

# La implicación educativa de familias de alumnado de formación profesional

## Vocational education students' families' engagement in their education

Soledad García-Gómez y Rosario Ordóñez-Sierra<sup>1</sup>

### Resumen

La participación de las familias en los centros educativos se demanda hoy día con énfasis desde foros diversos. Algunos de los argumentos que se esgrimen son que es la salvaguarda del buen rendimiento académico del alumnado y un indicador de calidad de los centros. Investigaciones recientes se ocupan de escudriñar qué se entiende por participación y qué familias son las más participativas. Los estudios sostienen que a partir de la educación primaria decrece la implicación de aquellas, lo que nos llevó a preguntarnos acerca de la participación de las familias después de la secundaria obligatoria, concretamente en la formación profesional. Mediante un enfoque cualitativo hemos indagado en los tipos de participación de veinte familias. El análisis del contenido de las entrevistas nos ha permitido organizar los resultados en torno a dos modalidades: la presencia física en el instituto y la implicación desde el hogar. La principal conclusión es que las familias de este alumnado también participan. La asistencia a los centros educativos está vinculada a los requerimientos del profesorado, los cuales son escasos. Es en el hogar donde se alienta y ayuda a los jóvenes a avanzar y a conseguir una cualificación, y donde se muestra respeto y reconocimiento a la labor del profesorado.

### Palabras clave

Participación, familia, alumnado, formación profesional, investigación cualitativa.

### Abstract

The engagement of students' families in schools is nowadays a challenge. It is conceived as necessary to improve student's academic performance and as a sign of school quality. Recent research is focused on engagement conceptualization and tries to identify which families participate more in schools and why. Some findings maintain that family engagement with schools decrease after primary education. That led us to the question: will be engaged with schools the families of the vocational education students? To try to answer this question we have developed a qualitative study interviewing twenty families. Interviews content analysis has given rise to two set of findings: a) those about parent visits to schools and, b) another way of implication which is developed at home. We conclude that vocational education students' parents are engaged in their children education. They attend teachers' demands and they enhance their children to learn more and to get a good qualification, appreciating schools and teachers roles.

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla: solgar@us.es; rordonez@us.es

## Key words

Participation, family, students, vocational education, qualitative research.

Recibido: 12-02-2016  
Aceptado: 24-07-2016

## Introducción

La participación de las familias del alumnado en las instituciones educativas es un tópico de investigación con un amplio recorrido (Redding, 2006; Garreta, 2008; Consejo Escolar del Estado, 2014; Loncle *et al.*, 2015). A lo largo de los años se ha abordado esta temática desde enfoques y perspectivas diversas. Se han identificado varios tipos o niveles de participación, se ha aludido a un ámbito más privado y otro más colectivo, se ha explorado desde la percepción del profesorado y de las propias familias, así como se han realizado estudios centrados en las distintas etapas del sistema educativo: educación infantil, primaria, e incluso, secundaria obligatoria. Los resultados y las conclusiones aportados son diversos cuando no dispares y, a raíz de los mismos, se ha divulgado el hallazgo de que la participación de las familias disminuye en la medida en que sus hijas e hijos van recorriendo la escolarización obligatoria. Se ha llegado a asumir que la implicación es intensa en la etapa de educación infantil, disminuye en el transcurrir de la educación primaria, y es prácticamente inexistente durante la secundaria (García *et al.*, 2010). El argumento esgrimido con más frecuencia es que las familias dejan de estar interesadas por la educación de sus descendientes. Es éste un planteamiento sesgado y unilateral, que hace recaer toda la responsabilidad del distanciamiento entre ambas instituciones en las familias.

Partiendo de esta premisa cabe plantearse entonces qué ocurre con las familias del alumnado que cursa estudios no obligatorios como son los de formación profesional (FP). ¿Participan?, ¿se preocupan por la formación de sus hijas e hijos?, ¿asisten a reuniones con el profesorado?, ¿mantienen vínculos con los centros? Las referencias a este colectivo en la literatura especializada son prácticamente inexistentes. Parece que se asume sin rubor que estas familias no conforman la comunidad educativa, no tienen visibilidad en los centros y son ignoradas por la investigación educativa. Por este motivo nos propusimos indagar en el tipo y nivel de implicación que tienen estas familias en los estudios de sus descendientes y en los centros educativos donde los cursan. Se trata de un estudio exploratorio basado en entrevistas, que nos ha permitido conocer en cierta medida el vínculo que familias de zonas rurales (localidades de la provincia de Sevilla, sur de España) mantienen con el profesorado, así como el papel que ejercen en el desempeño académico de sus hijos e hijas desde el hogar.

## Marco conceptual

Para aproximarnos a nuestro propósito hemos realizado una revisión del estado de la cuestión, comprobando que, en los últimos años, son numerosos los foros desde los que se insiste en la necesaria colaboración entre el sistema escuela y el sistema familia (García-Bacete, 2003; Bolívar, 2006). Colaboración que puede quedar restringida a la participación de las familias en la escuela, haciendo una lectura unidireccional, o bien, tener más altas miras tratando de aunar ambos sistemas mediante la expresión “comunidad educativa”, la cual, según Parreira do Amaral y Dale (2013), es esencialmente metafórica, ya que oculta el hecho de que la relación entre ambos sistemas no se basa en la igualdad.

Además, como destacan Martín, Río y Carvajal (2015) hemos de tener en cuenta que en las relaciones familia-escuela hay más colectivos implicados: *la relación entre familias y escuela no deriva simplemente de las ‘acti-*

*tudes' o 'valores' de los padres: se juega en procesos y dinámicas que se pueden alimentar circularmente y donde desempeñan un papel crucial hijos y docentes* (p. 445). Especial atención habrá que prestar cuando los hijos son mayores. Todos esos colectivos afrontan barreras vinculadas a la participación, las cuales han de ser analizadas en profundidad, como reclaman Hornby y Lafaele (2011), para poder avanzar en este terreno.

A pesar del reciente impulso dado a la relación familia-escuela desde la regulación normativa y a la atención recibida desde la investigación, Navaridas y Raya (2012) subrayan que aún no se perciben cambios cualitativos relevantes: *también se ha puesto de manifiesto en las entrevistas que, a pesar del avance legislativo, la realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de los centros* (p. 239).

La participación de las familias en la escuela puede pivotar según Obiol (2012) en torno a dos niveles en función de los posicionamientos ideológicos de padres y madres: individual o colectivo. Refiere un tipo de participación más individual, más estrecha entre el profesorado y la familia, y otro tipo más marcado por el compromiso, que pasa por entender la participación como una vía de reivindicación social y de participación democrática. Silveira (2016) también la concibe y defiende como un derecho democrático en construcción. La controversia entre los ámbitos individual y colectivo de la participación de las familias es enfatizada por Castillo *et al.* (2014), quienes denuncian que la escasa participación en las elecciones de representantes en los consejos escolares, no puede leerse como falta de interés en la educación.

Ya anunciábamos que la falta de interés de las familias es el argumento que se suele manejar desde el ámbito educativo. Comas, Escapa y Abellán (2014) cuestionan el planteamiento de aquellos docentes que creen que los padres y las madres “han dimitido de educar”, mientras Río (2010) explicita que un sector del profesorado percibe las actuaciones de las familias más alejadas de la norma escolar en torno a dos polos: *al tiempo que se incide en la dejadez parental hacia la escolaridad (discurso del no querer saber), se incide en las carencias y en la escasez de recursos socializadores por parte de las familias (discurso del no saber-no poder)* (p. 103).

Realmente ¿las familias han dimitido de educar? Creemos que no, sino más bien que, como plantea Redding (2006), se restringe la participación de los padres *solo a su asistencia a reuniones formales u otras actividades y se da muy poca importancia a las relaciones que se establecen en casa entre padres e hijos* (p. 25). Solo en los últimos años se está prestando atención a su papel en el hogar, al igual que se está destacando la heterogeneidad de las familias y, por tanto, de los tipos y niveles de implicación (Parreira do Amaral y Dale, 2013).

Son numerosos los factores vinculados a las familias que afectan a su participación según Desforges y Abouchaar (2003): clase social, nivel formativo de la madre, deprivación material, familia monoparental, edad de los hijos y enfermedades de los progenitores. Ignorando estas circunstancias hoy día se llega a culpabilizar a las familias de la mayor parte de los problemas que los escolares tienen en la institución educativa. Se obvia un análisis sistémico y complejo de la función y las formas de hacer de la escuela en la sociedad actual. Alonso (2015) denuncia que *vincular la falta de implicación al bajo rendimiento se ha constituido en un argumento para estigmatizar a los padres menos formados* (p. 404). En esta misma línea reclama Monceau (2014) que no se asuma sin más que las familias de clases más populares están más alejadas de la escuela por decisión propia. También Santa Cruz y Olmedo (2011) se centran en las diferencias entre familias según su estatus socioeconómico y destacan que con frecuencia, cuando se habla de la participación “normal”, se está aludiendo a familias de clase media: *desde la perspectiva de los padres de clase media, también se identifica su forma de participar como aquella que llevan a cabo las familias 'normales', aquellas con las que se espera que sus hijos se identifiquen y se asimilen* (p. 268). Este hecho es una muestra más de la complejidad del tema que nos ocupa y preocupa.

En el caso particular de familias de alumnado de la educación secundaria obligatoria, Comas, Espadas y Abellán (2014) afirman que en los centros de secundaria su participación se llega a considerar importante solo en el momento de un conflicto puntual. Es probable que los centros educativos no se percaten del papel que desempeñan en el tipo de relaciones que se establecen con las familias. Collet-Sabé *et al.* (2014) creen que con frecuencia se olvida que quien propone e impone *las relaciones, un tipo de exámenes y notas, de entrevistas y reuniones, de entradas y salidas, de deberes, de comunicaciones, de web, etc. no son las familias, sino los profesionales que trabajan en los centros* (p. 9).

Más allá de la secundaria obligatoria apenas han llegado las investigaciones sobre esta temática. No disponemos de estudios específicos con respecto a la participación de las familias del alumnado que cursa una modalidad de formación profesional, como son los ciclos formativos de grado medio (CFGM). El hecho de ser unas enseñanzas postobligatorias, la edad del alumnado, el énfasis en la dimensión laboral frente a la académica, la desafección que muchas familias han generado con respecto a la institución educativa en cursos previos, etc., pueden ser circunstancias que no han impulsado el estudio de la participación de las familias de este alumnado. Desde estas líneas pretendemos realizar una modesta contribución para aproximarnos al conocimiento de este colectivo.

## Diseño y desarrollo de la investigación

### Objetivos y enfoque metodológico

El estudio que se presenta en estas páginas es una parcela de una investigación más amplia centrada en el conocimiento de las opiniones y valoraciones de las familias de alumnado de formación profesional sobre estos estudios. En particular, en este artículo, nos limitamos a mostrar la parcela que explora la participación de estas familias en los institutos y en la formación de sus hijos e hijas.

Así pues, el objetivo de la parte del estudio que aquí se expone ha sido conocer si las familias del alumnado de CFGM participan en el proceso educativo de sus descendientes.

Este objetivo se puede desglosar en otros más específicos:

- a) Conocer si las familias acuden al instituto, por qué y cuándo.
- b) Identificar cuál es su visión de la relación familia-profesorado.
- c) Explorar cómo se implican en la formación de sus hijos e hijas.

Dada la naturaleza de estos objetivos optamos por una metodología cualitativa ya que ésta pretende la comprensión de la realidad social a partir de las descripciones en lenguaje natural (Rodríguez, Gil y García, 1996). Queríamos escuchar a las familias, visualizarlas, sentirlas y, para ello, estimamos oportuno utilizar la entrevista como técnica de recogida de datos (Kvale, 2011). La entrevista permite la comunicación directa con las personas y da un valor especial a sus propias palabras. Hay un reconocimiento explícito a sus formas de expresión que se desvanece por regla general cuando se utilizan cuestionarios. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987) valoramos que en las entrevistas hay que *sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen* (p. 123). Hay que ser especialmente cautos y seguir las pautas que estos autores recomiendan: no enjuiciar, prestar atención, ser pacientes y sensibles.

### El acceso al campo

La población de partida eran madres y padres de alumnos y alumnas que cursan un CFGM de cualquier familia profesional en un instituto de educación secundaria (IES) de la provincia de Sevilla. El problema principal que tuvimos que afrontar fue, como advierte Flick (2007), cómo encontrarlos. Según este autor, *cuando el investigador ha tenido acceso al campo o la institución en general, se enfrenta al problema de*

*cómo llegar a las personas dentro de él, que son lo más interesante* (p. 72). Dado que las instituciones educativas no pueden facilitar datos de localización de las familias del alumnado, recurrimos a la estrategia que pasamos a describir.

Comenzamos contactando con institutos con los que los miembros del equipo de investigación<sup>2</sup> manteníamos algún tipo de vínculo previo, para que ellos fuesen los intermediarios entre las familias y nosotras. Así pues, tras conversaciones y negociaciones telefónicas con los equipos directivos y/o departamentos de orientación de los IES, acudimos a los centros para presentar el estudio y solicitar la colaboración de los estudiantes para acceder a sus familias. Les comentamos nuestras pretensiones y les entregamos cartas en las cuales se explicaba el estudio. Se les solicitaba que las llevaran a casa y las devolvieran al centro aceptando o no participar. Acudimos a 15 institutos de nueve localidades de la provincia de Sevilla (de los 71 que imparten CFGM en 44 municipios). Se repartieron en total más de 600 cartas y obtuvimos respuesta de 28 familias, de las cuales pudieron ser finalmente entrevistadas 20.

Podríamos decir que la estrategia tuvo poco éxito, sin embargo, preferimos valorar la iniciativa de forma positiva pues, al menos, nos ha permitido acercarnos a algunas familias. Los testimonios de cada una de ellas son valiosos y, aunque es probable que no hayamos conseguido la saturación de datos, consideramos que, como plantean Taylor y Bogdan (1987), *lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada* (p. 108).

### Los participantes

Se realizaron veinte entrevistas en las cuales participaron seis padres, 10 madres, tres matrimonios y una hermana mayor (al haber fallecido los progenitores). La edad media de los participantes es cincuenta años. El nivel de estudios de los padres y las madres es bajo (enseñanza primaria y/o secundaria, no siempre con titulación final). Sus ocupaciones laborales corresponden, en términos generales, a perfiles bajos de cualificación, habiendo personas desempleadas. La mayoría de los padres trabajan en la agricultura, dado el ámbito rural y agrícola donde vive la mayoría de las familias participantes en el estudio. Otras ocupaciones son: chófer, albañil, pintor, vigilante de seguridad y mecánico. Las madres se declaran en mayor medida amas de casa y aquellas que también trabajan fuera del hogar lo hacen como operarias agrícolas, limpiadora, monitora infantil, administrativa u operaria de fábrica.

La mayoría son familias nucleares constituidas por el padre, la madre y dos hijos; solo en dos casos los chicos vivían con sus madres al estar la pareja divorciada. Excepto un chico colombiano, los demás todos son originarios de la zona (campiña de Sevilla).

Con respecto a los sujetos “indirectos” del estudio, los hijos e hijas de estas personas, resaltar que la mayoría son estudiantes de un CFGM de la familia profesional Informática y Comunicación, varones (veinte chicos y cuatro chicas), con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años (más de la mitad eran mayores de edad).

### La recogida y el análisis de los datos

Como ya anunciamos, la técnica de recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada. Las preguntas del guion vinculadas con la parcela del estudio que venimos exponiendo –que son solo una parte mínima de un listado muy amplio– son las que se exponen a continuación.

- a) ¿Le convocan a reuniones en el instituto? ¿Asiste a ellas? ¿Por qué?
- b) ¿Qué opinión les merecen? ¿Las considera importantes? ¿Asistía en las etapas anteriores?

<sup>2</sup> Agradecemos la colaboración en el proceso de recogida de datos de las colegas Rosario Izquierdo, Esther Vinuesa y Mar Lugo.

- c) ¿Qué opina su hijo/a acerca de su presencia en el instituto?
- d) ¿Participa en actividades que organiza el centro?
- e) ¿Es miembro del AMPA? ¿Por qué?
- f) ¿Le preocupa el rendimiento académico (las notas) de su hijo/a?
- g) ¿Hacen un seguimiento de sus estudios?
- h) ¿Le ayuda usted y/o su pareja en casa?

Dado el carácter inductivo y emergente de este tipo de investigación, las preguntas no fueron siempre formuladas en este orden ni en estos términos, al tratar de adaptarnos al devenir de la conversación.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2014, siendo la duración media de 25 minutos. La mayoría se desarrollaron en los domicilios particulares de los participantes por su expreso deseo. Esta situación les permitía tener más disponibilidad para atendernos pues, en ocasiones, tenían que hacerlo compatible con asistir a familiares enfermos o hijos pequeños.

Los datos cualitativos recabados han sido sometidos a un análisis de contenido. Tras la pertinente transcripción de las grabaciones en audio, procedimos a tratar los datos y a codificarlos. Como indica Gibbs (2012), realizada esta tarea se *puede recuperar todo el texto codificado con la misma etiqueta para combinar pasajes que sean ejemplo del mismo fenómeno, idea, explicación o actividad* (p. 64). Para facilitar la labor hemos utilizado el programa Atlas.ti (versión 6.2). Los códigos utilizados han sido:

- **REU:** Asistencia a reuniones en el instituto: quién convoca, asuntos a tratar, fechas, valor de estos encuentros.
- **RAZ:** Razones para asistir a las reuniones.
- **MOT:** Motivos para no acudir a las reuniones.
- **ANT:** Referencias a la participación a lo largo de la educación obligatoria.
- **INT:** Interés de la familia por los estudios de sus hijos e hijas.
- **CAS:** Apoyo a los estudios desde casa.

Los párrafos textuales que se incluyen en el apartado de Resultados van seguidos de un código que aporta alguna información sobre quién lo ha enunciado: los dos primeros dígitos corresponden al número de orden de la entrevista, seguidos de M o P según sean palabras de la madre o del padre, de O o A según el alumno sea chico o chica, más dos dígitos que corresponden a su edad. Ejemplo: (08MO21) corresponde a la entrevista 8 realizada a la madre de un chico de 21 años.

## Resultados

La presentación de los resultados de una investigación cualitativa es una labor compleja. Como sugieren Taylor y Bogdan (1987), *hay que optar por una línea del relato, por el punto principal que se quiere enfocar* (p. 183). En palabras de Gibbs (2012), *cualquiera que sea el punto de vista que adopte, lo importante es que esta idea o categoría central tiene poder explicativo* (p. 58). Atendiendo a estas premisas destacamos que vamos a centrar el relato en torno a dos dimensiones del tema, al considerar que son las más relevantes a tenor de nuestro propósito de partida: la presencia de las familias en los institutos para asistir a reuniones ordinarias de tutorías, y su implicación en la vida académica de sus hijos e hijas desde el hogar.

Según los testimonios recabados, por regla general, las madres y los padres acuden al instituto siempre que se les convoca a las pertinentes reuniones de tutoría de principios de curso. Les complace afirmar que es algo que han hecho siempre a lo largo de la trayectoria académica de sus hijos e hijas.

*Mi grado de control e implicación ha sido el mismo en primaria y secundaria que ahora. (10MO18).*

Si son convocados a una reunión, asisten. Responden ante la demanda que surge del instituto y en sus palabras se atisba el compromiso, no hay dejación de funciones: *siempre he ido, allí estoy yo la primera, quiero hablar con el profesor.*

*Yo voy siempre, pero esta primera reunión no he ido porque estaba mala. Yo siempre he ido. (09MO16).*

*Antes de los 18 sí [iba], pero yo ya no tengo que firmar ningún papelito. Pero si tienen una reunión o algo que tengan que ir los padres, allí estoy yo la primera. (20MA19).*

*Él es mayor de edad y quiere recoger las notas, pero no, yo le digo que voy al centro porque quiero hablar con el profesor y saber cómo le va en el colegio, cómo se adapta, con quién se junta, con quién habla, en qué asignatura le va mejor... (17PO18).*

Es destacable la referencia que hacen a la mayoría de edad, una diferencia notable con lo que ocurre en otras etapas de la escolarización. El haber cumplido 18 años conlleva que haya menos requerimientos por parte del centro a la familia, así como un mayor empeño de chicos y chicas por ser más autónomos y hacerse cargo de sus asuntos.

El ámbito rural es una variable contextual que incide en la relación familia-escuela. Son factibles los contactos informales con el profesorado, por amistad y/o por el hecho de vivir en la misma localidad y ser vecinos. Esta circunstancia, insólita en otras ocasiones, ofrece la posibilidad del encuentro y del intercambio de opiniones y pareceres fuera del instituto.

*Hay un profesor que me llama por teléfono porque es amigo mío y me llama: pues mira... ahora lo veo más flojito, ¿tú sabes si tiene algún problemilla?, pues mira, va bien, va respondiendo bien; siempre estamos en contacto. (10MO18).*

Acudir al instituto no siempre es posible. Les parece importante asistir a las reuniones pero enfrentan impedimentos que a veces no pueden solventar. El principal obstáculo suele ser de índole laboral, o sea, la incompatibilidad horaria entre su ocupación y los horarios de tutorías y reuniones. Este es un dato importante a tener en cuenta por parte de los centros, en aras a una mayor flexibilidad.

*Es que mi trabajo es la pintura y cuando se habla con los profesores son las cuatro de la tarde y esa es hora de trabajo. (11PO18).*

*Tú sabes, no vamos mucho. Porque da la casualidad que cuando llaman o estamos trabajando... o... ¡hija!, es que un día de campo perdido no se puede permitir. (12MO18).*

Aparte de las cuestiones laborales, hay familias que afrontan otro tipo de responsabilidades que limitan su disponibilidad, como es el cuidado de parientes mayores.

*Tengo a mi cargo a mi madre y a mi padre. Uno tiene 87 y mi madre 89 hace ahora... mayorcitos los dos. Estamos ahora mi hermana y yo, entre las dos los vamos cuidando. (06MO19).*

*Tengo otra niña de 22 años, del colegio salió sin sacarse la ESO, la verdad es que a mí me hacía falta que me ayudara con mi madre. Yo trabajaba y no se lo sacó. Ya cuando mi madre murió siguió con sus estudios, hizo un grado medio también. (12MO18).*

Los testimonios muestran con claridad que no ir al instituto no ha de interpretarse como una cuestión de dejación de funciones ya que *la vida es complicada*. Las palabras de esta madre nos parecen muy relevantes y reveladoras. Es evidente su disposición a atender con diligencia cualquier llamamiento del profesorado.

*Si fuera mal iría, como cuando no iba bien y le busqué un psicólogo. No creo que sea mala madre porque no vaya al centro (...) Hay veces que te encuentras con dos o tres 'marujas' y te dicen 'yo voy siempre', y pienso ¿para qué van? ¿para echar el ratito? porque ¿para qué voy a ir yo allí a perder el tiempo? Ellas están toda la mañana tomando café y luego se van a tutoría... pero yo no tengo tiempo, la vida es complicada y no puedo sacar tanto tiempo. Cuando me llamen particularmente iré, si a mi hijo le pasara algo el profesor me llamaría e iría rápidamente.* (08MO19).

La clave para acudir al instituto parece ser la demanda que les haga el profesorado vinculada a algún problema: de convivencia, de notas, de relación con compañeros, etc. A lo largo de todos los años previos han asumido que su presencia, su colaboración, su participación, estriba en responder a los requerimientos del profesorado.

*En el colegio siempre he estado muy pendiente, pero no sé, tampoco... como no le he visto ningún tipo de problema tampoco he pedido ninguna tutoría. Como no me han llamado tampoco nunca para nada, porque él no ha dado ningún problema. Vamos, de este ciclo por lo menos no me han llamado nunca, ni yo he tenido que consultar nada porque no le he visto a él con dudas ni que haya estado disconforme con alguna nota...* (07MO17).

*Actualmente ya no [voy]... vamos a ver, que no me ha hecho falta hasta ahora. Pero yo siempre cuando me han pedido o he tenido que ir, yo siempre he estado allí, o a recoger notas o lo que sea... Pero ella no ha tenido problemas nunca con los compañeros, ni con la convivencia, ni de nada.* (19MA19).

La ausencia de problemas suele ir acompañada de la satisfacción con el curso. Por lo tanto, si no hay demanda desde el tutor o tutora, y tienen muestras de que todo va bien, pues no hay motivo para personarse en el instituto. Es un síntoma claro de que el sistema funciona.

*Yo no he ido a tener una reunión con el tutor, pero ¡vaya! él me va diciendo en el camino cuando venimos para acá que está muy contento. Y le pregunto: hijo ¿estás contento? Y me dice: sí, mamá, estoy contento, me gusta.* (06MO19).

La comunicación entre padres e hijos se ha revelado como un elemento clave para mantener y fortalecer el vínculo entre la familia y el profesorado. Las familias están al tanto de lo que ocurre en el instituto, de las tareas que han de hacer en casa, de sus proyectos, etc.

*Cuando nos sentamos, que estamos todos, él comenta siempre: 'mira mamá', o 'mira papá, me ha ocurrido esto, y estoy intentando hacer esto, pero no he podido porque... no he podido entregar esto porque me ha faltado...' Entonces él siempre nos comenta y cuenta con el apoyo de sus padres.* (03PO17).

Es evidente que las madres y los padres están atentos a sus estudios y son receptivos ante sus estados anímicos. Cuando les perciben satisfechos experimentan seguridad y confianza en el profesorado y en la institución educativa.

*Ellas no ponen pegas para ir. Están satisfechas con el curso y con los compañeros y con los profesores. Ellas están muy contentas con sus profesores.* (20MA19).



*La parte principal es que él está ilusionado porque si él no se motiva en una cosa... Él está contento con ellos [profesorado] ¡vamos! Habla muy bien, que si mi profesor esto... lo otro... y lo veo a él motivado principalmente. (06MO19)*

Se constata con claridad en los testimonios de estos padres y madres que otra forma de estar presente, de participar, es estimulando el estudio y el aprendizaje. La mayoría de las familias les animan para que no abandonen el ciclo, para que se esfuercen, para que aspiren a obtener una cualificación profesional.

*Muy claro no tiene que vaya a hacer el Grado Superior, pero vamos de aquí a que acabe yo me encargo, voy a intentar por todos los medios de convencerlo, voy a intentarlo por todos los medios, porque lo que yo quiero es que se prepare. (10MO18).*

*Siempre le hemos dicho que su futuro es el que él vaya a realizar y si le gusta estudiar lo que está estudiando, pues perfecto. Nosotros ahí no nos metemos, lo único que sí es que le incitamos a que estudie, verás que si puede ser un poquito más, pues un poquito más. (16MO18).*

Insisten en el valor de los estudios, en ocasiones, confrontando su situación con lo que les ha ocurrido a ellos cuando jóvenes.

*Yo siempre les he dicho que tienen que hacer algo, estudiar todo lo que puedan y más. En la familia no hay ninguno que tenga carrera, todos estamos trabajando. Ella es la única que hasta ahora quiere seguir estudiando, y yo lo que quiero es que siga. (19MA19).*

*Él sabe lo importante que es tener estudios, que yo me lo he llevado por la tarde a echar unas horitas en el campo, pero para que vea que no es fácil. (12PO18).*

Las familias reconocen la valía del profesorado y de los centros educativos, a quienes se muestran agradecidos.

*Verás, aunque el instituto esté en un barrio más marginal... yo estoy muy contenta. Hay gente que no quería este instituto por nada del mundo. Hay gente que no se ha criado en este barrio y... pero yo estoy super contenta. Yo no cambiaba el instituto por nada, lo volvería a apuntar otra vez en el mismo. (08MO19).*

*El profesorado es estupendo, ojalá todos los profesores fueran como esos. ¡Ojalá todos los profesores fueran por vocación! (17MO18).*

## Análisis y discusión de los resultados

Los resultados evidencian que el interés de las familias por la educación de hijas e hijos se puede manifestar de múltiples y variadas formas. No formar parte del Consejo Escolar, no ser miembro de la asociación de familias del alumnado, no demandar tutorías individuales o no participar en actividades complementarias organizadas por los IES, no puede conllevar un juicio negativo hacia las familias. Desde el ámbito educativo (incluyendo en éste también a la investigación) se debe adoptar una perspectiva más amplia, más compleja y más comprensiva acerca de las relaciones familia-escuela.

Los resultados expuestos aportan una visión que cuestiona la aceptación sin más de que las familias *han dimitido de educar* (Comas, Escapa y Abellán, 2014). Madres y padres son los principales interesados en que sus hijos e hijas progresen, se formen y obtengan un título que les facilite el acceso a un empleo. Ello ha quedado muy patente en las entrevistas.

Estas familias llevan muchos años imbricadas en un sistema educativo que no se ha caracterizado por requerir su presencia, más allá de los canales oficiales de participación (Garreta, 2008). Se ha ido configurando una perspectiva individual de la participación vinculada a las tutorías y a la resolución de problemas (Obiol, 2012). Es habitual que hoy día el profesorado solo convoque a las familias cuando tiene dificultades para encauzar los procesos educativos de sus hijos (Comas, Espadas y Abellán, 2014). Por ello, queremos resaltar una vez más que el alejamiento de ciertos colectivos de padres y madres de los centros no ha de interpretarse como desinterés hacia la educación (Río, 2010; Monceau, 2014).

Hemos apreciado en los resultados que sí consideran importante reunirse con el profesorado tutor, que esperan que les convoque a las reuniones, a las que, siempre que pueden, asisten. Estos datos corroboran el hallazgo de García *et al.* (2010) cuando afirmaban que las familias sí consideran importante acudir a las tutorías para hablar con el profesorado y/o para resolver conflictos. Bien es verdad que, salvo en casos excepcionales, se trata de responder a una demanda realizada desde la institución educativa. Creemos que ésta tiene una clara responsabilidad en el tipo de vínculo que se ha venido tejiendo entre ambas instituciones (Collet-Sabé *et al.*, 2014).

El principal motivo esgrimido para justificar la no asistencia a las reuniones está vinculado a la situación laboral, sobre todo, a la incompatibilidad horaria (Hernández y López 2006; Redding, 2006). En otros casos, también a la dificultad para liberarse de otro tipo de ocupaciones como el cuidado de los mayores (Gomila, 2005). Sabemos que compaginar los tiempos de la institución escolar y los ritmos de vida de las familias, heterogéneas por naturaleza, no es fácil. Este es uno de los motivos por los cuales hay madres y padres que no están más presentes en los centros, como ya han destacado otros estudios. Obiol (2012) denuncia que *el tiempo representa una dificultad añadida a la relación de las familias con la escuela* (p. 97).

Los datos muestran que estas familias de alumnado de FP se preocupan y ocupan de la educación de sus hijas e hijos. Se les puede achacar que su participación es mínima porque solo suelen acudir al instituto cuando se les convoca, pero están al día de lo que aquellos hacen y de lo que les ocurre. De ahí la importancia de explorar también el apoyo que se ofrece en casa como reclaman Shumow y Miller (2001) y Redding (2006). La comunicación paterno-filial es un valor importante en estas familias, comparten su día a día, comentan sus estados de ánimo, les apoyan y aconsejan. Todo ello es crucial pues, como afirman Hernando, Oliva y Pertegal (2012), *cuando existe una adecuada relación de confianza mutua y el chico o la chica habla con sus padres de sus asuntos, y de su comportamiento en general, su rendimiento académico tiende a ser más positivo* (p. 61).

Dos décadas atrás Deslandes *et al.* (1997) ya resaltaban la importancia de la comunicación y del afecto entre las familias y los hijos e hijas adolescentes para el buen transcurrir de estos por la educación secundaria. En esta forma de relación cobra una especial relevancia el dar ejemplo. Como dice Redding (2006), *los padres preparan a sus hijos para las demandas del aprendizaje escolar cuando muestran, a través de sus propias actividades y de las metas que marcan para ellos que trabajar duro es importante* (p. 16). Es evidente que quieren ofrecer a sus vástagos un futuro mejor que el suyo y, por ello, se implican más en sus procesos formativos (Issó, 2012).

Sus testimonios están en consonancia con los planteamientos de Meil (2004), quien documenta los cambios que se vienen sucediendo en la familia como institución socializadora, al tiempo que enfatiza el interés de padres y madres porque sus hijos logren estar más tiempo vinculados al sistema educativo, con la esperanza de que ello les facilite el acceso al mundo laboral y les aparte de ciertas prácticas perniciosas para sus vidas.

Nuestro estudio se enmarca en una comarca agrícola de Andalucía, en el ámbito rural. Está claro que al hablar de familias siempre hemos de tener muy presente su heterogeneidad y la influencia de las

variables contextuales (Barbadillo *et al.*, 2008). Nos situamos en una zona con altas tasas de desempleo o condiciones laborales precarias, con una oferta formativa limitada que implica desplazamientos entre localidades, etc. Todo ello ha de ser considerado a la hora de conocer y comprender cómo participan las familias.

### Para finalizar

Los resultados muestran con claridad que estas familias de alumnado de ciclos formativos se implican en la formación de sus descendientes. Un primer dato positivo es que se han prestado a ser entrevistadas. Son hombres y mujeres con un nivel bajo de cualificación académica y laboral (en el caso de quienes tienen empleo), que llevan prácticamente toda su vida en el ámbito rural, cuyas expectativas para sus hijos e hijas es que hagan estudios de formación profesional para aspirar a acceder a un empleo en condiciones dignas.

Sus declaraciones han sido sinceras y sentidas, mostrando sorpresa por el hecho de que hubiese personas interesadas en preguntarles acerca de los estudios de sus descendientes. A pesar de sus múltiples ocupaciones y preocupaciones (cuidado de familiares mayores, horarios extensivos de trabajo mal remunerado, escasos ingresos económicos, trayectorias académicas difíciles de algunos de sus hijos, desconocimiento del sistema educativo actual, problemas de transportes, etc.), estas madres y estos padres están muy interesados en el futuro académico y laboral de las y los jóvenes y, día a día, participan de sus estudios y de sus vidas.

Confían en la labor educativa del profesorado y valoran su trabajo, lo cual nos parece muy revelador, aun cuando a lo largo de los años han ido asimilando la cultura participativa promovida por los centros, que no ha sido muy generosa con ellos. Eso sí, desde casa acompañan a sus descendientes y se interesan acerca de cómo les va; les incitan a continuar formándose, y a que aspiren a un mayor nivel de cualificación académica.

### Referencias bibliográficas

Alonso, C. (2015): Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2) 395-409.

Barbadillo, Patricia; Gómez, M<sup>a</sup> Victoria; García-Borrego, Iñaki y Caballero, Fernando (2008): *Las características territoriales en la composición y funcionamiento de las redes familiares en Andalucía* (Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía).

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

Castillo, J.; Felip, N.; Quintana, A. y Tort, A. (2014): ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2) 81-97.

Collet-Sabé, J.; Besalú, X.; Feu, J. y Tort, A. (2014): Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2) 7-33.

Comas, Marta; Escapa, Sandra y Abellán, Carlos (2014): *S'impliquen les famílies a l'escola? Les xifres de la participació de mares i pares en educació que desmunten tòpics* (Barcelona, Fundació Bofill).

Consejo Escolar del Estado (2014): *La participación de las familias en la educación escolar* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Desforges, Charles & Abouchaar, Alberto (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (Nottingham, Department for Education and Skills).

Deslandes, R.; Royer, E.; Turcotte, D. & Bertrand, R. (1997): School Achievement at the Secondary Level: Influence of Parenting Style and Parent Involvement in Schooling, *Revue des Sciences de l'Éducation de McCiLL*, 32 (3) 191-207.

Flick, Uwe (2007): *Introducción a la investigación cualitativa* (Madrid, Morata).

García-Bacete, F.J. (2003): Las relaciones escuela-familia: un reto educativo, *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4) 425-437.

Garreta, Jordi (2008): *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de padres y madres del alumnado* (Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa).

García, 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.

Gibbs, Graham (2012): *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Madrid, Morata).

Gomila, M. A. (2005): Las relaciones intergeneracionales en el marco de la familia contemporánea: Cambios y continuidades en transición hacia una nueva concepción de la familia, *Historia Contemporánea*, 31 505-542.

Hernández, M. A. y López, H. (2006): Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela, *Aula Abierta*, 87 3-26.

Hernando, A.; Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2012): Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia, *Estudios de Psicología*, 33 (1) 51-56.

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011): Barriers to parental involvement in education: an explanatory model, *Educational Review*, 63 (1) 37-52.

Issó, David (2012): *La participación de las familias en la escuela pública española* (Granada, Universidad de Granada).

Kvale, Steinar (2011): *Las entrevistas en la investigación cualitativa* (Madrid, Morata).

Loncle, P. et al., (2015): Students and Parents as Actors of the Educational System on Governance, en: M. Parreira do Amaral, R. Dale & P. Loncle *Shaping the Futures of Young Europeans* (Oxford, Symposium Books).

Martín, E.; Río, M. A. y Carvajal, P. (2015): Práctica de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2) 429-448.

Meil, Gerardo (2004): *Padres e hijos en la España actual* (Barcelona, Fundación la Caixa).

Monceau, G. (2014): Análisis del “alejamiento escolar” de los padres: profundización y ampliación del campo de estudio, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2) 69-80.

Navaridas, F. y Raya, E. (2012): Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa, *Revista Española de Educación Comparada*, 20 223-248.

Obiol, S. (2012): El cambio familiar y el proceso educativo, en: J. Beltrán y F. J. Hernández (coords.) *Sociología de la educación* (Madrid, McGrawHill).

O'Donoghue, Kristy L. (2014): *Barriers to Parental Involvement in Schools: Developing Diverse Programs to Include Unique Demographics* (Education and Human Development Master's Theses. Paper 434).

Parreira do Amaral, Marcelo & Dale, Roger (eds.) (2013): *Governance of Educational Trajectories in Europe. Thematic Report on Governance* [Goete Working Paper] (Frankfurt, Universidad de Frankfurt).

Redding, Sam (2006): *Familias y centros escolares* (Ginebra, Oficina Internacional de Educación).

Río, M. A. (2010): No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar, *RES. Revista Española de Sociología*, 14 85-105.

Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996): *Metodología de la investigación cualitativa* (Archidona, Aljibe).

Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2011): Sacando lo mejor de cada niño: La participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2) 251-270.

Shumow, L. & Miller, J. D. (2001): Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents, *The Journal of Early Adolescence*, 21 (1) 68-91.

Silveira, H. (2016): La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1) 17-29.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Barcelona, Paidós).