006) la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Por tanto, la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación que son, de los alumnos/as, que ellos deben formar (Ortiz Cermeño, 2011). Los centros educativos, en un origen, fueron creados para formar a trabajadores. Con el tiempo, se convirtieron en instituciones para favorecer el desarrollo de los niños/as y servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, educar a sus hijos/as (Sosa Fariña, 2009). Por tanto, ambos agentes educativos, tienen en común y en sus manos un mismo objetivo, educar y formar ciudadanos.

Para entender mejor cómo se desarrolla actualmente esta función de socialización, es necesario hablar de los cambios en los modelos familiares. Con el tiempo la sociedad fue cambiando, modificando por completo las funciones de familia y centros educativos haciendo que nos replanteemos cuáles son las funciones de cada una y sobre todo, que la suma de ambas posibilita un mayor éxito académico. Ante esta situación, se hace cada vez más notorio la necesidad de implicar a las familias en la vida de los centros educativos, pero no únicamente para que la escuela se vea capacitada para dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad, sino porque no podemos olvidarnos de las responsabilidades que las familias tienen hacia sus hijos/as y por tanto, llevar a cabo procesos educativos no aislados de ellas (Bolívar Botía, 2006).

Teniendo presente este escenario, es esencial que sean conscientes ambos agentes educativos, del papel tan importante que juegan, ya que será básico para poder establecer relaciones que favorezcan y enriquezcan el proceso educativo de los jóvenes (Bolívar Botía, 2006;

Epstein, 2001; Henderson y Mapp, 2002; Sheldon, 2003). Es por tanto un factor fundamental, informar (toda la comunidad educativa) a cada uno de los agentes de la importancia de la colaboración, cooperación y trabajo en común. No podemos olvidarnos, que estas dos grandes instituciones educativas, son las responsables de que los futuros ciudadanos de nuestra sociedad, adquieran un perfil personal, donde la responsabilidad, autonomía y autocrítica de sus acciones, sean los ejes que fundamentan su forma de ser y comportarse. La colaboración entre la escuela y la familia es cada vez más necesaria para promover el éxito y la perseverancia educativa. Esto se basa, entre otras cosas, en compartir responsabilidades entre padres y maestros. Aunque el bagaje de conocimiento sobre las relaciones colaborativas entre la escuela y la familia se ha incrementado, está lejos todavía de haberse desarrollado en todas las escuelas.

Cuando se democratiza la escuela, el objetivo es hacer que los niños se eduquen "pese" a las familias, por tanto, esto supone una visión de las familias como agente incluso negativo; esta visión va desapareciendo a medida que la población está más educada y reclama una mayor participación de la ciudadanía. En la Ley General de Educación de 1970 se ofrecía la posibilidad de crear Asociaciones de Padres de Alumnos pero no se les reconocía el derecho a intervenir en la gestión de los centros. En la Constitución de 1978 (artículo 27.7), ya se reconoció el derecho de madres y padres a participar en la gestión y control de los centros educativos.

A pesar de la evolución legal positiva en cuanto a su participación en el ámbito educativo, en la práctica no se ha cumplido y todavía muchas familias siguen teniendo un papel muy bajo en la participación en los centros educativos, siendo esta participación mucho más baja en secundaria (Ballester Brage y Muñoz Rico, 2009). Es destacable la idea de que la participación de las familias va bajando conforme se avanza en las diferentes etapas educativas, siendo muy alta en educación infantil, alta en primaria, baja mucho en la secundaria hasta ser generalmente baja y volver a subir a bachillerato siendo medianamente alta, dependiendo del grado de autonomía y suficiencia. Cuando hablamos de participación en los centros educativos no solo nos referimos a las entrevistas con el tutor/a, sino a las actividades que se proponen, a participar en el Consejo Escolar y las Asociación de madres y padres, y más allá, a la participación de las familias a través de todos los canales posibles en la comunidad educativa. Sobre todo es importante que exista una relación de confianza y ayuda entre familias y profesorado. Esta relación se convierte hoy día en un pilar muy importante para la eficacia y para ofrecer respuestas positivas para el desarrollo educativo y personal del alumnado. En caso de no existir esta cooperación los/las jóvenes tendrán muchos problemas en su evolución escolar y se producirán

Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

muchas limitaciones y por el contrario si se da esta cooperación adecuada, el alumno/a evolucionará satisfactoriamente y son muchas las ventajas de las que gozarán los jóvenes (Ibídem, 203-207), como el desarrollo sociopersonal y la convivencia escolar.

Se conocen diversas causas que impiden la participación de las familias en la etapa de secundaria. Estas causas pueden dividirse en causas dentro del ámbito de las familias y causas dentro del profesorado. En las causas de las propias familias destacamos la poca disponibilidad, el desconocimiento de los espacios y los canales de participación, las hay con dinámicas contraproducentes, familias más preocupadas por los resultados académicos que por su aprendizaje efectivo, factores culturales y concepciones jurídicas contrarias a la participación ciudadana (Latapí, 2006). En referencia a las causas de los propios centros y del profesorado, muchas veces olvidadas y desconocidas por parte de la sociedad, que siempre culpa a las familias de la poca participación, destacamos las actitudes negativas hacia la participación de las familias, rigidez o falta de flexibilidad para adaptarse a los horarios de las familias y a sus necesidades, el desconocimiento de las formas de colaboraciones y sus tipos, dinámicas de poder y competencia, el excesivo profesionalismo que obstaculiza la participación pues nadie externo puede opinar (Ibídem, 258).

## 1. Las familias y los centros educativos

Familias y centros educativos deben operar juntos, y esta cooperación se entiende como una estrategia para conseguir una educación de los alumnos de calidad y para generar, en consecuencia, capital humano, social y cultural en la sociedad. Sin embargo, en ocasiones se observa en los centros escolares una actitud ambivalente hacia las familias, caracterizada, por un lado, por percibirla como aliada clave en la consecución de los objetivos educativos con respecto al alumnado, y, por otra, por un sentimiento de intrusión en el ejercicio profesional docente. Por otra parte, se advierte cada vez más que en las entrevistas tutoriales con el profesorado, los padres y madres tienden a esperar información sobre pautas educativas a utilizar con sus hijos e hijas para desempeñar eficazmente su rol parental y poder contribuir adecuadamente a su desarrollo personal y escolar. Por eso, y en respuesta al principio de subsidiariedad en educación, parece que tanto los centros escolares como las familias necesitan cooperar para procurar la mejor educación de los menores. La forma en que esta cooperación se materializa ha sido analizada desde diferentes perspectivas y aproximaciones teóricas que se exponen a continuación: Modelo Ecológico Sistémico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987); Modelo de Esferas Superpuestas de

Influencia (Epstein, 1990); Modelo *Syneducation* para fomentar la implicación parental en el proceso educativo de los hijos (Mylonakou y Kekes, 2005); Modelo Causal y Específico de Implicación Parental (Hoover-Dempsey et al, 2001); Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional (Grolnick y Slowiaczek, 1994) y el Modelo bipiramidal Jerarquizado (Hornby, 1990). A pesar de estos seis tipos de modelos de colaboración entre familias y centros educativos, el modelo de asociación con familias y comunidades con la teoría de los seis tipos de implicación (Epstein et al, 2002) va a constituir mi modelo de referencia.

Un programa bien organizado de colaboraciones familiares y comunitarias puede aportar muchos beneficios para las escuelas y sus estudiantes ¿Qué diferencia existe entre una comunidad de aprendizaje profesional y una comunidad de aprendizaje escolar? Una comunidad de aprendizaje profesional hace hincapié en el trabajo en equipo de directivos, profesores y personal para identificar objetivos escolares, mejorar el currículo y la instrucción, reducir el aislamiento de los profesores, evaluar el progreso de los estudiantes y aumentar la efectividad de los programas escolares. El trabajo en equipo profesional es importante y puede mejorar mucho la enseñanza, la instrucción y las relaciones profesionales en una escuela, pero no puede producir una verdadera comunidad de estudiantes. En cambio, una comunidad de aprendizaje escolar incluye a educadores, estudiantes, padres y socios de la comunidad que trabajan juntos para mejorar la escuela y mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Uno de los componentes de una comunidad de aprendizaje escolar es un programa organizado de colaboraciones escolares, familiares y comunitarias con actividades vinculadas a objetivos escolares. La investigación y el trabajo de campo demuestran que estos programas mejoran las escuelas, refuerzan a las familias, dinamizan el apoyo de la comunidad y aumentan el éxito de los estudiantes (Epstein, 2001; Henderson y Mapp, 2002; Sheldon, 2003).

¿Es un sueño pensar que cada escuela puede convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje, o realmente es posible? Durante los últimos ocho años, más de mil escuelas, distritos y departamentos estatales de educación en la Red Nacional de Escuelas de Participación de la Universidad John Hopkins han trabajado con investigadores para desarrollar e implementar programas de colaboración escolar, familiar y comunitaria. Sus esfuerzos han producido no solo muchas publicaciones de investigación, sino también materiales basados en investigaciones que las escuelas elementales, medias y secundarias pueden utilizar para personalizar y mejorar continuamente sus programas de implicación familiar y comunitaria (Epstein et al, 2002).

El modelo ha tenido éxito no sólo en el contexto americano, sino que se ha implementado en muchos lugares de Europa y otras partes del mundo como Catar (Ihmeideh et al, 2020). Un programa de colaboración bien organizado inicia con un equipo de acción para colaboraciones. El equipo de acción está formado por profesores, administradores, padres y socios de la comunidad y está vinculado al consejo escolar o al equipo de mejora de la escuela. Con un claro enfoque en la promoción del éxito de los estudiantes, el equipo redacta planes anuales de implicación familiar y comunitaria, implementa y evalúa actividades, e integra las actividades realizadas por otros grupos y profesores individuales en un programa integral de acción para la escuela. Los planes de acción anuales utilizan un marco basado en la investigación de seis tipos de implicación: crianza, comunicación, voluntariado, aprendiz en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Mediante actividades para los seis tipos de implicación, las escuelas pueden ayudar a los padres a implicarse en la escuela y en casa de diversas formas que satisfacen las necesidades de los estudiantes y los horarios familiares. La participación ayuda a las escuelas a abordar los retos y mejorar los planes, actividades y divulgación para que todas las familias puedan ser pareja productiva en el éxito escolar de los hijos. Según Epstein (2001) existen seis tipos diferentes de implicación de la escuela-familia-comunidad que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- Relación de los padres y madres con sus hijos: ayudar a las familias con habilidades parentales, apoyo familiar, comprender el desarrollo de los niños y adolescentes y establecer condiciones de casa para apoyar el aprendizaje en cada edad y nivel de grado, según los antecedentes, las culturas y los objetivos de los niños. Esto significa que el centro debe ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los jóvenes como alumnos y contribuya a que los centros comprendan a las familias.

- Comunicación. Comunicarse con las familias sobre los programas escolares y el progreso de los estudiantes. Crear canales bidireccionales entre escuela y casa. Este punto hace referencia a la importancia de diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.

- Voluntariado. Mejorar la contratación, la formación, las actividades y los horarios para implicar a las familias como

voluntarias y como público en la escuela o en otros lugares. Permitir a los educadores trabajar con voluntarios que apoyan a los estudiantes y en la escuela. Con esto se entiende que los padres son bienvenidos en la escuela para organizar la ayuda y el apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.

- Aprendizaje en casa. Se debe implicar a las familias con sus hijos en el aprendizaje académico en casa, incluidos los deberes, la definición de objetivos y otras actividades relacionadas con el currículo. Se debe animar a los profesores a diseñar los deberes que permitan a los estudiantes compartir y discutir tareas interesantes. Añadiría que es fundamental proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos con las tareas escolares en casa.

- Toma de decisiones. Incluir a las familias como participantes en las decisiones de la escuela, el gobierno y las actividades de promoción mediante consejos escolares o equipos de mejora, comités y organizaciones de padres.

- Colaboración con la Comunidad. Coordinar recursos y servicios para familias, estudiantes y escuela con grupos comunitarios, incluidas empresas, agencias, organizaciones culturales y cívicas, y colegios o universidades. Habilitar a todos para contribuir al servicio a la comunidad.

Las invitaciones a los padres para que participen suelen ser una fuente de motivación importante, en tanto que sugiere que esta implicación es bien vista, valorada y esperada por el cuerpo docente. Esta invitación puede surgir de la escuela en su conjunto o ser una iniciativa del profesorado. Por supuesto, de parte de las familias hay agentes ambientales que determinan esta participación, tales como: condiciones socioeconómicas, nivel de estudios, disponibilidad de tiempo, motivación y compromiso con los estudios de su hijo, cultura familiar...

Por desgracia, en contextos socioeconómicos difíciles (como el centro objeto de estudio), que son los que requieren una mayor implicación de los padres, es donde esta participación brilla por su ausencia (Bolívar Botía, 2006).

## 2. Propuestas didácticas del área de Geografía e Historia para realizar con las familias

En cuanto a la participación de las familias, el currículum de las Islas Baleares, establece que son las primeras responsables de la

educación de sus hijos/as. Por eso, el sistema educativo debe tenerlas en cuenta y confiar en sus decisiones. También indica que las familias deben comprometerse con sus hijos en el trabajo cotidiano y con la vida de los centros docentes, ya que también depende de las familias el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ayudar a crear una verdadera comunidad de aprendizaje escolar es necesario un programa bien definido de colaboraciones escolares, familiares y comunitarias con actividades vinculadas a los objetivos escolares. La investigación y el trabajo de campo demuestran que estos programas mejoran las escuelas, refuerzan a las familias, dinamizan el apoyo de la comunidad y aumentan el éxito de los estudiantes (Epstein, 2001; Henderson y Mapp, 2002; Sheldon, 2003).Un equipo de acción completo debe estar formado por profesores, administradores, padres y socios de la comunidad y está vinculado al consejo escolar o al equipo de mejora de la escuela.

Con un claro enfoque en la promoción del éxito de los estudiantes, el equipo redacta planes anuales de implicación familiar y comunitaria, implementa y evalúa actividades, e integra las actividades realizadas por otros grupos y profesores individuales en un programa integral de acción para la escuela. Los planes de acción anuales utilizan un marco basado en la investigación de seis tipos de implicación: crianza, comunicación, voluntariado, aprendiz en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Mediante actividades para los seis tipos de implicación, las escuelas pueden ayudar a los padres a implicarse en la escuela y en casa de diversas formas que satisfacen las necesidades de los estudiantes y los horarios familiares.

La idea principal es intentar acoger a todas las familias, incluyendo a nuevos inmigrantes y refugiados. Se debe intentar involucrar a todas las familias de muchas formas posibles durante todo el año escolar e implementar actividades para los seis tipos de intervención familiar. Antes de explicar las estrategias, es necesario crear primeramente una base de datos de familiares voluntarios para llevar a cabo las propuestas. He intentado aportar diferentes tipos de propuestas: propuestas concretas en el aula, propuestas utilizando una metodología concreta, y propuestas generales. Mis propuestas en el área de Geografía e Historia son las siguientes:

### 2.1. Propuesta 1: El uso del testigo oral como fuente histórica y geográfica

La primera es una propuesta concreta en la clase de Geografía e Historia: el uso del testimonio oral como fuente. El profesor puede organizar talleres donde se inviten a padres y padrinos a hablar, realizar entrevistas, explicaciones de hechos reales que les han sucedido en un pasado. Es una técnica muy útil para trabajar temas de

actualidad o temas de historia contemporánea recientes. Por poner un ejemplo concreto sería el tema de la emigración. Este tema se estudia en el currículo de primer ciclo de educación secundaria (concretamente en el curso de segundo y tercero de ESO) en el bloque 2 del espacio humano al contenido de movimientos migratorios, y su criterio de evaluación /Estándar de aprendizaje evaluable es el número 1.2: Analizar en diferentes medios los movimientos migratorios de las tres últimas décadas, dentro del punto 1 que es analizar las características, la distribución, la dinámica y la evolución de la población en las Islas Baleares y de España y de las distintas comunidades autónomas. También se estudia en la asignatura de Geografía de segundo de Bachillerato en el bloque 6 de la población española en el contenido número 5: las migraciones. Su criterio de evaluación /Estándar de aprendizaje evaluable es el número 4 donde se debe explicar la distribución de la población española e identificar sus migraciones (4.1. Explica los procesos migratorios antiguos que han afectado a España.4.2. Identifica y analiza las migraciones recientes). El profesor dentro de su base de datos o bolsa de voluntarios contacta con 8 de ellos y les explica que deben venir a la escuela a explicar su testimonio de emigrante, le podríamos dedicar 2 sesiones con 4 testigos en cada sesión. Los alumnos, divididos en 4 grupos, mediante la metodología grupo de expertos, escuchan y resumen 2 testigos cada grupo. En total tendríamos 8 testigos. Un ejemplo de estos 8 testigos podrían ser los siguientes:

> Emigré porque mi marido trabajaba en el campo y yo tenía cuatro hijos y no quería que fueran tan esclavos como era padre [...]. Primero se vino conmigo a casar a buscar trabajo y luego me vengo yo con los niños.
>
> Emigramos porque en los años sesenta la única forma de vivir mejor y huir de la pobreza era salir de Andalucía porque no había suficiente trabajo para todas las personas.
>
> Allí, en Extremadura, en Retamal, había mucho miedo. Tres o cuatro personas eran las que disponían de las tierras y el resto de la villa tenía que trabajar para ellas y, por tanto, no había medios.
>
> Mi padre vino en patera, como la mayoría de la gente. Pagó por venir [...]. Poco a poco nos hizo a nosotros los papeles y todos pudimos venir aquí. Tardamos unos cuatro años para venir aquí. Yo vine en barco y después [al llegar a España] nos llevó a mi padre en coche.

> Mi padre huyó de Barcelona a Francia a causa de la guerra acompañando a un capitán del que era el chófer. Y entonces, al despedirse de mi casa, mi madre le dijo que ella también se iba con él. Y cogió dos hijos y una manta y se marchó con él [...] Y al llegar a la frontera, separaban a los hombres de las mujeres. Y mi madre con sus dos hijos estuvo en un campo de concentración durante más de un año, [...] hasta que mi padre pudo ubicarse y la reclamó.
>
> Nací el 2 de agosto de 1937 en Santa Coloma de Gramanet. Con doce años emigré con mi familia a Argentina, fuimos en barco y tardamos veinte días [...]. Cuando llegamos a Argentina mis padres se instalaron y empezamos con la escuela y una nueva vida para mí y mis hermanos [...]. Ahora tengo 64 años y volví a España hace tres meses. El motivo es que en Argentina la situación está muy mal, [...] lamentablemente debemos volver aquí para ver si podemos seguir viviendo dignamente.
>
> Mi padre iba a Francia a [recolectar] uvas, la remolacha, la manzana; él se iba mucho en septiembre, cada año se iba un mes".
>
> Emigré después de la "mili", con 23 años. Me fui a Alemania para probar. Si ganaba más dinero en Alemania, pues me fui a Alemania [...], lo que se ganaba aquí era una miseria. Al irnos de España ya llevábamos un contrato de trabajo de un año. No vivíamos en la ciudad, estábamos en un vivero, trabajábamos en jardinería [...]. Te cuesta un poco adaptarte, sobre todo cuando debes hablar una lengua que no conoces.

Después los alumnos/as deben realizar una serie de actividades en forma de cuestiones para orientar el diálogo dentro del pequeño grupo.

> 1. ¿Se pueden deducir los países de donde emigraron los testigos, los lugares de procedencia y la época?
>
> 2. ¿Por qué causas emigró cada uno de los testigos? Agrupe los motivos en diferentes categorías según las causas.
>
> 3. ¿En qué casos se trata de migraciones estacionales o de migraciones de larga duración o, incluso, definitivas?

> 4. Compare los testimonios entre sí: ¿se dan coincidencias, independientemente del lugar y la época de la migración? Realice sus conclusiones.

Esta actividad también puede ser utilizada como evaluación inicial, por ejemplo en el bloque de contenidos: Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual, de 3º de ESO. Se trata de que el alumnado, una vez escuchados los testimonios reales en el aula, hacer los resúmenes y leerlos, responda, oralmente o por escrito, en pequeños grupos, las cuestiones planteadas, que tienen como objetivo orientarlo sobre algunos de los conceptos que se irán trabajando a lo largo de la unidad: emigrante/inmigrante; migraciones externas/internas; migraciones estacionales/definitivas; causas y consecuencias de las migraciones, etc. Cada grupo pondrá en común sus conclusiones en el grupo grande y el profesorado aprovechará para avanzar sobre algunos de los conceptos de la unidad y motivar al alumnado para las próximas sesiones. La actividad obligará al alumnado a verbalizar lo que sabe o cree saber sobre la materia. Al finalizar la unidad, puede ser interesante recordar la pertinencia de estos preconceptos para que el alumnado vea lo aprendido.

La evaluación de la actividad sería mediante 4 rúbricas: una sobre el contenido de las preguntas (40%), una sobre la exposición oral (20%) una del trabajo realizado en grupo (20%) y la otra de la actitud y participación (20%).

### 2.2. Propuesta 2: La metodología de los grupos interactivos

Los grupos interactivos es la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en lo que respecta a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización inclusiva del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas que son familiares de los propios alumnos, además del profesor o profesora responsable del aula. De esta forma, se consigue evitar la segregación y competitividad que se genera cuando se saca al alumnado etiquetado como "difícil" o "lento" del aula para aplicarle adaptaciones curriculares y que ha dado lugar a un aumento del fracaso escolar (especialmente del alumnado segregado) y de conflictos. Por el contrario, en los grupos interactivos se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, así como valores, emociones y sentimientos como la amistad.

En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas en lo que hace a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta mientras una persona adulta (siempre de forma voluntaria y siempre un familiar) tutoriza al grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Como son grupos heterogéneos, siempre hay estudiantes que acaban antes la actividad, por lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus compañeros y compañeras, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solo del que va más atrasado. Habitualmente (no es imprescindible), cuando pasa un tiempo previamente determinado por el profesor o la profesora (15 o 20 minutos dependiendo del tiempo previsto para cada actividad) cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora de forma que, al final de la sesión, han podido realizar 4 o 5 actividades diferentes sobre un tema en concreto de Geografía e Historia que se esté trabajando en esta sesión (Valls y Kyriakides, 2013). De esta forma los grupos interactivos son comunidades de aprendizajes mutuos donde la solidaridad de las interacciones entre los/las estudiantes, y entre ellos/as y los familiares voluntarios, producen diálogos profundos y críticos en torno al aprendizaje instrumental que aumentan los niveles de aprendizaje de todos los miembros de grupo (Elboj Saso y Niemelä, 2010). Además, las comunidades de aprendizaje constituyen un modelo de escuela que contribuye a la inclusión del alumnado con discapacidad centrándose en el caso de los grupos interactivos. Por ejemplo, cuando una madre con velo entra a ayudar a la clase de Geografía e Historia y se está trabajando el tema de la inmigración, ella se pone a hablar del tema y de repente se empiezan a dar los efectos inmediatos. Por un lado, se da un mayor aprendizaje instrumental para el alumnado y, por otro, una importante reflexión en la comunidad: las personas diferentes no son un problema sino una ayuda para que los alumnos aprendan más (Molina y Oriol Ríos, 2010).

Los grupos interactivos se utilizan como medios para mejorar el rendimiento académico del alumnado que, en igualdad de capacidades, presenta diferentes ritmos de aprendizaje y diversidad en cuanto a capacidad, interés, motivación, nivel de competencia curricular y sociocultural. A este respecto, se establecen unos objetivos básicos:

- Desarrollar operaciones cognitivas elementales: memoria, atención, etc.

- Aprender las reglas prácticas para la realización de tareas.

- Elaborar y emprender mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

En definitiva, el objetivo principal de la puesta en práctica de los grupos interactivos es introducir en el aula el máximo de interacciones posibles para que el alumnado aprenda lo necesario, mediante el diálogo, en lugar de "arrinconar" a quienes se van descolgando del ritmo normal de la clase. Y, nuestros objetivos generales, por tanto, son:

- Fomentar el aprendizaje mediante el trabajo en equipo y el diálogo entre iguales.
- Mejorar el clima de convivencia.
- Aumentar la motivación del alumnado y cambiar el concepto que este tiene de sí mismo.
- Modificar el concepto que el alumno/a tiene del profesorado (imposición frente a diálogo).
- Conseguir la integración del alumnado de etnia gitana.
- Reducir el absentismo
- Promover una verdadera colaboración con la familia y un crecimiento positivo.

Son un tipo de organización del aula donde se agrupa a los alumnos y alumnas de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género y cultura, como de nivel de conocimiento y capacidad. Consisten en proponer diversas actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 15 minutos. El profesorado es quien planifica la sesión y prepara una actividad distinta por cada pequeño grupo (cuatro actividades distintas). Estas actividades están intervenidas por personas adultas (voluntarias), que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado y la mejora de la convivencia. Estas actividades deben realizarse en poco tiempo y están basadas en explicaciones de días anteriores; aunque, en alguna ocasión, las hemos utilizado para avanzar en la materia. Se organizan de manera que el alumnado forme grupos heterogéneos de 4 o 5 personas. Las tablas están distribuidas para que las puedan trabajar

estos grupos. El profesor se coordina con el voluntariado para que cada adulto/a dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente. Mientras las actividades se realizan el profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos. Cada grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquel o aquella que termina antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando termina el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora. Es decir, es el alumnado el que cambia de tablas, mientras que las personas adultas permanecen en el mismo sitio. Este tipo de actividades produce una serie de elementos positivos tanto en el profesorado como en el voluntariado y el alumnado.

2.3. Propuesta 3: Propuestas generales

- Debates nocturnos sobre diferentes temas de Geografía, Historia e Historia del arte. Por ejemplo, en la celebración de Coses dels jueves, una actividad semanal para hablar de los temas curriculares propios de cada curso, se creó una base de datos de voluntarios y se acogieron cenas antes de las charlas. Todas las actividades estuvieron relacionadas con objetivos para los estudiantes en el plan de mejora escolar y ayudaron a fomentar una comunidad activa de aprendizaje.

- El programa ¿Quieres tomar un café conmigo? Una actividad matinal de una vez al mes durante la cual los familiares tienen la oportunidad de reunirse con los profesores del departamento de Geografía e Historia sobre actividades escolares como pruebas, deberes y programas de ejercicios en el área. Los traductores animaron a los padres con diversos conocimientos lingüísticos y culturales a asistir a estas y otras actividades escolares.

- Llevar a cabo un programa de celebración de la diversidad para ayudar a los estudiantes, profesores y familias a conocer y apreciar todos los grupos culturales posibles representados en comunidad de aprendizaje. Las familias y voluntarios de la comunidad aportan artículos relacionados con la materia y trabajar con los estudiantes distintos aspectos de los artículos relacionados con la temática curricular que se dé al momento. Las actividades pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades del área y otros talentos y pueden implicar a familias diversas en el aprendizaje de sus hijos.

- Ofrecer sesiones de talleres a las familias sobre lectura de temas propios de Geografía e Historia organizando voluntarios y ayudando a los padres a reforzar las habilidades de los estudiantes, fomentando la lectura por placer en casa (Baker y Moss, 1993). Por ejemplo, pueden realizarse noches mensuales de lectura familiar. El bibliotecario de la escuela identificó libros de la temática del área adecuados a la edad para los estudiantes de cada curso. Los padres pueden acudir a la escuela con sus hijos, seleccionar libros de la biblioteca y hacer preguntas a los profesores sobre lectura y estrategias aprendidas para aumentar la lectura de los niños en casa. Padres, profesores, profesores jubilados y estudiantes de secundaria que realizan servicio a la comunidad se pueden ofrecer voluntarios para escuchar a los niños y niñas que repasan las historias que han leído y discutir sus temas. Los estudiantes pueden realizar pruebas sobre los libros que habían leído y después pasar a la lectura nueva. El programa puede expandirse desde un proyecto piloto a una actividad de todo el centro, creando una comunidad de lectura activa. Se pueden además llevar programas de pareja de lectura una vez por semana, dos veces al mes, o en otros horarios con varios voluntarios, incluidos padres, personas mayores y grupos colectivos. Otras actividades podrían ser eventos especiales de lectura. En el centro se podría organizar por ejemplo un maratón de lectura durante 26 días para centrar a toda la comunidad en la lectura. Este evento puede implicar a padres, abuelos y otras personas de la comunidad (por ejemplo, policías, bomberos, autores locales de libros para niños, alcalde, jueces, celebridades locales y estudiantes mayores) en actividades de lectura. La biblioteca del centro y del barrio puede proporcionar libros a los estudiantes y familias en un esfuerzo por mejorar las habilidades de comprensión lectora a través de libros del área en la etapa de secundaria. Los padres pueden recibir libros en castellano, catalán e inglés para llevarse a casa y pueden aprender formas de favorecer la lectura de los hijos. Los datos de los centros que ya lo están llevando a cabo muestran que los estudiantes mejoraron sus habilidades de lectura y los padres aumentaron el tiempo que leyeron con sus hijos.

- En cuanto a la escritura, es necesario buscar actividades que relacionan la lectura con el área de Geografía e Historia. Las asociaciones para la escritura toman diversas formas, incluidos talleres en el proceso de escritura, actividades que involucran a

los padres por escrito, presentaciones de autores locales y celebraciones de escritura con estudiantes ante el público familiar y comunitario. Por ejemplo, se pueden celebrar una serie de talleres de escritura durante el curso en el que se escriba sobre un hecho histórico concreto o un personaje histórico. Todas las sesiones se pueden grabar en vídeo para los padres que no pueden asistir. Se pueden preparar pequeños tentempiés para los familiares que escuchan a los estudiantes que leen su escrito en voz alta. De esta forma comparten sus historias, poemas, revistas y obras de arte con sus padres y madres. Otro ejemplo podría hacerse con los padres inmigrantes. Muchos nuevos padres inmigrantes pueden crear libros y vídeos sobre sus vidas y experiencias, escribir poemas sobre sus hijos y después presentarlos a sus hijos. Se puede crear libros familiares como regalos para los graduados que acaben la etapa educativa. De esta forma, la comunidad de aprendizaje de la escuela puede crecer hasta incluir a autores padres que habían tenido poca o ninguna formación previa.

- Actividades para ayudar a planificar el trabajo y educación futura de los alumnos de segundo de bachillerato. Las comunidades de aprendizaje escolar, los educadores, los padres y los socios de la comunidad ayudan a los estudiantes a centrarse en sus planes para la universidad y la carrera profesional y en los requisitos de educación que deben cumplir para alcanzar sus objetivos. Por ejemplo, estudiantes de secundaria, padres y profesores pueden participar en la Noche de la cartera profesional. Los estudiantes pueden investigar sobre la carrera de Historia, Historia del Arte o Geografía y pueden entrevistar a un profesional de su campo seleccionado y crear una trayectoria y una cartera personal sobre esta carrera. Al participar a las familias de esta tarea de clase, las cartas de presentación de los estudiantes, presentaciones y evaluaciones pueden convertirse en una experiencia de aprendizaje compartida y crear nuevos contactos para estudiantes con muchos futuros empleadores potenciales. Esta actividad adecuada a la edad refleja los resultados de la investigación que demuestran la importancia de las discusiones entre padres y estudiantes en secundaria sobre educación y planes de futuro.

- Una comunidad de aprendizaje escolar trabaja con muchos socios para aumentar las oportunidades y experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Se pueden realizar actividades de nuestra área para enriquecer las habilidades y talentos de los

estudiantes durante el almuerzo, después de la escuela y, en otros momentos, por parte de la escuela, la familia y los socios de la comunidad (Sanders, 2001; Sanders y Harvey, 2002). Por ejemplo, los alumnos pueden organizar un trivial de preguntas sobre la materia en clase y jugar una vez por semana después de las clases mientras comen todos juntos con las familias en pequeños grupos.

- Se pueden llevar a cabo diferentes programas para conocer más la comunidad que nos rodea a la vez que trabajamos de nuestra área. Por ejemplo, se podría llevar a cabo un programa en el que se comparta para ayudar a los estudiantes y las familias de las escuelas con números de alta pobreza a darse a conocer a sus vecinos y mejorar las habilidades de escritura y lectura. Los estudiantes pueden escribir cartas para invitar a la gente mayor a convertirse en amigos a la vez que le piden preguntas sobre su vida del pasado e interactúan de otras maneras. Los padres pueden ayudar a los estudiantes a coordinar diversos eventos, incluida una cena para homenajear a los mayores donde escuchen sus historias oralmente que les habían pedido previamente por cartas. Los mayores también pueden compartir su talento y participar como lectores invitados, historiadores orales y voluntarios en la escuela. El proyecto además ampliaría la demografía de la comunidad de aprendizaje incluyendo vecinos de mayores y mejorando la alfabetización de los barrios de los alrededores.

- Visita a museos y programas culturales con las familias. En este caso los estudios (Epstein, 2001) indican que las actividades de aprendizaje enriquecen y ayudan a los estudiantes a mejorar el trabajo en la escuela, pero no todas las familias disponen de recursos adicionales para estas actividades, como es el caso de nuestro centro objeto de estudio. En estos casos, los socios comerciales proporcionarían parte de los costes de los autobuses y las tasas de entrada para que estudiantes y familias visiten museos y asistan a programas culturales.

## Conclusiones

Muchos socios de la comunidad están más dispuestos a ayudar cuando saben que sus inversiones contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y al éxito en la escuela. Siempre hay que intentar ir fortaleciendo a las comunidades de aprendizaje escolares. Las escuelas tienen un interés en convertirse en auténticas comunidades de aprendizaje. Ahora son responsables del aprendizaje de los

estudiantes. La Ley de que no hay alumnos abandonados detrás requiere que las escuelas, distritos y estados desarrollen programas académicos que aumenten la competencia de los estudiantes. Para aprender a niveles altos, todos los estudiantes necesitan la orientación y apoyo de sus profesores, familias y otras personas de la comunidad. Se requiere que las escuelas, distritos y estados desarrollen programas para comunicarse con todas las familias sobre la educación de sus hijos e implicarles de formas que ayuden a alcanzar el éxito y el éxito de los estudiantes. Debe animarse a todas las escuelas a establecer comunidades de aprendizaje activas y efectivas. La mayoría de las escuelas realizan al menos algunas actividades para involucrar a las familias en la educación de sus hijos, pero la mayoría carece de programas de colaboración sostenibles y bien organizados, vinculados con objetivos sostenibles. Las escuelas aquí presentadas difieren de la mayoría de las escuelas de dos modos importantes. Organizadamente, educadores, padres y otros colaboradores trabajan juntos para reforzar y mantener sistemáticamente los programas de implicación familiar y comunitaria a lo largo del tiempo. Interpersonalmente, estos socios reconocen que todos tienen un papel a la hora de ayudar a los estudiantes a tener éxito en la escuela y que, junto con los estudiantes, son la comunidad de aprendizaje de la escuela. Estas teorías se centran en la realización práctica como principal herramienta de expresión. Una comunidad de aprendizaje escolar pone un foco en el aprendizaje y el éxito de los estudiantes. Estas actividades de implicación familiar y comunitaria apoyan y ayudan a ampliar las habilidades dentro del área de Geografía e Historia. Las conexiones de casa, escuela y comunidad hacen que los temas escolares sean más significativos para los estudiantes.

Por desgracia, en contextos socioeconómicos difíciles (como el centro objeto de estudio), esta participación es mucho más difícil y deben tenerse en cuenta los aspectos explicados anteriormente en relación con las familias (falta de recursos verbales para interactuar en contextos formales y sentido del ridículo, desinformación técnica y legislativa, complejo de inferioridad sociocultural, conciencia del poder sancionador del profesorado sobre sus hijos y falta de tiempo) y con relación al profesorado (cohesión frente a los representantes de padres, restricción del acceso y debate de documentos que afectan a la organización y gestión de centro, preparación de las sesiones, prevención de eventuales conflictos con los padres y actitudes condescendientes que subrayan buena parte de los elementos inhibidores procedentes de los propios padres), un reto aún mayor en este tipo de centros.

## Referencias bibliográficas

Baker, P. and Moss, K. (1993). Creating a community of readers. *School Community Journal*, 3(1), 23-36.

Ballester Brage, L. y Muñoz Rico, A. (2009). Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa. *RevistaElectrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 91-108.

Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revistade Educación*, 339, 119-146.

Bronfenbrenner, M. (1987). A conversation with Martin Bronfenbrenner. *Eastern Economic Journal*, XIII(1), 1-6.

Elboj Saso, C. and Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

Epstein, J. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126.

Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J.; Sanders, M.; Simon, B.; Clark Salinas, K.; Rodríguez Jansorn, N. and Van Voorhis, F. (2002). *School, family, y community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin.

Grolnick, W. and Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

Henderson, A. and Mapp, K. (2002). *A New Wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hoover-Dempsey, K.; Battiato, A.; Walker, J.; Peed, R.; Delong, J. and Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 3, 195-209.

Hornby, G. (1990). The organization of parent involvement. *School Organization*, 10(2-3), 247-252.

Ihmeideh, F.; Alflasi, M.; Al-Maadadi, F. and Coughlin, C. (2020). Perspectives of family–school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 40(2), 188-204.

Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Latapí, P. (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica.

Molina, S. and Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in learning communities. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 1-11.

Mylonakou, I. and Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parientes y schools. *Harvard Family Research Project*, 1-9.

Navas Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28, p. 17-40.

Ortiz Cermeño, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En Maquilón Sánchez, J. J.; Mirete Ruiz, A. B.; Escarbajal Frutos, A. y Giménez Gualdo, A. M. (Coords.). *Cambioseducativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (71-79). Universidad de Murcia.

Sanders, M. (2001). The Role of 'Community' in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.

Sanders, M. and Harvey, A. (2002). Beyond the school walls. A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368.

Sheldon, S. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *Urban Review*, 35(2), 149-165.

Sosa Fariña, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265.

Valls, R. And Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43, 17-33.

AmeliCA

**Disponible en:**
https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115096007/1115096007.pdf

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Juan María González de la Rosa

**Relación familia-escuela. Propuestas didácticas del área de Geografía e Historia por llevar a cabo con las familias**

*Family-school relationship. Didactic proposals in the area of Geography and History to be carried out with families*

*Clio & Asociados. La historia enseñada*
núm. 38, e0039, 2024
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

**ISSN:** 2362-3063

**DOI:** https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0039