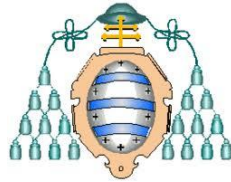


- Máster en Intervención e Investigación Socio-Educativa -



Intervención socio-educativa en la atención y asesoramiento a familias de un centro público de Infantil y Primaria de Oviedo

Estudiante:

Paula Sustacha Ruenes

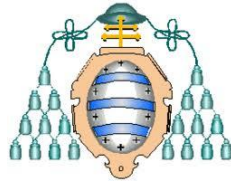
Firma:

Tutor académico:

Joaquín Burguera Condón

Firma:

Julio de 2013



Intervención socio-educativa en la atención y asesoramiento a familias de un centro público de Infantil y Primaria de Oviedo

Estudiante:

Paula Sustacha Ruenes

Firma:

Tutor académico:

Joaquín Burguera Condón

Firma:

Julio de 2013

ÍNDICE

	Págs.
I. Introducción.....	4
II. Marco teórico/normativo del tema.....	5
2.1. Concepto de familia.....	5
2.2. Tipología de familias.....	7
2.3. Estilos educativos de los padres y madres.....	9
2.4. La familia como agente de socialización.....	13
2.5. Enfoques para el estudio de las relaciones familia-centro.....	15
2.5.1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	15
2.5.2. Modelo de Epstein.....	17
2.6. Importancia de la orientación familiar.....	20
2.7. Colaboración familias-centros escolares.....	24
2.7.1. Importancia de una relación positiva familia-centro.....	24
2.7.2. Dificultades en la participación de las familias en los centros.....	27
2.7.3. Tipos de relaciones familia-centro.....	28
2.8. Implicación de las familias en los centros escolares.....	30
2.8.1. Concepto de participación.....	30
2.8.2. Grado o nivel de participación de las familias.....	31
2.8.3. Roles que las familias adoptan en los centros.....	31
2.8.4. La participación en la normativa legal.....	33
III. Contextualización de las actuaciones del centro escolar estudiado..	36
IV. Diseño metodológico.....	38
4.1. Objetivos.....	38
4.2. Muestra o sujetos participantes.....	39
4.3. Procedimiento de recogida de información.....	40
V. Análisis de la información.....	43
5.1. Perfil sociodemográfico de la muestra.....	43
5.2. Recursos culturales de los que disponen las familias.....	47
5.3. Cuestiones relativas a la relación familia-centro.....	48
5.4. Prueba binomial.....	58
VI. Conclusiones.....	68
VII. Referencias bibliográficas.....	71
VIII. Anexos.....	75

I. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Máster de *Intervención e Investigación Socioeducativa*, se pretende centrar la atención en el ámbito de las familias y más concretamente, en aquellas que tienen hijos e hijas en edad escolar, de manera que se tengan en cuenta las relaciones que éstas mantienen con el centro educativo y a partir de las necesidades que se detecten, se puedan introducir mejoras que ayuden a optimizar esas relaciones familia-escuela, así como las relaciones de las familias con sus propios hijos e hijas.

Al realizar las prácticas del máster en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Oviedo, decidí centrarme en este colectivo, ya que dentro de estas prácticas trabajé junto a la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad con las diferentes familias que tienen a sus hijos e hijas cursando estudios en varios colegios de la ciudad de Oviedo.

Para ello, se comienza el trabajo elaborando un marco teórico en el que se justifica el tema a tratar, a través de diferentes estudios e investigaciones llevados a cabo hasta el momento por distintos autores que han escrito acerca de dicho tema. Se parte de los aspectos más generales del tema de familia (concepto de familia, tipología de familias, diferentes estilos educativos, la familia como agente de socialización), para ir adentrándonos de manera cada vez más específica en contenidos directamente relacionados con el tema que se pretende abordar (diferentes enfoques de estudio de la relación familia-centros, la importancia de la orientación familiar y aspectos relacionados con las relaciones que se establecen entre las familias y los centros, así como su implicación dentro de ellos).

Una vez justificada la parte teórica, se tratan de detectar las necesidades del colectivo elegido (padres y madres). Para ello, se ha utilizado una muestra de 66 familias de un colegio público de Oviedo, a las que se les han pasado unos cuestionarios¹ elaborados por Martínez (2013). De dichos cuestionarios, me centraré en el BLOQUE C para madres y padres, ya que es el apartado que está más directamente relacionado con cuestiones del centro de sus hijos e hijas, las tareas escolares, la relación que las familias mantienen con el profesorado del centro, así como su participación dentro del mismo.

Una vez presentada y analizada la información extraída de los cuestionarios, se han detectado una serie de necesidades en el colectivo de padres y madres, a partir de las cuales se puede poner en práctica alguna innovación que mejore dichas carencias.

¹ Anexo IV

II. MARCO TEÓRICO/NORMATIVO DEL TEMA

En este apartado se presenta la revisión y análisis de la *Intervención socioeducativa en la atención y asesoramiento a familias de un centro público de Infantil y Primaria de Oviedo* desde la perspectiva teórica del mismo, revisando el estado del tema hasta el momento. Se comienza por la revisión crítica que las diferentes perspectivas proponen sobre la intervención socioeducativa a las familias, partiendo de diversas conceptualizaciones y tipologías de familias. A continuación, nos detendremos en los diferentes estilos educativos existentes, importantes en la configuración de un buen clima familiar y las distintas relaciones que se establecen entre padres, madres e hijos, dependiendo del que se utilice en mayor medida. En relación a esto, se dedicará también un apartado a la familia como agente de socialización.

Una vez vistos estos aspectos más generales de la familia, nos adentraremos de manera más específica en otros ya más concretos del tema que nos ocupa en el presente trabajo: las relaciones existentes entre las familias con hijos e hijas en edad escolar y los centros educativos en los que estos llevan a cabo la educación formal. Así, se revisarán algunos de los modelos más importantes de participación con familias (Modelo Ecológico de Desarrollo Humano de Bronfenbrenner y Modelo de Epstein), se tendrá en cuenta la importancia de la orientación educativa para la vida familiar y aspectos vinculados con la relación familias-centro escolar (teniendo en cuenta la importancia de una positiva y estrecha relación, las principales dificultades con las que se encuentran los padres y madres y los diferentes tipos de relación que se pueden dar). Además, se verán también aspectos relacionados con la participación de las familias dentro de los centros escolares.

2.1. CONCEPTO DE FAMILIA

Para justificar de manera teórica el tema que se va a tratar, es preciso tener en cuenta algunos de los aspectos teóricos referentes al ámbito de las familias. De este modo, es necesario partir del concepto de familia, entendida ésta como un sistema basado en las relaciones y la convivencia que se establece o entabla entre los miembros que la conforman, como un ambiente de participación donde se originan situaciones y escenarios en los que se produce la participación e interacción entre sus diferentes miembros, tanto a escala social, educativa y, cómo no, de aprendizaje.

Siguiendo a Martínez González (1996:6), *la familia representa para el individuo un sistema de relación y convivencia, un ambiente de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, del que se esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones de crianza, de educación y de cuidado de todos sus miembros.*

En una línea similar, para Bolívar (2006:121) *la familia es el ámbito afectivo de la primera socialización, donde se adquieren criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol y sentido de la responsabilidad* y para Lara (2008: 133) *la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social. En ella se procura el sustrato afectivo y emocional básico que influirá más que nada en la construcción de la autonomía y la identidad personal.*

Por su parte, de León Sánchez (2011:7) considera que actualmente delimitar el concepto de familia es algo complejo, porque es *una estructura que dependiendo de la cultura en la que nos situemos y en la época en la que nos encontremos, va cambiando y adaptándose a la realidad social en la que se encuentra inmersa.*

Por otro lado, Cabrera, Funes y Brullet (2004:73) consideran que se puede definir la familia como *aquel grupo humano que articula relaciones afectivas y de solidaridad, entre sexos y generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad.* Bajo su punto de vista, la familia ha variado a lo largo de la historia en sus funciones, en su organización y las relaciones internas que se originan, y en su coordinación con otras instituciones. Según estos autores, es muy difícil dar una definición cerrada sobre qué es y cómo es la familia de nuestro tiempo por lo que su complejidad les obliga a analizarla desde diferentes perspectivas sociales:

- **Desde un punto de vista psicosocial,** *la familia es la institución básica de crianza y socialización de la infancia. En cualquiera de sus formas dota de la primera identidad individual y social* (Cabrera, Funes y Brullet, 2004:78).
- **Desde un punto de vista socioeconómico,** *la familia es una unidad de producción y reproducción social* (Cabrera, Funes y Brullet, 2004:79).
- **Desde un punto de vista macrosociológico,** *la familia es vista también como reproductora de las desigualdades en tanto que cada persona queda asociada través de su familia a una clase social, a unos estilos de vida y a unos roles de género y edad* (Cabrera, Funes y Brullet, 2004:79).
- **Desde un punto de vista etnográfico,** *se constata que nuestra realidad familiar es diversa en sus formas y relaciones. Pero continúan dominando patrones convencionales que a menudo actúan como limitaciones a la acción individual* (Cabrera, Funes y Brullet, 2004:80).
- **Desde un punto de vista sociopolítico,** *las familias se articulan con el estado mediante las leyes que regulan las relaciones de parentesco, los derechos y obligaciones de padres, madres e hijos, las políticas*

familiares, las de infancia y las dirigidas a dar apoyo a la gente mayor dependiente (Cabrera, Funes y Brullet, 2004:80).

A modo de conclusión, se puede decir que definir la familia es algo complejo, que se puede hacer atendiendo a diferentes puntos de vista y a diferentes aspectos como la socialización o las emociones. Se puede entender como un sistema de convivencia, un ámbito afectivo, una estructura que se adapta a diferentes realidades sociales y en la que se articulan distintos tipos de relaciones. Vemos así, que son numerosos los autores que intentan hacer una definición genuina de familia, aunque aquí sólo se han expuesto algunas de las muchas definiciones existentes, intentando que engloben esos diferentes puntos de vista de los que se viene hablando.

2.2. TIPOLOGÍA DE FAMILIAS

Teniendo en cuenta las diferentes formas con que se puede definir a la familia, cabe referirnos a ella como una realidad dispar y heterogénea. El trabajo está orientado a plantear una propuesta de programa de intervención dirigido a atender a diversas realidades y situaciones de familia que caracterizan actualmente nuestra sociedad. En relación a esto, es preciso tener en cuenta aspectos como la composición y funciones de la familia, su estilo educativo, o incluso su procedencia cultural.

En este sentido, de León (2011:8), considera que *en nuestra sociedad coexiste diversidad de tipologías de familias, conviviendo en un mismo contexto*. A esto, hay que sumar los cambios *sociales* que se han ido produciendo a lo largo de la historia y que han repercutido en las funciones que la familia cumplía y que actualmente desempeña. De León (2011:1) considera que *esta institución, con el paso del tiempo ha ido sufriendo una serie de modificaciones, tanto en su estructura como en sus funciones*. Según la autora, estos cambios que se han ido generando, han sido ocasionados por diferentes factores producidos a lo largo de la historia y han hecho que de manera progresiva se pase de un tipo de familia extensa a otra nuclear, formada esta última por el padre, la madre y los hijos e hijas.

Por su parte, Lara (2008: 136) afirma que la familia actual ya no responde a los esquemas tradicionales de relación hombre mujer como prototipo familiar exclusivo, sino que los patrones familiares están cambiando y podemos hablar ahora de diversos tipos de familias fruto de las nuevas relaciones internas que van surgiendo entre sus miembros y los nuevos roles que cada miembro va desempeñando (por ejemplo la incorporación de la mujer al mundo laboral, debido a la industrialización).

Lara (2008:137) considera que algunos de los cambios que han hecho que pasemos de un tipo de familia extensa a otra más nuclear han sido: *la pérdida de poder de autoridad en el padre y de suministrador principal del sustento familiar; y por otro lado, que la madre tampoco representa ya la sumisión y abnegación dedicada en exclusiva a las tareas de la casa.*

Siguiendo a Cabrera, Funes y Brullet (2004), la perspectiva histórica nos permite ver los elementos positivos del cambio: *la fuerza de la dinámica de la igualdad entre sexos; el deseo profundo del hijo/hija y el incremento de las responsabilidades de quien los cuida para poder asegurar su futuro; y el aumento de la esperanza de vida que incrementa el compromiso y las solidaridades entre generaciones.*

De León (2011) cree que a esto, hay que sumar *la sociedad tan competitiva, consumista y capitalista en la que vivimos, donde el tiempo de familia, se ve reducido en gran medida, debiendo emplear buena parte del día al trabajo para poder seguir el ritmo vertiginoso en el que estamos sumidos.* La autora considera que esta falta de tiempo, repercute directamente a la vida en familia, dejándose de lado grandes de las funciones que anteriormente esta institución desarrollaba.

Por su parte, Martínez González (2008) considera que existen diversos factores que harán variar el grado y la manera en que la familia pueda cumplir o no con estas funciones que se le están encomendando. Esto hace que hoy en día hablemos de pluralidad en los tipos de familias. Es decir, que actualmente ya no nos centramos en la familia como una familia exclusivamente nuclear, formada por el padre, la madre y los hijos e hijas, sino que hablamos de diversos tipos.

De esta manera, cada vez son más frecuentes las familias monoparentales (formadas sólo por uno de los padres – el padre o la madre- y sus hijos e hijas), padres o madres homosexuales, familias reconstituidas (formadas por miembros que han sufrido una separación o divorcio en una relación anterior), familias adoptivas, etc. En relación a esto, existe tendencia a considerar negativas o con repercusiones problemáticas para el desarrollo de los niños y niñas, aquellas familias que más se alejan de la nuclear o tradicional (aquella que principalmente estaba formada por el padre, la madre y los hijos e hijas). Ahora bien, como exponen Paniagua y Palacios (2005), *según numerosas investigaciones no es la estructura en sí lo que más importa, sino las relaciones y las interacciones que se dan entre los adultos y entre éstos y el niño.*

Siguiendo nuevamente a de León Sánchez (2011), diferentes factores, tales como los políticos, económicos, sociales y culturales, acaecidos en las últimas décadas, han influido decisivamente en la transformación del propio concepto

tradicional de familia, dando lugar al surgimiento de una amplia variedad de formas de convivencia, diversidad de estructuras familiares y por tanto, la existencia de múltiples realidades familiares.

En esta línea de tipología de familias, Pereda Herrero (2006) considera que en las últimas décadas las familias han experimentado un cambio importante, lo que ha originado sustanciales modificaciones en lo que a su estructura, funcionamiento como institución y particularmente en cuanto a la forma en que, desde ellas, se educa a los hijos e hijas se refiere.

Por ello, teniendo en cuenta estos aspectos, *es preciso trabajar con los diferentes tipos de familia sin prejuicios* (algunos de los cuales siguen existiendo hoy en día) *incluyendo las diferencias de manera cotidiana como algo normal, transmitiendo la idea de diversidad como pluralidad y como fuente de riqueza* (Paniagua y Palacios, 2005). En este mismo sentido, Vila (1999: 54) defiende que los estereotipos y los prejuicios que se tienden a desarrollar hacia algunos de los nuevos tipos de familias *son poco útiles para construir unas buenas relaciones* con ellas. Este autor considera que son juicios de valor gratuitos que tan sólo sirven para excluir creencias o ideas diferentes a las que puedan tener otras familias.

En definitiva, son numerosos los autores que se interesan por el tema de la diversidad de familias, aunque unos hagan una alusión más vinculada a los cambios y transformaciones sociales que fueron surgiendo a lo largo del tiempo, otros se centren en diferentes factores (como económicos o culturales), o se refieran otros a aspectos más centrados en la estructura, funcionamiento y diferentes formas de educar. Pero todos ellos, tienen en cuenta la evolución de la familia nuclear a esa pluralidad en la tipología de familias que caracterizan actualmente nuestra sociedad.

2.3. ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES Y MADRES

Ahora bien, como se estableció en el apartado anterior, las familias difieren unas de otras no sólo en su composición, sino también en su funcionamiento interno. Incluso dentro de una misma familia la relación con cada uno de los hijos e hijas puede ser diferente en función del sexo, el número de hijos o hijas que tengan o el orden en que hayan nacido. En este sentido, dependiendo de estos y otros aspectos, cabe considerar diferentes estilos educativos que se establecerán a continuación. Así, las familias se caracterizan y difieren entre sí, no sólo en base a su contenido, sino también al estilo educativo con el que lo transmiten.

En palabras de Torío, Peña y Rodríguez (2008: 156), los diferentes estilos educativos se solapan, ya que suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del niño o la niña, no siendo estables a lo largo del tiempo. Además, pueden cambiar de acuerdo a múltiples variables, como son: el sexo, edad, lugar que ocupa entre los hermanos, etc. Por ello, según estos autores, es preciso analizar los estilos educativos en el contexto de los cambios sociales, valores predominantes, realidad de cada familia o en el contexto del momento evolutivo en que se encuentre el niño o la niña.

Siguiendo a Torío, Peña y Rodríguez (2008), los estilos educativos hacen referencia a las actuaciones que tienen los adultos respecto a los comportamientos de los niños y niñas ante situaciones cotidianas, cuando hay que tomar decisiones sobre los hijos o resolver algún conflicto. Estos autores, basándose en las investigaciones realizadas por Diana Baumrind, distinguen principalmente tres estilos educativos: el *estilo autoritario*, el *democrático* y el *permisivo*.

Por su parte, y a diferencia de los autores anteriores, Muñoz (2005: 154) considera uno más, haciendo así referencia a cuatro estilos educativos: *democrático*, *autoritario*, *permisivo* e *indiferente-negligente*.

A continuación se explicitan las principales características que definen cada uno de ellos, así como las consecuencias que pueden originar en el desarrollo de los niños y niñas.

Estilo autoritario:

Siguiendo a Torío, Peña y Rodríguez (2008: 158), este estilo se caracteriza por considerar la *obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden*. Se consideran más efectivas las medidas de castigo o de fuerza y se dedican muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos e hijas atendiendo a rígidos patrones preestablecidos. Estos autores establecen que los padres y madres característicos de este estilo no facilitan el diálogo y, en ocasiones, rechazan a sus hijos e hijas como medida disciplinaria.

Del mismo modo, Muñoz (2005:154) considera que en este estilo educativo *predomina la existencia de abundantes normas y la exigencia de una disciplina estricta*. Según la autora, *la obediencia se obtiene a través de la afirmación de poder, mediante imposiciones y amenazas, conductas de coerción física y verbal y privaciones*. Por otro lado, las muestras de afecto hacia los hijos e hijas son escasas. Se podría decir que es la antítesis al estilo democrático.

Como consecuencias, los niños y niñas educados principalmente con este estilo tienden a la introversión, toman escasamente la iniciativa y disponen de poca autonomía personal. Torío, Peña y Rodríguez (2008: 158) consideran que

el estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales.

Estilo Democrático:

Por su parte, los padres y madres democráticos según Torío, Peña y Rodríguez, (2008: 159) *intentan dirigir la actividad del niño imponiéndole roles y conductas maduras pero utilizan el razonamiento y la negociación y donde cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro.* Según estos autores, es un estilo que se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo.

En la misma línea, Muñoz (2005:154), establece que en este estilo se muestra afecto al niño y la niña y se es sensible a sus necesidades, además de existir una cierta firmeza en el mantenimiento de las normas y principios que se establecen de manera razonable. Según la autora, estas normas son claras y están adaptadas a sus posibilidades. Los adultos fomentan la independencia del niño y la niña, utilizando para ello el razonamiento y la reflexión sobre las consecuencias que para el mismo niño o niña tienen determinados comportamientos.

Las consecuencias que tendría para los niños y niñas crecer en este tipo de familia serían: *madurez, competencia social, elevada autoestima y capacidad de autocontrol, mayor independencia y habilidad para posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades o apetencias* (Muñoz, 2005:155). Según esta autora, los estudios realizados hasta el momento determinan que este estilo educativo es el más beneficioso para el desarrollo de los niños y niñas, ya que promueve modelos de cuidado, confianza, aceptación, solidaridad, tolerancia y asertividad, además de independencia y autonomía de juicios.

Estilo Permisivo:

Los padres y madres que se encuadran dentro de este estilo, *proporcionan gran autonomía al hijo siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física. El prototipo de adulto permisivo requiere que se comporte de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño.* Su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos (Torío, Peña y Rodríguez, 2008: 159).

Muñoz (2005:154), considera que los padres y madres de este estilo se caracterizan por el afecto y el dejar hacer, existiendo altos niveles de

comunicación y afecto. La autora considera además, la escasa presencia de normas, así como la pobre supervisión del cumplimiento de las existentes, por lo que los padres y madres no siempre son capaces de marcar límites a la permisividad. La autora establece además, que los padres y madres tienden a adaptarse al niño o la niña, centrando sus esfuerzos en identificar sus necesidades y en ayudarles a satisfacerlas.

Las consecuencias que este estilo educativo tendría en el desarrollo de los niños y niñas serían: inmadurez y dependencia respecto a los padres y madres, agresividad y dificultades para controlar sus impulsos, así como falta de competencia social (Muñoz, 2005: 155). Aparentemente, este tipo de padres y madres forman niños y niñas alegres, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008).

Estilo indiferente-negligente:

Ahora bien, la autora Muñoz (2005:154), establece este cuarto estilo, el cual se caracteriza porque los padres y madres encuadrados dentro de él son aquellos que muestran una menor implicación con sus hijos e hijas. La expresión de afecto es mínima, así como también lo es la sensibilidad a las necesidades e intereses del niño o la niña, incluso en aspectos básicos (Muñoz, 2005). Existe además una ausencia de controles y normas, o incluso, normas y controles excesivos sin justificación.

Los hijos e hijas de padres y madres negligentes presentan *valores pobres de identidad, motivación y autoestima, con dificultades en el autocontrol y las relaciones con los iguales, manifestando una mayor propensión de los conflictos personales y sociales debido al escaso respeto a las normas* (Muñoz, 2005:155).

Teniendo en cuenta todos estos factores, es preciso considerar que *en el aula vamos a encontrar tanta diversidad familiar como familias hay* (Paniagua y Palacios, 2005). El ideal de funcionar en casa y en la escuela con criterios educativos similares es casi imposible. Sin pretender una sintonía absoluta, se puede lograr una buena colaboración, entendida ésta más como una tarea común que de transformación de su manera de ser y de actuar como padres y madres. Como se está viendo, el objetivo último de cualquier intervención con familias sería que los padres y madres se hagan y se sientan cada vez más competentes en sus funciones paternas y maternas.

En conclusión, se puede decir que no existe un único estilo educativo, sino que dependiendo de cuestiones como el mayor o menor grado de permisividad que se transmita, nos referiremos a un tipo u otro. Por otro lado, cabe señalar que existen diferentes clasificaciones dependiendo del autor o autora que las

establezca. En este caso nos hemos centrado en estos autores por establecer algunas semejanzas y diferencias entre ellos, pero son más los que han escrito sobre este tema.

2.4. LA FAMILIA COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN

En este sentido, es preciso tener en cuenta la función socializadora de la familia como un proceso que ayuda al desarrollo integral de todos los miembros que la conforman. A raíz de esta función, se promueve una correcta adecuación a las normas y valores que se originan dentro de ella.

Según numerosos autores (Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001), la función socializadora de la familia ha sido entendida tradicionalmente como un proceso educativo a través del cual se facilita el desarrollo integral de los miembros que la componen, teniendo como finalidad promover en ellos una correcta adaptación a las normas y valores en un grupo social concreto. Así, la familia es entendida como uno de los ámbitos más significativos donde se conforma la personalidad y donde se socializa el ser humano (Pérez, 1998:8).

De este modo, Bolívar (2006:121) considera que el ámbito afectivo de la familia es el *nivel privilegiado para la primera socialización* (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc.). Según este autor, en los primeros años *la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social*. Pero esta institución integradora está hoy puesta en cuestión. Si antes estaba clara la división de funciones (la escuela enseña, la familia educa) hoy la escuela está acumulando ambas funciones y en algunos contextos está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria. En este sentido, García (1998:23) considera que niños y niñas crecen, aprenden y se desarrollan tanto en casa como en la escuela, teniendo en los más pequeños efectos muy positivos la colaboración entre ambas instituciones.

No obstante, *paradójicamente, el mayor tiempo de permanencia en el hogar familiar y el retraso de la edad de emancipación (en un alto porcentaje hasta los 30 años), como nos informan los análisis sociológicos* (Elzo, 1999), hacen que la familia continúe desempeñando un papel educativo de primer orden.

Como ya se ha expresado en líneas anteriores, es la familia el marco más importante de la vida de los niños y niñas, siendo el contexto de referencia y en donde los pequeños se sienten uno más. *Es en el hogar, donde se despliegan y viven las primeras relaciones y vínculos de afecto con otras personas. Es el*

contexto en el cual se sienten seguros y confiados para desplegar las habilidades y capacidades que van adquiriendo. Y es en la escuela, en la que posteriormente podrán percibir las consecuencias que generan la puesta en práctica de dichas cualidades, puesto que es en este ámbito, donde las posibilidades de socialización se dan en mayor medida y por ende, se convierte en el entorno más idóneo para poder ir dando forma a las competencias que vayan adquiriendo (de León, 2011:5).

Es decir, que se considera a la familia como el primer núcleo de socialización, donde se viven las primeras relaciones personales y de afecto, y a la escuela, el lugar donde se pondrán en práctica las cualidades que se han ido adquiriendo en un primer momento en la familia y donde se irán “moldeando” las nuevas competencias que niños y niñas vayan adquiriendo.

En la misma línea, Cabrera, Funes y Brullet (2004) consideran que la función socializadora de la familia es siempre fundamental para la infancia, ya sea positiva o negativamente. De esta manera, familia y escuela pueden compartir la educación de los niños y niñas, siendo indiscutibles los efectos educativos que tiene la labor de la familia.

En este sentido, esta relación familia-escuela es necesaria y consecuencia de la responsabilidad que ambas instituciones comparten en relación a la educación de los niños y niñas. Según Pereda Herrero (2006), desde el nacimiento, la persona es miembro de un grupo social. *Es la familia el primer núcleo de socialización, espacio de transmisión de valores, normas, costumbres y formas de actuar.* La familia y la escuela se convierten así en la base de lo que será la vida adulta de sus hijos/alumnos. Por ello, ambos sistemas deben encaminar su acción en la misma dirección, buscando siempre objetivos comunes.

En definitiva, cabe considerar a modo de conclusión, que tanto la escuela como la familia son considerados por numerosos autores como dos de los ámbitos más importantes de socialización primaria de los niños y niñas. Por ello, se deben buscar en ambas esferas finalidades similares que ayuden a cohesionar y homogeneizar el desarrollo integral de los más pequeños, facilitando así, aspectos como la adquisición de normas, valores, emociones y otras competencias.

2.5. ENFOQUES PARA EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES

FAMILIA-CENTRO

En relación al tema que se está tratando en este trabajo y enlazando con el apartado anterior, se considera necesario incluir, al menos, algunos de los modelos que tengan en cuenta la participación de la familia en la educación de sus hijos e hijas, así como la influencia positiva que ésta ejerce en su desarrollo y educación.

Cabe señalar que existen numerosos modelos y teorías que tienen este aspecto familiar en cuenta: Coleman (1987), quien entiende que los recursos proporcionados por la escuela y la familia a la educación de los niños y niñas son diferentes, siendo la familia quien proporciona los elementos claves que hacen posible que las escuelas optimicen su aprendizaje; Epstein, que representó los entornos próximos que rodean a los niños y niñas como esferas que se pueden superponer; la taxonomía propuesta por Gordon (1977) y el modelo bipiramidal jerarquizado de Hornby (1990), entre otros muchos.

Sin embargo, nos centraremos a continuación en dos de los más conocidos. En primer lugar, en el Modelo Ecológico de Desarrollo Humano de Bronfenbrenner, con un largo bagaje en el tiempo; y en segundo lugar el Modelo Epstein. De esta manera, se tendrá una visión más amplia y contrastada, así como una percepción de la evolución de la importancia de la familia en estos aspectos que se están tratando.

2.5.1. Modelo Ecológico de Desarrollo Humano de Bronfenbrenner

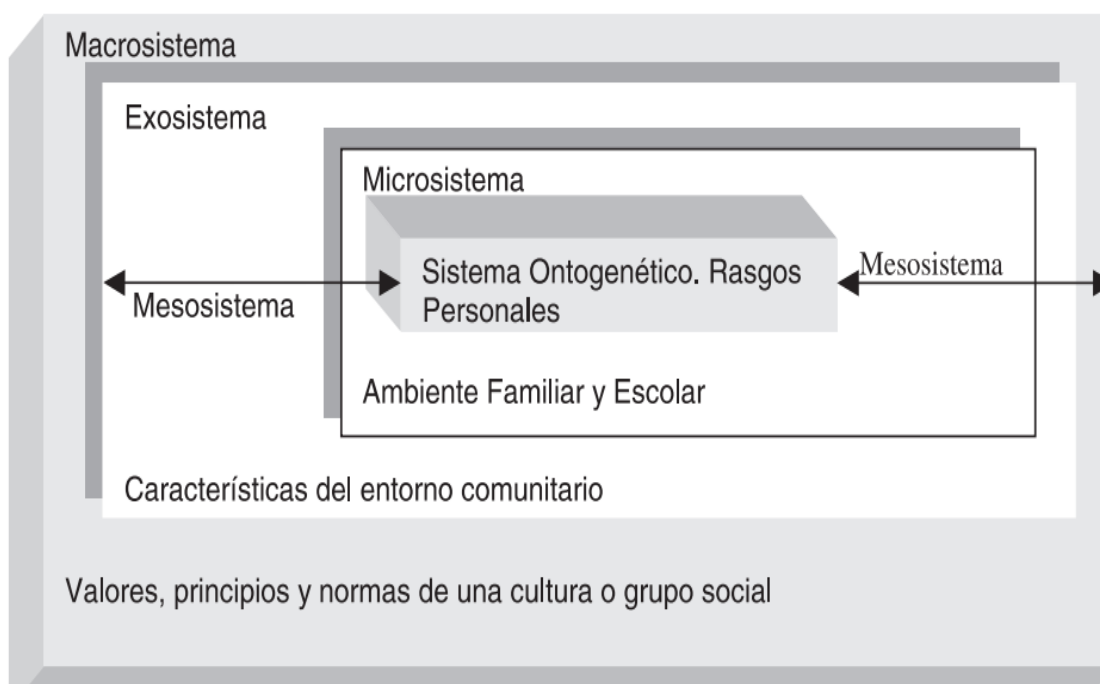
Pereda Herrero (2006), hace referencia a la importancia que adquiere en el aprendizaje *la construcción de un conocimiento colectivo que apoye cada uno de los procesos individuales de aprendizaje*. Con esto se refiere a una forma de educar basada en una *visión diferente de la escuela* que suponga la creación de contextos en los que alumnado, familias, profesorado, etc. crezcan y se realicen como personas y como profesionales.

En relación a esta idea nos encontramos el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), el cual está basado en el estudio del contexto ambiental en que este desarrollo tiene lugar y en el que se integran los comportamientos referentes tanto a la familia, el centro escolar, la relación con los iguales y el propio entorno comunitario. Así, el autor ha integrado en este modelo todos los posibles sistemas en los que tiene lugar el desarrollo humano, distinguiendo cuatro estructuras o niveles de influencia que ejercen su acción de manera combinada y conjunta en el desarrollo: el *microsistema*, que es el más cercano al individuo y engloba el conjunto de relaciones entre el individuo y su entorno (familia y escuela); el *mesosistema*, que comprende el

conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que el individuo participa directamente; el *exosistema*, que se refiere a los entornos en que la persona no participa directamente, pero que influyen en su entorno más inmediato (por ejemplo el trabajo de los padres y madres); y el *macrosistema*, que se refiere a aspectos como la historia y la cultura que afectan a los sistemas anteriores.

Vemos así cómo esas condiciones ambientales más próximas (los denominados por el autor microsistemas) se encuentran dentro de otras más amplias como son el barrio o el entorno comunitario (*exosistema*), e incluso de la propia cultura nacional (lo que es considerado por Bronfenbrenner como *macrosistema*), las cuales ejercen influencias notables sobre las anteriores. De este modo, el desarrollo del individuo está sometido a un fuerte proceso en el que interaccionan diversas influencias (*mesosistema*) que tienen lugar en los ambientes más cercanos y lejanos que le rodean (Muñoz, 2005).

A continuación se muestra un esquema en el que se refleja de manera más clara dicho modelo:



2

Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo de los más pequeños, se ve influenciado por esos contextos que están ligados unos con otros, en forma de red. Es claro, que alguno de los contextos que están dentro de esta red, están más alejados, pero no cabe duda, que el contexto familiar y el escolar están próximos al niño/niña y entre ellos mismos (entre la familia y la escuela),

² REOP. Vol. 15, Nº 1, 1º Semestre, 2004

constituyéndose como los ámbitos esenciales para el desarrollo de los niños y niñas. Ciertamente es, tal como defendía Bronfenbrenner (1987), que la no uniformidad entre ambas instituciones, en lo que respecta a obligaciones y experiencias que aportan a los niños y niñas, es un elemento positivo para ellos, puesto que esto incide en la adquisición de una serie de competencias, que favorecen al desarrollo responsable y autónomo de los más pequeños a lo largo de su proceso evolutivo.

“El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en evolución adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma o contenido” (Bronfenbrenner, 1987).

En este sentido, se considera relevante considerar este modelo para el presente trabajo que se pretende llevar a cabo, ya que nos acerca a la idea de una educación comunitaria, en la que se destaca el valor educativo de todos los contextos que se señalaron y en el que se enfatiza la importancia de que todos los agentes contribuyan al desarrollo personal y social de sus miembros, en especial, los más cercanos a los niños y niñas: familia y escuela.

2.5.2. Modelo de Epstein

El Modelo Epstein es un proceso basado en la investigación. Es una estructura flexible para la participación que tiene en cuenta a las familias como colaboradores en la mejora de resultados para sus hijos e hijas. Este modelo permite el uso eficiente de tiempo y recursos de toda la comunidad escolar para mejorar resultados del alumnado. Las familias juegan un rol clave tomando decisiones a través de un proceso llamado Equipos de Acción para las Asociaciones. Los Equipos de Acción usan hechos reales (información) para lograr las metas escolares para el éxito del estudiante.

Epstein (1997) identifica “tres esferas de influencia” que directamente afectan el aprendizaje y el desarrollo del estudiante—la familia, la escuela y la comunidad. Cuando las personas en cada una de estas esferas se comunican e interrelacionan, las esferas tienen una conexión más cercana y coinciden unas con otras.



La autora considera que al juntarse las esferas, los niños y niñas obtienen un sentimiento más fuerte de seguridad y de ser cuidados, mientras que son animados a trabajar mejor en el papel de estudiante.

A continuación se muestra un cuadro con las Seis Claves para la Participación Familiar (Epstein, 1997):

Las Seis Claves para la Participación Familiar (Epstein, 1997)

Estudiantes	Familias	Escuela y Comunidad Educadores, Personal de Apoyo, Otros
Clave 1 Ser Padres	Reconocimiento del apoyo de la familia y valoración de la educación Aumento del respeto hacia los padres Cualidades personales positivas, hábitos, valores enseñados por la familia	Aumento de la autoconfianza acerca del rol y el valor de ser padres Aumento del conocimiento del desarrollo de los niños/niñas y los adolescentes Sentimiento de apoyo por el personal escolar, otros padres y la comunidad Entendimiento de las metas familiares, necesidades, culturas y puntos de vista de sus hijos. Respeto hacia las fortalezas de la familia, esfuerzos y diversidad del estudiante Conciencia del conocimiento para compartir en el desarrollo del niño/niña
Clave 2 Comunicarse	Comprensión de los programas y los reglamentos escolares Conocimiento del rol como vínculo para la comunicación entre el hogar y la escuela Conocimiento del progreso y las acciones necesarias para mantener o mejorar las calificaciones	Comprensión de los programas y los reglamentos escolares Facilidad de las interacciones y la comunicación con los maestros y otro personal escolar Conocimiento del progreso del niño/niña en las materias y habilidades Habilidad de comunicarse fácil y claramente Diversidad de métodos para la comunicación con las familias Habilidad para entender los puntos de vista de la familia y pedir ayuda

Clave 3			
Ser Voluntario	<p>Desarrollo de habilidades para comunicarse con los adultos</p> <p>Conocimiento de habilidades, talentos, ocupación y contribuciones de los padres y otros voluntarios</p>	<p>Aumento de la autoconfianza para trabajar en la escuela y con niños/niñas</p> <p>Conocimiento de que las familias son bienvenidas y valoradas en la escuela</p> <p>Aportación de habilidades como voluntario</p>	<p>Estar preparado para involucrar a las familias de nuevas maneras, no sólo como voluntarios</p> <p>Más atención individual para los estudiantes con ayuda de voluntarios</p>
Clave 4			
Aprendiendo en el hogar	<p>Finalización de la tarea</p> <p>Ver a los padres como maestros y ver a la casa como la escuela</p>	<p>Conocimiento de como apoyar, animar y ayudar a los estudiantes en la casa</p> <p>Entender lo que el niño/niña está aprendiendo en cada materia</p> <p>Reconocimiento del niño/niña como aprendiz</p>	<p>Respetar la hora familiar</p> <p>Satisfacción con la participación y apoyo de la familia</p> <p>Reconocimiento de la utilidad de todas las familias en motivar, apoyar y reforzar el aprendizaje del estudiante en el hogar</p>
Clave 5			
Toma de Decisiones	<p>Reconocimiento de la representación de las familias en las decisiones escolares</p> <p>Entender que los derechos e intereses del estudiante están protegidos y vienen con responsabilidades</p>	<p>Conocimiento de los reglamentos escolares, del distrito y del estado</p> <p>Aportación de los reglamentos que están afectando la educación de los niños/niñas</p> <p>Sentimiento de colaboración con y propiedad de la escuela</p> <p>Reconocimiento de que las voces de los padres cuentan en las decisiones escolares</p>	<p>Reconocimiento de las perspectivas de las familias en el desarrollo del reglamento y las decisiones escolares</p> <p>Aceptación de la equidad de representantes de la familia en los comités escolares y en los roles de liderazgo</p>
Clave 6			
Colaborando con la Comunidad	<p>Conocimiento y exploración de las carreras y de las opciones para la futura educación y/o trabajo</p> <p>Relaciones positivas con adultos en la comunidad</p> <p>Habilidades enriquecidas de experiencias curriculares y extracurriculares</p>	<p>Interacciones con otras familias en la comunidad</p> <p>Reconocimiento de las contribuciones y del apoyo escolar por la comunidad</p> <p>Aumento del conocimiento de los recursos comunitarios</p>	<p>Conocimiento de los recursos comunitarios para enriquecer el currículo y la instrucción</p> <p>Habilidad para trabajar con mentores, socios de negocios, voluntarios de la comunidad, etc.</p>

De este modo, se observa cómo Epstein (1997) basándose en la teoría de solapamiento entre esferas de influencia, identificó seis tipos de implicación de la

escuela-familia-comunidad que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- *Ejercer como padres y madres:* ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños y niñas como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.

Este sería uno de los más importantes a tener en cuenta en este trabajo, ya que lo que pretende es trabajar directamente la familia y la escuela, de manera que se influyan y retroalimenten la una a la otra.

- *Comunicación:* diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.

Esta idea y finalidad de la comunicación, es de suma importancia a la hora de intentar lograr una buena relación familia-escuela, ya que sin una buena comunicación, sería prácticamente imposible mantener dicha relación.

- *Voluntariado:* los padres y madres son bienvenidos en la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
- *Aprendizaje en casa:* proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.

Esta es una buena manera de hacer participar a las familias, de modo que se impliquen y conozcan directamente cómo trabajar con sus hijos e hijas.

- *Toma de decisiones:* participación de los padres y madres en los órganos de gobierno de la escuela.
- *Colaborar con la comunidad:* identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Para concluir este apartado, es necesario volver a remarcar que existen más modelos que tienen en cuenta los ámbitos de la familia y la escuela. Ahora bien, vistos estos dos, cabría señalar que en ambos modelos se da importancia de una manera u otra a la relación familias-escuela-comunidad. De este modo, se pretende atender a los tres ámbitos como espacios interrelacionados que influyen sobre el desarrollo de los niños y niñas, tres esferas importantes que se están teniendo en cuenta en este trabajo, sobre todo, la familia y la escuela.

2.6. IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

En el apartado anterior se expusieron varios autores que tenían en cuenta la participación de la familia en la educación de sus hijos e hijas, así como la influencia positiva que ésta ejerce en su desarrollo y educación. Pues bien, para ir acercándonos de manera más específica al tema que nos ocupa, se considera centrar ahora la atención en la importancia que tiene la orientación a las familias. A través de esta orientación se ayuda a los padres y madres que

desconocen la manera en la que proporcionar afecto a sus hijos e hijas, cómo establecer normas y valores que asienten buenos hábitos de conducta y generen una buena convivencia, así como un clima familiar más positivo.

En este sentido, Martínez González (2008) considera que cada vez son más las familias preocupadas por el ejercicio de su rol parental. Éstas sienten en ocasiones, que no saben cómo educar de una manera adecuada a sus hijos e hijas, por lo que buscan alternativas en las que poder delegar estas competencias parentales.

A partir de esto, se puede concluir que la principal finalidad de la orientación familiar es contribuir en la mejora de la calidad de la convivencia familiar, tanto a nivel preventivo como formativo. De este modo, esta orientación no sólo va destinada a las familias que se encuentran en una situación de riesgo y tienen que solventar algún tipo de problemática, sino también a aquellas que buscan prevenir y/o facilitar su rol de padres y madres (Becedóniz Vázquez y Martínez González, 2009).

Por otro lado, Berzosa, Cagigal y Fernández (2009:445) consideran que *la orientación familiar en el contexto escolar, vista desde la perspectiva sistémica va más allá de trabajar sólo con los padres y madres, sino que abarca a toda la población del centro, se centra en sus relaciones y coordina a la familia con el profesorado.*

En relación a esto, considerando que la familia es una unidad primordial de la sociedad y que el ejercicio de la parentalidad juega un papel fundamental en ella, desde la Unión Europea se preocupan por los cambios sociales que se están produciendo y recomiendan políticas que apoyen el ejercicio positivo de la parentalidad. Consideran este ejercicio de parentalidad como aquel que *se refiere a todas las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. El ejercicio de la parentalidad se centra en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño. Se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior de éste, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño*³.

Para ello, establecen una serie de objetivos a conseguir:

1. La creación de las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad;

³Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad.

2. La eliminación de barreras para el ejercicio positivo de la parentalidad, sea cual sea su origen. La política de empleo, en concreto, debe permitir una mejor conciliación de la vida familiar y laboral;
3. La promoción de un ejercicio positivo de la parentalidad mediante la concienciación y la adopción de todas las medidas necesarias para hacerlo efectivo.

Ahora bien, para conseguirlos, entre las actuaciones positivas que destacan se encuentran: facilitar afecto y apoyo, conocer y comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos en cada edad, establecer límites y normas, promover una comunicación abierta con los hijos e hijas, escuchando y respetando sus puntos de vista y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares, etc.

En esta línea de la orientación educativa para la vida familiar, cabe señalar que existen varios tipos de programas mediante los que se puede trabajar con los padres y madres. En este caso concreto, se considera pertinente centrar la atención en los programas preventivos de intervención con familias, ya que en los centros se pueden encontrar tanto familias con problemáticas, como familias que aún no teniéndolas, es necesario trabajar con ellas desde el ámbito de la prevención.

Berzosa, Cagigal y Fernández (2009), consideran necesario mejorar la realidad de la orientación familiar en el terreno educativo para la mejora de los programas preventivos y las intervenciones que sean necesarias, con el beneficio que esto puede tener a nivel global.

Siguiendo a Martínez González (1996), estos programas preventivos tienen como finalidad principal formar a los padres y madres para relacionarse adecuadamente con sus hijos y desempeñar eficazmente su función educadora y pueden realizarse en la propia institución escolar. Según la autora, a modo general los objetivos que cumplirían serían: servir de cauce de revisión y aprendizaje para los padres y madres en temas relacionados con la educación de sus hijos; potenciar la comunicación, aumentar la integración de los padres y madres en el colegio.

Los temas que generalmente abordan este tipo de programas son:

- Comprensión del comportamiento adecuado e inadecuado de los hijos.
- Comunicación con los hijos.
- Corrección de comportamientos inadecuados.
- Construcción de la autoestima y la confianza en sí mismo.
- Orientación académica y profesional.

En relación a estos programas de orientación que se están llevando a cabo, es preciso destacar el *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* elaborado por Martínez González (2009). Este programa se dirige a todo tipo de familias (con problemáticas o no) con un enfoque preventivo. Se trata de una medida de apoyo socioeducativo basada principalmente en dos estrategias: *1- fomentar los puntos fuertes y potencialidades de las familias y de las personas evitando centrarse solo en sus limitaciones y carencias; 2- promover redes sociales de apoyo comunitario* (Álvarez Blanco, Martínez González y Pérez Herrero, 2010).

Siguiendo a Martínez González y Becedóniz Vázquez (2009), este programa tiene como finalidad principal orientar y dotar a las familias de estrategias y contenidos a través de los cuales adquieran competencias parentales, educativas y emocionales, con las que puedan afrontar las diferentes problemáticas que surgen día a día en la vida familiar. Mediante este programa se adquieren conocimientos sobre estilos educativos positivos, sobre características evolutivas de los hijos y estrategias para afrontar los conflictos que surgen cotidianamente dentro de las diferentes familias, etc.

En definitiva, lo que se pretende con este Programa-Guía es ayudar a los padres y madres a conocer mejor su función socializadora con respecto a sus hijos e hijas, de manera que puedan adquirir ciertas competencias que optimicen dicha función.

En lo que respecta a la temporalización, cabe señalar que el Programa consta de once sesiones de dos horas cada una: 1- Introducción. Expectativas formativas de los padres y madres. 2- Etapa evolutiva y de desarrollo de los hijos. 3- Comprendiendo el comportamiento de nuestros hijos. 4- Autoestima y asertividad en los padres y madres. 5- Autoestima y asertividad en los hijos. 6- Comunicación asertiva: escucha activa y empatía. 7- Comunicación asertiva: expresión de sentimientos y opiniones. 8- Resolución de problemas: apoyo parental a los hijos para la resolución de sus propios problemas. 9- Resolución de problemas: procesos de negociación y de establecimiento de acuerdos entre padres y madres e hijos. 10- Disciplina para la autorregulación: límites, normas y consecuencias. 11- Evaluación final del programa.

Por último, en lo referente a la metodología que se desarrolla con el Programa-Guía, ésta se caracteriza por ser principalmente participativa, experiencial y por estar basada principalmente en dinámicas de grupos (coordinadas por un experto en orientación familiar). Aún así, es posible trabajar de manera más personal en aquellos casos que precisen una atención más individualizada.

En este sentido, Berzosa, Cagigal y Fernández (2009), consideran que las actuaciones de orientación familiar en el contexto escolar tienen que

compaginar aspectos formativos con actuaciones relacionadas con el asesoramiento. Tal y como Fernández Santos (2007) expone en su informe a propósito del trabajo directo con grupos de padres y madres, esta labor tiene grandes ventajas, pues los padres y madres valoran el hecho de que se vaya supervisando en grupo la puesta en práctica de actitudes y respuestas ante situaciones más o menos conflictivas.

A partir de toda esta información, es interesante resaltar la relevancia que tiene la orientación a las familias, incluso a nivel preventivo. De esta manera, se puede comenzar a apreciar la importancia de que se establezca una relación positiva entre las familias y los centros escolares, que ayude a llevar a cabo esta orientación, de forma que se facilite a los padres y madres su rol parental.

2.7. COLABORACIÓN FAMILIAS-CENTROS ESCOLARES

A continuación nos adentraremos ya de manera más específica en aspectos relacionados con el tema que nos ocupa. En concreto, se hará alusión a aspectos de la relación familias-centro escolar como: la importancia de una relación positiva y de colaboración entre los dos ámbitos, las principales dificultades que los padres y madres pueden tener para participar en el centro y los tipos de relación que se pueden establecer entre ambas esferas.

2.7.1. Importancia de una relación positiva familia-centro

La participación de padres y madres es un factor de dinamismo y cambio en los centros. Es de sobra conocido el efecto positivo que tiene la participación en la aceptación del cambio. (Mariñas Gómez y Rodríguez Machado, 1999).

Por otro lado, Martínez González (1996) también señala la importancia que adquieren los procesos de interacción familiar para el desarrollo personal y académico del niño o niña. Así, considera que cuando los padres y madres participan en la vida escolar no sólo se alcanzan un amplio número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos: el niño/niña, los profesores, el centro escolar los padres y madres.

En relación a esto se han llevado a cabo diferentes estudios en varios países como Austria, Reino Unido y Estados Unidos. En ellos también se ha concluido que en las escuelas en que los alumnos y alumnas tienen éxito académico y desarrollan actitudes positivas frente al aprendizaje, existen buenas relaciones entre las familias y los centros. En esta línea, Henderson (1987) alude a estos beneficios:

Para el alumnado:

- *Actitud más positiva hacia la escuela.*
- *Mayor aprovechamiento de las lecturas.*
- *Mejor preparación de las tareas escolares.*
- *Observación de semejanzas entre familias y escuela.*

Para los padres, las madres y los centros escolares:

- *Recibir ayuda desde los centros acerca de cómo educar a sus hijos e hijas.*
- *Aprender de los programas educativos y la manera en que se trabaja en la escuela.*
- *Más apoyo a los estudiantes.*
- *Obtener diferentes formas de ayudar a sus hijos e hijas.*
- *Opiniones más positivas de los profesores.*

Para los profesores y las escuelas:

- *Mejora la moral del profesor.*
- *Los padres tienen mejor opinión de los profesores.*
- *Los profesores ven a los padres como una ayuda.*
- *Mejora el aprovechamiento del estudiante.*

Así, al igual que considera Martínez González (1996) no parece ser el alumnado el único beneficiario de la buena relación familias-escuela, sino que pasan a serlo todos los implicados.

En el siguiente cuadro se muestra que alumnado, familias y docentes resultan beneficiados cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo. Por otro lado, en un primer momento aportan beneficios centrados en los resultados académicos, mientras que en una segunda parte se centran en las actitudes interpersonales. En esa diferencia temporal, se percibe lo que Ortega y Mínguez (2001) denominan paso de una *escuela de corte intelectualista, centrada en el rendimiento académico, a otra inclusiva, más centrada en la dimensión integral de la persona.*

	Henderson y Berla (1994)	Gómez (2004)
En el alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Mayor rendimiento académico.- Mejor asistencia y más deberes hechos.- Los alumnos se derivan menos a educación especial.- Mejores actitudes y	<ul style="list-style-type: none">- Actitud positiva.- Alto aprovechamiento en la lectura.- Mejor calidad en las tareas.- Una perspectiva positiva en la conexión escuela-hogar.

	comportamiento. - Mayores tasas de graduación. - Mayor matriculación en educación post-obligatoria.	
En el centro educativo	- La motivación e implicación de los profesores mejora. - Valoración positiva de los profesores por parte de los padres. - Más apoyo de las familias. - Mejor percepción de la escuela en la comunidad.	- Mejor estado de ánimo. - Mejoramiento en el aprovechamiento Estudiantil. - Apoyo de los padres y la comunidad hacia la escuela.
En la familia	- Los padres tienen mayor confianza en la escuela. - El profesorado tiene mejores opiniones de los padres. - Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y en ellos mismos como padres. - Ellos mismos se implican en actividades de formación. - Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.	- Conocimiento de cómo trabajar el sistema escolar. - Saben cómo ayudar a sus hijos a triunfar en la escuela. - Perspectivas positivas hacia los maestros.

García-Bacete (2003), destaca otras razones por la que la familia y la escuela deben colaborar:

- La implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje repercute desviadamente en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas (Chirstenson, Rounds y Gorney, 1992; Pérez, 2004).
- Los límites entre las vivencias que se dan en el hogar y las experimentadas en la escuela no están claros (Modelo Bronfenbrenner).
- Los estudios sobre las escuelas eficaces, destacan que aquellos centros que ofrecen más apoyo a los padres y madres, así como también a sus hijos e hijas, alcanzan mejores resultados, y las propias escuelas viven una mayor involucración de las familias en ellas. (Epstein, 1997; Marchesi, 2004).
- Los cambios que acaecen constantemente en la sociedad, hacen que cada vez, haya menos recursos para que las familias y las escuelas hagan frente a sus funciones educativas, y eso genera que aún sea más necesario el trabajo cooperativo entre ambas instituciones. (García-Bacete, 2006).

Así pues, cabe señalar que el terreno de las relaciones familia-escuela no es sencillo. Muchos educadores viven las relaciones con los padres y madres como un aspecto más bien conflictivo. Algunos incluso consideran que es algo secundario, siendo primordial educar a los niños y niñas. De esta manera, *en muchos casos se da rienda suelta a la espontaneidad y a las habilidades de cada docente, obviando aspectos tan importantes como la formación y la reflexión continua* dentro de este campo de familias que estamos tratando (Paniagua y Palacios, 2005).

En este sentido, Martínez González (1996), considera que la relación familia-centro supone un proceso de interacción entre las dos instituciones educativas fundamentales en que se desenvuelve el niño o la niña en edad escolar. Ambas persiguen un objetivo común: la formación del niño o niña. Por ello, tendrán que unificar y complementar criterios, de manera que los niños y niñas puedan percibir una continuidad entre la educación que reciben en el centro y la que reciben en la familia. Según la autora el modo en que los padres y madres pueden cooperar es diverso:

- *El centro puede proporcionar ayuda a las familias para que éstas cumplan con sus obligaciones básicas de crianza con respecto a los hijos e hijas.*
- *La familia puede proporcionar ayuda al centro para que éste pueda cumplir con sus obligaciones básicas*
- *Colaborar los padres en actividades del centro.*
- *Implicación de los padres en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa.*
- *Participación de los padres en los órganos de gestión del centro.*
- *Colaboración para conectar el centro y las familias con otras instituciones de la comunidad.*

En definitiva, son numerosos los autores que consideran que una buena y estrecha relación entre familia y escuela beneficia a todos los implicados (profesores, familias y alumnado). Además, se establece la importancia de que ambas instituciones trabajen de manera conjunta para conseguir el objetivo común que las dos pretenden: la educación de los niños y niñas.

2.7.2. Dificultades en la participación de las familias en los centros

Como se está viendo, esta cooperación entre padres, madres y profesores no siempre es fácil de conseguir. Numerosas limitaciones hacen que se mermen las posibilidades para ello. Una investigación realizada por Martínez González et al. (1994), muestra que el 41'5% de 304 padres y madres afirmaron que su horario de trabajo, incompatible con el horario escolar, les impide participar.

En la misma línea, Cabrera, Funes y Brullet (2004) consideran que existe falta de tiempo para la crianza de los hijos por causa de los horarios laborales de los padres y las madres; la difícil transmisión de los saberes; o la dificultad de encuentro entre las familias y profesorado, entre otros, *son problemas que van mucho más allá de la acción privada de cada uno de nosotros.*

Según estos autores, algunos de los problemas frecuentes que dificultan esas relaciones familia-centro serían:

- La mayoría de los centros no proponen verdaderas experiencias de cooperación con los padres/madres, y aquellos que participan no constituyen una muestra representativa.
- Algunos padres y madres han tenido experiencias negativas en la escuela que ahora les hacen sentir cierto rechazo hacia la misma.
- La cooperación suele entenderse como una función extracurricular de los centros.
- Se carece de preparación y entrenamiento para promover la cooperación.
- Muchos centros escolares no hacen nada para estimularla.
- Muchas de las actividades requieren esfuerzo y tiempo añadido para el personal del centro.
- Es más difícil de llevar a cabo en los cursos superiores de primaria y en secundaria.

En este sentido las razones que avalan la importancia de la relación familia-escuela son muchas. Pereda Herrero (2006) considera que los padres y madres deben ser escuchados porque son los que más y mejor conocen las necesidades de sus hijos e hijas, siendo los que mejor pueden proporcionar información acerca de ellos a sus profesores; tienen derechos reconocidos a nivel legal; además, las escuelas deben conocer lo que piensan y opinan los padres y madres para mejorar el proceso de aprendizaje de su alumnado.

Se observa así, que a pesar de la importancia que se da al establecimiento de una buena relación entre familia y escuela, son numerosas las dificultades que en ocasiones, impiden a los padres y madres mantener una estrecha relación con dicha institución. Pero no todo son dificultades, por lo que en el siguiente apartado se pretenden establecer algunos de los tipos de relaciones que se establecen entre la familia y los centros.

2.7.3. Tipos de relaciones familia-centro

A pesar de las dificultades que a veces impiden a las familias mantener una buena relación con el centro escolar y viceversa, existen diferentes formas y grados de participación familiar en la escuela en función de cómo ésta es percibida por las familias. Torres (2007), nos señala cuatro tipos de relación:

□ *Burocrática*: las familias acuden al centro sólo cuando son convocadas para algún trámite burocrático (compra de materiales, horarios, cuotas,...). En este sentido la relación que se establecería sería mínima. La familia no toma la iniciativa, simplemente acude al colegio cuando es imprescindible.

□ *Tutelar*: la familia participa en aquellas tareas específicas que programa unilateralmente el profesorado: Cursos, charlas, escuelas de padres/madres,... en este caso, al contrario que en el anterior, los padres y madres se implicarían más en la escuela, sobre todo desde el punto de vista de la orientación.

También cuando se demanda el apoyo familiar para vigilar el rendimiento escolar de los hijos e hijas se establece este tipo de relación, lo que transmite la idea de que la familia ha de participar sólo cuando su hijo o hija va mal en los estudios.

□ *Consumista*: las familias “*eligen*” centro en función a la información social o estereotipada de lo que es una buena o mala educación y los centros seleccionan a los alumnos con mejor rendimiento para tener una buena fama en el “*mercado educativo*”, la relación se basa en *mantener ese beneficio neoliberal mutuo*.

□ *Cívica*: relación basada en la participación, la toma de decisiones compartidas, la cooperación y la resolución de problemas. Este podría ser considerado uno de los mejores tipos de participación, ya que las familias estarían implicadas desde la toma de decisiones, hasta la resolución de problemas. En este sentido, escuela y familia se basarían en la cooperación.

Por último, otros modos de relación familia-escuela están incluidos en el “*partnering*”, el contrastado modelo de participación familiar de Joyce Epstein que se expuso en un apartado anterior. Éste, puede darse bajo seis modalidades: *crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, colaboración con la comunidad y toma de decisiones* (Epstein y Salinas; 2004). Estas seis modalidades de implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos e hijas varían desde pautas de modelado en casa, al conocimiento del desarrollo social y educativo de los menores, pasando por participaciones esporádicas en el centro escolar y llegando a la toma de decisiones educativas.

Como se observa, son variados los tipos de relaciones que familia y centros educativos pueden mantener. Aquí se han expuesto sólo algunos de los que se han considerado más importantes para la realización de este trabajo, pero cabe considerar la existencia de algunos otros, dependiendo sobre todo de la clasificación que cada autor establezca personalmente.

2.8. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES

Una vez establecidos algunos aspectos relativos a la relación de las familias con los centros escolares, es preciso atender de manera más específica a la participación de éstas dentro de dichos centros. Para ello, se comenzará aclarando el propio concepto de participación, los diferentes grados o niveles de participación que existen por parte de las familias, y finalmente, se hará alusión a los distintos roles que asumen cada una de las partes.

2.8.1. Concepto de participación

Pereda Herrero (2006) considera que el concepto de participación ha sido objeto de múltiples definiciones desde diferentes campos. Según ella, se puede identificar con el *significado de actos deliberados y conscientes que nacen del derecho consustancial de los ciudadanos a construir libre y responsablemente, como protagonistas, la realidad que viven, interviniendo activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación.*

En este sentido, la participación en los centros escolares admitiría una doble interpretación: una educativa y otra organizativa. Desde la primera, sería un proceso de aprendizaje, de formación. Desde la organizativa reflejaría el *diferente grado de acceso que tienen los miembros de una organización en la toma de decisiones.* Así, Pereda Herrero (2006) considera que la participación requiere tanto de un clima adecuado, como de la creación de órganos de administración y gestión apropiados. Así, se puede hacer una distinción entre unos centros en que las relaciones entre los miembros están presididas por la colaboración, la confianza y el trabajo en equipo; mientras que en otros destaca el distanciamiento, el formalismo y el individualismo.

También la participación admite diferentes grados de implicación y responsabilidad:

- *Primer nivel de participación: información.* Saber lo que se está haciendo y cuáles son los resultados de las acciones que se llevan a cabo.
- *Segundo nivel de la participación: consulta.* Que las personas den su opinión respecto a las posturas que se vayan a adoptar o que aporten sugerencias. Esto hará que se impliquen en el funcionamiento y que se sientan más motivados a participar.
- *Tercer nivel de participación: trabajo en común.*

2.8.2. Grado o nivel de participación de las familias

Centrándonos un poco más en los diferentes grados o niveles de participación a los que se hacía referencia en el apartado anterior, Paniagua y Palacios

(2005), consideran la relación con las familias como un elemento esencial dentro del ámbito educativo formal. Aunque en esta línea, es fácil estar de acuerdo en que en nuestro sistema educativo las relaciones familia-escuela son mayormente escasas y débiles.

San Fabián (1994) esboza algunas de las causas de esta escasa participación, afirmando que *los participantes no siempre llegan a tener una influencia decisiva en las decisiones*.

Por otro lado, según Pereda Herrero (2006), en esta escasa participación ha podido contribuir el hecho de que los equipos directivos y el profesorado de los centros tienen que ofrecer oportunidades de participación a los padres y madres, implantando estrategias organizativas que distan con las que se encuentran familiarizados por su formación inicial y/o experiencia profesional.

A priori, se puede considerar que participación se asocia a mal funcionamiento, existencia de carencias, problemas, conflictos o, incluso, a escuela pública, politizada, etc. (Mariñas Gómez y Rodríguez Machado, 1999).

Ahora bien, la cuestión es cómo se ha llegado a que la gente no quiera participar en los ámbitos institucionales. En este sentido, Mariñas Gómez y Rodríguez Machado (1999) se plantean cuestiones como si el desencanto existente es un desencanto provocado y a quién beneficia la no participación de los padres y madres.

Mariñas Gómez y Rodríguez Machado (1999) consideran que se carece de la información necesaria, se desconocen los órganos y las normas escolares, no se facilitan recursos adecuados, se usan lenguajes diferentes...; en definitiva, se pide a los padres y madres que participen en el gobierno de unas instituciones de las que desconocen casi todo. Y, por si fuera poco, esto se aprovecha para acusarlos del mal funcionamiento de las mismas.

2.8.3. Roles que las familias adoptan en los centros

Siguiendo a Pereda Herrero (2006), las familias pueden adoptar dos tipos de papeles en su relación con los centros escolares:

1. *Responsables de la educación del alumnado*. La participación se lleva a cabo de forma individual con los profesores o colectivamente a través del AMPA.
2. *Coeducadores*. Así lo que se pretende es beneficiarse de la colaboración de ambas partes en actividades de tipo socio-educativo, que los padres y madres tomen decisiones acerca de cuestiones relacionadas con la escuela, entre otras.

Partiendo de lo anterior se consideran dos modalidades de participación diferentes:

1. Participación individual y *corporativa*, que iría en relación con la información, cuentas y control.
2. Participación *social y cívica*, que iría relacionada con la solidaridad, corresponsabilización y partenariado. Siendo esta última modalidad la que adquiere más importancia. (Pereda Herrero, 2006).

➤ **Roles socialmente definidos de los padres/madres**

Haciendo referencia a la tipología de Epstein, los padres/madres deberían desempeñar cinco funciones en relación con la educación de sus hijos e hijas (Pereda Herrero, 2006):

1. Obligaciones familiares básicas: salud, seguridad y clima positivo dentro del hogar.
2. Obligaciones escolares básicas: seguimiento del progreso educativo de su hijo o hija.
3. Colaboración del padre/madre en las tareas escolares realizadas en casa.
4. Participación del padre/madre en el gobierno del centro educativo.
5. Participación del padre/madre en actividades llevadas a cabo desde el centro educativo.

➤ **Actuaciones de los centros respecto de la participación de los padres**

En Pereda Herrero (2006) se establecen las siguientes funciones que deberían cumplir los centros educativos:

1. Considerar a las familias como parte explícita del sistema escolar.
2. Programar trabajo conjunto con las familias.
3. Acordar y transmitir el tipo de participación familiar que se pretende.
4. Dirigir demandas proactivas al alumnado en relación a la participación de las familias en el centro.
5. Programar invitaciones de participación dirigidas a las familias que plantean demandas y oportunidades de colaboración.
6. Crear un clima que muestre un buen acogimiento a la participación de las familias.
7. Manifestar conductas que faciliten la participación de los padres y las madres.
8. Comprender la situación familiar del alumnado.
9. Emplear tiempo en la planificación y en el desarrollo de la participación.

10. Crear relaciones positivas con las familias que estimulen dicha participación.

En definitiva, se puede concluir considerando la participación de las familias en los centros escolares como un factor importante tanto a nivel educativo, como organizativo. A pesar de ello, según los autores citados esta participación es escasa en gran medida. Esta situación es debida a diversos aspectos que no se tienen en cuenta a la hora de coordinarse con las familias (horarios de trabajo, actividades poco congruentes con su nivel educativo-formativo, etc.). Es decir, que existe una especie de desconocimiento entre ambos ámbitos. En función de que esa relación sea más o menos estrecha, los roles que asumirán tanto familias, como los profesionales de los centros, variarán desde una línea más distante a otra en la que las dos partes estén más implicadas.

2.8.4. La participación en la normativa legal

Otro de los aspectos a tener en cuenta en la participación de las familias en los centros es el legislativo. Por ello, cabe mostrar a continuación que tanto en la legislación educativa como en sus apartados más específicos, es evidente que existe una evolución a lo largo del tiempo.

Desde este punto de vista, en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, desde 1984, se acuerda que padres y madres, son quienes tienen la principal responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas (artículo 26.3.). Pero antes de esto, en 1970, se identifica la Ley Villar Palasí con el principio del cambio, ya que con ella se inició la experiencia de los principios de innovación.

Sin embargo, es con la Constitución de 1978, cuando se empieza a apostar porque los padres y madres formen parte de los órganos de participación de las instituciones educativas. En su artículo 27.7 en la Sección 1ª dedicada a los *“Derechos y Libertades”*, se especifica *“Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”*.

Y es con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), cuando se intenta por segunda vez, desarrollar este artículo 27.7 de la Constitución de 1978, que promueve la participación de los padres y madres en la gestión del centro escolar, a través de la creación del órgano colegiado, concebido por la Ley como el máximo órgano de gobierno. Al mismo tiempo, esta ley sienta las bases jurídicas y administrativas de la gestión por proyectos.

Ya en 1990, la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), pretende dar eficacia a las estructuras participativas que plantea la ley anterior, hace referencia a la calidad de educación y considera la elaboración participativa de proyectos como elementos fundamentales de la misma.

Por otro lado, la LOPEGCE (1995) reconoce el derecho a los padres y madres del alumnado, como miembros del Consejo Escolar, a participar en las tomas de decisiones de mayor importancia. Además, contempla la posibilidad de que los padres y madres participen también en el funcionamiento de los centros educativos a través de sus asociaciones.

Por su parte, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), manifiesta que para contribuir a conseguir una educación que combine equidad y calidad se debe favorecer:

“La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar los alumnos y alumnas, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad”.

Así, esta ley atribuye a las familias la primera responsabilidad en la educación de los niños, niñas y jóvenes (LOE art. 3) y prevé la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de centros (LOE art. 78).

Los órganos a través de los cuales la comunidad educativa participará en el control y la gestión del centro educativo serán el Consejo Escolar, el Claustro de profesores y cuantos otros determinen las Administraciones Educativas (LOE art. 78). El consejo escolar contará con un número de padres y madres elegidos por ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo (LOE art. 81).

A su vez, cabe destacar como la LOE defiende la participación como un valor básico para la formación de los ciudadanos responsables:

“Artículo 118.1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución”

Y es importante destacar, como la LOE regula la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados:

“Artículo 119.5. Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las

administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos”.

A modo de conclusión, cabe señalar la importancia de la participación desde el punto de vista legal. Como se ha expuesto, en las diferentes leyes educativas que se han ido implantando, se ha hecho alusión a este aspecto que venimos tratando. Y no sólo en las leyes educativas, también en otras normativas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU o en la Constitución Española, se hace alusión a ello. De este modo, se detecta la relevancia que tiene la participación de padres y madres dentro de los centros escolares para que se establezca una buena relación entre ambas instituciones.

III. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES DEL CENTRO ESCOLAR ESTUDIADO

Como ya se estableció anteriormente, la presente investigación se llevó a cabo en un colegio público de Infantil y Primaria de Oviedo. Se trata de un centro educativo en el que tanto el equipo directivo, como los profesionales del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que en él desarrollan su labor, están bastante involucrados.

De manera más concreta en relación al tema que nos ocupa, entre las principales actuaciones que estos profesionales realizan con respecto a la cooperación con las familias para una mejor educación del alumnado, se encuentran las siguientes:

- Asesoramiento y participación en actuaciones puntuales con determinados alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo y/o en desventaja social en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria y en la transición entre Educación Primaria y ESO.
- Asesoramiento a familias en la toma de decisiones de escolarización (Dictámenes de escolarización) de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (ACNEE).
- Asesoramiento a familias en procesos de toma de decisiones acerca de la atención educativa, evaluación, promoción, permanencia ordinario en un ciclo, incorporación a curso previo, permanencia excepcional en una etapa, aceleración... de alumnos y alumnas con necesidades especiales/ específicas de apoyo educativo.
- Asesoramiento a familias en aspectos relativos a pautas de crianza, desarrollo afectivo-emocional, hábitos y control de estudio...
- Asesoramiento y participación en procesos de acceso a recursos socioeducativos: solicitud de becas, ayudas al estudio...

En relación a estas actuaciones, el curso pasado se han realizado frecuentes seguimientos familiares, asesorando a las familias para una mejor atención de sus hijos e hijas, aportándoles material sobre diversas problemáticas, derivándoles a otros servicios sociales y sanitarios y se ha mantenido una coordinación con dichos servicios para realizar una intervención colaborativa que redunde en una mejora de la situación escolar y familiar de los niños y niñas.

Además, se ha asesorado a 10 familias, bien por demanda del centro o como resultado del proceso de evaluación psicopedagógica en aspectos relativos a pautas de crianza, desarrollo afectivo-emocional, establecimiento de límites, hábitos y control de estudios, etc.; asesoramiento y participación en procesos de acceso a recursos socioeducativos, se trabajó conjuntamente con los

Servicios Sociales Municipales en los casos de 3 alumnos y alumnas que precisaron ayuda para la adquisición de material escolar.

A partir de toda esta información, se podrá contrastar con los resultados obtenidos en la presente investigación, si realmente las familias se sienten y/o consideran que se involucran o son tenidas en cuenta en el centro escolar al que asisten sus hijos e hijas.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Llegados a este punto del trabajo, se centrará la atención en la metodología cuantitativa y experimental característica de la investigación realizada desde una perspectiva cuantitativa propia del paradigma positivista (Bisquerra, 2009:81).

Dicha investigación, tiene como objetivo explicar variables relacionadas con la participación de los padres y madres en los centros educativos en los que estudian sus hijos e hijas. Para ello, se utiliza una metodología empírico analítica/metodología cuantitativa, basada en el método experimental/cuasi-experimental/ex-post-facto.

Para poder llevarla a cabo, se han utilizado cuestionarios “*ad hoc*” para la recogida de información. Concretamente, el trabajo se centra en el análisis de la información correspondiente a una de las partes del *Cuestionario sobre Competencias Parentales* (Martínez, 2013).

4.1. OBJETIVOS

Hernández et al. (2003) identifican los objetivos como otro de los aspectos a considerar, con la finalidad de señalar lo que se pretende en la investigación. En este caso concreto, el fin es identificar el grado de colaboración/participación existente entre las familias y el centro educativo al que asisten sus hijos e hijas. En este sentido, se presentan a continuación el objetivo general, así como los objetivos específicos en relación al presente tema de estudio.

Objetivo general

- Conocer el nivel de colaboración/participación existente entre las familias y el centro educativo al que asisten sus hijas e hijos.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Objetivos específicos

- Analizar la influencia que ejercen las diferentes variables socio-demográficas de las familias en las distintas relaciones que se establecen con el centro educativo.
- Conocer las dificultades que padres y madres tienen para ayudar a sus hijos e hijas en temas escolares.
- Identificar las principales necesidades y/o dificultades existentes para la participación de la familia en la escuela.
- Detectar el vínculo que se establece entre padres/madres y profesorado.
- Conocer el grado o nivel de satisfacción de las familias en cuanto a las relaciones que mantienen con el centro escolar al que acuden sus hijos/hijas.

4.2. MUESTRA DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES

En la elaboración del diseño de estudio otro paso importante después de haber concretado los objetivos que se pretenden, es la selección de la muestra de sujetos y contextos de estudio sobre los que se recogerán los datos.

El significado de *muestra* según Bisquerra et al. (2009) adquiere significados distintos, dependiendo del enfoque desde el que se efectúa el estudio. Así, se define la muestra como una parte de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo y que debe ser representativa de ella. En este sentido, el autor entiende por *población* el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación.

Siguiendo nuevamente a Bisquerra et al. (2009), una de las principales características que debe cumplir la muestra es la de la representatividad. Es decir, que tenga las mismas características que la población que se quiere analizar. Además, debe contar con un tamaño suficiente que garantice dicha representatividad. En este caso, se considera pertinente una muestra de 66 familias (N= 132 padres y madres) correspondientes a los cursos de Primero, Tercero y Sexto de Primaria de un colegio público de Oviedo.

En esta misma línea, Bisquerra (2009:148) señala varios tipos de muestreo. En este caso concreto, el tipo de muestreo que se ha utilizado para seleccionar dicha muestra ha sido un muestreo no probabilístico, de tipo casual o accidental, ya que se utilizan como muestra individuos a los que se tiene facilidad de acceso, en este caso por haber realizado las prácticas del máster en el colegio en que se van a recabar los datos para el estudio.

Ahora bien, cabe señalar que en relación a esto hubo que hacer una serie de modificaciones, de manera que se adaptaran los cuestionarios al número de sujetos reales de cada curso. Así, de manera definitiva la muestra final fue de 64 familias, ya que en 1º de Primaria hay un total de veintiséis alumnos, en 3º dieciocho alumnos y en 6º veinte. Por ello, hubo que hacer modificaciones y adaptar algunos de 3º y 6º a 1º, quitando el cuestionario para hijos e hijas.

4.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Una vez seleccionada la muestra, es preciso tener en cuenta los instrumentos con que se van a recabar los datos. Estos datos son medios reales, que se utilizan para registrar la información y medir las características de los sujetos. En este caso, el principal instrumento utilizado para la recogida de información es el cuestionario.

Concretamente, se utilizó el Cuestionario sobre Competencias Parentales (Martínez, 2013).

4.3.1. Cuestionario

El cuestionario es un instrumento a través del cual se recoge y recopila información. Está formado por un conjunto limitado de preguntas, mediante las cuales el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno.

De este modo, se distribuyeron dos tipos de cuestionarios, uno específico para padres y otro para las madres, de manera que la única diferencia entre ellos es el lenguaje utilizado en función del sexo al que se refiera.

Dicho cuestionario consta de dos partes. La primera de ellas, formada por variables socio-demográficas para determinar el perfil de la muestra seleccionada. En esta parte, las cuestiones establecidas son cerradas y hacen alusión al sexo de los encuestados, su país de procedencia y municipio actual en que residen, nivel de estudios, edad, estado civil y tipo de familia que forman, situación laboral y cuestiones relativas a los ingresos económicos de la familia, así como a los recursos culturales de los que disponen.

La segunda parte del cuestionario, está compuesta por una escala de tipo Lickert con cuatro alternativas de respuesta (nunca, a veces, casi siempre, siempre), a través de la cual se pretende conocer diversos aspectos relacionados con la relación que se establece entre los padres y madres y el centro escolar al que acuden sus hijos e hijas. Concretamente, esta segunda parte consta de tres bloques diferenciados (Bloque A, Bloque B y Bloque C) con subapartados dentro de cada uno de ellos.

Llegados a este punto, es preciso señalar, que aunque los padres y madres han respondido al cuestionario completo, para el presente trabajo se han utilizado única y exclusivamente las cuestiones relativas a la información socio-demográfica de los sujetos encuestados, así como las pertenecientes al último bloque (el Bloque C), ya que son las que centran la atención en aspectos relacionados con el centro escolar de sus hijos e hijas. Este Bloque C, se subdivide a su vez en ocho subapartados:

1. En relación al centro escolar al que acuden sus hijos e hijas.
2. En relación a las tareas académicas y las actividades de sus hijos e hijas.
3. Las dificultades que los padres y las madres encuentran para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares.
4. En relación a los profesores de sus hijos e hijas.

5. Las razones por las que el curso pasado algún profesor contactó con las familias.
6. Las razones por las que las familias contactaron con los profesores de sus hijos e hijas.
7. Las dificultades que padres y madres encuentran para participar dentro del centro escolar.
8. Las razones por las que padres y madres han acudido durante este curso al centro escolar.

Para analizar los datos que se han obtenido a través de este cuestionario, se ha utilizado el programa estadístico SPSS. De esta manera, se facilita la lectura de los datos, así como la elaboración de las conclusiones, ayudando así a especificar la actual situación de las familias objeto de estudio.

Además, se han analizado de manera cualitativa las preguntas abiertas incluidas dentro de dicho cuestionario. En relación a esto, Rodríguez, G. et al (1996:204) consideran que *los procedimientos de análisis de datos cualitativos resultan singulares, ya que no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis*. En este caso concreto, el proceso que se llevó a cabo fue la reducción de datos (separación de unidades; codificación, categorización o agrupamiento; identificación y clasificación de elementos), presentación de datos o extracción y verificación de las conclusiones.

4.3.2. Entrevista

Ahora bien, además de los cuestionarios, se había elegido en consenso con el Equipo Directivo del colegio y la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, diez familias a las que dichos cuestionarios se pasarían en forma de *entrevista personal*. Por un lado, porque se trata de diez familias con dificultades para la comprensión y realización de dichos cuestionarios, y por otro, para enriquecer el proceso de la recogida de datos, pudiendo así ampliar la información que se pretendía recabar.

En este sentido, se considera la entrevista como un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto. Estas preguntas pueden estar definidas previamente (hablaríamos entonces de entrevista estructurada) o estar indefinidas en mayor o menor grado (entrevista semiestructurada).

Concretamente, se preestableció realizar una entrevista personal y estructurada, ya que simplemente se trataría de realizar tanto a los padres, como a las madres, las preguntas ya fijadas del cuestionario mencionado. Este instrumento de recogida de información tiene como fortalezas el facilitar la cooperación con los sujetos y establecer con ellos una relación de confianza,

aclarar con ellos posibles dudas que pudieran surgir en lo que respecta a la redacción de las preguntas o el seguimiento de las instrucciones y proporcionar tasas más elevadas de respuesta.

Así, tras facilitarme desde el colegio los datos de las familias, me puse en contacto con ellas y establecimos el horario para la entrevista. Acudí las dos mañanas que estaban previstas al colegio para realizar dichas entrevistas, pero ninguna de las diez familias que estaban citadas se presentó.

Por ello, la información recabada fue exclusivamente la obtenida a través del cuestionario mencionado con anterioridad, que se envió a cada padre y a cada madre.

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

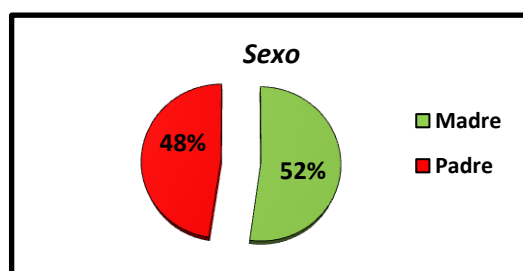
En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos tras haber aplicado el “*Cuestionario sobre Competencias Parentales*” (Martínez, 2013).

En primer lugar, se analiza el perfil socio-demográfico de la muestra. En segundo lugar, se hace alusión a las preguntas relativas a la relación que se establece entre familias y los centros escolares de sus hijos e hijas.

A continuación, tras realizar la transcripción de dichos resultados se procederá a efectuar una breve síntesis de los resultados más significativos.

5.1. Perfil socio-demográfico de la muestra

En lo que respecta al sexo de la muestra de la presente investigación (Gráfica 1), cabe señalar que hay mayor número de madres (el 52%) que de padres (un 48%).

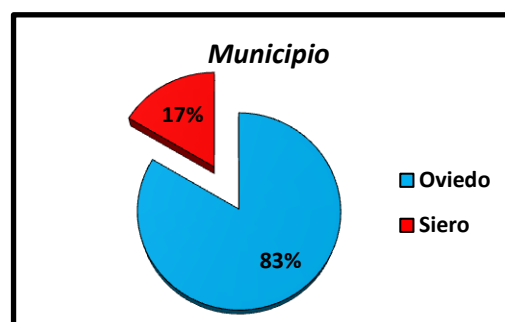


Gráfica1. Distribución de la muestra por sexo

De ellos, la inmensa mayoría son de nacionalidad española (94%), mientras que un 6% son extranjeros, principalmente de Ecuador (2%) y de otros países como Suiza y Colombia (Gráfica 2).



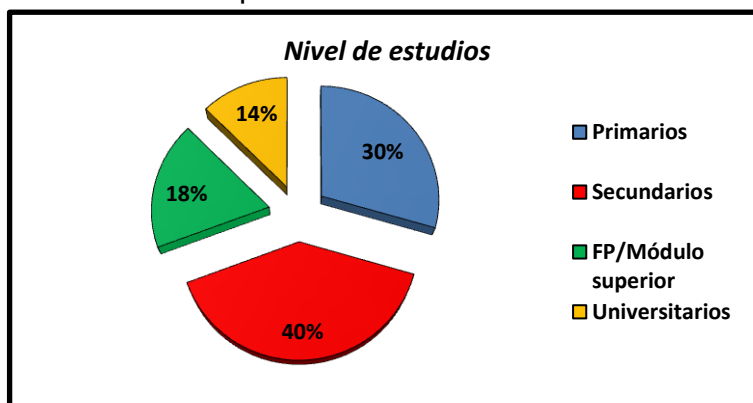
Gráfica 2. Distribución de la muestra por país de procedencia



Gráfica 3. Distribución de la muestra por municipio.

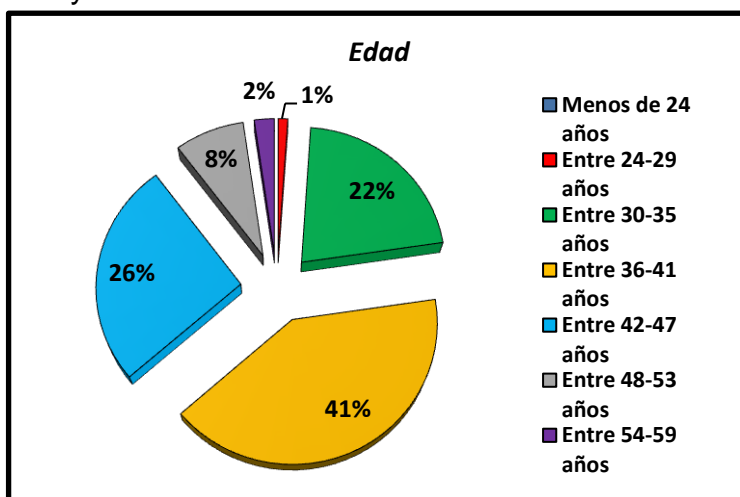
En relación al municipio de residencia de los encuestados (Gráfica 3), el 84% pertenecen al municipio de Oviedo, mientras que el resto (17%) al de Siero.

En lo que respecta al nivel de estudios de los padres y madres (Gráfica 4), cabe señalar que la mayoría (el 40%) tienen estudios secundarios y el 31% tienen FP Superior o estudios universitarios. Por otro lado, casi un tercio (el 29%), tiene tan sólo estudios primarios.



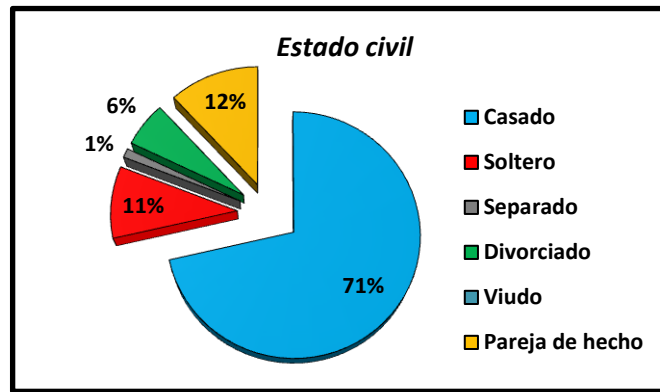
Gráfica 4. Distribución de la muestra por nivel de estudios

En cuanto a la edad (Gráfica 5), más de la mitad (67%) tienen entre 36 y 47 años, un 22% se encuentran en el intervalo de 30 a 35 años, un 8% tienen edades comprendidas entre los 48 y 53 años, el 3% son menores de 29 años y el otro 3% son mayores de 54 años.



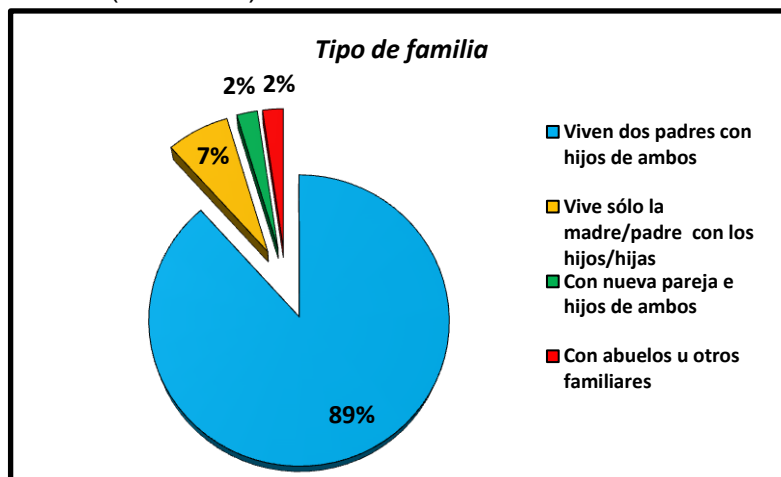
Gráfica 5. Distribución de la muestra por edad

En lo que respecta a su estado civil (Gráfica 6), la mayoría de los encuestados están casados (71%), otros constituyen parejas de hecho (12%) y padres/madres solteros o solteras. Un 7% son divorciados o separados.



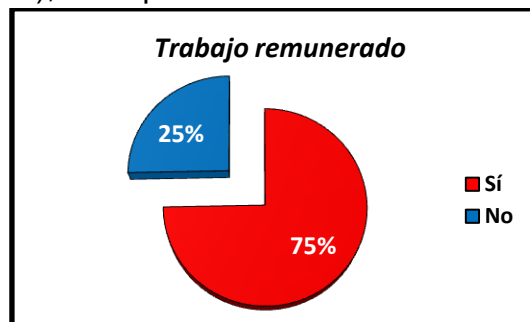
Gráfica 6. Distribución de la muestra por estado civil

En relación a esto, la inmensa mayoría (89%) pertenecen a familias nucleares, formadas por el padre, la madre y los hijos de ambos, mientras que en el 7% de los casos vive la madre o el padre con los hijos e hijas. Sólo el 2% pertenecen a una familia extensa (viven con los abuelos u otros familiares) y otra minoría (2%) forman familias reconstituidas: viven con la nueva pareja y los hijos de ambos (Gráfica 7).



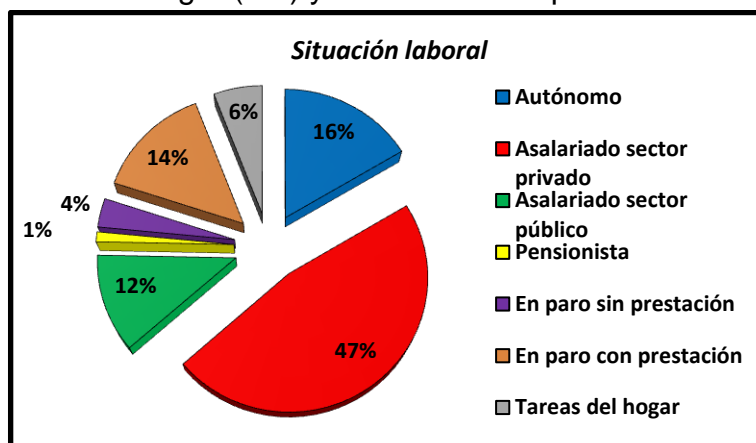
Gráfica 7. Distribución de la muestra por tipo de familia

Como se observa en la gráfica 8, el 75% de los encuestados y encuestadas afirman tener actualmente un trabajo remunerado, mientras que un porcentaje bastante elevado (25%), no lo poseen.



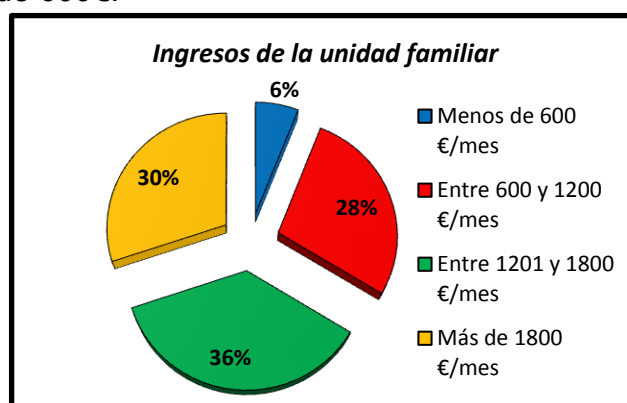
Gráfica 8. Trabajo remunerado

Analizando más detenidamente la situación actual de cada uno (Gráfica 9), es preciso destacar que la mayoría trabajan como asalariados en el sector privado (47%) o como autónomos (16%), siendo sólo el 12% de los encuestados asalariados del sector público. En cuanto a las personas que están en paro (18%), son la minoría (4%) los que no cobran prestación económica. El resto realizan las tareas del hogar (6%) y sólo el 1% son pensionistas.



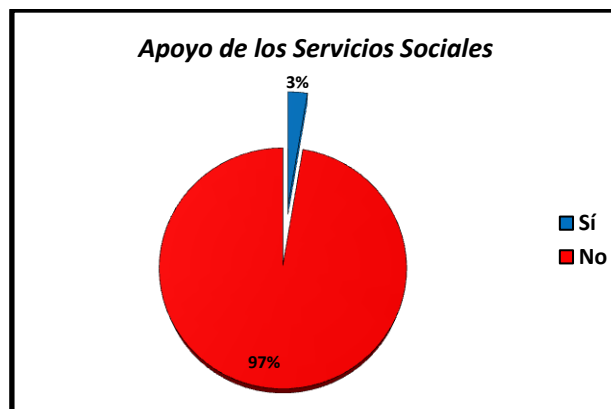
Gráfica 9. Distribución de la muestra por situación laboral

En relación a los ingresos de la unidad familiar (Gráfica 10), son en la mayor parte de los casos (64%) entre 600 y 1800€, mientras que un porcentaje bastante elevado (30%) ingresan más de 1800€/mes. Otro porcentaje (6%), obtienen menos de 600€.



Gráfica 10. Ingresos de la unidad familiar

Finalmente, la mayoría de padres y madres encuestados no recibe apoyo de los Servicios Sociales (97%), tan sólo el 3% recibe algún tipo de ayuda o prestación económica (Gráfica 11).



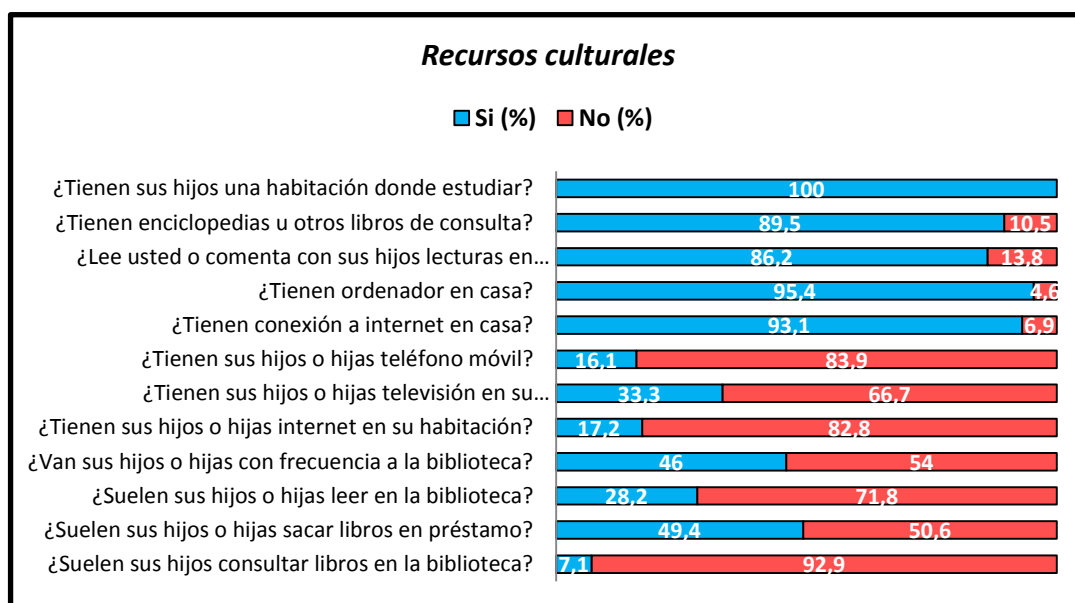
Gráfica 11. Apoyo de los servicios sociales

5.2. Recursos culturales de los que disponen las familias entrevistadas

A partir de los resultados obtenidos en la gráfica que se muestra a continuación (Gráfica 12), en relación a los recursos culturales, se observa que la mayor parte de los padres y madres que participaron en la experiencia, afirman que sus hijos e hijas tienen en casa enciclopedias u otros libros de consulta, así como ordenador y acceso a internet. Del mismo modo, un alto porcentaje (86,2%) admiten que leen o comentan con sus hijos e hijas lecturas en casa.

Sin embargo, son minoría los que afirman que sus hijos e hijas tienen teléfono móvil (sólo el 16%) o televisión y acceso a internet en su habitación.

Por otro lado, más de la mitad consideran que no van con frecuencia a la biblioteca con sus hijos e hijas (54%). Cuando acuden, lo que más suelen hacer es sacar libros en préstamo (49,4%) y lo que menos, consultar libros (sólo afirma hacerlo el 7,1% de los encuestados).



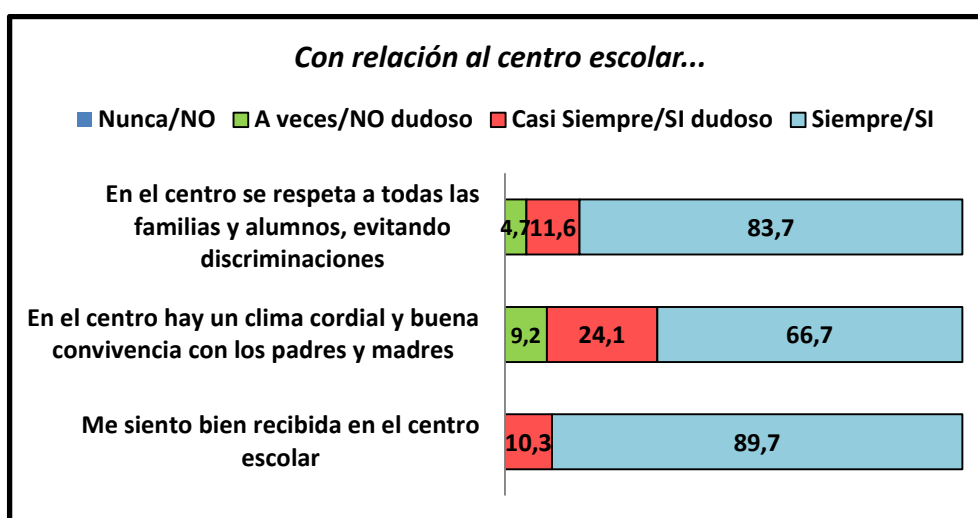
Gráfica 12. Recursos culturales de los que disponen en su familia.

5.3. Cuestiones relativas a la relación familias-centros escolares

Con respecto al centro escolar (Gráfica 13), los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los padres y madres, reflejan que la gran mayoría consideran sentirse siempre bien recibidos y recibidas en el centro escolar en el que estudian sus hijos e hijas (89,7%), no habiendo nadie que considere que nunca se ha sentido así.

Del mismo modo, un alto porcentaje (83,7%) consideran que desde el centro se respeta a todas las familias y alumnos y alumnas, evitando discriminaciones. Tan sólo el 4,7% de padres y madres lo ponen en duda y creen que a veces sí que existen ciertas discriminaciones.

Un poco más desequilibrado se encuentra el apartado correspondiente a la existencia de un buen clima cordial en el centro y buena convivencia con los padres y madres. Más de la mitad (66,7%) consideran que sí existe siempre. Sin embargo, el 24,1% responde un sí dudoso afirmando que casi siempre y el 9,2% cree que el clima cordial del centro se manifiesta sólo a veces.



Gráfica 13. Con relación al centro escolar.

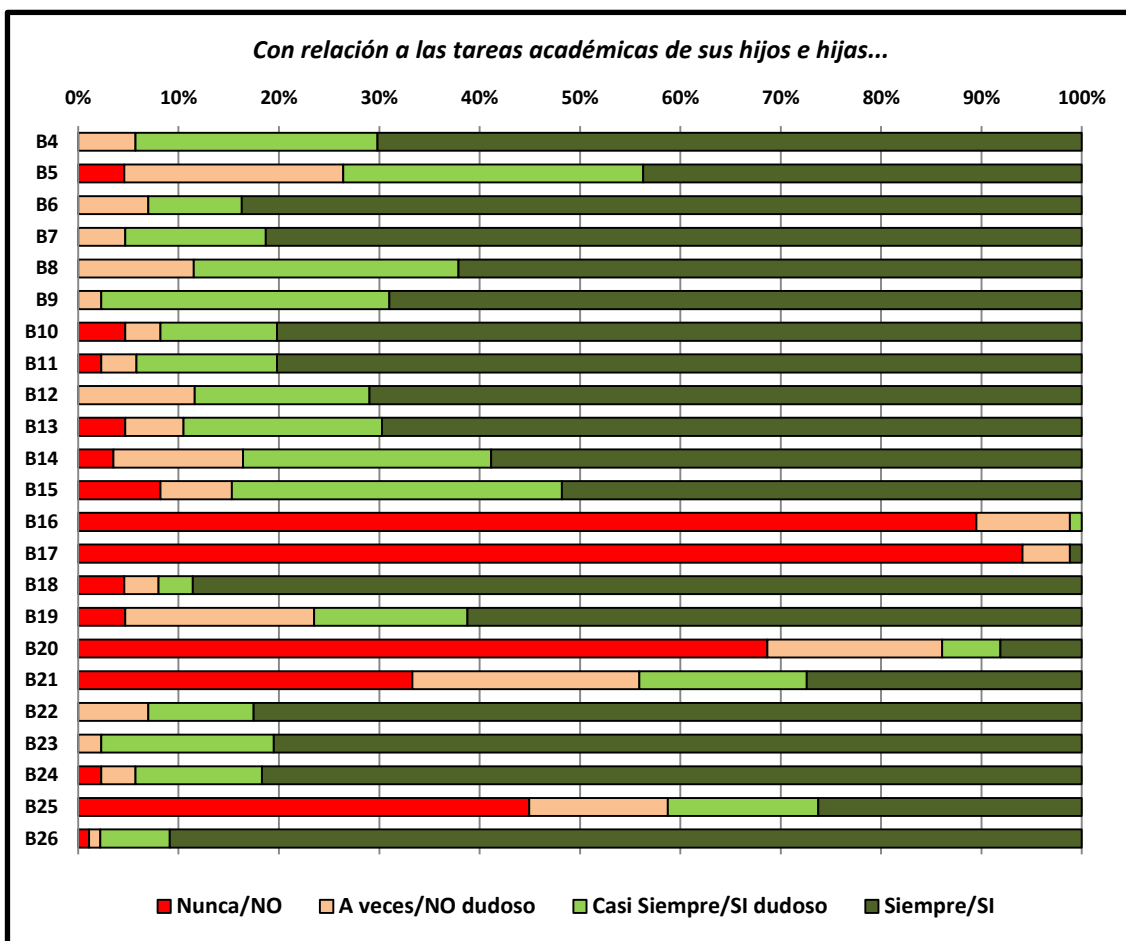
De manera más específica, se muestran una tabla (Tabla 1) y una gráfica (Gráfica 14) que representan la distribución de aspectos relacionados con las tareas académicas de los hijos e hijas. Con relación a ello, se puede observar que en la mayoría de los casos (89,5%) los padres y madres nunca critican a los profesores o el centro, si sus hijos e hijas tienen problemas con dichos profesores (B16) no les creen ni critican al centro y nunca justifican a sus hijos e hijas si los docentes comentan que no respetan la convivencia (94,2% - B17). En cuanto a si castigan a sus hijos e hijas si suspenden (B21), sólo un 33,3% responden que nunca.

Por otro lado, los padres y madres consideran que cada día comentan con sus hijos e hijas lo que hacen en el centro (B4), que sus hijos e hijas siempre duermen bien (83,7% - B6) y tienen en sus casas un ambiente adecuado para estudiar (81,4% - B7). Del mismo modo, consideran que siempre (80,2% de los casos) contactan con el centro cuando sus hijos e hijas tienen problemas de conducta (B10) o intentan hablar con ellos para ayudarles (B11) y que los profesores siempre (70,9%) suelen ayudar a las familias cuando sus hijos e hijas tienen problemas (B12). Las familias también consideran que cuando sus hijos e hijas faltan a clase siempre saben con quién están (B18), ambos padres suelen coincidir siempre (82,6%) al valorar las notas de sus hijos e hijas (B22), siempre (80,5%) se consideran cariñosos con ellos (B23) y siempre (81,6%) suelen animarles cuando tienen dificultades en los estudios o suspenden (B24). Así, el 90,8% consideran que compran de buena gana el material escolar para sus hijos e hijas (B26).

Ahora bien, de manera más dubitativa, padres y madres responden con un a veces/no dudoso o un casi siempre/si dudoso a aspectos como: que casi siempre (29,9%) ayudan cada día a sus hijos e hijas en sus actividades de aprendizaje (B5), casi siempre (26,4%) consideran que las notas de sus hijos e hijas se corresponden con el esfuerzo (B8) y casi siempre consideran que saben lo que los profesores esperan de ellos para ayudar a sus hijos e hijas en sus estudios (B15).

Tareas académicas	Nunca/No		A veces/NO dudoso		Casi Siempre/SI dudoso		Siempre/SI	
	N	%	N	%	N	%	N	%
B4			5	5,7	21	24,1	61	70,1
B5	4	4,6	19	21,8	26	29,9	38	43,7
B6			6	7	8	9,3	72	83,7
B7			4	4,7	12	14	70	81,4
B8			10	11,5	23	26,4	54	62,1
B9			2	2,3	25	28,7	60	69
B10	4	4,7	3	3,5	10	11,6	69	80,2
B11	2	2,3	3	3,5	12	14	69	80,2
B12			10	11,6	15	17,4	61	70,9
B13	4	4,7	5	5,8	17	19,8	60	69,8
B14	3	3,5	11	12,9	21	24,7	50	58,8
B15	7	8,2	6	7,1	28	32,9	44	51,8
B16	77	89,5	8	9,3	1	1,2		
B17	81	94,2	4	4,7			1	1,2
B18	4	4,6	3	3,4	3	3,4	77	88,5
B19	4	4,7	16	18,8	13	15,3	52	61,2
B20	59	68,6	15	17,4	5	5,8	7	8,1
B21	28	33,3	19	22,6	14	16,7	23	27,4
B22			6	7	9	10,5	71	82,6
B23			2	2,3	15	17,2	70	80,5
B24	2	2,3	3	3,4	11	12,6	71	81,6
B25	36	45	11	13,8	12	15	21	26,3
B26	1	1,1	1	1,1	6	6,9	79	90,8

Tabla 1. En relación a las tareas escolares de sus hijos e hijas.

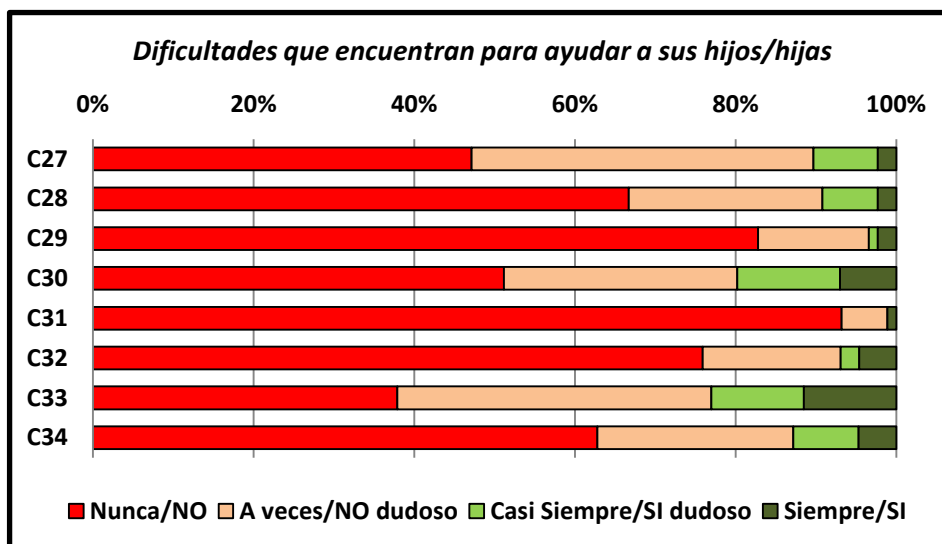


Gráfica 14. Con relación a las tareas académicas de sus hijos e hijas⁴.

En la siguiente gráfica (Gráfica 15) se reflejan las dificultades que padres y madres encuentran a la hora de ayudar a sus hijos e hijas. En todas las cuestiones que hacen alusión a dichas dificultades, más del 70% de los encuestados consideran que nunca o sólo a veces las presentan. Principalmente, porque en muchos de los casos sus hijos e hijas no precisan de ayuda (C33) o porque les ayuda otra persona (C34).

Como muestra la gráfica, cuando estas dificultades se presentan, es principalmente porque los padres y madres tienen muchas cosas que hacer (C30), el 2,3% porque no saben cómo ayudarles (C27) o por la carga horaria que conllevan las tareas domésticas (C28).

⁴ Con objeto de simplificar la revisión y estudio de los datos incluidos en la tabla, se ha procedido a codificar la variable (Ver anexo I).



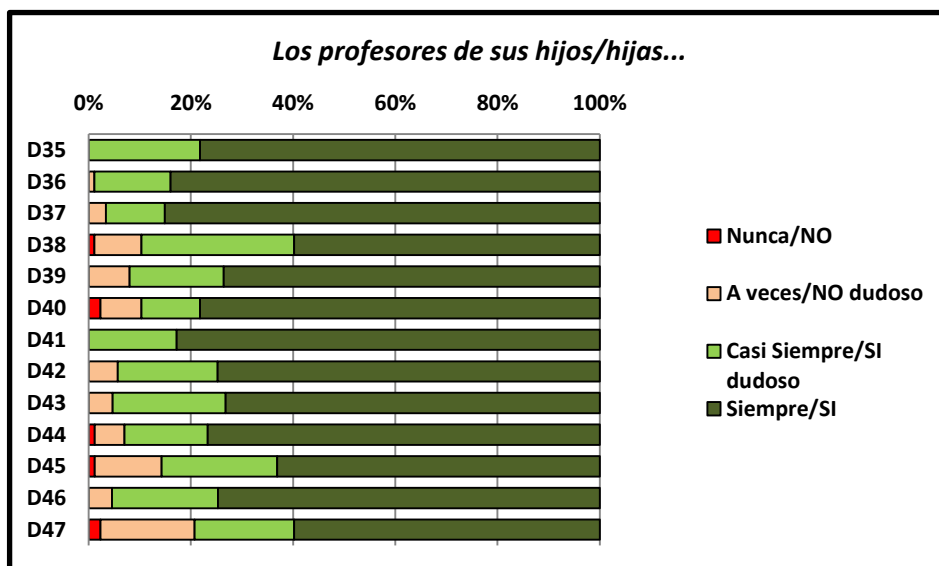
Gráfica 15. Dificultades que encuentran para ayudar a sus hijos e hijas⁵.

Ahora bien, en lo que respecta a las cuestiones que hacen alusión a los profesores de sus hijos e hijas (Gráfica 16), podemos observar que en este colegio la posición de los padres y madres está bastante clara. En la gran mayoría de los casos, consideran que casi siempre o siempre los docentes se preocupan de sus hijos e hijas (D35), enseñándoles a comportarse y realizando experiencias que les ayuden a aprender (D37).

Del mismo modo, en más del 80% de los casos, los padres y madres consideran que los profesores actúan correctamente con las normas de conducta que deben cumplir sus hijos e hijas (D41) y les ayudan a resolver los conflictos que van surgiendo (D42). Además, un porcentaje superior al 70% creen que los profesores los mantienen informados de los progresos de sus hijos e hijas (D43) y que tienen buena formación académica (D46).

Sin embargo, casi la mitad no afirman rotundamente que les enseñen cómo estudiar (D38). El 23'3% consideran que siempre animan a las familias para que participen con ellos en la educación de sus hijos e hijas (D44). En lo que respecta a si los profesores los consideran padres y madres implicados e implicadas (D45), sólo el 36'9% afirma que siempre. Por último, algo más del 20% creen no recibir suficiente información acerca de cómo ayudar a sus hijas e hijos en casa (D47).

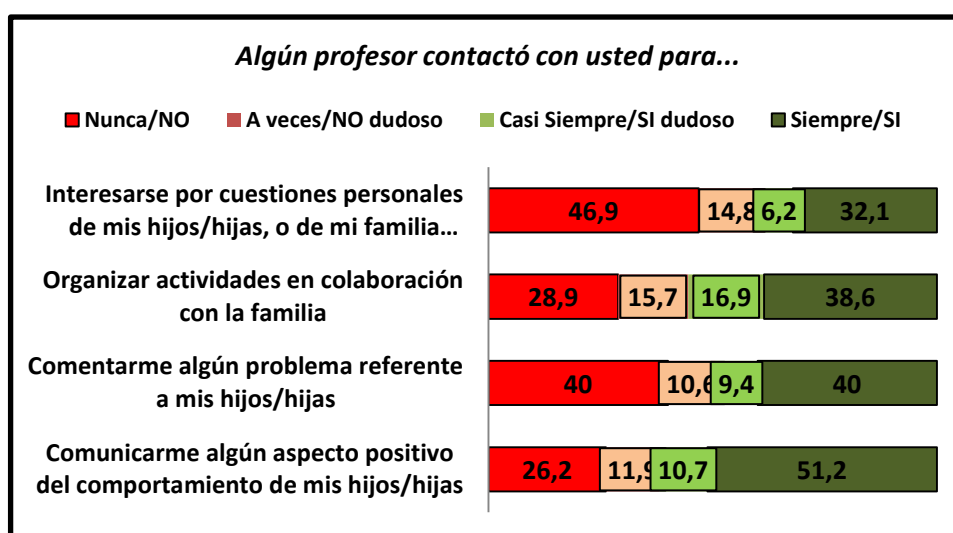
⁵ Ver la leyenda de las preguntas en el anexo II.



Gráfica 16. Los profesores de sus hijos e hijas...⁶

En relación a esto, en lo que respecta a las ocasiones en que los profesores contactaron con las familias (Gráfica 17), éstas consideran en su mayoría que ha sido para comunicar algún aspecto positivo de sus hijos e hijas o para organizar actividades en colaboración con la familia.

Sin embargo, un alto porcentaje (46,9%) consideran que los profesores nunca se interesan por cuestiones personales de los hijos o la familia y más de la mitad (50,6%), creen que nunca o casi nunca se han puesto en contacto con los padres o madres para contarles algún problema referente a sus hijos e hijas.



Gráfica 17. Algún profesor contactó con usted para...

⁶ Ver la leyenda de las preguntas en el anexo III.

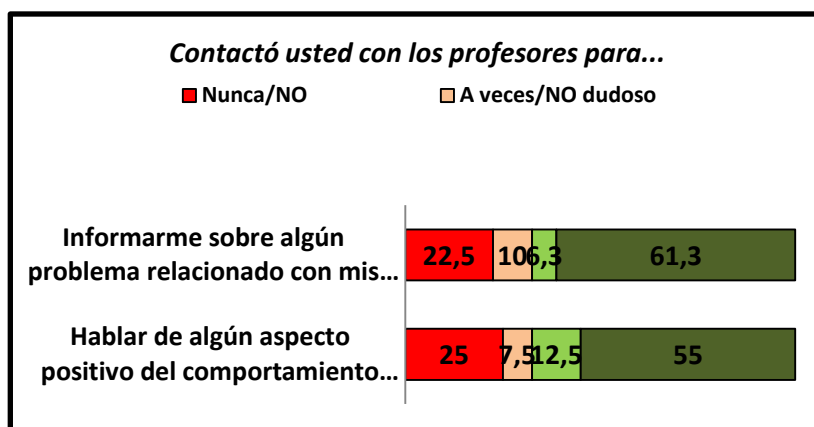
Además de estos cuatro motivos, en la siguiente tabla (Tabla 2) se muestran los resultados más significativos en respuesta a la pregunta abierta que se planteaba dentro de este apartado, referente a las actuaciones que las familias consideran que los docentes realizan para favorecer el rendimiento escolar de su alumnado:

Actuaciones del profesorado para favorecer el rendimiento escolar	
Con el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzos positivos y negativos (N=6) - Estimularles (N=13) - Tareas adecuadas al nivel (N=13) - Fomentar el esfuerzo (N=2) - Facilitarles ayuda (N=8)
Con las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorías (N=3) - Buena comunicación y contacto (N=4) - Darles consejos y recomendaciones (N=2)

Tabla 2. Actuaciones del profesorado para favorecer el rendimiento escolar de sus alumnos y alumnas.

Como se puede observar en la tabla, las familias consideran como principales actuaciones del profesorado para favorecer el rendimiento de sus hijos e hijas: la motivación; prestar ayuda tanto a los propios alumnos, así como a sus familias; una buena comunicación con padres y madres, y la realización de tareas adecuadas al nivel de cada alumno o alumna.

A la inversa, en la siguiente gráfica (Gráfica 18) se muestran los motivos por los que contactaron los padres y/o madres con los profesores de sus hijos e hijas. En relación a esto, cabe señalar que con porcentajes no muy altos, en el 61,3% de las ocasiones ha sido para informarse acerca de algún problema relacionado con sus hijos e hijas y en el 55% de los casos para hablar de algún aspecto positivo.



Gráfica 18. Contactó usted con los profesores para...

En este apartado también se planteaba una pregunta de respuesta abierta que hacía alusión a lo que las propias familias hacen para favorecer el rendimiento escolar de sus hijos e hijas.

Actuaciones de padres y madres para favorecer el rendimiento escolar	
Con sus hijos e hijas	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudarles con el estudio (N=35) - Motivarles e interesarse por sus tareas (N=8) - Poner tareas de refuerzo (N=6) - Crear un ambiente de estudio adecuado (N=3) - Proporcionarles los recursos necesarios (N=7)
Con el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Buena comunicación-tutorías (N=4)

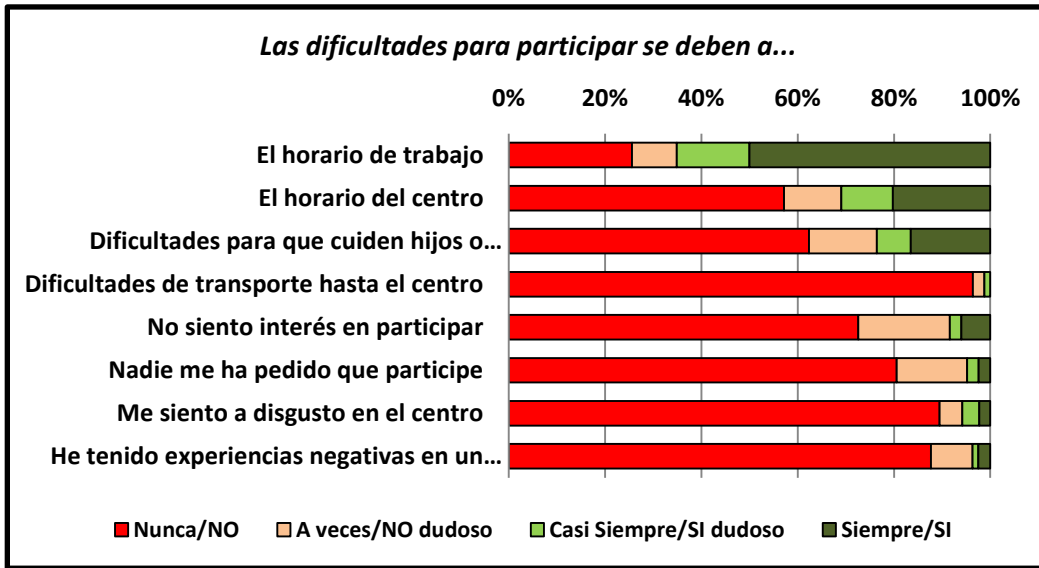
Tabla 3. Actuaciones que realizan padres y madres para favorecer el rendimiento escolar de sus hijos e hijas.

En este caso, los propios padres y madres consideran que las principales actuaciones que realizan para favorecer el rendimiento escolar de sus hijos e hijas son: proporcionarles ayuda en el estudio dándoles los recursos que necesiten, interesándose por sus tareas y creando un clima de estudio adecuado; Motivarles y dar importancia al estudio.

Por su parte, en los resultados obtenidos en la gráfica que aparece a continuación (Gráfica 19), puede deducirse que las principales dificultades para que padres y madres participen o se involucren en las actividades del centro, se deben principalmente a la incompatibilidad de horarios del trabajo de los padres, así como los establecidos por el propio centro. Del mismo modo, estas dificultades también van en relación a problemas para dejar a niños, niñas y mayores.

Por otro lado, el 96'4% de los encuestados afirman no tener nunca dificultades de transporte para acudir al centro. En la misma línea, en más del 80% de los casos, las dificultades tampoco van en relación a que nadie les ha pedido que participen, a sentirse a disgusto en el centro, o a haber tenido experiencias negativas previas.

Finalmente, es interesante destacar que en un 8'4% los padres y/o madres no sienten interés por participar en el centro educativo de sus hijos e hijas.



En la tabla que aparece a continuación (Tabla 4) se establecen otras razones que las familias consideran como dificultades para poder participar en el centro escolar de sus hijos e hijas.

Otras dificultades para la participación de las familias en el centro	
-	El horario de trabajo (muchas horas y/o incompatibilidad de horarios (N=5))
-	Una asignatura en concreto (N=2)
-	Las puertas del centro no están tan abiertas como antes (N=1)
-	Razón económica (N=1)

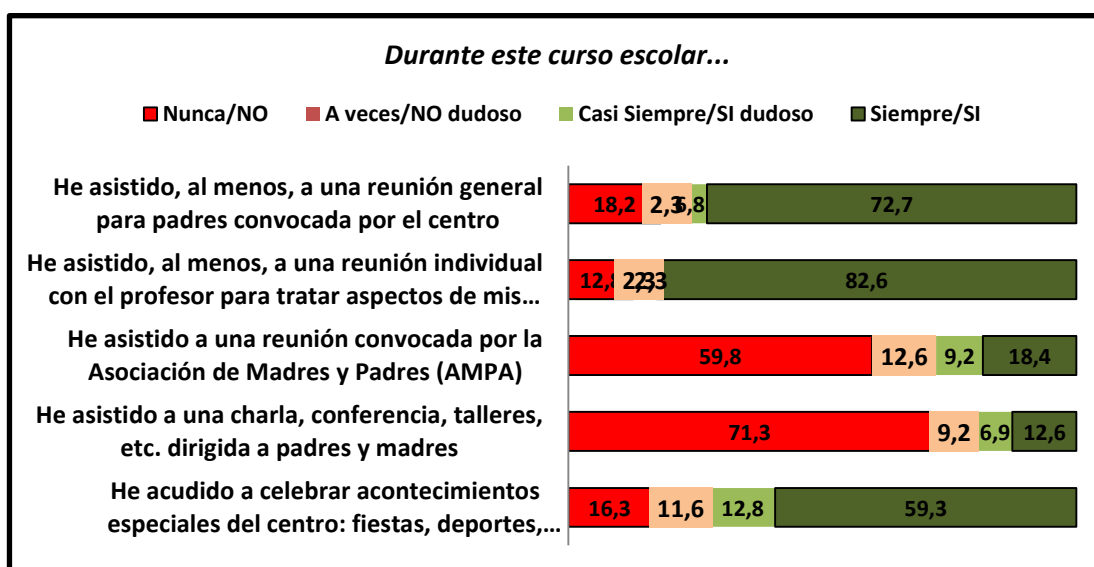
Tabla 4. Otras dificultades que encuentran padres y madres para participar en el centro escolar de sus hijos e hijas.

Otras las razones que señalaban la mayoría de padres y madres iban en la línea del horario de trabajo; problemas con una asignatura en concreto; el considerar que las puertas del centro no están tan abiertas como antes y una razón económica.

Finalmente en la siguiente gráfica (Gráfica 20) se pueden observar los resultados obtenidos en relación a los motivos por los que los padres y madres han acudido durante el presente curso escolar al centro. Con respecto a ello, se observa que la mayoría han asistido al menos a una de las reuniones individuales con el profesor para tratar aspectos de sus hijos e hijas, así como

a reuniones generales convocadas por el centro. Del mismo modo, el 59'3% de padres y madres acuden siempre a celebrar acontecimientos especiales del centro relacionados con fiestas, deportes, cultura, etc.

Por otro lado, un porcentaje bastante elevado nunca han asistido al centro con motivo de alguna actividad dirigida específicamente a padres y madres (71'3%), ni a reuniones convocadas por el AMPA (59'8%)



Gráfica 20. Durante este curso escolar...

A continuación se muestran otras de las razones por las que padres y madres asistieron al centro escolar de sus hijos e hijas (Tabla 5).

Otras razones por las que padres y madres acudieron al centro escolar	
-	Asistencia al consejo escolar (N=3)
-	A contar y/o leer cuentos (N=3)
-	Problemas con una asignatura concreta (N=4)
-	Tutorías (N=2)
-	Fiestas o celebraciones en el centro (N=2)

Tabla 5. Otras razones por las que padres y madres asistieron durante el presente curso escolar al centro de sus hijos e hijas.

Entre las principales razones que señalaban la mayoría de familias se encuentran: la asistencia al consejo escolar, leer y/o contar cuentos, problemas con una asignatura, asistencia a tutorías, fiestas u otras celebraciones realizadas en el centro escolar.

5.4. Prueba binomial

En relación con lo anterior, con el fin de conocer de manera más clara si realmente existen diferencias significativas entre las respuestas dadas a las diferentes cuestiones, se ha decidido dicotomizar las cuatro alternativas de respuesta. De esta manera, la valoración de cada ítem de este bloque se ha propuesto en forma de una escala binaria: nunca y casi nunca, casi siempre y siempre, para indicar la opinión de padres y madres acerca de diferentes cuestiones relativas al centro escolar al que acuden sus hijos e hijas.

En todos los ítems se han realizado análisis descriptivos, frecuencias y porcentajes que se presentan en sus respectivas tablas. Para profundizar en el análisis no paramétrico de datos, se han realizado análisis inferenciales para conocer mediante la prueba binomial si las respuestas proporcionadas por los padres y madres encuestados, se ajustan de igual manera en cada ítem en las opciones afirmativa y negativa.

En relación a esta prueba cabe señalar que algunos autores como Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002) se refieren al término *no paramétricos*, para referirse a los contrastes que se centran en las propiedades nominales u ordinales de datos. Precisamente la binomial se considera una prueba no paramétrica por utilizar el criterio de no plantear hipótesis sobre parámetros. Dentro de las no paramétricas, pertenece a las pruebas para una sola muestra.

De este modo, la prueba binomial permite averiguar si una variable dicotómica sigue o no un determinado modelo de probabilidad. En concreto, permite contrastar la hipótesis de que la proporción observada de aciertos se ajusta a la proporción teórica de una distribución binomial (Pardo, A. y Ruiz, M.A. 2002).

Se asume que la variable dicotómica seleccionada sigue el modelo de distribución de probabilidad binomial con $\alpha = 0'5$.

A continuación se presentan las tablas con los resultados que nos permiten conocer las opiniones de padres y madres, en relación a diferentes aspectos relativos al centro escolar donde estudian sus hijos e hijas.

5.4.1. Prueba binomial (Bloque A)

Los resultados obtenidos a partir de las respuestas proporcionadas por los padres y madres a estas preguntas se han alcanzado tras el análisis de frecuencias y porcentajes.

Con relación al centro escolar...	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
Me siento bien recibida	0	0	87	100	0'000
Hay un clima cordial con padres y madres	8	9	79	91	0'000
Se respeta a todas las familias, evitando discriminaciones	4	5	82	95	0'000

Tabla 6. Con relación al centro escolar de sus hijos e hijas

Los resultados de la tabla de contraste binomial nos permiten afirmar con relación al centro escolar que:

En las pruebas de hipótesis sobre proporciones cabe destacar que en los tres contrastes se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Las diferencias se inclinan por la opción del “casi siempre/siempre” en todos los ítems de este apartado.

El resultado anterior significa que mayoritariamente los padres y madres se sienten bien recibidos en el centro escolar al que acuden sus hijos e hijas. Del mismo modo, sienten que en dicho centro existe un clima cordial con padres y madres y que se respeta a todas las familias, evitando discriminaciones.

En síntesis, esta información muestra que en general, las familias están satisfechas tanto con la relación que mantienen con ellas los profesionales del centro escolar al que acuden sus hijos e hijas, como con el buen clima existente en dicho centro.

5.4.2. Prueba binomial (Bloque B)

En la siguiente tabla se exponen las frecuencias y porcentajes de respuesta aportados por padres y madres en relación a las tareas académicas de sus hijos e hijas.

Tareas académicas	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
B4	5	6	82	94	0'000
B5	23	26	64	74	0'000
B6	6	7	80	93	0'000
B7	4	5	82	95	0'000
B8	10	11	77	89	0'000
B9	2	2	85	98	0'000
B10	7	8	79	92	0'000
B11	5	6	81	94	0'000
B12	10	12	76	88	0'000
B13	9	10	77	90	0'000

B14	14	16	71	84	0'000
B15	13	15	72	85	0'000
B16	85	99	1	1	0'000
B17	85	99	1	1	0'000
B18	7	8	80	92	0'000
B19	20	24	65	76	0'000
B20	74	86	12	14	0'000
B21	47	56	37	44	0'326
B22	6	7	80	93	0'000
B23	2	2	85	98	0'000
B24	5	6	82	94	0'000
B25	47	59	33	41	0'146
B26	2	2	85	98	0'000

Tabla 7. Con relación a las tareas académicas.

En este caso, los resultados de la tabla de contraste binomial nos permiten afirmar con relación al centro escolar, que a excepción de dos ítems (B21 y B25), en el resto de contrastes se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). En la mayoría de los ítems de este apartado, las diferencias se inclinan por la opción del “casi siempre/siempre”.

En relación a estos dos ítems en los que las diferencias no son significativas ($p > 0,05$), cabe señalar que los padres y madres responden en un 59% de los casos que “nunca o casi nunca” quieren que los amigos y amigas de sus hijos e hijas sean quienes tengan buenas notas (B25), mientras que un 41% responden que “siempre o casi siempre”. Tampoco existen diferencias significativas entre los padres y madres que consideran que “nunca/casi nunca” o “siempre/casi siempre” riñen o castigan a sus hijos e hijas si suspenden.

Por otro lado, en la mayoría de casos, los padres y madres afirman que “casi siempre o siempre” comentan con sus hijos e hijas cada día lo que hacen en el centro (94%), el 74% afirman que les ayudan diariamente en sus actividades de aprendizaje (B5), que sus hijos e hijas duermen bien (B6) y que tienen un ambiente adecuado para estudiar (B7). Del mismo modo, el 89% de los padres y madres encuestados consideran que las notas de sus hijos e hijas se corresponden “casi siempre o siempre” con su esfuerzo por estudiar y el 98% opinan que sus hijos e hijas tienen suficiente capacidad para sacar sus estudios.

En la misma línea, las familias consideran que “casi siempre o siempre” contactan con el centro cuando sus hijos e hijas tienen problemas de estudio o de conducta (92%) y en el 94% de los casos hablan con los profesores para entenderse y solucionar los problemas de sus hijos e hijas. De la misma manera, “casi siempre o siempre” consideran que los profesores suelen ayudarles a solucionar los problemas que tienen sus hijos e hijas (B12), que los

profesores del centro y los padres se ponen de acuerdo acerca de cuál puede ser la solución más adecuada para resolver un problema (B13) y cuando sus hijos e hijas tienen un problema, los profesores del centro y los padres “casi siempre o siempre” los solucionan juntos (B14).

Además, en la mayoría de los casos los padres y madres consideran que “casi siempre o siempre” saben lo que esperan de ellos los profesores para ayudar a sus hijos e hijas en sus estudios (B15). El 92% de los encuestados afirman que cuando sus hijos e hijas faltan a clase saben dónde y con quién están (B18) y el 76% de los padres y madres consideran que les sería útil conocer métodos para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes (B19). Del mismo modo, “casi siempre o siempre” el padre y la madre coinciden al valorar las notas de sus hijos e hijas (B22) y consideran ser cariñosos con ellos dándoles afecto con palabras y gestos (B23). Además, en el 94% de los casos animan a sus hijos e hijas cuando tienen dificultades o suspenden (B24) y el 98% afirman comprar de buena gana el material que sus hijos e hijas necesitan para estudiar.

Por otro lado, los padres y madres afirman en un 99% de los casos que “nunca o casi nunca” critican al centro y no creen a sus hijos e hijas si tienen problemas con los profesores (B16), y que “nunca o casi nunca” justifican a sus hijos o hijas si el profesor les comenta que no respetan la convivencia (B17).

A modo de síntesis, padres y madres consideran que diariamente ayudan a sus hijos e hijas en las tareas escolares, comentan con ellos lo que hacen en el centro y les proporcionan el afecto emocional y los recursos necesarios para estudiar. Además, mantienen una buena comunicación con el centro y los profesores, poniéndose de acuerdo ambas partes para resolver juntos (familias y docentes) los problemas que van surgiendo en el entorno escolar.

5.4.3. Prueba binomial (Bloque C)

La siguiente tabla representa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas por los padres y madres en relación a las dificultades que encuentran a la hora de ayudar a sus hijos e hijas.

Dificultades para ayudar a sus hijos/hijas	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
C27	78	90	9	10	0'000
C28	79	91	8	9	0'000
C29	84	97	3	3	0'000
C30	69	80	17	20	0'000
C31	86	99	1	1	0'000
C32	81	93	6	7	0'000
C33	67	77	20	23	0'000
C34	75	87	11	13	0'000

Tabla 8. Dificultades para ayudar a sus hijos e hijas

Los resultados de esta tabla de contraste binomial nos permiten afirmar que en todos los contrastes se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). En este caso, las diferencias se inclinan por la opción del “nunca/casi nunca” en todos los ítems de este apartado.

El resultado anterior significa que en general, los padres y madres no suelen encontrar dificultades para ayudar a sus hijos e hijas. En este sentido, cabe señalar que saben cómo ayudarles (C27) y que las tareas domésticas (C28) y el cuidado de los más pequeños o las personas mayores (C29) no son una dificultad a la hora de ayudar a sus hijos e hijas.

Tampoco existen dificultades en cuanto a tener muchas cosas que hacer (C28) o a problemas graves en la familia (C29). Así, la mayoría afirman que sus hijos e hijas quieren que les ayuden y que revisen sus tareas (C31) y son los mismos padres y madres quienes les ayudan (C34).

En definitiva, esta información pone de manifiesto que la mayoría de padres y madres no suelen tener dificultades ni impedimentos a la hora de ayudar a sus hijos e hijas. En general, suelen ser las mismas familias quienes revisan y colaboran en las tareas escolares de los más pequeños.

5.4.4. Prueba binomial (Bloque D)

Una vez aclaradas las dificultades, en la siguiente tabla se muestran las respuestas dadas por padres y madres en relación a los profesores de sus hijos e hijas.

Los profesores de sus hijos/hijas...	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
D35	0	0	87	100	0'000
D36	1	1	86	99	0'000
D37	3	3	84	97	0'000
D38	9	10	78	90	0'000
D39	7	8	80	92	0'000
D40	9	10	78	90	0'000
D41	0	0	87	100	0'000
D42	5	6	82	94	0'000
D43	4	5	82	95	0'000
D44	6	7	80	93	0'000
D45	12	14	72	86	0'000
D46	4	5	83	95	0'000
D47	18	21	69	79	0'000

Tabla 9. Con relación a los profesores de sus hijos e hijas

En relación a los profesores, los resultados de la tabla de contraste binomial nos permiten afirmar que en todos los contrastes se han encontrado diferencias

estadísticamente significativas ($p < 0,05$), inclinándose estas por la opción del “casi siempre/siempre” en todos los ítems de este apartado.

El resultado anterior significa que en su mayoría, los padres y madres consideran que los profesores de sus hijos e hijas se preocupan por ellos (D35), les enseñan a ser personas responsables y participativas (D36) y realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender (D37). Del mismo modo, la mayoría afirman que los profesores enseñan a sus hijos cómo estudiar (D38), les estimulan para valorarse a sí mismos (D39) y para que les guste ir a clase (D40), creen que actúan correctamente con las normas de conducta que deben cumplir sus hijos e hijas y (D41) les ayudan a resolver problemas con sus compañeros y compañeras (D42).

Ahora bien, con respecto a ellos mismos (los propios padres y madres) la gran mayoría consideran que los profesores los mantienen informados de los progresos de sus hijos e hijas (D43), les animan a participar como padres y madres en la educación de sus hijos (D44). En la misma línea, consideran que los profesores los consideran madres y padres implicados en la educación de sus hijos e hijas (D45) y que los propios docentes tienen buena formación y habilidades para educar correctamente a sus hijos (D46). Finalmente, también consideran que en todo momento los profesores informan a los padres y madres acerca de cómo ayudar a sus hijos e hijas con los deberes (D47).

En síntesis, los padres y madres tienen un buen concepto de los profesores de sus hijos e hijas, tanto en lo que a los aspectos de formación, personales y de la educación que transmiten a sus hijos e hijas se refiere. En la misma línea, las relaciones que se establecen entre docentes y familias son mayoritariamente buenas y basadas en una estrecha comunicación.

5.4.5. Prueba binomial (Bloque E)

Siguiendo con el tema de los profesores, a continuación se muestran en la tabla los resultados referentes a las razones por las que los profesores contactaron con los padres y madres.

Algún profesor contactó con usted para...	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
Comunicar algún aspecto positivo de sus hijos/hijas	32	38	52	62	0'038
Comentar algún problema referente a sus hijos/hijas	43	51	42	49	1'000
Organizar actividades en colaboración con la familia	37	45	46	55	0'380
Interesarse por cuestiones personales de sus hijos/hijas	50	62	31	38	0'045

Tabla 10. Algún profesor contactó con usted para...

Los resultados de la tabla de contraste binomial nos permiten afirmar que en las pruebas de hipótesis sobre proporciones, cabe destacar que en algunos de los contrastes no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$). Hay casi tantos sujetos que responden “nunca o casi nunca”, como “siempre o casi siempre”, en dos de los cuatro ítems que hacen referencia a las razones por las que los profesores contactaron con las familias.

El resultado anterior significa que no existen diferencias significativas en los padres y madres que afirman que “nunca o casi nunca” algún profesor contactó con ellos para comentar algún problema referente a sus hijos e hijas, donde el 51% afirma que “nunca o casi nunca” y el 49% que afirman que “siempre o casi siempre”. Lo mismo sucede con las cuestiones relativas a que los profesores contactaron con las familias para organizar las actividades en colaboración con ellas, donde el 45% afirman que “nunca o casi nunca” y el 55% que “siempre o casi siempre”.

Sin embargo, sí que existen diferencias significativas en las respuestas relativas a si los profesores contactaron con las familias para comunicar algún aspecto positivo de sus hijos e hijas, donde el 38% afirman que “nunca o casi nunca” y entre los que respondieron que “siempre o casi siempre” (62%). Lo mismo sucede con la cuestión referente a que los profesores contactaron con las familias para interesarse por cuestiones personales de sus hijos e hijas, donde existen diferencias entre los que contestaron que “nunca o casi nunca” o “siempre o casi siempre”.

En conclusión a este apartado, las familias consideran que los profesores contactan con ellas, sobre todo para trasladarles aspectos positivos de sus hijos e hijas y nunca para preocuparse por cuestiones personales.

5.4.6. Prueba binomial (Bloque F)

A continuación, se muestran la frecuencia y porcentaje de las razones por las que padres y madres contactaron con el centro escolar al que acuden sus hijos e hijas.

Contactó usted con el centro...	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
Hablar de algún aspecto positivo de sus hijos o hijas	26	33	54	68	0'002
Informar sobre algún problema con mis hijos o hijas	26	33	54	68	0'002

Tabla 11. Contactó usted con el centro para...

Los resultados de la tabla de contraste binomial (Tabla 11) nos permiten afirmar que en los dos contrastes se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), inclinándose estas por la opción del “casi siempre/siempre” en los dos ítems de este apartado.

El resultado anterior significa que existen diferencias significativas entre los padres y madres que afirman no haber contactado “Nunca o casi nunca” con el centro escolar para hablar de algún aspecto positivo de sus hijos e hijas (33%) y los que afirman que “siempre o casi siempre” lo han hecho (68%).

Lo mismo sucede con el ítem relativo a si los padres y madres contactaron con el centro escolar para informar sobre algún problema relativo a sus hijos e hijas, donde el 33% afirman no haberlo hecho “nunca o casi nunca” y el 68% “siempre o casi siempre”.

En síntesis, la mayoría de padres y madres se pusieron en contacto con el centro escolar al que acuden sus hijos e hijas, para trasladar aspectos tanto positivos, como negativos.

5.4.7. Prueba binomial (Bloque G)

En la siguiente tabla se muestran las principales dificultades que presentan las familias para participar en el centro escolar.

Dificultades para participar	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
El horario de trabajo	30	35	56	65	0'007
El horario del centro	58	69	26	31	0'001
Dificultades para que cuiden hijos o mayores	65	76	20	24	0'000
Dificultades de transporte hasta el centro	83	99	1	1	0'000
No siento interés en participar	77	92	7	8	0'000
Nadie me ha pedido que participe	78	95	4	5	0'000
Me siento a disgusto en el centro	81	94	5	6	0'000
He tenido experiencias negativas en un centro	78	96	3	4	0'000

Tabla 12. Dificultades para participar en el centro

Los resultados obtenidos en la anterior tabla de contraste binomial nos permiten afirmar que en todos los contrastes se han encontrado diferencias

estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Estas diferencias se inclinan en la mayoría de los casos por la opción del “nunca/casi nunca” en todos los ítems de este apartado.

Esto significa que existen diferencias entre los padres y madres que afirman no haber tenido “nunca o casi nunca” dificultades para participar en el centro debido al horario de trabajo (35%) y los que “casi siempre o siempre” las han tenido (65%). Lo mismo sucede con respecto al horario del centro, donde existen diferencias entre los padres y madres que afirman no encontrar en ello una dificultad “nunca o casi nunca” (69%) y el 31% afirman que “siempre o casi siempre”.

En la misma línea, se encuentran diferencias significativas en las dificultades que se refieren a cuidar a hijos o mayores (donde la mayoría consideran que “nunca o casi nunca”), o al transporte para llegar al propio centro, donde el 99% también afirman que las dificultades no se deben “nunca o casi nunca” a la manera de llegar.

Finalmente, en las dificultades referidas de manera más personal a padres y madres, estos afirman en su mayoría, que “nunca o casi nunca” las dificultades se refieren a no sentir interés en participar, a que no les han pedido que participen, a sentirse a disgusto con el centro o por haber tenido experiencias negativas anteriores.

De la información anterior se concluye que en general, las principales dificultades que padres y madres tienen a la hora de participar en la escuela, van principalmente en relación al horario de trabajo de las familias, el cual suele ser incompatible con el horario del centro escolar.

5.4.8. Prueba binomial (Bloque H)

Por último, en la siguiente tabla se muestran los resultados que hacen alusión a las razones por las que padres y madres han asistido al centro escolar durante el presente curso.

Durante este curso he asistido	Nunca/Casi Nunca		Casi siempre/Siempre		Sig.
	N	%	N	%	
A una reunión general para padres convocada por el centro	18	20	70	80	0'000
A una reunión individual con el profesor	13	15	73	85	0'000
A una reunión convocada por la AMPA	63	72	24	28	0'000
A una charla, conferencia, talleres, etc. dirigida a padres/madres	70	80	17	20	0'000
A celebrar acontecimientos especiales del centro	24	28	62	72	0'000

Tabla 13. Durante este curso he asistido a...

Los resultados de esta tabla nos permiten afirmar que en todos los contrastes se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$). Las diferencias se inclinan entre las dos opciones de respuesta: “nunca o casi nunca” o “casi siempre/siempre” en todos los ítems de este apartado.

Este resultado significa que mayoritariamente los padres y madres han asistido “siempre o casi siempre” a una reunión general para padres convocada por el centro (70%), a una reunión individual con el profesor (73%) y a celebrar acontecimientos especiales del centro (72%).

Por otro lado, la mayoría de padres y madres afirman no haber asistido “nunca o casi nunca” a una reunión convocada por el AMPA (72%), ni a una charla, conferencia o talleres dirigida a padres y madres (80%).

En síntesis, se puede concluir que padres y madres asisten principalmente al centro escolar en el que estudian sus hijos e hijas, para participar en reuniones convocadas en las que se tratan aspectos de los alumnos. En pocas ocasiones, acuden a acontecimientos o actos directamente dirigidos a las propias familias.

VI. CONCLUSIONES

Por último, en este apartado se exponen de manera general las conclusiones fruto del presente estudio. Dichas conclusiones ponen de relieve la relación entre los objetivos específicos que se pretendían conseguir, con los resultados finalmente obtenidos a través de los cuestionarios.

En primer lugar, cabe señalar que se trata de una muestra con un perfil bastante homogéneo en lo que respecta a todos los aspectos socio-demográficos y de recursos culturales que poseen las familias. De esta manera, no se establecen grandes diferencias de relación entre padres y madres con los centros escolares de sus hijos e hijas, en función de los recursos culturales que posean o de otros aspectos socio-demográficos como la edad o el nivel de estudios, entre otros.

Además, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría de padres y madres no suelen tener dificultades ni impedimentos a la hora de ayudar a sus hijos e hijas. En general, suelen ser las mismas familias quienes revisan y colaboran en las tareas escolares de los más pequeños.

Por otro lado, las familias están satisfechas tanto con la relación que mantienen con ellas los profesionales del centro escolar al que acuden sus hijos e hijas, como con el buen clima existente en dicho centro.

En cuanto al vínculo que se establece entre padres, madres y profesorado, se puede concluir que en general es bueno, ya que la mayoría de padres y madres consideran que los profesores de sus hijos e hijas se preocupan por ellos, les enseñan a ser personas responsables y participativas y realizan actividades y experiencias que les facilitan el aprendizaje.

Del mismo modo, las familias también consideran que los profesores enseñan a sus hijos maneras de estudiar, les estimulan para valorarse a sí mismos y para que les guste ir a clase, creen que actúan correctamente con las normas de conducta que deben cumplir sus hijos e hijas y les ayudan a resolver conflictos.

En lo que respecta a la relación con los propios padres y madres, se concluye que en la gran mayoría de los casos esta relación es bastante buena, puesto que las familias consideran que los profesores las mantienen informadas y las animan a participar. En la misma línea, consideran que los profesores tienen buena formación y habilidades para educar correctamente a sus hijos e hijas y contactan con las familias con asiduidad (para organizar actividades, comunicar algún aspecto positivo o algún problema de sus hijos e hijas). Por su parte, las familias también se ponen en contacto con el centro para trasladar aspectos tanto positivos, como negativos de sus hijos e hijas.

Finalmente, en lo que se refiere a conocer el grado o nivel de satisfacción de las familias en cuanto a las relaciones que mantienen con el centro escolar al que acuden sus hijos e hijas, cabe señalar que en general están bastante satisfechos: mayoritariamente los padres y madres se sienten bien recibidos en el centro escolar al que acuden sus hijos e hijas y sienten que en dicho centro existe un clima cordial y que se respeta a todas las familias, evitando discriminaciones. Esto se ve reflejado en que mayoritariamente los padres y madres han asistido a una reunión general para padres y madres convocada por el centro, a una reunión individual con el profesor y a celebrar acontecimientos especiales del centro.

En relación a esto, las principales dificultades que padres y madres tienen a la hora de participar en la escuela, van principalmente en relación al horario de trabajo de las familias, incompatible en la mayoría de los casos con el horario del propio centro.

Como se puede apreciar, los resultados obtenidos en esta investigación son generalmente positivos en todos los aspectos que vinculan a familias y centros escolares. Como aspecto más negativo, destaca la dificultad de participación de las familias debido a la incompatibilidad de su horario laboral con el horario del centro.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que la muestra utilizada ha sido una muestra relativamente pequeña y bastante homogénea, por lo que hubiese sido interesante haber tenido la oportunidad de haberla ampliado, de manera que se hubiera podido obtener información de padres y madres con hijos e hijas en cursos superiores, para contrastar las respuestas de unos y otros (familias con hijos e hijas de edades más pequeñas y familias con hijos e hijas de edades más avanzadas). De esta manera, posiblemente los resultados referidos a las dificultades, tanto en lo que a la ayuda en las tareas académicas, como a la relación de padres y madres con el centro escolar, serían bastante diferentes con respecto a los obtenidos en la presente investigación.

No obstante, como se pudo apreciar en la introducción, se trata de un tema interesante y del que se está estudiando y trabajando mucho. Quizás en el apartado teórico se han restringido algunos puntos interesantes o han quedado escuetos otros, como el de los diferentes enfoques para el estudio de la relación familia – centros escolares, en el que se citan a Bronfenbrenner y Epstein, habiendo muchos otros autores trabajando con diferentes enfoques. Pero dada la extensión máxima del trabajo, se ha tenido que limitar la información.

Llegados a esto punto, cabe señalar la importancia de la orientación familiar dentro del propio ámbito escolar, sobre todo a nivel preventivo. De igual

manera, es importante también, destacar la importancia de la colaboración entre las familias y los centros escolares en los que estudian sus hijos e hijas. Por ello, y a partir de los resultados obtenidos, considero que se debería ir intentando erradicar las dificultades que impiden una participación más continua de las familias en las escuelas. Una de estas dificultades, sería por ejemplo, el establecer un horario más flexible a la hora de trabajar con padres y madres y no realizar determinadas actividades sólo en horario escolar.

Creo que la línea de trabajo que se está siguiendo en el momento actual es la correcta, pero hay que seguir adaptándose a los cambios que van surgiendo en nuestra sociedad, como veíamos por ejemplo en los diferentes tipos de familia existentes en la actualidad.

Lo importante es que tanto en la normativa europea, como en la propia de nuestro país, se siga teniendo en cuenta la importancia de trabajar con las familias, de manera que cada vez sean más las beneficiadas y se amplíen los horizontes con respecto a este trabajo de orientación-prevención con ellas.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arranz, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. Madrid: Pearson.
- Barba, M^a., Lavigne, R., Ramos, S., Portillo, R. y Rodríguez, G. (2002). *Cómo se relacionan los estilos educativos parentales y las conductas adictivas*. Universidad de Málaga.
- Bartau, I., Maganto, J., Etxebarria, J. y Martínez, R.A. (1999). *La implicación educativa de los padres: Un programa de formación*. Universidad del País Vasco y Universidad de Oviedo.
- Bartau, I., Maganto, J. y Etxebarria, J. *Los Programas de Formación de Padres: Una experiencia Educativa*. Universidad del País Vasco.
- Berzosa, M.P., Cagigal, V. y Fernández, I. (2009). La orientación familiar en los centros educativos. *Apuntes de Psicología*, vol. 27, nº 2-3, 441-456.
- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, D. Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Los Retos de la Institución Escolar: Alumnado, Familias y Sistema educativo*. Barcelona: Octaedro-Fies.
- Cerezo, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *REIFOP*, 14 (1), 313-323.
- Coleman, J.S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: GRAÓ.
- Domingo, A., Martín, E., Martínez, R.A., Roldán, M.A. y López, M.T. (Coord.). (2008). *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*. Madrid: Cinca.
- Domingo, A. y Verdura, A. (2010). La formación competencial del niño y la niña: bases para una propuesta articulada entre familia y escuela. *Infancias Imágenes*, 2 (9), 6-23.
- Elzo, J. et al (1999): *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María.

Epstein, J.L.; Coates, L.; Sanders, M.; Simon, B. Salinas, K. (1997). *School, Family and community Partnersships: Your Handbook for action*. Chicago: Corwin Press.

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

Epstein, J. y Salinas, K.C. (2004). Partnering with familias and communities. *Educational leadership; Schools as learning communities vol 61, nº 8*. (pp. 12-18).

Fernández-Santos Ortiz, I. (2007). *El trabajo con grupos de padres y madres*. Informe realizado para los ETF (Equipos de Tratamiento Familiar) dentro del Programa Formativo Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

García-Bacete, F.J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela. *Bordón*, 1, 23-34.

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

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.

García-Bacete, F.J. y Rosel, (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 3 (11), 587-600.

Germán, I. y Ocariz, E. (2009). Menores infractores/ menores víctimas: hacia la ruptura del círculo victimal. *Eguzkilore*, 23, 287-300.

Gómez, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos: coordinadas legislativas. En García, A (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. (9-58). Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaria General de Educación.

Gordon, I.J. (1977). Parent education and parent involvement. Retrospect and prospect. *Childhood Education*, 54, 71-79.

Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. National Committee for Citizens in Education. Columbia, MD.

Henderson, A. y Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC. National committee for citizens in education, centre of law and education.

- Hernández, M.J. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hornby, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10, 247-252.
- Lara, A. (2008). *La función tutorial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños y niñas*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación: Universidad de Barcelona.
- López, S. (2003). Familia y escuela: trabajando conjuntamente. *Revista gallega portuguesa de psicología y educación*, 7 (8), 291-295.
- López, M.T. (Coord.). (2006). *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Cinca.
- Mariñas, M.J. y Rodríguez, E. (1999). Relación familia-centro escolar. *Revista gallega portuguesa de psicología y educación*, 3(4), 55-67.
- Martínez, R.A. (1996). Familias con niños en edad escolar, en M. Millán (Dir.). *Psicología de la Familia. Un enfoque evolutivo y sistémico* (103-130). Valencia, Promolibro.
- Martínez, R.A. (1999). *Orientación educativa para la vida familiar*. Universidad de Oviedo.
- Martínez, R.A. y Becedóniz, C. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 97-112.
- Martínez, R.A., Álvarez, L. y Pérez, H (2010). Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 63-88.
- Megías, I. (2006). Padres – docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En Álvarez, M. I. y Berastegui, A. *Educación y Familia: la educación familiar en un mundo de cambio* (pp.151-169). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moliner, L. y Bagant, S. *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para ayudar a los padres y a los profesores a comunicarse mejor entre sí*. Jornadas de fomento de la investigación. Universidad Jaume.
- Muñoz, A. (2005). Relación familia-centro. *Portularia*, 2, 147-163.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002). SPSS 11. Guía para el análisis de datos. Madrid: McGraw-Hill.

Pereda, C., de Prada, M.A. y Actis, W. (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Ministerio de educación: Secretaría General Técnica.

Pérez, G. (1998). Familia y educación: cuestión a debate. *Bordón*, 1, 7-21.

Pérez, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

San Fabián, J.L. (2006). Participación de las familias y Acción Tutorial: dos puertas para el cambio. En García, A (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. (131- 148). Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaria General de Educación.

San Fabián, J.L. (2005b). La participación en las organizaciones educativas. En Santos Guerra, M.A. *Cultura, organización y dirección de los centros escolares*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

San Fabián, J.L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación* (Madrid), 309, 195-215.

San Fabián, J.L. (1994). La participación en las organizaciones escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.

Sarramona, J. (2002). *La educación en la familia y en la escuela*. Madrid: PPC.

Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría educativa*, 20, 151-178.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60.

Vila, I. (1999). Aproximación a la educación infantil, características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.

VIII. ANEXOS

ANEXO I.

Con relación a las tareas académicas de sus hijos e hijas...	
Comento con mis hijos e hijas cada día lo que hacen en el centro	B4
Ayudo a mis hijos e hijas cada día en casa en sus actividades de aprendizaje	B5
Mis hijos e hijas comen y duermen bien para poder concentrarse en sus estudios	B6
Mis hijos o hijas tienen en casa un ambiente adecuado para estudiar	B7
Las notas de mis hijos e hijas se corresponden con su esfuerzo en estudiar	B8
Mis hijos e hijas tienen suficiente capacidad para sacar sus estudios	B9
Cuando mis hijos e hijas tienen problemas de estudio o conducta contacto con el centro	B10
Cuando mis hijos e hijas tienen problemas, los profesores y yo hablamos para entendernos	B11
Los profesores suelen ayudarme a solucionar los problemas que tienen mis hijos e hijas	B12
Cuando mis hijos e hijas tienen problemas, los profesores del centro y yo nos ponemos de acuerdo en la solución	B13
Cuando mis hijos e hijas tienen problemas, los profesores del centro y yo los solucionamos juntos	B14
Sé lo que esperan de mí los profesores para ayudar a mis hijos o hijas en sus estudios	B15
Si mis hijos e hijas tienen problemas con los profesores, les creo y critico al centro	B16
Justifico a mis hijos e hijas si el profesorado me comenta que no respetan la convivencia	B17
Cuando mis hijos/hijas faltan a clase, sé dónde y con quién están	B18
Me sería útil conocer métodos para ayudar a mis hijos con los deberes	B19
Los deberes de mis hijos e hijas causan problemas en mi casa	B20
Si mis hijos/hijas suspenden, les hago ver que me disgustan, les riño o castigo	B21
Los dos padres coincidimos al valorar las notas de nuestros hijos/hijas: los dos les decimos lo mismo	B22
En casa soy cariñoso con mis hijos/hijas y les doy afecto con palabras, gestos, acciones, etc.	B23
Animo a mis hijos/hijas cuando tienen dificultades en los estudios o cuando suspenden	B24
Quiero que los amigos y amigas de mis hijos e hijas sean quienes tengan buenas notas	B25
Compro de buena gana el material que mis hijos/hijas necesitan para estudiar	B26

ANEXO II.

Dificultades que encuentra para ayudar a sus hijos/hijas	
No sé cómo ayudarles	C27
Las tareas domésticas	C28
Cuidar a los hijos/hijas pequeños, personas mayores o enfermas en casa	C29
Tengo muchas cosas que hacer	C30
Mi familia tiene problemas graves	C31
Mis hijos/hijas no quieren que les ayude a hacer o revisar sus tareas escolares	C32
Mis hijos/hijas no necesitan que les ayude a hacer o revisar sus tareas escolares	C33
A mis hijos/hijas les ayuda otra persona a hacer o revisar sus tareas escolares	C34

ANEXO III.

Los profesores de sus hijos/hijas...	
Se preocupan de mis hijos/hijas	D35
Enseñan a mis hijos/hijas a ser una persona responsable y participativa	D36
Realizan con mis hijos/hijas actividades y experiencias que le ayudan a aprender	D37
Les enseñan cómo estudiar	D38
Les estimulan para valorarse a sí mismos	D39
Les estimulan para que les guste aprender e ir a clase	D40
Actúan correctamente con las normas de conducta que deben cumplir mis hijos/hijas	D41
Ayudan a mis hijos/hijas a resolver problemas con sus compañeros o compañeras	D42
Me mantienen informado de los progresos de mis hijos/hijas	D43
Me animan para que participe con ellos en la educación de mis hijos/hijas	D44
Me consideran un padre/madre implicada en la educación de mis hijos e hijas	D45
Tienen buena formación y habilidades para educar bien a mis hijos e hijas	D46
Me informan sobre cómo ayudar a mis hijos/hijas con sus deberes en casa	D47

ANEXO IV.

Cuestionario (siguientes páginas).