

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad en Orientación Educativa



Universidad de Valladolid

**Propuesta de intervención para mejorar las habilidades de
comunicación de los docentes en las tutorías con familias**

**Intervention proposal to improve the communication skills of teachers
in family conferences**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2022-2023

ELENA CUERVO FONSECA

TUTOR: JUAN CARLOS GARCÍA ALONSO

RESUMEN

La comunicación con las familias mediante reuniones es un aspecto muy importante de la labor del profesorado para garantizar la mejor atención a los alumnos y fomentar la colaboración entre todos los ámbitos. Sin embargo, existe una falta de formación a los profesores en esta área, lo que causa que muchos de ellos sientan nervios y preocupación ante la perspectiva de reunirse con padres. Una de las principales razones es un déficit en cuanto a habilidades de comunicación, corriendo el riesgo de que puedan aparecer conflictos con las familias. Por ello, en los últimos años se han puesto en práctica algunos programas centrados en la mejora de las habilidades de comunicación de los profesores, pero sigue siendo necesario que se trabaje en ello. En el presente Trabajo Fin de Máster se desarrolla una propuesta de intervención cuyo objetivo consiste en mejorar las habilidades de comunicación del profesorado de cara a las reuniones con padres y así conseguir la mayor colaboración y entendimiento posible entre la escuela y la familia.

PALABRAS CLAVE: habilidades de comunicación, profesores, familias, tutorías, entrenamiento

ABSTRACT

Communication with families through conferences is a very important aspect of the role of teachers to guarantee the best attention to students and to encourage the collaboration between all areas. However, there is a lack of teacher training in this area, which causes that a lot of teachers feel nervous and worried at the perspective of meeting with parents. For this reason, in recent years there have been some programmes focused on the improvement of the teacher communication skills, but it is still necessary to keep working on it. In the present Master's Degree Final Project, an intervention proposal is developed with the objective of improving the communication skills of teachers in conferences with parents and achieving the best collaboration and understanding between family and school.

KEYWORDS: communication skills, teachers, families, conferences, training

ÍNDICE

	PÁGINA
1. Introducción	1
2. Justificación	3
3. Objetivos	5
4. Fundamentación teórica	6
5. Propuesta de intervención	17
5.1.Contextualización	17
5.2.Objetivos	17
5.3.Procedimiento y metodología	18
5.4.Actividades a desarrollar con materiales, sesiones y temporalización	22
5.4.1. Sesión 1: Evaluación Inicial	22
5.4.2. Sesión 2: La relación familia-escuela y la importancia de las reuniones con padres	23
5.4.3. Sesión 3: La entrevista: preparación, contexto, estructura y elaboración	25
5.4.4. Sesión 4: Técnicas de comunicación verbal y no verbal	26
5.4.5. Sesión 5: Escucha activa, asertividad y empatía	27
5.4.6. Sesión 6: Estrategias de resolución de conflictos	28
5.4.7. Sesiones 7, 8 y 9: Evaluación post-intervención	29
5.5.Medidas y evaluación de la intervención	30
5.6. Resultados	32
5.7. Discusión, conclusiones, puntos fuertes y limitaciones	34
6. Referencias bibliográficas	38
7. Anexos	46

1. Introducción

La comunicación entre los profesores y las familias en el ámbito escolar es de vital importancia para asegurar el aprendizaje de los alumnos y su correcto desarrollo socioemocional, y forma parte de las funciones de todos los docentes, independientemente de la etapa educativa donde impartan la enseñanza. Desde hace ya casi cincuenta años, autores como Carlson y Hillman (1975) han expresado el papel fundamental de las tutorías entre padres y profesores, pudiendo ayudar a conseguir una serie de objetivos y a resolver problemas mediante un estilo colaborativo. De acuerdo con estos autores, son una forma de demostrar al alumno que ambos grupos de adultos se preocupan de su situación y están dispuestos a trabajar juntos. Cuanto más de acuerdo se muestren, el alumno estará menos confuso acerca de lo que se espera de él. Además, en muchas ocasiones tanto los profesores como los padres están al tanto de problemas, pero no son conscientes de cómo sus propias actuaciones están afectando al niño, y una conferencia efectiva puede ayudar a darse cuenta de los errores que está cometiendo cada uno.

Carlson y Hillman (1975) también especificaron una serie de beneficios tanto para los docentes como para las familias. En el caso de los profesores, las tutorías ayudan a aprender datos de la vida familiar de los alumnos (los valores en el hogar, cómo es tratado el niño, sus relaciones con sus hermanos y hermanas o con amistades), de cómo ha sido su desarrollo, de los patrones de comportamiento que usan, de qué se cuenta en casa sobre la escuela y de cuáles son sus expectativas y aspiraciones.

Por otra parte, de la misma forma las tutorías tienen beneficios para los padres. Pueden conocer información referente a cómo el niño se comporta en la escuela, las normas establecidas por el centro escolar y por el profesor y el rendimiento académico general del alumno. También ayuda a saber cuáles son las expectativas del profesor respecto al niño, sus percepciones de su capacidad de aprendizaje y de cómo se relaciona con sus compañeros y cuáles son los planes del profesor para ayudarle.

Sin embargo, las tutorías con las familias resultan en muchas ocasiones una causa de estrés y ansiedad, sobre todo en los profesores jóvenes o que hace poco que llevan a cabo la docencia. De acuerdo con Simon (2001), esto es debido a que los temas tratados pueden ser muy personales y describir situaciones complicadas, y el profesor se ve obligado a comunicar a los padres noticias desagradables o que no quieren oír.

Además, cabe la posibilidad de que aparezca el conflicto si no se lleva a cabo una comunicación efectiva entre las dos partes, o que haya reacciones inesperadas o espontáneas por parte de las familias frente a las que el profesor no se vea con recursos para actuar.

Canter y Canter (1991) establecieron que uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los profesores a la hora de las tutorías son experiencias negativas anteriores que hayan podido tener (como haber sido cuestionados o criticados), lo cual hace que vayan con bajas expectativas hacia la ayuda que puedan recibir de las familias. Los profesores también señalaron que conferencias con padres con una actitud hostil o que llevan a cabo amenazas les llevan a estar nerviosos y ansiosos.

Asimismo, la mayoría de los docentes son educados para tener en cuenta a los alumnos con poca mención a los padres, con investigaciones de hace 30 años que sugerían que tan solo el 37% de los programas educativos para profesores incluían asignaturas dedicadas a cómo tratar con las familias (Canter y Canter, 1991). En estudios más recientes, se encuentra que aunque la formación en estas materias ha aumentado, los profesores todavía no se sienten preparados de forma adecuada (Evans, 2013; Smith y Sheridan, 2018).

Rotter y Robinson (1982) realizaron una revisión sobre un estudio pasado cuyos resultados mostraron que los profesores se mostraban más confiados a la hora de hablar con las familias después de haber recibido entrenamiento en diversas habilidades que requerían poseer técnicas de comunicación efectivas. Por otra parte, comunicar malas noticias puede resultar difícil para los profesores, pero una comunicación efectiva requiere que los padres reciban informes realistas sobre sus hijos, independientemente de lo difícil o doloroso que sea el contenido (Lawrence y Hunter, 1995).

En el presente trabajo se va a exponer una propuesta de un programa de intervención para trabajar las habilidades comunicativas de los profesores en las tutorías con las familias. Empezaremos realizando una justificación de las causas de proponer este tipo de intervención, así como definir los objetivos de este trabajo.

Referente a la parte práctica, se justificará la metodología apoyándose en bibliografía científica y explicando los modelos en los que se va a basar la intervención. A continuación, como parte de la metodología, se describirán los instrumentos que se

utilizarán y el procedimiento de evaluación que se va a usar, así como la propuesta de intervención explicada paso a paso. Finalmente, se expondrán los resultados y conclusiones finales.

2. Justificación

¿Por qué decidir desarrollar una propuesta de intervención para mejorar las habilidades de comunicación de los profesores con las familias? La elección del tema que nos ocupa para realizar una propuesta de intervención se debe a una serie de motivos. Por una parte, se puede englobar dentro de algunas de las competencias del Máster en Profesor de Educación Secundaria, por lo que resulta relevante para este ámbito de estudios. En cuanto a las competencias generales, dentro de éstas se incluye el informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre las orientación personal, académica y profesional de los hijos. Está relacionada con el tema propuesto ya que estas funciones se llevan a cabo en las tutorías entre padres y profesores.

Como competencias específicas del módulo genérico, las que están relacionadas con este trabajo son conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones (esto se logra hablando con las familias), conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional; relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad y en adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar. Además, dentro de las competencias para el prácticum, las cuales incluyen el Trabajo de Fin de Máster, está recogida la competencia de ejercitarse en la evaluación psicopedagógica y el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

Igualmente, se puede justificar la elección de este tema teniendo en cuenta las labores que se llevan a cabo en un departamento de orientación y las preocupaciones expresadas por los propios profesores referentes a la dificultad en las primeras tutorías con las familias. De acuerdo con el Decreto 5/2018 de Castilla y León, dentro de los principios de la orientación educativa está informar y asesorar a los equipos docentes, al

alumnado y a los padres, madres o tutores legales sobre aspectos relacionados con el desarrollo del proceso de orientación educativa, vocacional y profesional que contribuyan a hacer efectiva una enseñanza de calidad; asesorar al profesorado y a los padres, madres o tutores legales en el proceso de educar mediante un acompañamiento que fortalezca su competencia; apoyar y asesorar a los equipos docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias básicas, críticas y personales y trabajar precozmente, en coordinación con el entorno familiar y social, para prevenir desajustes escolares derivados de la realidad sociofamiliar del alumnado. Además, en el apartado de funciones generales destacan en relación con la propuesta de intervención las funciones de asesorar de forma técnica y especializada a la comunidad educativa y apoyar a la función tutorial.

Finalmente, existen estudios científicos que han abordado el tema realizando investigaciones empíricas o revisiones de la literatura científica y que corroboran que hay una necesidad de actuación en este ámbito. De acuerdo con Work y Stafford (1987), el uso de procedimientos inapropiados y la falta de las habilidades necesarias por parte de los profesores causan que estos tengan una visión de las tutorías como preocupaciones presentes en el calendario que les impiden disfrutar del fin de semana. Por ello, se ve la necesidad de que se cree una atmósfera de calidez, voluntad de escuchar, respeto y cooperación.

Para conseguir esta atmósfera, hay la necesidad de entrenar a los profesores en habilidades de comunicación que incluyan aspectos como la comunicación no verbal (contacto visual, asentir con la cabeza, inclinarse) o estrategias semánticas (enunciar las cosas de una forma positiva). Por otra parte, Rotter y Robinson (1982) sugieren que una tutoría exitosa depende de dos ingredientes: de las habilidades de comunicación interpersonal y de una meta compartida del continuo crecimiento y desarrollo del niño. Las habilidades interpersonales podrían agruparse en cinco áreas principales: escucha, atención, percepción, respuesta e iniciación.

Particularmente en años recientes, está incrementando la demanda de ayuda a los profesores por parte de los padres en las actividades de enseñanza de sus hijos (Hertel et al., 2013; Hoover-Dempsey et al., 2002). Numerosos estudios han corroborado la importancia de incluir la comunicación con los padres dentro de la educación de los docentes en todo el mundo (Valli y Rennert-Ariev, 2000). Sin embargo, investigaciones

afirman que las instituciones de educación fallan en ayudarles a conseguir las competencias que necesitan para aconsejar a las familias de una forma eficiente (Lawrence-Lightfoot, 2003; Walker y Dotger, 2012). Hay un incremento de la demanda de programas y cursos específicos que traten este tema, como se ha podido observar en países como Alemania, donde ya se han aplicado intervenciones para ayudar a los profesores a mejorar sus habilidades comunicativas en la educación temprana (Gerich et al., 2016).

En definitiva, existen muchas razones por las que es necesaria la creación de un programa de intervención para ayudar a los profesores en este aspecto, tal como se ha señalado gracias a la literatura científica. Además, es una labor que entra dentro de las funciones de un departamento de orientación, y que pretende ayudar a cumplir algunas de las competencias que se encuentran recogidas como las principales del máster en Educación Secundaria.

3. Objetivos

La realización del presente Trabajo Fin de Máster tiene el objetivo general de desarrollar una propuesta de intervención para mejorar las habilidades de comunicación de los profesores de cara a las reuniones con las familias.

Por otra parte, dentro de los objetivos específicos que se pretenden conseguir con este trabajo se encuentran los siguientes:

- a) Recalcar la importancia de la colaboración entre profesores y familias para el correcto desarrollo académico y personal del niño
- b) Identificar los factores que dificultan a los profesores enfrentarse a las reuniones con las familias de forma adecuada
- c) Analizar el papel que tienen las habilidades de comunicación en la realización de una tutoría exitosa
- d) Analizar componentes de programas anteriores e intervenciones que se hayan llevado a cabo que más se repitan en el tiempo

4. Fundamentación teórica

La relación entre los profesores y las familias y cómo se desarrolla la comunicación entre ellos ha sido un tema que se lleva estudiando desde hace varias décadas. De acuerdo con Gordon (1976), tanto los padres como los profesores juegan un rol crucial en el crecimiento y desarrollo de los alumnos. El autor también afirma que ambos crean la estructura de aprendizaje en la cual el alumno es la principal preocupación, por lo que la escuela y el ambiente familiar se necesitan el uno al otro, y el niño los necesita a ambos.

La relación entre las diferentes estructuras en las que se encuentran los niños han sido estudiadas en modelos teóricos como la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979). El modelo ecológico describe una serie de estructuras, cada una dentro de otra, tal como las muñecas rusas. En el nivel más interior se encuentra la propia persona en desarrollo, el cual recibe el nombre de microsistema. Este nivel representa las relaciones entre el individuo y su entorno más inmediato. El siguiente círculo, el mesosistema, consiste en la relación entre los ambientes en los que el individuo participa (el trabajo y el hogar, el hogar y la escuela). El tercer nivel, el exosistema, se refiere a sistemas que afectan a la persona pero que no la contienen (lugar de trabajo, iglesia). El último nivel, el macrosistema, se refiere a leyes y valores de la cultura que tienen influencia en los niveles más bajos. Por ello, con esta teoría se expresa la interconexión existente entre los diferentes sistemas.

De acuerdo con Keyes (2000), la teoría de Bronfenbrenner (1979) podría no aplicarse solo a cómo afecta a los niños, sino también a los roles desempeñados por los profesores y por las familias. Las cualidades de los profesores y de los padres que son desarrolladas en el microsistema incluirían la cultura y los valores, el entendimiento de roles, el sentido de eficacia, las características personales, las expectativas, las habilidades de comunicación y el conocimiento de los niños y las habilidades profesionales (en el caso de los profesores). Estos factores habrían sido desarrollados a lo largo de la vida de los individuos incluyendo los retos de la colaboración entre ellos. El siguiente círculo sería el mesosistema, donde los adultos interactúan con la escuela de acuerdo con sus experiencias. Por otra parte, el exosistema y el macrosistema, representan la influencia social de ambientes y contextos más distantes incluyendo el lugar de trabajo, las leyes y las costumbres. Esta adaptación al modelo de

Bronfenbrenner ayudaría a ver la complejidad y la habilidad necesaria para unir las diferencias existentes entre los diferentes ambientes.

Por otra parte, Keyes (2000) afirma que el sistema social de Getzels (1978) permite entender la cualidad dinámica de la interacción entre los participantes y su impacto los unos en los otros. Los elementos del sistema incluirían una institución con sus roles y sus expectativas, la dimensión normativa, y de individuos con sus personalidades, la dimensión personal. El comportamiento sería el resultado de la combinación entre el papel y las expectativas de los individuos involucrados. El profesor y los padres se conocen de adultos, en relación con su interés común que será el niño, cada uno trayendo lo que les afecta a un sistema social (Bronfenbrenner, 1979). El sistema social provee el marco de esta interacción, que está afectada por los factores mencionados anteriormente.

En este caso, en la dimensión normativa, el papel que le corresponde al profesor es específico, racional, imparcial, intencional y centrado en el grupo en su totalidad, mientras que el papel del padre/madre es difuso, irracional, espontáneo, parcial e individual, mientras que por otra parte, la dimensión personal se centra en la construcción de su papel por parte de los profesores y de las familias, del sentido de la eficacia, las expectativas, los atributos personales y las habilidades de comunicación (Katz, 1984). Un padre puede estar centrado en sí mismo, en la escuela, o en la colaboración entre ambos, y lo mismo ocurre con los profesores, destacando en la interpretación del modelo de Getzels (1978) la naturaleza compleja y dinámica de las relaciones entre padres y profesores (Reed et al., 2000).

El modelo teórico de las conferencias entre padres y profesores ha ido evolucionando a lo largo de las décadas. De acuerdo con Simon (2001), se ha pasado de un modelo donde los profesores se sentaban detrás de la mesa creando una barrera con las familias a actualmente un modelo donde estas reuniones representan el intercambio de información y una muestra de la evolución del alumno.

Según Gutlott (1997), en el pasado se creía que los profesores tenían la tarea de enseñar a los niños en la escuela y los padres de educarlos en casa. Sin embargo, Comer (1980) se dio cuenta de que los profesores tenían un rol mucho más importante, por lo que propuso el llamado método Comer, que fomentaba la creación de equipos formados

por docentes, familias, y profesionales de la salud mental con el objetivo de desarrollar planes y establecer objetivos con propósitos académicos y sociales.

Lawrence y Hunter (1995) acreditaron que la disminución del número de integrantes de las familias y la pérdida de lazos familiares y sociales crearon la necesidad de comunicaciones más efectivas con los profesores, ya que se comenzó a considerar a los docentes como el profesional con más conocimiento para hablar de sus hijos. De esta forma, los autores establecieron que las conferencias cobraron importancia porque para los padres no era suficiente con los informes en los que tan solo figuraba la categoría en la que se encontraba su hijo y nada más, o un breve mensaje de una sola frase. Esto es debido a que los estudiantes que se encuentran en una misma categoría pueden ser muy diferentes entre sí. Además, los padres también querían conocer más información académica, así como la forma en la que los niños se relacionan en el ambiente escolar y hacen amigos, se relacionan con los adultos, se enfrentan a las situaciones estresantes o a nuevas tareas que aparezcan y la forma en la que se presentan al mundo.

Swiderek (1997) documentó el cambio en la estructura de las conferencias y recomendó que los estudiantes estuvieran con sus padres en ellas. Por su parte, un estudio de Lawler (1991) sugirió que los padres deberían recibir información de la escuela por parte de sus hijos, y que también esta era la forma que preferían frente a las comunicaciones recibidas por parte de la escuela y los profesores.

Actualmente, existe una gran evidencia de que una buena cooperación entre profesores y familias es un importante predictor del éxito académico y de la educación (Cheung y Pomerantz, 2011). Para facilitar esta cooperación los profesores necesitan poseer unas buenas habilidades de comunicación y utilizarlas a diario en su trabajo (Walker y Dotger, 2012).

De acuerdo con Graham-Clay (2005) y Ramirez (2002) las reuniones son una pieza central a la hora de facilitar la cooperación entre los padres y los profesores, pero en muchas ocasiones resultan un reto para los docentes por razones variadas: no saber cuál es la verdadera razón de los problemas académicos del estudiante (distracciones en el aula, dificultades de aprendizaje), haciendo las conversaciones más complicadas y el hecho de que el profesor forma parte del sistema escolar y los padres pueden considerar que es parte del problema o que se sienten obligados de acudir a las tutorías.

Los retos asociados a las tutorías entre los docentes y las familias no son algo nuevo, ya que Fredericks y Rasinski (1990) afirmaron que la mayoría de los profesores no estaban lo suficientemente entrenados en técnicas de conferencia. El hecho de llevar a cabo una reunión exitosa lleva preparación y práctica, y el profesor debe usar conocimiento profesional, habilidades y una buena disposición de forma simultánea (Walker y Dotger, 2012). Por ello, los profesores deberían estar debidamente preparados para llevar estas conversaciones y para evitar conflictos que puedan surgir, haciendo frente a todas las demandas que exigen las reuniones con las familias (Hertel, 2009). Algunas habilidades de comunicación son especialmente útiles para esto: respuestas empáticas y una actitud positiva sacan la energía negativa, la congruencia del mensaje la cual aumenta la credibilidad, un entendimiento transaccional que ayuda a los profesores a entender el núcleo de los conflictos y preguntas centradas en soluciones que aporten muchas ideas nuevas (Aich et al., 2017).

Una de las habilidades comunicativas que se observa más útil en estos casos es la escucha activa, la cual es una forma estructurada de escuchar y responder (Symeou et al., 2012). Turnbull y Turnbull (1990) establecieron una serie de pasos para conseguirla. En primer lugar, es importante estar atento al lenguaje corporal de la otra persona. A continuación, se deberán usar una serie de actuaciones que van a animar a la persona a compartir sus ideas y pensamientos y formar una sensación de seguridad. Estas actuaciones serían el parafraseo de las palabras de los padres (sin necesariamente mostrarse de acuerdo con lo dicho, simplemente repetirlo), reflejar los sentimientos, hacer preguntas abiertas o cerradas, usando recursos verbales y no verbales para favorecer la comunicación y resumir lo que ha sido dicho.

Sin embargo, Baumert y Kunter (2006) indican que la orientación a familias es una tarea difícil para los profesores en su trabajo diario. Las habilidades necesarias son raramente entrenadas en los programas de formación en la universidad o durante el período previo a ocupar el puesto de trabajo. Existen muy pocas oportunidades para ellos de practicar este tipo de conocimientos mientras están aprendiendo, pero la necesidad de incluirlos en los programas es indiscutible (Henderson y Hunt, 1993). En muchas ocasiones estos contenidos solo se mencionan de forma ocasional en clases o seminarios, o en observaciones de reuniones (Dotger et al., 2008). Entre los programas educativos hay diferencias entre quién recibe la formación a la hora de trabajar con familias (los profesores de Educación Primaria y Educación Especial suelen recibir más

entrenamiento que sus compañeros de Educación Secundaria), qué es lo que se enseña (énfasis en conceptos amplios como ventajas o limitaciones o en procedimientos específicos como establecer programas educativos individualizados) y cómo se enseña, ya sea en clases magistrales, seminarios o lecturas (Epstein y Sanders, 2000). De hecho, un estudio realizado en los Países Bajos, Bélgica y Estados Unidos encontró que, aunque la mayoría de las universidades valoraron positivamente este tipo de contenidos, su aplicación dependía en gran medida de las referencias personales de los profesores (de Bruïne et al., 2014).

Los responsables educativos se enfrentan a dos retos principales a la hora de incluir estos contenidos en la formación de los futuros profesores; en primer lugar, es difícil encontrar espacio en el currículum cuando este ya está muy lleno con otro tipo de enseñanzas, y por otra parte, las interacciones profesor-familia son complicadas y en muchas ocasiones involucran evaluación, responsabilidad y decisiones importantes sobre la educación de los estudiantes (de Bruïne et al., 2014; Lawrence-Lightfoot, 2003).

La falta de entrenamiento tiene consecuencias negativas para las reuniones entre los padres y los profesores. Behr y Franta (2003) encontraron que los docentes frecuentemente son incapaces de influenciar positivamente el resultado de una conversación, y normalmente respondían con los mismos patrones de conversación usados por los padres (si los padres estaban perdidos estos ofrecían consejo, si se mostraban dominantes respondían de la misma forma). Asimismo, hay evidencia de que los profesores que recibieron un entrenamiento exhaustivo para tratar con profesores buscan el contacto con estos más a menudo que aquellos que no han recibido la formación adecuada (Hertel, 2009; Wild, 2003), mientras que para muchos de ellos es una fuente de estrés (Unterbrink et al., 2008).

La técnica del *role-playing* es una de las más usadas y exitosas a la hora de entrenar a los profesores para comunicarse con familiares (Henderson y Hunt, 1993). Asimismo, la simulación permite a los futuros profesores la oportunidad de practicar habilidades docentes, como la realización de tutorías de padres, sin tener como consecuencia daños irrevocables (Kelley y Wenzel, 2018). McNaughton et al. (2008) sugirieron que se trabajara la escucha activa con el objetivo de que los comentarios de

los profesores fueran más empáticos, que se hicieran preguntas apropiadas y que se comunicaran de forma efectiva con las familias.

El método de la simulación presenta una serie de ventajas que han sido demostradas en una serie de estudios (Ericsson, 2006; Jeffries, 2005; Ward et al., 2006). En primer lugar, son personalizables, y los instructores pueden asegurarse de que las situaciones críticas son representadas y entrenadas. En segundo lugar, permiten a los futuros profesores practicar deliberadamente aspectos específicos de una tarea con diferentes niveles de dificultad y complejidad. En tercer lugar, las simulaciones son éticas, permiten experimentar auténticos desafíos sin consecuencias. Finalmente, al contrario que en el mundo real, las simulaciones proveen oportunidades para que los instructores puedan intervenir a tiempo real para ofrecer feedback que puede ser usado inmediatamente para mejorar su rendimiento. Relevante con el enfoque educativo sobre el trato con familiares, las simulaciones han demostrado aumentar la confianza de los estudiantes, las habilidades de comunicación y la empatía (Gough et al., 2009).

Dotger et al. (2010) pusieron en marcha el Simulated Interaction Model (SIM), el cual tenía como objetivo mejorar las habilidades de conversación de los profesores en tutorías con padres. Se adaptó un enfoque usado en escuelas de Medicina, que permitía a los estudiantes la oportunidad de practicar las reuniones mediante el feedback y la reflexión. El Simulated Interaction Model (SIM) comenzó con 6 casos a partir del llamado Standardized Parent/Caregiver Conferencing Model (SPCM), expandiéndose con el tiempo para actualmente encontrar hasta 27 casos diferentes. Se entrenó a una serie de padres para que representaran determinadas características y atributos estandarizados identificados en los casos, y así medir la actuación de los docentes cuando entraban en juego diferentes variables y problemas. Los casos predeterminados incluían una madre divorciada con un hijo con problemas académicos, un padre con una hija con conductas de aislamiento, una madre que quería discutir las expectativas de un profesor respecto a su hija, un padre que quería discutir el contenido de una lectura respecto a sus creencias personales, una madre con un hijo que hacía comentarios inapropiados en clase, una madre de un niño con TEA, una madre de una víctima de bullying, unos padres preocupados por el futuro académico de su hija, una madre cuya hija había cometido plagio, un padre con un hijo con resultados académicos cada vez peores y una madre que quería confrontar sus creencias personales con lo dado en clase. Los candidatos a profesores interactuaban con los padres y recibían feedback por parte

de los profesionales inmediatamente después. Además, las simulaciones eran grabadas para permitir a los participantes llevar a cabo autoevaluaciones en sesiones individuales y grupales. Se encontró que aquellos que participaron en la simulación mostraron una mejora en la disposición profesional y en sus habilidades. En concreto, se observaron resultados positivos a la hora de estructurar una conversación con los padres y de mostrarse más receptivos.

En Alemania, Gerich et al. (2016) desarrollaron y evaluaron un programa de entrenamiento de habilidades de orientación y comunicación dirigido a docentes de cara al trato con las familias. Está basado en el modelo de cuatro dimensiones desarrollado por Gerich et al. (2015), el cual contiene las habilidades más importantes que los profesores deberían tener a la hora de tratar con las familias: las habilidades de comunicación (las cuales incluyen las habilidades generales de orientación, que serían la escucha activa, la estructuración del discurso y el parafraseo), las habilidades de diagnóstico (contienen aspectos necesarios para analizar el problema existente e identificar las posibles causas), las habilidades de resolución de problemas (aspectos necesarios para encontrar e iniciar soluciones apropiadas para dificultades de aprendizaje) y las habilidades de afrontamiento (incluyen estrategias para lidiar con las críticas y con situaciones difíciles). Como variables externas además de las cuatro dimensiones se encontrarían el nivel de autoestima, la experiencia y los conocimientos previos.

El programa de entrenamiento se centró en el desarrollo de competencias prácticas que son relevantes para el trabajo de los futuros profesionales, incluyendo en gran medida aprendizaje activo y reflexión. Un aspecto central del programa estuvo centrado en el *role-playing*, basado en casos específicos de estudiantes hipotéticos con ciertas dificultades en el aprendizaje. Los participantes trabajaban juntos en grupos de tres personas, en los cuales un integrante representaba el papel del profesor, otro el del padre/madre y otro tenía el rol de observador, cambiando estos papeles durante el transcurso del programa. Gracias a esto, los participantes que tenían el rol del profesor contaban con la oportunidad de aplicar el contenido teórico en situaciones prácticas para conseguir experiencia. Por otra parte, aquellos alumnos que representaban el papel de padres podían desarrollar un entendimiento de la perspectiva de estos en las tutorías. Finalmente, aquellos con el rol del observador recibieron instrucciones de registrar cómo había sido la actuación de los que tenían el papel de profesores y contestar una

serie de preguntas predeterminadas para así poder dar un buen feedback. Además, se pedía a los alumnos que completaran un diario semanal contestando a preguntas de estilo abierto y cerrado para reflejar el contenido de las últimas sesiones, sus características personales, sus dificultades individuales y en qué aspectos debían mejorar, así como su evaluación del programa y qué aspectos consideraban que deberían cambiarse.

También en Alemania, se desarrolló el modelo Gmuend para llevar a cabo reuniones entre padres y profesores (Aich et al., 2017). Este modelo tendría su origen en la psicología humanista al apoyar la idea del crecimiento personal, intentado desarrollar la autonomía de los padres a través de relaciones interpersonales de apoyo que no resulten intrusivas ni agresivas (Aich y Behr, 2015). Se escogieron tres aspectos relevantes para las tutorías: establecer una buena relación con la otra persona, estructurar la conversación y encontrar soluciones a los problemas. El modelo consiste en seis módulos con seis estrategias diferentes de comunicación, con una duración total de 35 horas, y que contienen teoría y cómo usar los conceptos en la práctica, ejercicios y actividades, *role-playing* y reflexión. El primer modelo ayuda a identificar la jerarquía entre las personas dentro de la reunión y si la interacción está basada en una equidad de poderes; el segundo modelo se enfoca en las condiciones centrales de las personas como la empatía, la congruencia y la actitud positiva; el tercer modelo aborda las dificultades y trampas en el proceso de comunicación; el cuarto modelo muestra si el tipo de comunicación es funcional o poco productivo; el quinto modelo da herramientas para evitar patrones de conversación que no sean útiles a la hora de resolver problemas y el último modelo se basa en el concepto de los juegos transaccionales y cómo evitarlos.

En Chipre, por otra parte, Symeou et al. (2012) desarrollaron un programa de intervención comprendido de cinco sesiones (cuatro en una semana y la última varias semanas después) de tres horas cada una y el cual incluía discusión, *role-playing* y feedback. En la primera sesión, se abordó el marco teórico del papel de los padres en la educación de sus hijos, así como los efectos que tiene su implicación en toda la comunidad educativa, los factores que influyen en las relaciones entre familia y escuela y las diferentes formas existentes de comunicarse con los padres. La segunda sesión comenzó definiendo lo que es la comunicación e indicando los efectos de una buena práctica en el proceso de enseñanza. Además, se discutieron los factores que facilitan e impiden una buena comunicación con las familias y los posibles objetivos

que pueden tener las tutorías. La tercera sesión se centró en cómo el profesor puede prepararse para la reunión, procediendo a discutir las distintas fases de una entrevista profesional. En la cuarta sesión, se analizó el contexto de la escucha activa y lo que se necesita para alcanzarla (recursos como la comunicación no verbal y el contacto ocular, la importancia en usar las preguntas adecuadas, el parafraseo, etc.). Entre la cuarta y la última sesión, cada persona organizó e implementó dos sesiones en escuelas reales con los mismos padres, y se les indicó que apuntaran en un diario todo lo que ocurriera en las reuniones para discutirlo con los profesionales en la última sesión del programa.

Para trabajar la habilidad de la escucha activa en concreto en profesores, Vostal et al. (2015) pusieron en marcha un programa de intervención que utilizaba la metodología de simulaciones grabadas y que se basaba en un modelo específico creado por McNaughton et al. (2008), denominado LAFF. Este modelo se basa en cuatro aspectos principales, cada uno de los cuales corresponde a una letra de las siglas. El primero de ellos (*Listen, empathize and communicate respect*) permite a los participantes comunicar respeto a la persona que está hablando, sin estar de acuerdo o en desacuerdo con el mensaje, usando el lenguaje corporal y visual adecuado, así como trabajar la empatía para mejorar el *rapport* de la conversación. El segundo paso (*Ask questions and permission to take notes*) ayudó a los participantes a investigar sobre las preocupaciones de la otra persona, así como a aprender a usar preguntas abiertas para obtener información. Por otra parte, aprender que el hecho de pedir permiso para tomar notas comunica la importancia que se va a dar a las palabras del otro. El tercer paso (*Focus on the problem*) animó a los participantes a resumir el problema tal como lo expresó la otra persona, pasando de hacer preguntas a confirmar que habían entendido lo dicho correctamente, asegurando así que las dos personas están de acuerdo en lo comunicado antes de seguir. Finalmente, el último paso (*Find a first step*) consistía en encontrar el primer paso a seguir después de la conversación, como observar la clase o contactar con otro profesional de la educación.

Gracias a la revisión de los programas, se pueden destacar algunos elementos importantes que serán útiles para la elaboración de la propuesta de intervención. A continuación se muestran a modo de resumen las técnicas y variables más importantes.

Tabla 1*Programas de intervención incluidos en la revisión*

Autor	Programa	Fundamentación teórica y variables	Metodología
Aich et al. (2017)	Modelo Gmuend	-Teorías humanistas -Tres principios básicos: Establecer una buena relación con la otra persona Estructurar la conversación Encontrar soluciones a los problemas	-Conceptos teóricos organizados en 6 módulos <i>-Role-playing</i> -Feedback
Dotger et al. (2010)	Simulated Interaction Model (SIM)	Standardized Parent/Caregiver Conferencing Model (SPCM)	-Simulaciones de casos estandarizados grabadas -Feedback ampliado de 6 a 27 casos estandarizados
Gerich et al. (2016)	Modelo de Gerich	Cuatro dimensiones de Gerich: -Habilidades de comunicación -Habilidades de diagnóstico	<i>-Role-playing</i> -Trabajo cooperativo -Feedback

		-Habilidades de resolución de problemas	
		-Habilidades de afrontamiento	
Symeou et al. (2012)	Programa de intervención para mejorar la comunicación entre padres y profesores	-Relaciones entre familia-escuela -Preparación y estructura de la entrevista -Técnicas de comunicación -Escucha activa	-Conceptos teóricos -Simulaciones en escuelas reales -Feedback
Vostal et al. (2015)	Programa de escucha activa	Modelo LAFF de MacNaughton et al. (2008): <i>-Listen, empathize and communicate respect</i> <i>-Ask questions and permission to take notes</i> <i>-Focus on the problem</i> <i>-Find a first step</i>	Simulaciones grabadas

Por todo ello, para la elaboración de la propuesta de intervención que se desarrollará en este TFM, se seguirá la estructura que se encuentra en la mayoría de los programas: contenido teórico para explicar conceptos, ejercicios de simulación y *role-playing* y actividades de trabajo en equipo y, finalmente, sesiones donde se intercambie feedback. Además, en el aspecto teórico de la propuesta se organizarán la sesiones siguiendo variables destacadas en los diferentes modelos y programas: la relación

familia-escuela (Symeou et al., 2012), la estructuración de la conversación y la entrevista (Aich et al., 2017; Symeou et al., 2012), las técnicas de comunicación verbal y no verbal (Gerich et al., 2016; Symeou et al., 2012), la escucha activa y la empatía (McNaughton et al., 2008; Symeou et al., 2012) y la resolución de problemas (Aich et al., 2017; Gerich et al., 2016; McNaughton et al., 2008). Además, para los ejercicios de *role-playing* y las simulaciones se proporcionarán casos estandarizados sacados de entre los 27 del SIM (Dotger et al., 2010).

5. Propuesta de intervención

5.1. Contextualización

Dada la importancia que tiene que en los centros de Secundaria exista una buena comunicación entre los profesores y las familias, y las dificultades que han sido percibidas por parte del profesorado, sobre todo aquel con poca experiencia en la función docente, a la hora de llevar a cabo reuniones con los padres de sus alumnos, se va a plantear una propuesta de intervención para mejorar las habilidades comunicativas de los profesores.

Los destinatarios de esta propuesta de intervención serán los profesores del IES Vega del Prado de Valladolid que lleven menos de cinco años en la función docente, teniendo lugar en las instalaciones del centro. También hay la posibilidad de ir aplicándolo en otros institutos si la evaluación posterior es positiva. Asimismo, el programa tendrá lugar en las primeras semanas del curso 2023-2024, para preparar de forma adecuada a los docentes para afrontar el año escolar.

5.2. Objetivos

El programa tiene los siguientes objetivos generales:

- a. Mejorar las habilidades de comunicación de los profesores con poca experiencia frente a las reuniones con las familias de los alumnos
- b. Conseguir que la mejora de sus habilidades y el aumento de la confianza ayuden a reducir el estrés que sienten en estas situaciones

Los objetivos específicos de la propuesta de intervención serán los siguientes:

- a. Sensibilizar de la importancia de la colaboración entre escuela y familia para el óptimo desarrollo de los alumnos
- b. Trabajar la empatía y el entendimiento para evitar conflictos
- c. Desarrollar estrategias para estructurar de forma adecuada las entrevistas y plantear las preguntas adecuadas
- d. Proporcionar técnicas de comunicación verbal y no verbal que mejoren el resultado de las reuniones
- e. Recalcar la importancia de trabajar la escucha activa cuando los padres estén hablando
- f. Poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos mediante procedimientos de *role-playing* y simulación y haciendo uso de las TIC
- g. Generar espacios de debate y reflexión para proporcionar feedback y propuestas de mejora

5.3. Procedimiento y metodología

El programa de intervención se desarrollará a través de 6 sesiones repartidas durante las tres primeras semanas del curso 2023-2034. Las sesiones tendrán lugar los martes y los jueves en horario de tarde y tendrán la duración de 50 minutos, excepto las Sesiones 3 y 4, las cuales durarán 90 minutos debido a la cantidad de contenido que incluirán. Estas serán impartidas con ayuda del Departamento de Orientación del centro, así como con la participación de profesionales externos que aporten otros puntos de vista. Además, un mes después de la última sesión, se dedicará una semana a hacer la evaluación post-programa mediante dos simulaciones que tendrán lugar el lunes y el miércoles de la misma semana, con una sesión final para intercambiar feedback el viernes.

Se va a desarrollar, en primer lugar, una sesión inicial de evaluación para conocer cuál es la situación personal de los profesores respecto al tema y con qué herramientas cuentan en ese momento para comunicarse con las familias. También se preguntará sobre qué tipo de formación han recibido sobre la comunicación con familias

durante su etapa de estudiantes, y si creen que ha sido suficiente, así como sus expectativas respecto al programa de formación y al curso en general.

Seguidamente, las diferentes sesiones del programa se llevarán a cabo a través de una metodología participativa, donde se incluirán explicaciones teóricas y dinámicas tanto individuales como grupales y que permitirán la participación activa de todos a través del aprendizaje cooperativo. De acuerdo con Pliego Prenda (2011), el principal objetivo del aprendizaje cooperativo es que los miembros del grupo aprendan y se habitúen a trabajar en equipo mejorando sus relaciones y respetando sus diferencias.

Este aprendizaje cooperativo está formado por varios elementos según Kagan (1994), entre los que se encuentran:

- Interdependencia positiva: cada alumno se interesa por el rendimiento de sus compañeros de igual forma que por el suyo propio
- Responsabilidad individual: cada uno de los participantes recibe retroalimentación relativa al propio progreso y al de los demás, de forma que el grupo es capaz de auto administrarse ayudas psicopedagógicas entre sus componentes
- Participación igualitaria: para conseguirla es necesario estructurar las actividades de tal forma que permita que se cumpla y que exista un grado de simetría en las tareas que se realizan
- Interacción simultánea: los miembros del grupo hablan entre ellos, discurren antes de hacer una actividad sobre cuál es la mejor forma de hacerla, piden y prestan ayuda, se animan mutuamente

En el caso de este programa de prevención, el aprendizaje cooperativo es una de las metodologías clave ya que en muchas de las sesiones se organizará al alumnado en grupos heterogéneos con el objetivo de trabajar de forma coordinada para lograr aprendizajes significativos a partir de los conocimientos que tengan y de los contenidos que vayan aprendiendo a lo largo de las sesiones, los cuales darán lugar en todo momento a la reflexión e interiorización de lo aprendido por parte de los receptores. De esta forma, se consigue que se trabaje de forma igualitaria y equitativa en los grupos, aportando diferentes puntos de vista y mejorando las relaciones entre ellos de una

forma positiva, ofreciendo su ayuda y apoyo a los demás participantes y fomentando la solidaridad, lo cual es fundamental para conseguir la colaboración educativa durante el curso en beneficio de todos los alumnos.

Otra metodología de trabajo en la que se basa este programa de prevención es el aprendizaje significativo. Según la definición proporcionada por Ausubel et al. (1983), para aprender es necesario relacionar los aprendizajes con las ideas previas del alumno y el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada. En consecuencia, para aprender significativamente el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente. En esta línea, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información.

Debido a esto, es importante tener en consideración que los participantes no van a partir de una mente en blanco, sino que tienen ideas y experiencias previas sobre el tema de la comunicación con las familias y de las reuniones padres-profesores. En este programa se tendrán en cuenta estos conocimientos al aplicarles un cuestionario inicial donde se comprueben las ideas que tienen, y se irán integrando con lo que vayan aprendiendo en las diferentes sesiones.

Otro aspecto del aprendizaje significativo es que se debe ir de la información más general a la más concreta, por lo que, en el programa, gracias a la estructuración de las diferentes sesiones, se irá desde los conceptos básicos hasta los más específicos. Por otra parte, se permitirá que se relacionen los conocimientos con situaciones y ejemplos de la vida real, haciendo que se construyan los nuevos conocimientos a partir de la relación de la información que hayan aprendido con sus propias experiencias, y que adquieran nuevas formas de abordar las tutorías y hacer frente a las situaciones que se les puedan presentar.

Dentro del aprendizaje cooperativo y significativo se emplearán dinámicas de debate en la mayoría de las sesiones, a partir de los cuales tendrán que relacionar sus conocimientos previos del tema con la temática en cuestión que se esté trabajando en la sesión. Jérez (2015) conceptualiza el debate como metodología activa que hace la diferencia con su finalidad competitiva y enfatiza que busca por medio de una conversación estructurada que se enfrenten diferentes opiniones y puntos de vista sobre

un tema específico que permita polémica o disparidad de visiones. Las opiniones deben estar correctamente fundamentadas, basadas en datos empíricos, estudios, teorías, etcétera., que permitan establecer criterios de entrada, participación, búsqueda y presentación de información y datos para proporcionar un diálogo dinámico e interesante. A partir de esta dinámica, se estimulará el pensamiento crítico, la tolerancia y sobre todo el trabajo colectivo.

Asimismo, también se introducirá el uso de las TIC y los sistemas audiovisuales a la hora de impartir las sesiones teóricas, para de esta forma poder captar la atención de los asistentes y presentar los contenidos de una forma más visual. Por ejemplo, se utilizarán presentaciones realizadas con Power Point donde se incluirá la información a comunicar. También se hará uso de grabaciones audiovisuales que ayuden a ejemplificar aquello que se está contando y que sirvan para estimular el pensamiento crítico, identificando elementos positivos y negativos de las interacciones reflejadas en los vídeos y qué aspectos de mejora son posibles. El beneficio del uso de las TIC en educación ha sido probado en la literatura científica en muchas ocasiones. De acuerdo con Sarkar (2012), ayuda a mejorar la calidad de la educación en una serie de formas: aumentando el entusiasmo y haciendo que los alumnos se involucren, permitiendo la adquisición de habilidades necesarias y mejorando la formación de los profesores.

Por otro lado, una metodología fundamental que se empleará en el programa es el *role-playing*. Esta es una dinámica de grupo que consiste en asignar roles a las personas, las cuales deben actuar en diferentes situaciones de acuerdo a los roles asignados anteriormente. De acuerdo con Krain y Lantis (2006), “los ejercicios de simulación mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes”. Según Dosso (2009), *el role-playing* tiene un papel fundamental en cuanto a la capacidad de representar la realidad de las situaciones poniéndose en el lugar de otra persona, de forma que se fomenta en gran medida la empatía y sensibilización sobre una temática en concreto. En esta propuesta de intervención, se usará el *role-playing* trabajando de forma grupal, variando los roles y las situaciones y utilizándolo como una forma de poner en práctica lo aprendido en cada sesión.

Finalmente, las últimas sesiones estarán dedicadas a la realización de una serie de simulaciones intentando replicar lo máximo posible una situación real de una reunión entre un profesor y un familiar. Se tratará de ejercicios individuales con sujetos externos al programa ocupando el rol de los padres, y que servirán para evaluar la adquisición de las competencias de comunicación en su totalidad. Las simulaciones sirven para que los alumnos puedan interactuar con materiales auténticos, como el historial del alumno, proyectándose en una situación profesional real, para que apliquen la teoría de la mente al imaginar y predecir las acciones de la otra persona de la conversación, para que aprendan a desarrollar actuaciones ante cualquier imprevisto en tiempo real y para que vean cuáles son las áreas donde es necesaria una mejora (Walker y Legg, 2018).

5.4. Actividades a desarrollar con materiales, sesiones y temporalización

5.4.1. Sesión 1: Evaluación Inicial

-Objetivos:

-Conocer antes del comienzo del programa la formación que han recibido los docentes sobre las habilidades de comunicación con padres

-Realizar la autoevaluación de las habilidades de comunicación de los participantes y en qué áreas se perciben más dificultades

-Descripción de la actividad:

En primer lugar, los profesionales que impartirán el programa se presentarán a sí mismos y se explicará, de forma breve, las razones para llevarlo a cabo, qué se pretende conseguir con él, en qué va a consistir de forma general y las diferentes dinámicas y metodologías que se van a seguir.

A continuación, se repartirá a los asistentes una hoja con una serie de preguntas (Anexo 1) elaboradas por la organización del programa para recoger información relacionada con su formación en el ámbito de la comunicación con familiares durante su etapa de estudiantes, preguntando qué formación recibieron, si se trataron estos temas en algún momento y en qué profundidad y qué tipo de actividades se siguieron. Se dejarán aproximadamente 10 minutos para contestar a las preguntas, y luego se les irá pidiendo que lo relaten oralmente de forma breve al resto del grupo.

Posteriormente, se repartirán ejemplares de la Escala sobre Habilidades de Comunicación (Leal-Costa et al., 2015), adaptada del ámbito de la salud al de la educación (Anexo 2). La prueba se aplicará para conocer cómo perciben los asistentes sus propias capacidades de comunicación a la hora de hablar con padres y cuáles son sus puntos fuertes y débiles.

Finalmente, una vez hayan cubierto el cuestionario, para terminar la sesión, se empezará un pequeño debate en la clase, en el cual los participantes podrán compartir con los demás qué esperan del programa y cuáles son sus expectativas. Además, también se les dará la opción de contar alguna experiencia especialmente positiva o negativa que hayan tenido en el ejercicio de su profesión en las tutorías con familiares, y qué creen que funcionó bien o falló en el proceso de comunicación en esos casos específicos.

-Metodología: En esta clase se usará el aprendizaje significativo con respecto a la relación de sus conocimientos y experiencias previas con la temática presente, mediante el uso de cuestionarios y la participación en clase.

-Temporalización: 50 minutos.

-Recursos: Fotocopias del cuestionario de elaboración propia y del EHC (Leal-Costa et al., 2015).

5. 4. 2. Sesión 2: La relación familia-escuela y la importancia de las reuniones con padres

-Objetivos:

-Analizar la relación familia-escuela y las variables que influyen en ella

-Concienciar de la importancia que tienen las reuniones entre profesores y padres para todos los miembros de la comunidad educativa

-Descripción de la actividad:

Para comenzar la sesión, se utilizará una presentación Power Point (Anexo 3) para hacer a los participantes una introducción sobre la relación familia-escuela y de los factores que influyen en ella (clase social, pertenencia a grupos étnicos minoritarios, etc.). Además, se hará también un breve repaso histórico de cómo ha ido cambiando la

forma en la que se lleva a cabo la comunicación entre los dos ámbitos (García-Bacete, 2006; Lawler, 1991; Machargo, 1997; Simon, 2001).

Posteriormente, para tratar el tema de la importancia que tienen las reuniones para toda la comunidad educativa, se llevará a cabo una actividad que ayudará a ilustrar este punto. Se dividirá a los participantes en grupos heterogéneos de cinco miembros, intentado que en cada uno de ellos haya profesores pertenecientes a diferentes departamentos y con distintos niveles de experiencia. A continuación, se repartirá a cada persona una fotocopia (Anexo 4) con una tabla con tres columnas, una para los profesores, otra para los padres y otra para los alumnos. En cada una de ellas deberán escribir las consecuencias positivas que crean que tiene la realización de tutorías exitosas para cada uno de estos grupos. Luego los integrantes del grupo compartirán lo que han contestado y rellenarán en la misma hoja la casilla correspondiente con las propuestas con las que el grupo esté de acuerdo.

Seguidamente, se dibujarán las tres columnas en la pizarra y cada grupo irá exponiendo sus aportaciones en alto para todo el mundo, apuntando todas. Una vez terminado el proceso, se abrirá un pequeño debate donde se discutirán las ideas aportadas y donde podrán elaborar conclusiones a partir de ellas. Finalmente, el responsable o responsables de la actividad intervendrán presentando evidencia científica de estudios que corroborarán la importancia de la buena comunicación entre padres y profesores.

-Metodología: En esta sesión se usará en primer lugar la clase expositiva para presentar los contenidos teóricos y a continuación se pondrá en marcha una dinámica de aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos para discutir entre toda la importancia de las reuniones entre padres y profesores para cada uno de los grupos que conforman la comunidad educativa.

-Temporalización: 50 minutos.

-Materiales: Fotocopias para realizar la actividad, Power Point y materiales audiovisuales, proyector.

5. 4. 3. Sesión 3: La entrevista: preparación, contexto, estructura y elaboración

Objetivos:

- Identificar las características que tienen los diferentes tipos de entrevistas
- Informar sobre la estructura que debe tener la entrevista con las familias
- Enseñar a formular preguntas adecuadas dependiendo del contexto y la situación
- Mostrar cómo debe ser la preparación previa a la realización de la entrevista

-Descripción de la actividad:

En primer lugar, se mostrarán una serie de vídeos de ejemplos de entrevistas entre profesores y padres (Anexo 5), para que los participantes prueben a identificar qué tipo de entrevista es y la estructura que tiene. Una vez que se hayan mostrado todos los vídeos, se pondrán en común las respuestas y se dirá cuál es la correcta.

A continuación, a partir de los vídeos mostrados se explicarán las fases que debe tener una entrevista con familiares y cómo estructurar el discurso dependiendo de la situación y del contexto y delimitando los puntos que se deben discutir, así como las preguntas de la entrevista, incluyendo información sobre cómo formular el número adecuado y qué tipos de preguntas existen y cuáles son más adecuadas en este contexto (Alcega Vidal, 2007; Gago y Luz; 2018; López, 2010; Perpiñá, 2012).

Después se pasará a hacer el primer ejercicio de *role-playing* del programa. Se dividirá a los participantes en parejas, y se les entregará a cada uno una hoja de caso (Anexo 6) en la que figure qué papel van a representar (profesor o familiar) y los detalles del alumno sobre el que se va a hablar. Se les dejará 10 minutos para preparar la intervención individualmente y a continuación cada pareja irá turnándose para hacer la entrevista. Después de cada una, los otros compañeros aportarán feedback sobre cómo lo han visto y qué aspectos negativos y positivos destacan. Una vez completadas todas las parejas, se volverán a repartir los papeles, pero esta vez cada persona interpretará el rol que no tuvo anteriormente, y se repetirá todo el proceso.

-Metodología: Se utilizarán las nuevas tecnologías como los medios audiovisuales para explicar los conceptos teóricos y a continuación tendrá lugar una dinámica de *role-playing*, en la cual los participantes interpretarán papeles simulando una entrevista real.

-Temporalización: 90 minutos.

-Materiales: Hojas con las descripciones de casos para el *role-playing*, vídeos de entrevistas, proyector.

5. 4. 4. Sesión 4: Técnicas de comunicación verbal y no verbal

-Objetivos:

-Mostrar a los participantes las técnicas de comunicación verbal y no verbal positivas para las tutorías

-Analizar de forma crítica ejemplos mostrados y saber reconocer los puntos positivos y negativos

-Descripción de la actividad:

La primera actividad que se llevará a cabo en esta sesión consiste en el visionado de una serie de entrevistas entre padres y profesores (Anexo 7), al igual que en la sesión previa. Mientras tanto, los asistentes tendrán que identificar técnicas de comunicación verbal y no verbal que perciban por parte del entrevistador y que les llamen la atención. Algunas técnicas presentes en los vídeos serán el parafraseo, el uso de preguntas abiertas y cerradas, el tono utilizado, el contacto visual, la postura corporal, etc.

Una vez terminado esto, se colocará a los participantes por grupos heterogéneos de cinco personas y entre ellos tendrán que poner en común lo que ha apuntado y destacado cada uno, y por qué creen que ayuda en la comunicación. Una vez que se haya llegado a un acuerdo dentro del grupo, se compartirá con los demás lo que se haya escrito y se irá apuntando en la pizarra. Finalmente, el responsable de la actividad comentará los resultados obtenidos y las diferentes técnicas que se puedan ver en los vídeos volviendo a ponerlos y parando cada vez que aparezca alguna de ellas.

Seguidamente, se harán parejas y se repartirán papeles para hacer un ejercicio de *role-playing* (Anexo 8). Los demás deberán estar atentos e ir apuntando en una hoja qué técnicas de las que se han enseñado se han usado y cuántas veces, para ponerlo en

común más tarde y aportar feedback. Una vez terminado, se volverá a repetir con las mismas parejas, pero con los roles cambiados.

-Metodología: En esta sesión se usarán medios audiovisuales y la metodología del aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos en la primera actividad, ya que se va a realizar el visionado de los videos y luego la puesta en común en los grupos, así como el *role-playing* para la segunda actividad, donde los participantes interpretarán papeles simulando una entrevista real.

-Temporalización: 90 minutos.

-Materiales: Hojas de casos para el *role-playing*, recursos audiovisuales, proyector.

5. 4. 5. Sesión 5: Escucha activa, asertividad y empatía

-Objetivos:

-Informar en qué consiste la escucha activa

-Trabajar en desarrollar y mostrar empatía hacia las familias

-Descripción de la actividad:

Lo primero que se va a hacer en esta sesión es utilizar una Presentación Power Point (Anexo 9) para realizar la explicación sobre qué es la escucha activa y cómo se consigue (Bautista y Carhuacho, 2016; Jahromi et al., 2016; McNaughton et al., 2008; Mishima et al., 2020; Ortiz, 2007).

Seguidamente, se llevará a cabo un ejercicio en el que se colocará a los asistentes por parejas y se les pedirá que cuenten algo a su compañero del tema que quieran. Mientras tanto, la otra persona deberá practicar la escucha activa con las técnicas que se hayan enseñado, y una vez termine deberá contar al resto del grupo lo que le haya dicho para comprobar si ha estado atento y si ha comprendido el mensaje. El proceso se repetirá otra vez para cambiar los roles dentro de la pareja.

A continuación, se cambiarán las parejas y se plantearán casos de una tutoría entre padres y alumnos (Anexo 10), y se volverá a pedir a aquellos que tengan el rol del profesor que escuchen de forma activa a lo que les están contando, que intenten demostrar empatía y comprensión, que aporten refuerzos positivos y que realicen

finalmente un resumen de lo que se haya dicho y de las conclusiones para comprobar que se ha entendido el mensaje. Después se les pedirá a los demás que aporten feedback sobre cómo ha transcurrido el ejercicio, y se repetirá el proceso cambiando los roles.

-Metodología: En esta sesión se implementará la metodología de la clase expositiva en primer lugar para explicar los conceptos, para a continuación dar paso a la metodología del *role-playing*, donde los participantes interpretarán papeles simulando una entrevista real.

-Temporalización: 50 minutos.

-Materiales: Hojas de casos para el *role-playing*, presentación Power Point, proyector.

5. 4. 6. Sesión 6: Estrategias de resolución de conflictos

-Objetivos:

-Desarrollar estrategias de resolución de diferentes problemas que pueden surgir en las reuniones

-Conocer las situaciones más típicas que se pueden encontrar

-Descripción de la actividad:

En esta sesión, se formarán grupos heterogéneos de cinco personas y se repartirán una serie de casos de alumnos con situaciones habituales a las que se enfrentan los profesores en las reuniones (Anexo 11). Dentro de cada grupo, deberán discutir y decidir entre todos cuál sería la estrategia más adecuada a seguir para cada uno de los casos, aportando argumentos y justificando la respuesta. Después de ello, se pondrá en común lo que se haya discutido con los demás y se abrirá un debate entre todos los asistentes para que puedan expresar sus opiniones.

-Metodología: En la sesión se empleará la metodología del aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, donde cada uno de ellos discutirá sobre cómo resolver una serie de situaciones difíciles.

-Temporalización: 50 minutos.

-Materiales: Hojas de casos para resolver, proyector.

5. 4. 7. Sesiones 7, 8 y 9: Evaluación post-intervención:

-Objetivos:

- Evaluar el progreso de los participantes tras aplicar el programa
- Llevar a cabo simulaciones en las condiciones más reales posibles
- Aportar feedback de forma individual y grupal

-Descripción de la actividad:

Estas sesiones tendrán lugar un mes después de la Sesión 6 y transcurrirán durante la misma semana (lunes, miércoles y viernes). En primer lugar, en las Sesiones 7 y 8 se va a llevar a cabo un ejercicio de simulaciones, intentando replicar las condiciones reales de una reunión entre padres y profesores. Cada participante realizará dos simulaciones (una cada día) y recibirá varios días antes la hora a la que debe acudir. Esta se realizará de forma individual y a cargo de los responsables de la actividad (uno por simulación). Antes de entrar se le entregará la hoja con el caso del alumno (Anexo 12) y con el miembro de la familia que se va a representar. El caso que puede tocarles en cada simulación será sacado de entre los diferentes ejemplos del Simulated Interaction Model (Dotger et al., 2010). Se dejará un cuarto de hora para preparar la entrevista y a continuación comenzará el ejercicio de simulación, el cual durará 50 minutos (se avisará del final con una señal auditiva).

Las simulaciones serán grabadas, y posteriormente los responsables del programa las evaluarán de acuerdo con el Family Meeting Behavioral Skills Checklist (Gustin et al., 2016), incluido en el Anexo 13, comparándolo con el desempeño en los demás ejercicios de *role-playing* del programa. Finalmente, en la Sesión 9 se convocará a los profesores de nuevo para aportar feedback grupal sobre el ejercicio de simulación, y se les pasará un cuestionario anónimo (Anexo 14) para que evalúen el programa, si creen que ha sido útil y si tienen propuestas de mejora.

-Metodología: En esta sesión tendrá lugar una metodología de simulación que intentará replicar las condiciones reales de una reunión entre padres y profesores y utilizando los casos estandarizados del Simulated Interaction Model (Dotger et al., 2010). Además, al final se compartirá el feedback y se abrirá un espacio de debate con todo el grupo.

-Temporalización: 50 minutos cada sesión (con 15 minutos previos de preparación antes de las simulaciones).

-Materiales: Fotocopias con casos estandarizados y datos del alumno, ejemplares del FMBSC (Gustin et al., 2016) y del cuestionario de feedback final, equipo para grabar las simulaciones, proyector.

5.5. Medidas y evaluación de la intervención

Para llevar a cabo la evaluación de la intervención, se realizarán una serie de actuaciones a lo largo del desarrollo de la misma que ayudarán a conocer si esta ha sido efectiva y se han conseguido los objetivos propuestos. Incluirá una parte pre-post, en la cual se evalúen los conocimientos y destrezas de los docentes antes y después de la intervención. A continuación, se explicará la dinámica a seguir en cada una de las fases.

Tal y como se puede observar en la Sesión 1, está consistirá en una evaluación inicial que servirá para conocer la formación con la que cuentan los profesores y sus puntos fuertes y débiles antes de comenzar con el entrenamiento. La sesión comenzará con la aplicación de un cuestionario donde se preguntará por los años que llevan ejerciendo, qué tipo de formación recibieron y si se incluyó la comunicación con las familias en los planes de estudio.

A continuación, se pasará la Escala sobre Habilidades de Comunicación (Leal-Costa et al., 2015), la cual fue diseñada con la intención de aplicarse a profesionales de la salud por lo cual se tratará de una versión adaptada. El cuestionario cuenta con 18 ítems de tipo Likert con 6 opciones (de 1=casi nunca a 6=muchísimas veces, con los ítems 18 y 20 escritos de manera inversa), y se miden las dimensiones de comunicación informativa, empatía, respeto y habilidad social.

Asimismo, después se abrirá un debate donde cada uno expresará sus expectativas y experiencias personales que hayan tenido respecto al tema, abriéndose una conversación entre todos para intercambiar opiniones.

Durante el programa también se llevará a cabo la evaluación de cómo va transcurriendo y si se empiezan a percibir mejorías de diversas formas. En primer lugar, en cada sesión el responsable de la actividad evaluará la participación y el desempeño de cada asistente en las diferentes actividades que se lleven a cabo, haciendo especial

hincapié en los ejercicios de *role-playing*, ya que se consideran muy importantes para ir observando el progreso a lo largo de las sesiones. Para evaluar el desempeño en las Sesiones 3, 4 y 5 se usará el Family Meeting Behavioral Skills Checklist (Gustin et al., 2016), el cual cuenta con 30 ítems de tres opciones (Sí, No y No aplicable), divididos en los siguientes apartados: entender la percepción del otro, preguntar sobre la forma preferida de comunicación, atender a las reacciones de la familia, controlar la incertidumbre, compartir la toma de decisiones, hacer el resumen de lo discutido y acercamiento general.

Además, otro aspecto que se va a evaluar es la asistencia a todas las sesiones por parte de los docentes. Se considera importante que se asista a todas las sesiones, ya que si se pierden información no serán capaces de incorporar más tarde, y tampoco se podrá ir midiendo el progreso sesión a sesión.

Finalmente, después de cada sesión, se reservará un tiempo de cinco minutos donde se pedirá al alumnado feedback sobre si les ha resultado útil el taller, qué conocimientos y destrezas previas tenían y cuáles creen que han adquirido gracias al programa. También se dejará espacio para que aporten sugerencias de mejora o aspectos que creen que se deberían cambiar en el futuro.

Por otra parte, en las tres sesiones finales se evaluará el aprendizaje del programa para comprobar los efectos positivos que ha tenido. Para ello, se van a organizar una serie de simulaciones (un número total de dos por participante) a las que tendrán que someterse los docentes y las cuales serán grabadas en vídeo y evaluadas posteriormente. Se harán de forma individual y el rol del familiar estará representado por profesionales externos a los que han impartido el taller. A cada profesor se le proporcionará una hoja con los detalles del alumno y de la familia antes de comenzar cada simulación. La duración de cada una será de 50 minutos, sonando un aviso cuando tenga que finalizarse. Las simulaciones tendrán lugar un mes después de la última sesión, en concreto el lunes y el miércoles.

Tras haber pasado las simulaciones, los profesionales repasarán las grabaciones y evaluarán la actuación de cada docente en la reunión utilizando de nuevo el cuestionario FMBSC (Gustin et al., 2016). Se compararán los resultados con los obtenidos en los ejercicios de *role-playing* llevados a cabo en las sesiones para comprobar si se perciben mejoras.

Finalmente, se convocará al grupo el viernes de esa semana para proporcionar feedback de forma general y que los compañeros puedan aportar sus sugerencias y propuestas de mejora. Además, se les pasará un cuestionario final de forma anónima para que puedan dar su opinión sobre el programa en su totalidad y sobre si creen que se ha cumplido el objetivo del mismo.

5.6. Resultados

Una vez puesto en marcha el programa, los resultados obtenidos del mismo permitirán valorar su efectividad y si se han cumplido los objetivos propuestos al elaborar el diseño. Sin embargo, al no poder haber puesto en práctica el programa todavía, no se cuenta con resultados que confirmen que ha funcionado y que muestren si su aplicación ha tenido efectos positivos en los profesores participantes.

Aunque no se cuenten con resultados de esta propuesta de intervención en concreto, podemos fijarnos en aquellos obtenidos en los programas anteriores de los que se han cogido elementos para nuestra propuesta. La efectividad de los mismos es un buen indicador de que sucederá igualmente para este programa. Sus efectos positivos permiten esperar resultados parecidos al haberse inspirado en ellos y aplicar metodologías similares como el *role-playing*, las simulaciones con casos estandarizados, el contenido teórico, el aporte de feedback, el trabajo en grupo, etc.

Tras la aplicación del programa de Gerich et al. (2016), las comparaciones con los datos pre-intervención mostraron que la participación en el programa había conllevado mejoras notables en la capacidad de comunicación de los futuros profesores, su conocimiento y sus estrategias de aprendizaje, el autoconcepto y en la confianza hacia reuniones futuras con familiares. Gracias al feedback proporcionado, también se revelaron efectos positivos en la capacidad de orientación a los padres y en las habilidades de comunicación de los profesores. Estos resultados fueron confirmados con las medidas obtenidas un tiempo después de la finalización del programa proporcionadas por los propios participantes, reflejando los beneficios de haber formado parte del programa y del feedback recibido. Además, gracias a esta última medida se comprobó que los efectos positivos que se habían conseguido nada más terminar el entrenamiento se mantenían estables para la mayoría de las variables. Las únicas variables donde se percibieron ligeros empeoramientos fueron las habilidades de diagnóstico y el conocimiento de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, esto no

fue acompañado del empeoramiento en las habilidades generales de los profesores, por lo que una posible teoría que explica este hecho es que el conocimiento teórico se olvida más fácilmente con el tiempo que las habilidades prácticas.

Por otra parte, en el estudio realizado por Symeou et al. (2012), se llevó a cabo el análisis de un cuestionario aplicado antes y después del programa a los profesores para que evaluaran sus propias habilidades. El análisis de los datos derivados del cuestionario mostró un impacto considerable del entrenamiento en las percepciones de los profesores en la utilidad de las habilidades de comunicación a la hora de implementar las reuniones con los padres, y del uso que hacían de las mismas. Se compararon los datos obtenidos antes y después del programa en referencia a diferentes factores. En el caso del “reflejo de los sentimientos”, los profesores otorgaron puntuaciones más altas en el uso de esta habilidad en el cuestionario posterior, y resultados similares fueron obtenidos en “señales verbales para animar a los padres a hablar”, “comunicación no verbal” y “parafrasear el significado de la conversación”. Los resultados también mostraron que cuanto más se percibía a una habilidad como útil en las reuniones, más se reportó su uso.

En el caso del programa mostrado en el estudio de Aich et al. (2017), se comprobó que el entrenamiento había resultado efectivo, con puntuaciones de la d de Cohen mayores a 1.00. Este fue aplicado a cuatro grupos diferentes, y se realizaron de cada uno tres estudios posteriores, los cuales dieron los mismos resultados positivos en todas las ocasiones. Se vio un aumento de las puntuaciones en variables como la empatía, la congruencia del profesor en los ejercicios de *role-playing* y la actitud positiva.

El programa diseñado por Vostal et al. (2015) mostró una ganancia en las habilidades mostrados por los participantes inmediatamente después del entrenamiento. Además, se demostró una diferencia positiva en el entrenamiento en pequeños grupos frente a un entrenamiento individual. También se evaluaron las capacidades de escucha activa en el tiempo de acuerdo con el modelo LAFF, y los participantes demostraron un 90% de los componentes de la habilidad. Por otra parte, la realización de un cuestionario a los participantes indicó que estos valoraron positivamente el entrenamiento en las habilidades de escucha activa. Encontraron el programa útil de

cara al futuro, aunque algunos indicaron que una práctica adicional en algunos componentes específicos podría hacer la instrucción todavía más beneficiosa.

Por lo tanto, como se ha podido observar los resultados obtenidos en los diferentes estudios que se han llevado a cabo sobre el tema han sido muy positivos, tanto si se tienen en cuenta los datos objetivos como el feedback proporcionado por los propios participantes. Dado que para la propuesta de intervención que se ha presentado en este trabajo se han tomado elementos basados en estos programas, se pueden tener expectativas positivas respecto a los resultados que se obtendrán cuando se ponga en práctica, aunque siempre teniendo en cuenta posibles mejoras y limitaciones que se hayan podido presentar.

En concreto, se espera que los participantes mejoren en su conciencia de la importancia que tiene la comunicación entre padres y familiares, saber desarrollar mejor las entrevistas, mejorar la empatía, utilizar técnicas de comunicación verbal y no verbal y aplicar el procedimiento de la escucha activa. En conclusión, que consigan llegar a los objetivos planteados al desarrollar esta propuesta de intervención. Para ello, se valorarán las puntuaciones obtenidas durante el desarrollo del programa comparándolas con la evaluación final que tendrá lugar un mes después, y se observará el resultado del cuestionario final de feedback aplicado a los participantes.

5.7. Discusión, conclusiones, puntos fuertes y limitaciones

La comunicación con las familias es un aspecto fundamental del campo de la educación y de la docencia, y es necesario fomentarla y conseguir que funcione de manera beneficiosa para todas las partes implicadas. Cuando se produce un déficit en ella, tiene consecuencias negativas para los padres y los profesores, pero sobre todo para los alumnos, que son los principales afectados de todo lo que se hable y de las medidas que puedan tomarse o no.

Sin embargo, el hecho de tener que reunirse con familiares genera preocupación y nerviosismo en los profesores, sobre todo en aquellos que carecen de la experiencia necesaria para conducir tutorías satisfactorias. Esto aumenta el riesgo de que la comunicación entre todos los ámbitos educativos no se lleva a cabo de manera correcta, pudiendo dar lugar a malestar o a conflictos que podrían haberse evitado de otras formas o con una mayor preparación previa por parte de los profesores que les permita salir de

situaciones difíciles y establecer un ambiente que genere confianza, apoyo y colaboración.

En este trabajo se ha aportado información y fundamentación teórica que apoya la idea de la necesidad de que las reuniones entre profesores y padres funcionen de forma correcta y de los importantes efectos que pueden tener en los niños. Los profesionales deben estar preparados para afrontar todo tipo de situaciones y que incluyan diferentes variables dependiendo del tipo de problema que tengan los alumnos (ya sea académico, social, de comportamiento, etc.) y de las particularidades de la familia con la que se establezca la comunicación (nivel económico, pertenencia a minorías étnicas, situación familiar, etc.).

Por lo tanto, desde el primer momento con esta propuesta de intervención se ha tenido el objetivo de ayudar en la formación de los profesores en esta área y de prepararles de forma adecuada para la realización de sus funciones, disminuyendo los posibles nervios o malestar que puedan sentir a la hora de enfrentarse a las reuniones y mejorando su desempeño en las mismas, lo cual tendrá efectos positivos en los alumnos. Dentro de los puntos fuertes de las sesiones que se han planificado y que se pretende implementar, se encuentra el hecho de que los profesores cuenten con una formación específica centrada en el tema, donde puedan recibir conocimientos teóricos y ponerlos en práctica a continuación, trabajar en grupo para fomentar la discusión y la colaboración, llevar a cabo simulaciones que intentan replicar las condiciones reales y recibir y aportar feedback que ayude a nivel general a todos a mejorar sus habilidades. También es importante destacar la evaluación continua que van a tener los participantes, lo cual es vital para poder tener un instrumento que ilustre la mejora que se va a ir experimentando gracias a la puesta en marcha del proyecto. Por otra parte, el hecho de que se haya planteado que tenga lugar a principio de curso resulta muy beneficioso para los asistentes, ya que de esta forma adoptarán los recursos necesarios desde el comienzo, lo cual ayudará a evitar experiencias negativas con las familias y sentimientos de estrés y preocupación por parte de los profesores. Como resultado final, se conseguirá una mejor atención a las necesidades de los alumnos, lo cual es lo más importante.

La realización de este programa con éxito conlleva una serie de implicaciones de cara a los docentes. Por una parte, se espera que ayude a concienciar a toda la

comunidad educativa de la importancia de unas buenas comunicaciones con la familia y de cómo estas han ido cambiando a lo largo del tiempo a medida que también cambiaba la sociedad y las características de las familias. Por otra parte, también se pretende dotar a los docentes de recursos que les ayuden a mejorar las relaciones con las familias y a sacar el mayor provecho posible de las reuniones. Además, la mejora en las habilidades de comunicación no solo es aplicable a estas tutorías, sino que puede extenderse a todos los ámbitos de la vida docente. Para un profesor, la comunicación está presente en el día a día, ya que simplemente al impartir una clase están ejerciéndola junto con sus alumnos. Las herramientas que van a adquirir gracias al programa pueden servir también a la hora de tener reuniones individuales con alumnos o con profesores, ya que en estas situaciones es necesario, al igual que en las reuniones con familias, estructurar bien el discurso y las preguntas, utilizar un buen lenguaje verbal y no verbal, poner en práctica la escucha activa, desarrollar la empatía o tener estrategias de resolución de problemas.

Sin embargo, esta propuesta no está exenta de limitaciones. El programa no ha sido puesto en marcha ni probado, por lo que, aunque se esperan buenos resultados, estos no pueden confirmarse oficialmente hasta que se ponga en práctica. Por ello, todos los efectos positivos y el cumplimiento de los objetivos están formulados de forma hipotética, teniendo que esperar a tener resultados reales para comprobar si efectivamente han sido logrados. De la misma forma, tampoco se puede conocer cuál es el grado de satisfacción de los profesores con el programa hasta que lo hayan experimentado y participado en todas las sesiones.

Por otra parte, otra limitación que se encuentra es que el programa ha sido diseñado para aplicarse en un instituto concreto. Por ello, la capacidad de sacar conclusiones y el diseño del programa se dificultará al estar restringido a un solo centro, el cual cuenta con unas características determinadas que pueden ser diferentes a las de otros centros. Sería positivo que pudiera extenderse a más centros educativos y así tener más datos que valorar, al igual que poder compartir los conocimientos con una mayor cantidad de profesores, y comprobar si funciona en estos y si no es así, introducir mejoras o cambios que se adapten a diferentes realidades.

Al igual que la extensión en el campo de alcance del programa, la propuesta se centra de forma especial en la comunicación que tiene lugar de forma presencial entre

padres y profesores. Sin embargo, también existen otro tipo de comunicaciones, como la escrita, las llamadas telefónicas, etc. Algunos contenidos del programa pueden ser aplicables a la comunicación telefónica, pero para mejorar la comunicación escrita se necesitaría un programa especial que tratara el tema.

De cara al futuro, uno de los objetivos principales es que se desarrollen más programas de este tipo que ayuden a mejorar las habilidades comunicativas de los profesores con las familias y que se le vaya otorgando poco a poco la atención que merece el tema. Además, no basta solo con aplicarlos a los profesores que ya ejerzan la profesión como se propone en este programa, sino que debería incluirse de forma general en el plan de estudios de las universidades para poder recibir una formación completa sobre el tema desde el primer momento. Cuanto más se hable de ello en las universidades, más preparados estarán los nuevos profesores para enfrentarse a las situaciones reales y tendrán más herramientas para ayudarles.

Otro aspecto a tratar en el futuro son las nuevas tecnologías, las cuales están en continuo desarrollo y cuyo papel en la educación no para de evolucionar. El tema de las simulaciones virtuales puede ser algo interesante que estudiar en el futuro, para ver su utilidad y si se puede combinar con las simulaciones reales de una forma satisfactoria para el aprendizaje.

En conclusión, gracias a esta propuesta de intervención se ha pretendido actuar para solucionar el problema existente para muchos profesores a la hora de comunicarse con los familiares de los alumnos y proporcionar herramientas que ayuden a mejorar el proceso. Aunque no está exento de limitaciones, es un paso adelante en esta área que sirve para seguir desarrollando programas novedosos y que pongan en práctica aquellas metodologías que hayan sido probadas como efectivas. En el futuro se debe seguir trabajando y evaluando proyectos para conseguir avanzar y conseguir la mejor comunicación escuela-familia posible.

6. Referencias bibliográficas

- Aich, G., y Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Aich, G., Behr, M. y Kuboth, C. (2017). The Gmuend Model for teacher-parent conferences - Application and evaluation of a teacher communication training. *Journal for educational research online*, 9(3), 26-46.
<https://doi.org/10.25656/01:15300>
- Alcega Vidal, S. (2007). La Entrevista Tutorial. *Revista Aula y Docentes*, 35-41.
- Ausubel, D., Novak., J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baumert, J., y Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bautista, L. y Carhuancho, P. (2016). *Comunicación familiar con los estudiantes de la IEP Albert Einstein del nivel secundario de la Provincia Huancayo-2015*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del centro de Perú, Huancayo, Perú].
- Behr, M., y Franta, B. (2003). Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch in klientenzentrierter und systemischer Sicht. *Gesprächspsychotherapie und Person zentrierte Beratung*, 34(1), 19–28.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. y Van Eynde. S. (2014). Preparing Teacher Candidates for Family–School Partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Carlson, J. y Hillman, B. (1975). Facilitating Parent-Teacher Conferences. *The School Counselor*, 22(4), 243-249.
<https://www.jstor.org/stable/23896453>
- Canter, L. y Canter, M. (1991). *Parents on your side*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.

- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. London: Free Press.
- Cheung, C. S., y Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932–950.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624-2011.015825.x>
- Decreto 5 de 2018. Por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional de Castilla y León. 8 de marzo de 2018. D.O. No. 50.
- Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Tiempo Libre. Turismo y Recreación*, 2(13), 17.
- Dotger, B. H., Dotger, S. C. y Maher, M. J. (2010). From medicine to teaching: The evolution of the simulated interaction model. *Innovation in Higher Education*, 35, 129-141.
<https://doi.org/10.1007/s10755-009-9128-x>
- Dotger, B. H., Harris, S. H. y Hansel, A. (2008). Emerging authenticity. The crafting of simulated parent-teacher candidate conferences. *Teaching Education*, 19, 335–347.
<https://doi.org/10.1080/10476210802438324>
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120.
<https://doi.org/10.1027/S15327930pje81025>
- Ericsson, K. A. (2006). “*The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance.*” In *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, M. P. (2013). Educating pre-service teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24, 123–133.
doi:10.1080/10476210.2013.786897

- Fredericks, A. D. y Rasinski, T. V. (1990). Factors That Make a Difference (Working with Parents). *Reading Teacher*, 44(1), 76-77.
- Gago, E. y Luz, A. (2018). *La entrevista como técnica aplicada en educación inicial*. [Monografía, Escuela Profesional de Educación Inicial]
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6045>
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
<https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. y Schmitz, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? Modeling teachers' counseling competence in parent-teacher talks measured by means of a scenario test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 62–71.
- Gerich, M., Trittel, M. y Schmitz, B., (2016). Improving Prospective Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks: Effects of Training and Feedback. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 27(2), 203-238.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1220862>
- Getzels, J. W. (1978). The communities of education. *Teachers College Record*, 79(4), 659-682.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117–129.
- Gordon, I. (1976). Parenting, teaching and child. development. *Young Children*, 31(3), 173-183.
<https://psycnet.apa.org/record/1981-23277-001>
- Gough, J. K., Frydenberg, A. R., Donath, S. K. y Marks, M. M. (2009). Simulated Parents: Developing Paediatric Trainees' Skills in Giving Bad News. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 45(3), 133–138.

- Gustin, J. L., Way, D. P., Wells-Di Gregorio, S. y McCallister, J. W. (2016). Validation of the Family Meeting Behavioral Skills Checklist. An Instrument to Assess Fellows' Communication Skills. *Annals of the American Thoracic Society*, 13(8), 1388–1393.
<https://doi.org/10.1513/annalsats.201601-021oc>
- Gutlott, K. (1977). *Make it happen!* NEA Today.
<https://www.nea.org/cgi-bin/AT-neatodaysearch.cgi>
- Henderson, M. V. y Hunt, S. N. (1993). Parent-teacher conferencing skills and pre-service programs. *Education*, 114(1), 71.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz bei Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster, Germany: Waxmann.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. y Steinert, B. (2013). Counseling parents in secondary schools. Academic framework requirements, offer for counseling talks by teachers, and utilization of counseling by parents. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 40–63.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. y Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP). Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843–867.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Jahromi, V. K., Tabatabaee, S. S., Abdar, Z. E. y Rajabi, M. (2016). Active listening: The key of successful communication in hospital managers. *Electron Physician*, 8(3), 2123-2128.
<https://doi.org/10.19082/2123>
- Jeffries, P. R. (2005). A Framework for Designing, Implementing, and Evaluating Simulations Used as Teaching Strategies in Nursing. *Nursing Education Perspectives*, 26(2), 96–103.
- Jérez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión: Enfoques, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan. Capistrano, California.
- Katz, L. G. (1984). *Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In More talks with teachers Champaign*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kelley, M. J. y Wenzel, T. (2018). A Parent-Teacher Reading Conference Project: Using a Virtual Environment (TeachLivETM) to Improve Elementary Pre-Service Teachers' Conferencing Skills. *The Reading Professor*, 41(1).
<https://scholar.stjohns.edu/thereadingprofessor/vol41/iss1/22>
- Keyes, C. R. (2000). Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers. *ERIC Reports*.
- Krain, M. y Lantis, J. S. (2006). Building knowledge? Evaluating the efectiveness of the global problems summit simulation. *International Studies Perspectives*, 7(4). 295-407.
- Lawler, S. (1991). *Parent-teacher conferencing in early childhood education*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Lawrence, G. y Hunter, M. (1995). *Parent-Teacher Conferencing*. SAGE Publications.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). The essential conversation. *What parents and teachers can learn from each other*. New York, NY: Ballantine Books.
- Leal-Costa, C., Tirado-González, S., Rodríguez-Marín, J. y van der Hofstadt, C. J. (2015). Creación de la Escala sobre Habilidades de Comunicación en Profesionales de la Salud, EHC-PS. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(1), 49–59.
<https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.184701>
- López, S. (2010). La entrevista con las familias. *Padres y Maestros*, 336, 12-16.
- Machargo, J. (mayo de 1997). *Expectativas y realidades en las relaciones padres-profesores*. [Sesión de conferencia]. Congreso Internacional de Educación Familiar, Benalmádena, España.

- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. y Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 223–231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>.
- Mishima, N., Kubota, S. y Nagata, S. (2000). The development of a questionnaire to assess the attitude of active listening. *J Occup Health*, 42(3), 11-118. <https://doi.org/10.1539/joh.42.111>
- Ortiz, C. (2007). *Aprende a escuchar. Cómo desarrollar la capacidad de la escucha activa*. Editorial Lulu.
- Perpiñá, C. (2012). *Manual de la entrevista psicológica*. Editorial Pirámide.
- Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: Revista Educación Digital*, 8, 63-70.
- Ramirez, A. Y. (2002). How parents are portrayed among educators. *The School Community Journal*, 12(2), 51–61.
- Reed, R. P., Jones, K., Walker, J. M. y Hoover-Dempsey, K. V. (2000). *Parents' motivation for involvement in children's education: Testing a theoretical model*. [Sesión de conferencia]. Reunión anual de la Educational Research Association: Parent Involvement: The Perspectives of Multiple Stakeholders. New Orleans, EEUU.
- Rotter, J. y Robinson, E. (1982). *Parent-teacher conferencing*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Sarkar, S. (2012). The Role of Information and Communication Technology (ICT) in Higher Education for the 21st Century. *The Science Probe*, 1(1), 30-40.
- Simon, P. (2001). *A comprehensive review of the stress associated with parent-teacher conferences*. [Tesis de Máster, University of Wisconsin-Stout]. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2001/2001simonp.pdf>
- Smith, T. E. y Sheridan, S. M. (2018). The Effects of Teacher Training on Teachers' Family-Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1–30.

<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>

- Swiderek, B. (1997). Parent conferences. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(7), 580-587.
- Symeou, L., Roussouniddou, E. y Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk with Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Turnbull, A., y Turnbull, H. (1990). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. New York, NY: Merrill.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E., y Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Arch Occup Health*, 82(1), 117–123.
<https://doi.org/10.1007/s00420-008-0336-y>
- Valli, L., y Rennert-Ariev, P. L. (2000). Identifying consensus in teacher education reform documents. A proposed framework and action implications. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 5–17.
<https://doi.org/10.1177/002248710005100102>
- Vostal, B. R., McNaughton, D., Benedek-Wood, E. y Hofman, K. (2015). Preparing teachers for collaborative communication: Evaluation in instruction in an active listening strategy. *National Teacher Education Journal*, 8(2), 5–14.
- Walker, J. M. T. y Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told. Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63, 62–75.
- Walker, J. M. T. y Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: a guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 44(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>

- Ward, P., Williams, A. M. y Hancock, P. A. (2006). Simulation for Performance and Training. *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 243–262. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(4), 513–533.
- Work, W. y Stafford, L. (1987). Parent-teacher communication. *Communication Education*, 36(2), 182-187.
<https://doi.org/10.1080/03634528709378660>

7. Anexos

Anexo 1: Cuestionario de preguntas Sesión Inicial (elaboración propia)

Nombre:

Sexo: F M Otro

1-¿Qué estudios te dieron el acceso a tu posición de profesor/a de Secundaria? ¿Con qué otro tipo de formación cuentas?

2-¿Cuántos años llevas trabajando como profesor/a en total? ¿Cuántos de ellos llevas trabajando en este centro en concreto?

3-Durante tus estudios como profesor/a, ¿recibiste algún tipo de formación respecto al trato con familias y de qué tipo

4- ¿Crees que esta formación ha resultado suficiente ahora que eres profesor/a?

5- ¿Te gustaría haber recibido más formación en este campo y de qué tipo (máster/curso, duración, contenido...)?

6-Por otra parte, ¿recibiste algún tipo de formación referente a las habilidades de comunicación en la profesión docente y de qué tipo (máster/curso, duración, contenido...)?

7-A la hora de tener reuniones con familias, ¿sientes preocupación o nerviosismo previos?

8-En caso afirmativo, ¿en qué aspectos de las reuniones ves que tienes más dificultades?

9- ¿Crees que cuentas con las habilidades comunicativas necesarias para enfrentarte a las reuniones?

10-Para finalizar, ¿en qué crees que deberías formarte más específicamente?

Anexo 2: Escala sobre Habilidades de Comunicación (EHC) adaptada al campo educativo (Leal-Costa et al., 2015)

Nombre:

Sexo: M

F

Edad:

Especialidad docente:

Años de experiencia profesional:

Por favor, responde al siguiente cuestionario sobre lo que piensas de tus habilidades de comunicación con familiares, de acuerdo con la siguiente escala: 1=casi nunca, 2=de vez en cuando, 3=algunas veces, 4=normalmente, 5=muy a menudo, 6=muchísimas veces:

Ítems	1	2	3	4	5	6
1.Respeto el derecho de los familiares a expresarse libremente						
2.Exploro las emociones de los familiares						
3.Respeto la autonomía y libertad de los familiares						
4.Cuando los familiares me hablan muestro interés mediante gestos corporales (asintiendo con la cabeza, contacto ocular, sonrisas, ...)						
5.Proporciono información a los familiares (siempre que mi competencia profesional me lo permita) sobre aquello que les preocupa						
6.Escucho a los familiares sin prejuicios, independientemente de sus características, modales, forma de expresión...						
7.Expreso claramente mis opiniones y deseos a los familiares						
8.Cuando doy información, uso silencios para que los familiares asimilen lo que estoy diciendo						

9.Cuando doy información a los familiares lo hago en términos comprensibles						
10.Cuando un familiar hace algo que no me parece bien le expreso mi desacuerdo o molestia						
11.Dedico tiempo para escuchar y tratar de comprender las necesidades de los familiares						
12.Trato de comprender los sentimientos de los familiares						
13.Cuando me relaciono con los familiares expreso mis comentarios de una manera clara y firme						
14.Considero que los familiares tienen derecho a recibir información escolar sobre sus hijos						
15.Siento que respeto las necesidades de los familiares						
16.Me resulta difícil realizar peticiones a los familiares						
17.Me aseguro de que los familiares han comprendido la información proporcionada						
18.Me resulta difícil pedir información a los familiares						

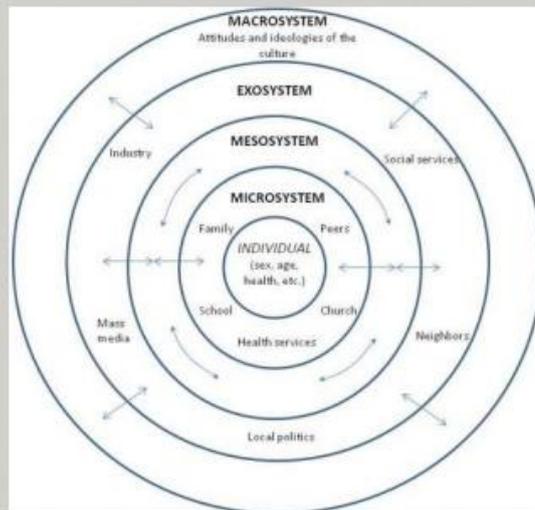
Anexo 3: Presentación Power Point para la Sesión 2

LA COMUNICACIÓN ESCUELA-FAMILIA

PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN DE
LOS PROFESORES EN LAS REUNIONES
CON FAMILIARES

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos. Por tal motivo, ni la escuela por una parte ni tampoco la familia, pueden desempeñar dicha función de manera aislada y diferenciada la una de la otra.

MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER (1979)



EVOLUCIÓN HISTÓRICA

0 **PASADO:** Los papeles de la familia y de la escuela estaban más delimitados, las familias educaban y las escuelas instruían y el saber profesional de los docentes era valorado como un saber especializado

0 **ACTUALIDAD:** La escuela deba educar, en un amplio sentido del término, y las familias constituyen un apoyo importantísimo para la educación formal de sus hijos



CON EL PASO DEL TIEMPO, TAMBIÉN
CAMBIA LA FORMA EN LA QUE TIENE
LUGAR LA COMUNICACIÓN ENTRE LAS
FAMILIAS Y LOS PROFESORES (Simon,
2001)

○ Cuando los distritos escolares eran más pequeños, los profesores vivían en la misma comunidad donde enseñaban: el contacto era directo y no había necesidad de reuniones formales



○ Esta situación cambió a mediados del siglo pasado:

-Éxodo rural y sobrepoblación en las zonas urbanas y en las escuelas

-Avances tecnológicos

-Aumento del tiempo de ocio

-Mayor movilidad

-Cambios en la estructura familiar



- Hoy en día las reuniones formales suponen el método más habitual de comunicación
- Los padres necesitaban más información académica sobre sus hijos
- Las escuelas deseaban comunicar información relacionada con el aspecto social, la salud mental y el estrés, la habilidad para enfrentarse a las tareas, etc.
- Se pasó de informes basados en la nota a informes narrativos más amplios



Las reuniones pueden tener lugar por diversos motivos ... (Lawler, 1991)



- Para hablar del rendimiento académico
- Para hablar de la posibilidad de la existencia de alguna dificultad de aprendizaje o necesidad educativa
- Para hablar de problemas de disciplina o sociales

FACTORES QUE PROVOCAN PROBLEMAS EN LA COMUNICACIÓN (Machargo,1997)

- La complejidad de la educación y la diversidad de intereses que confluyen en ella y la discrepancia en los objetivos y expectativas que los padres y profesores
- La falta de modelos que fijen las responsabilidades y competencias de cada agente
- La desconfianza y recelo por el temor a que se adentren y se apropien del terreno de cada uno
- La falta de autocritica de las acciones propias
- El afán de responsabilizar al otro de los errores o carencias

También entran en juego las VARIABLES FAMILIARES

- Nivel socioeconómico
- Conciliación familia-trabajo
- Pertenencia a minorías étnicas
- Hijos con necesidades educativas
- Nivel de implicación en el ámbito escolar



Repercute positivamente en el rendimiento académico de los alumnos

Los centros que ofrecen más apoyo a las familias consiguen mejores resultados y mayor participación

A pesar de las dificultades, es necesario hacer un esfuerzo para conseguir la mejor comunicación posible debido a una serie de razones (García-Bacete, 2003)

Las vivencias de los estudiantes en el hogar y en la escuela están relacionadas

Los cambios constantes de la sociedad hacen que la colaboración sea más necesaria

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Lawler, S. (1991). *Parent-teacher conferencing in early childhood education*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Machargo, J. (1997). *Expectativas y realidades en las relaciones padres-profesores*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar. Benalmádena. España. Mayo
- Simon, P. (2001). *A comprehensive review of the stress associated with parent-teacher conferences*. [Tesis de Máster]. University of Wisconsin-Stout.

Anexo 4: Hoja de trabajo para la Sesión 2

La siguiente actividad cuenta con dos fases. En primer lugar, escribid de forma individual por qué creéis que las reuniones entre padres y profesores son necesarias para cada miembro de la comunidad educativa. A continuación, compartid la información con el grupo y escribid las conclusiones conjuntas en la casilla correspondiente:

¿Qué importancia tienen las reuniones entre profesores y familias para...?	Profesores	Familias	Alumnos
Opinión individual			
Opinión del grupo			

Anexo 5: Vídeos para la Sesión 3

-Parent Teacher Meeting: <https://www.youtube.com/watch?v=opJiN2r7-Gc>



-Mock Parent Teacher Interview: <https://www.youtube.com/watch?v=BRNgJCfTuPM>



Anexo 6: Hojas de casos para el *role-playing* de la Sesión 3

CASO 1

Papel a representar: Tutor/a-Padre/madre de la alumna

La madre de una alumna que cursa 3º de ESO solicita hablar con el tutor/a de su hija porque durante este curso ha bajado de manera alarmante sus notas y en el último trimestre solo ha aprobado Educación Física y Plástica. Su comportamiento en clase es bueno pero se le nota desmotivada y sin ganas de trabajar o de estudiar. La madre acude a la reunión para saber qué se puede hacer e intentar hacer lo posible para evitar que repita.

CASO 2

Papel a representar: Profesor/a de Historia-Padre/madre del alumno

El padre de un alumno de 2º de ESO solicita hablar con el profesor/a de Historia porque considera que es injusto que finalmente haya suspendido a su hijo, el cual se debatía entre el aprobado y el suspenso, por no haber entregado el cuaderno.

CASO 3

Papel a representar: Profesor/a de Matemáticas-Padre/madre del alumno

El profesor/a de Matemáticas solicita hablar con la madre de un alumno de 1º de ESO perteneciente a la etnia gitana por sus continuas faltas de asistencia a la clase y para comunicar que si sigue así la situación se tomarán las medidas oportunas.

CASO 4

Papel a representar: Tutor/a-Padre/madre de la alumna

El tutor/a solicita hablar con la madre de una alumna de 1º de ESO que acaba de ser diagnosticada con TDAH, con el motivo de explicarle las adaptaciones metodológicas que se van a poner en marcha en su clase y en las de los demás profesores, para ayudarle a mejorar su rendimiento académico y su comportamiento y atención en clase.

CASO 5

Papel a representar: Tutor/a-Padre/madre del alumno

El tutor/a de un alumno de 4º de ESO solicita hablar con la familia debido a un acto cometido en su clase que no le parece adecuado. Este consistió en insultos graves hacia otra compañera, lo que resultó en una amonestación por parte de Jefatura de Estudios. Además, el comportamiento en clase del alumno no para de empeorar y no es la primera vez que el profesor presencia cómo insulta a sus compañeros.

Anexo 7: Vídeos para la Sesión 4:

-Mock Parent Teacher Conference: <https://www.youtube.com/watch?v=F3C-dfJbXEI>



-Mock Parent/Teacher Conference EDEX 553-900:

<https://www.youtube.com/watch?v=PcfoWrqp3rQ&t=160s>



Anexo 8: Hojas de casos para el *role-playing* de la Sesión 4

CASO 1

Papeles a representar: Profesor/a de Lengua-Padre/madre del alumno

La familia de un alumno de 3º de ESO pide una tutoría al profesor/a de Lengua debido a que su hijo ha contado en casa que en la última clase le insultó delante de sus compañeros. La familia cree al alumno y llegan a la tutoría con una actitud conflictiva.

CASO 2

Papeles a representar: Profesor/a de Matemáticas/a-Padre/madre de la alumna

El profesor/a de Matemáticas de una alumna de 1º de Bachillerato pide una reunión con su padre/madre debido a que ha suspendido el último examen de la asignatura. Hay preocupación por parte del profesor/a porque se trata de una alumna con un excelente rendimiento académico y que nunca había suspendido ningún examen y quiere saber si puede haber alguna razón familiar o social que pueda estar afectándola.

CASO 3

Papeles a representar: Tutor/a-Padre/madre del alumno

El padre/madre de un alumno de 2º de ESO (el cual es procedente de Marruecos) acude a hablar con el tutor/a de su hijo porque este les ha contado que últimamente ha recibido insultos racistas por parte de algunos compañeros. La familia quiere saber detalles de lo acontecido y si se pueden tomar medidas.

CASO 4

Papeles a representar: Tutor/a-Padre/madre del alumno

El tutor/a de un alumno de 4º de ESO solicita una tutoría con el padre/madre porque se encuentran al final del segundo trimestre y está previsto que suspenda cuatro asignaturas, entre ellas Lengua y Matemáticas, y si no consigue aprobar a final de curso se juega no obtener el título de la ESO.

CASO 5

Papeles a representar: Tutor/a-Padre/madre del alumno

El tutor/a de un alumno de 3º de ESO quiere hablar con su padre/madre porque al observar su comportamiento en clase y su rendimiento académico tiene sospechas de que pueda tratarse de un alumno de altas capacidades. Quiere tratar el tema con la familia para obtener información y saber si han visto indicios en casa.

Anexo 9: Presentación Power Point para la Sesión 5

LA ESCUCHA ACTIVA

PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN DE LOS
PROFESORES EN LAS REUNIONES CON
FAMILIARES

¿QUÉ ES? (Jahrohmi et al., 2016)

La ESCUCHA ACTIVA es la forma más efectiva de escuchar , y es una gran estrategia para tener una buena comunicación. Está basada en una completa atención a lo que la otra persona esta diciendo, escuchando atentamente mientras se demuestra interés y sin interrumpir.

El interés se demuestra verbalmente a través de preguntas y con técnicas no verbales.



DIFERENCIAS ENTRE OÍR Y ESCUCHAR (Ortiz, 2007)

OÍR	ESCUCHAR
<ul style="list-style-type: none">• Fenómeno que pertenece al orden fisiológico, dentro del territorio de las sensaciones• Es percibir las vibraciones del sonido• Es pasivo	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de captar, atender e interpretar los mensajes verbales, el lenguaje corporal y el tono de voz• Representa deducir, comprender y dar significado a lo que se oye

Se pueden considerar tres FACTORES principales... (Mishima et al., 2000)

- Actitud de escucha
- Habilidad de escucha
- Oportunidad de conversación



Y cinco SUBESCALAS (Mishima et al., 2000)

- Evitar las interrupciones
- Mantener el interés
- Demostrar interés
- Posponer la evaluación
- Organizar la información



ESTRATEGIAS DE LA ESCUCHA ACTIVA (Bautista, L. y Carhuacho, P. (2016))

- No interrumpir a la otra persona
- Conseguir que el interlocutor se sienta en confianza
- Dominar las emociones
- Demostrar a la otra persona que se está dispuesto a escucharle:
 - Movimiento afirmativo de cabeza
 - Utilizar las expresiones «sí» y «ya veo»
 - Resumir lo que nos cuente
 - Parfraseo
 - Usar la tonalidad adecuada



ESTRATEGIAS PARA LA ESCUCHA ACTIVA (II)

- Evitar criticar y argumentar en exceso



- Manifestar empatía a través de gestos
- Preguntar cuando sea necesario
- Conocer y saber interpretar el lenguaje no verbal

EL MODELO LAFF (McNaughton et al., 2008)

Cuatro aspectos principales (cada uno de los cuales corresponde a una letra de las siglas):

- 1. Listen, empathize and communicate respect:** Permite a los participantes comunicar respeto a la persona que está hablando, sin estar de acuerdo o en desacuerdo con el mensaje, usando el lenguaje corporal y visual adecuado, y trabajar la empatía para mejorar el rapport de la conversación
- 2. Ask questions and permission to take notes:** Ayudar a los participantes a investigar sobre las preocupaciones de la otra persona, así como a aprender a usar preguntas abiertas para obtener información y aprender que el hecho de pedir permiso para tomar notas comunica la importancia que se va a dar a las palabras del otro.
- 3. Focus on the problem:** Animar a los participantes a resumir el problema tal como lo expresó la otra persona, pasando de hacer preguntas a confirmar que habían entendido lo dicho correctamente, asegurando así que las dos personas está de acuerdo en lo comunicado antes de seguir
- 4. Find a first step:** Encontrar el primer paso a seguir después de la conversación, como observar la clase o contactar con otro profesional de la educación

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

En el contexto que nos ocupa, poner en práctica la escucha activa en las reuniones con familiares presenta muchos beneficios:

Disminuir los malentendidos

Conseguir los objetivos de las reuniones

Conseguir aumentar la confianza de los familiares en los profesores



Ayudar a dirigir y controlar las conversaciones

Hacer sentir escuchadas y comprendidas a las familias

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, L. y Carhuancho, P. (2016). *Comunicación familiar en los estudiantes de la IEP Albert Einstein del nivel secundario de la Provincia Huancayo-2015*. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.

Jahromi, V. K., Tabatabaee, S. S., Abdar, Z. E. y Rajabi, M. (2016) Active listening: The key of successful communication in hospital managers. *Electron Physician*, 8(3), 2123–2128. <https://doi.org/10.19082/2123>

McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. y Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 223–231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>.

Mishima, N., Kubota, S. y Nagata, S. (2000). The development of a questionnaire to assess the attitude of active listening. *J Occup Health*, 42(3), 111–118. <https://doi.org/10.1539/joh.42.111>.

Ortiz, C. (2007). *Aprende a escuchar: Cómo desarrollar la capacidad de la escucha activa*. Editorial Lulu.

Anexo 10: Hojas de casos para el *role-playing* de la Sesión 5

CASO 1

Papeles a representar: Profesor/a de Física y Química-Padre/madre del alumno

El padre/madre de un alumno de 4º de ESO solicita una reunión con el profesor/a de Física y Química con motivo de las malas notas que ha obtenido en la asignatura durante el curso. Es un estudiante de nivel medio que aprueba todas las asignaturas menos esa. El alumno asegura que se debe a que el profesor/a le tiene manía y por eso le suspende.

CASO 2

Papeles a representar: Tutor/a-Padre/madre del alumno

El tutor/a de un alumno de 3º de ESO pide hablar con su padre/madre al observar que en clase se encuentra aislado y no se relaciona apenas con sus compañeros. El curso anterior tenía un grupo de amigos pero parece ser que lo han dejado de lado y el tutor/a está preocupado ya que se muestra alicaído y desmotivado.

CASO 3

Papeles a representar: Tutor/a-Padre/madre del alumno

El tutor/a de un alumno de 2º de ESO solicita una tutoría con algún familiar con urgencia debido a que en las últimas semanas sus compañeros le han acusado de robarles objetos de la mochila cuando iban al recreo, lo cual el alumno niega.

CASO 4

Papeles a representar: Profesor/a de Matemáticas-Padre/madre de la alumna

El profesor/a de Matemáticas de una alumna de 1º de ESO pide hablar con el padre/madre por su bajo rendimiento académico en la asignatura y las carencias de conceptos básicos que presenta y por la posibilidad de que tenga dificultades de aprendizaje que le impiden seguir el ritmo de la clase. Se quiere discutir la posibilidad de llevar a cabo una evaluación y aplicar las adaptaciones oportunas.

CASO 5

Papeles a representar: Tutor/a-Padre/madre del alumno

El padre/madre de un alumno de 2º de ESO que se acaba de incorporar nuevo al centro a mitad de curso solicita una reunión con el tutor/a para conocerse y comunicarle su historial académico y que se trata de un alumno TEA, y comentarle las adaptaciones con las que contaba en el centro anterior.

Anexo 11: Casos para resolver para la actividad de la Sesión 6

En grupo, comentad que estrategias seguirías como profesores con las familias para resolver los conflictos en las siguientes situaciones:

CASO 1

En una clase de 2º de ESO ha tenido lugar una pelea entre dos alumnos conflictivos cuando uno de ellos ha insultado al otro, y luego este se ha defendido, llegando a usar la violencia física. El tutor de la clase ha observado esta situación en más de una ocasión, con los insultos partiendo de ambos alumnos, y le preocupa que cada vez vaya a más. Por ello, decide convocar a las familias de los dos alumnos para ver si juntas se puede llegar a alguna solución para terminar con este conflicto.

CASO 2

En una clase de 3º de ESO, durante la clase de Matemáticas, la profesora ha llamado a la pizarra a un alumno con una conducta habitualmente disruptiva y desafiante que en esos momentos se encontraba molestando a otra compañera, para que saliera a resolver un ejercicio. El alumno se ha negado a ello de forma violenta y después de que la profesora haya insistido durante un tiempo la ha insultado y ha salido corriendo del aula. Debido a esto, la profesora decide convocar a la madre del alumno para hablar de la conducta de su hijo y de la penalización por ella y ver si se puede llegar a seguir alguna estrategia para mejorar su comportamiento.

CASO 3

En una clase de 1º de ESO, la tutora ha observado como hay una alumna a la que sus amigas han dejado de lado de un día para otro y se encuentra muy aislada y decaída. Incluso ha percibido algunos comentarios malintencionados a sus espaldas por parte de ellas. Decide hablar con la que era su mejor amiga y a la que se percibe como “líder” del grupo, y esta se muestra con una actitud muy defensiva y afirmando que ya no quieren que sea su amiga porque no encaja con ellas. La alumna habla con sus padres sobre este hecho y estos solicitan una reunión con la tutora para tratar el tema, presentándose con una actitud poco asertiva y dialogante, ya que se encuentran molestos con que haya destacado negativamente a su hija por su conducta. La tutora intentará dialogar con ellos y encontrar alguna solución.

Anexo 12: Hojas de casos para la simulación de las Sesiones 7 y 8 (Dotger et al., 2010)

CASO 1:

El profesor solicita la reunión con la madre del alumno para hablar del mal comportamiento de su hijo y de sus malas notas. Se trata de una madre divorciada y que tiene tres trabajos.

CASO 2:

Un padre solicita una reunión con el profesor para expresar preocupación sobre el aislamiento de sus compañeros y de sus aficiones de su hija adolescente. Desea saber lo que puede estar pasándole y qué servicios existen en el instituto para ayudarla.

CASO 3:

Una madre solicita la reunión para discutir con el profesor expectativas sobre su hija y plazos de entrega de trabajos. Solo tiene problemas en esta clase y quiere saber si va a aprobar.

CASO 4:

Un padre solicita la reunión para discutir lecturas alternativas, la eliminación del currículum de otras y las creencias del profesor. Expresa que le gustará una lectura alternativa para su hija porque no cree que sea apropiada.

CASO 5:

El profesor convoca la reunión con una madre para discutir el hecho de que su hijo hace comentarios abusivos y sexuales en clase que son inapropiados, lo cual ella no sabe y lo sorprende. Se quiere tener una conversación para saber cómo actuar y si el alumno puede estar siguiendo el ejemplo de alguien.

CASO 6:

Una madre solicita una tutoría para discutir la inclusión de su hijo con TEA en el aula. Quiere saber las medidas que se llevan a cabo y cómo se trabaja con los alumnos TEA, y cómo actuará el profesor si ocurre algún incidente.

CASO 7:

Una madre solicita la tutoría para hablar con el profesor el bullying y abuso físico que está sufriendo su hijo por parte de algunos compañeros, probablemente por motivos homófobos. Quiere saber qué se puede hacer para pararlo y sin perjudicar a su hijo.

CASO 8:

Los padres de una alumna acuden a hablar con el tutor debido a las dudas en el ámbito académico sobre su hija, la cual solo quiere centrarse en el baloncesto. No saben si las notas que tiene le permitirán acceder a buenas carreras.

CASO 9:

Una madre solicita una tutoría con el profesor porque ha acusado a su hijo de copiar en un examen. Se muestra con carácter agresivo y confrontacional.

CASO 10:

Un profesor convoca la reunión para hablar con un padre del empeoramiento de los resultados académicos de su hijo. El padre no quiere que su hijo termine con un trabajo poco remunerado y busca soluciones.

CASO 11:

Una madre muy religiosa solicita una reunión con el profesor porque opina que el contenido dado en clase de Biología no es el adecuado para su hijo. Acude para quejarse y preguntar si puede ser cambiado el currículum.

Anexo 13: Family Meeting Behavioural Skills Checklist (Gustin et al., 2016)

Ítems	Sí	No	N/A
Entender la perspectiva de la familia y el alumno			
Se expresó interés en el alumno como persona			
Se pidió a los familiares que compartieran su perspectiva sobre la situación del alumno			
Elicitar las preferencias de la familia para la comunicación			
Se preguntó a los familiares a quién se debía contactar en caso de algún problema con el alumno			
Se preguntó a los familiares sobre el nivel de detalle de la información que querían			
Se exploraron las preferencias de los familiares en cuanto a la toma de decisiones			
Compartir la información con los familiares			
Se expresó claramente la situación del alumno evitando el lenguaje técnico			
Se preguntó si los familiares entendían la información comunicada			
Se dio aviso de información difícil con tiempo de preparación			
Se dio la información en pequeñas dosis			
Se proporcionó un nivel de detalle acorde con los deseos de los familiares			
Atender a las reacciones de los familiares			
Se exploraron las preocupaciones psicosociales y emocionales de los familiares			
Se exploraron las preocupaciones culturales y espirituales de los familiares			
Se reflejó adecuadamente el estrés de los familiares			
Se validaron las reacciones de los familiares de forma			

empática			
Controlar la incertidumbre			
Se valoró la conciencia sobre la situación (preocupación, esperanza)			
Se identificó la incertidumbre de la trayectoria del alumno			
Se promovieron estrategias de afrontamiento			
Compartir la toma de decisiones			
Se llegó a un entendimiento común de la situación del alumno			
Se focalizó la discusión en los valores/metastas antes de en intervenciones específicas			
Se discutieron las opciones de intervención teniendo en cuenta los valores/metastas			
Se ofrecieron recomendaciones teniendo en cuenta las preferencias de toma de decisiones de los familiares			
Resumir/Planificar			
Se resumió la discusión			
Se sugirieron pasos a seguir incluyendo el contacto entre la escuela y la familia			
Se preparó a la familia para lo que pudiera surgir en el futuro			
Se proporcionaron los recursos y la información de contacto necesarios para apoyar a la familia			
Enfoque general			
Se usaron preguntas adecuadas			
Se permitió a los familiares hacer preguntas durante la reunión			
Se escuchó a los familiares activamente y sin interrupción			
Se permitió el silencio			
Se demostraron técnicas no verbales de demostrar empatía			

Anexo 14: Cuestionario final de feedback del programa (elaboración propia)

A continuación, contesta a las afirmaciones y preguntas que aparecen en el cuestionario de forma sincera para conocer tu opinión sobre el programa y su utilidad y ayudarnos a mejorar. Las respuestas serán totalmente anónimas:

-Contesta los siguientes ítems de acuerdo a una escala tipo Likert del 1 al 5 (1=muy en desacuerdo, 5=muy de acuerdo):

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
El contenido teórico aportado me ha resultado útil					
La metodología utilizada en las sesiones me ha parecido adecuada					
Los actividades en grupo planteadas me han resultado interesantes					
El role-playing es una dinámica adecuada para practicar las habilidades de comunicación					
El feedback aportado por los compañeros me ha ayudado a mejorar y darme cuenta de mis errores					
Soy más consciente					

de mis puntos fuertes y de los que tengo que trabajar más					
Considero necesario que existan este tipo de programas					

-Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aspectos han sido los que más te han gustado del programa?

2. ¿Qué aspectos crees que se podrían mejorar?

3. ¿Consideras que has mejorado en tus habilidades de comunicación con familiares?
¿En qué áreas notas más la diferencia?