

Universidad de Oviedo

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO *“INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA”*

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO ACADÉMICO 2013/14

*“Interrelación entre la educación y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje:
Familia y Escuela unidas”*

Una realidad, dos contextos:

Rural y Urbano



Tutora: RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ

Autorización



LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ

JUNIO 2014

PÁGINA INICIAL

Universidad de Oviedo

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO *“INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA”*

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO ACADÉMICO 2013/14

“Interrelación entre la educación y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: Familia y Escuela unidas”

Una realidad, dos contextos:

Rural y Urbano



Tutora: RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ

Autorización



LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ

JUNIO 2014

INDICE

- I. Introducción**
- II. Marco Teórico/Normativo del Tema**
 - 1. Fundamentaciones psicológicas, sociológicas y legislativas
 - 2. Delimitación conceptual
 - 3. El infante y sus características
 - 4. La familia como primer agente socializador
 - 4.1. Funciones de la familia
 - 4.2. Tipos de familias
 - 4.3. Participación parental según sexo
 - 5. Escuela y familia
 - 5.1. Transformación histórica de la función educativa-escolar
 - 5.2. Expectativas familiares respecto a la escuela
 - 5.3. El docente se relaciona con las familias y el alumnado
 - 5.4. Las dificultades en la relación escuela-familia: los docentes y las familias.
 - 5.5. Familia y escuela unidas
 - 6. Contextos: medio rural y urbano
- III. Contextualización Social y/o Institucional del Tema**
 - 1. El Principado de Asturias
 - 1.1. Situación geográfica
 - 1.2. Demografía
 - 1.3. Educación y Población
 - 2. Centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias
 - 3. Zona rural y zona urbana
- IV. Planteamiento y Objetivos de la Investigación**
- V. Diseño Metodológico**
 - 1. Método
 - 2. Dimensiones y Variables de estudio
 - 3. Identificación de los Sujetos y Población de estudio: Participantes
 - 4. Selección de los procedimientos de recogida de información
 - 5. Identificación de los procedimientos de análisis de datos
 - 6. Rigor científico y ético
- VI. Presentación y Análisis de la Información**
 - 1. Análisis descriptivos de las dimensiones
 - 2. Análisis de las diferencias en las dimensiones en función de la variable situación geográfica del centro escolar
- VII. Conclusiones y Propuestas**
- VIII. Referencias Bibliográficas**
- IX. Anexos**

I. Introducción¹

Cuando se trabaja en el ámbito educativo surgen incertidumbres y dudas en torno a la mejora del proceso pedagógico y didáctico, cómo hacer más fácil lo difícil, cómo mejorar la calidad educativa, cómo hacer que mis niños se desarrollen integralmente...Un mar de dudas y preguntas te asolan en tu práctica diaria, algunas de ellas de fácil respuestas y otras no tan sencillas, que aprendes a través de la observación y el estudio. Pero a menudo, hay cuestiones que continúan rondando en tu mente al no encontrar una solución real y práctica para ellas, y una de estas, es la que motiva mi trabajo fin de máster (TFM).

Cuando decido realizar esta investigación, lo primero que me planteo es ¿por qué?...

Se cree acertado considerar que desde la escuela se puede ayudar, e incluso, guiar a las familias en su proceso educador. De igual modo, la escuela tiene una gran responsabilidad con éstas. El centro escolar no debe ser un lugar donde el niño/a aprende y madura de forma aislada, sino un contexto más, en el que se producen, los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Es necesario potenciar la relación con las familias en las escuelas, ya que ambos agentes comparten muchos objetivos educativos: socialización, autonomía, comunicación, relación... (Antón, 2008). Además, padres, madres y todas las personas que están alrededor del niño/a forman parte de su aprendizaje y junto con los educadores el niño/a debe comprender, aprender, explorar y jugar.

Asentar las bases de una práctica educativa cooperativa, no solo servirá como elemento decisivo en la maduración del niño/a durante sus primeros años de vida, sino que marcará un modo de ser y de actuar en los centros educativos. A medida que el alumnado se hace mayor, se produce una desvinculación cada vez más grande entre familia y docente, algo que no debería de ocurrir, sobre manera mientras el alumnado se encuentre en la etapa obligatoria de educación. Por tanto, creo importante destacar la transcendencia que tiene esta cooperación en sucesivos cursos, aunque este trabajo no aborde la etapa de la Educación Secundaria.

Además, este trabajo pretende tener una relevancia social, ya que se espera que sirva como base para guiar el proceso de trabajo conjunto entre docentes y familias, y para que colaboren de forma constructiva. Un valor teórico, al responder a una situación real que familias y docentes vivimos a diario. Y siempre con una estructura flexible y emergente, adaptada a la situación real de la educación actual, caracterizada por su versatilidad.

Todo ello desde un interés proactivo, multidisciplinar y sistemático. Proactivo, porque se va a intervenir a través de una prevención primaria, es decir, planteando estrategias que se anticipen al posible "problema" y ayuden a las familias y a los docentes a responder eficazmente a este, si surgiera; multidimensional, porque se trabaja en varios niveles de relación escuela-familia; y sistemático, por la metodología que se va a seguir, rigurosa en todo momento.

¹En el desarrollo del trabajo, en ocasiones, se empleará el masculino genérico para referirnos tanto al género masculino como el femenino.

En concreto, el estudio se centra en el Principado de Asturias, comunidad autónoma de España caracterizada por su orografía y su población dispersa, que crea una enriquecedora diversidad de la que nos aprovecharemos. Se indaga más allá de las zonas más urbanas y accesibles, para adentrarnos en los pueblos asturianos, zonas denominadas rurales, dónde todo niño/a acude al colegio y vive cada experiencia de enseñanza-aprendizaje con el mismo entusiasmo y alegría. Pudiendo así, contrastar dos entornos, tan cercanos y lejanos al mismo tiempo, pero que conforman un mismo escenario, la realidad educativa de Asturias, nuestra particular Asturias.

Por todo ello, a lo largo de la investigación intenta plantear una necesidad latente en los centros de Educación Primaria e Infantil como una meta a alcanzar, lograr una respuesta real y efectiva para la práctica diaria. Es decir, hondando más allá de la teoría en la que se fundamenta la práctica e intentando propiciar estrategias metodológicas factibles y realistas, de forma que la mejora puede realizarse en ambas realidades, escuela y familia, de forma consciente y plausible. Todo ello encaminado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de un marco de Escuela Participativa y Corresponsable.

II. Marco teórico/normativo del tema

En los años noventa se comienza a hablar de una escuela con significado propio gracias al contexto familiar y social al que pertenece y del que formaba parte. La sociedad es consciente de que los centros educativos ya no tienen sentido aislados de lo que en pleno siglo XXI conocemos como la sociedad del conocimiento (Waheed Khan, 2003).

A lo largo del tiempo, las escuelas han aumentado y mejorado sus mecanismos y canales de relación y comunicación con las familias, pero aún están muy lejos de conseguir un equilibrio, una confianza y un respeto mutuo. De ahí el fin último de este trabajo, intentar poner nuestro granito de arena en un proceso, quizá de arduo trayecto, pero con un fin enriquecedor, servir de punto de partida para mejorar la calidad de la educación; fin último que persigue todo educador.

Un primer análisis, de forma somera, permite comprender que ambos contextos educativos comparten funciones vitales en relación a los hijos/alumnos, como la promoción de todas las capacidades, la socialización en determinados valores, el cuidado y la protección, etc. (Cataldo, 1987).

Aunque inicialmente las competencias y demandas de ambas entidades se ven claras, en los últimos años, se está produciendo una gran confusión entre los papeles de estos dos contextos (Antón, 2005). En parte debido, a los cambios que se han sucedido en la sociedad, concretamente para el caso que nos ocupa, en las estructuras familiares y en la propia institución pública.

Por ello, es importante que entendamos que son dos ámbitos de desarrollo que se deben complementar, y crecer unidos, pero sin obviar, que son dos dimensiones diferentes de la educación.

Esta problemática no le es ajena a la dimensión pública que posee la familia, y la necesidad de que esta estructura se mantenga y prospere unida a la sociedad. Por ello, instituciones públicas a nivel europeo como el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa, formulan una serie de recomendaciones para los estados miembros de la unión, que ayuden y fomenten el apoyo a las familias (*Recommendation Rec 2006/19*, 2006). En relación directa con nuestro trabajo destacar iniciativas como las relacionadas con la responsabilidad parental en la sociedad moderna y los apoyos sociales que esta necesita (No. R 84, 4. Recomendación de la Asamblea Parlamentaria 751, 1975) o la necesidad de conciliar la vida laboral y familiar (No. R 96, 5). Esto son ejemplos de dimensiones de la vida familiar presentes en el contexto educativo, desde donde se intenta dar respuesta (Martínez González, 2008). Este comité plantea otras muchas medidas a nivel de políticas locales, derechos y deberes de las familias, medidas de exclusión, cooperación internacional, etc.

Creemos importante y necesario que familia y escuela compartan un conocimiento más amplio del niño y la niña, para realizar una intervención más coherente y adecuada. En general, para facilitarles un crecimiento armónico. Además, deben avanzar hacia una *“relación equilibrada, respetuosa, de confianza y capacitación mutua para afrontar el reto de los cambios”* (Antón, 2005, p. 38). Profundizando en el proceso de intervención socioeducativa, ya que hoy en día no existe duda de la necesidad de desarrollar medidas sociales y educativas que impliquen cambios en la forma de educar, en las prácticas disciplinarias y en la

atención que las familias prestan a los hijos. Para los educadores, el hallazgo de procedimientos que potencien esta relación, es un desafío profesional que todos los que nos dedicamos a la educación tenemos presente.

En cuanto a la orientación educativa y tutoría, es indispensable realizar una acción tutorial con las familias (Ríos, 2004). La orientación se considera un proceso integrado en la enseñanza-aprendizaje del alumnado, y es una práctica pedagógica dirigida a todos los aspectos de la persona: académicos, personales y profesionales, aunque manteniendo una unidad durante todo el proceso. Según afirma Bisquerra (1998, p. 63) “*La orientación no puede considerarse educación*”, pero sí se puede decir, que colabora en la educación para un desarrollo integral del alumnado. Es por ello, que la familia es importante en el centro educativo para llevar a cabo esta tutoría, así como también lo es, la inclusión de actividades en las que la familia del alumnado participa activamente en la escuela.

La fundamentación que justifica la importancia de la interrelación entre la escuela y la familia se plantea desde varias perspectivas.

1. Fundamentaciones psicológicas, sociológicas y legislativas de la colaboración familia y escuela

La cooperación entre la familia y la escuela y la importancia de estudiar las relaciones bidireccionales que mantienen entre sí, se irá haciendo patente en base a diversos estudios como los de García Bacete, 2003; García Bacete y Martínez González, 2006; Henderson, Mapp, Johnson y Davies, 2007; Hiatt-Michael, 2001; Kñallinsky, 1999; Marjoribanks, 2004; Martínez González y Corral Blanco, 1991, 1996; Martínez González, Pereira, Rodríguez, Peña, García, Donaire, Álvarez, y Casielles, 2000; Martínez González y Paik, 2004; Martínez González, Rodríguez Ruiz y Pérez Herrero, 2005; Martínez González y Pérez Herrero, 2006; Martínez González, Rodríguez Ruiz, y Gimeno Esteo, 2010; Phtiaka y Symeonidou, 2007; Redding, 2000, 2005, las Recomendaciones Europeas (*Recommendation Rec 2006/19*, 2006 y la aplicación de programas dirigidos a su fomento (Martínez González, 2008), corroborando la conveniencia de dicha interrelación a través de importantes fundamentaciones psicológicas, sociológicas e incluso, legislativas.

En primer lugar, teniendo en cuenta una perspectiva psicológica, consideramos el desarrollo del alumnado como un proceso mediado social y culturalmente (Bassedas, Huguet y Solé, 2008). La familia, en primer orden, y la escuela, en segundo, son dos contextos de donde el sujeto va incorporando progresivamente elementos de su cultura.

Para ello partimos del *Modelo Sistémico* (1986 en Martínez González y Pérez Herrero, 2004, p. 92), que entienden que la familia es un sistema de interacciones, donde se establecen relaciones bidireccionales entre las personas (Bronfenbrenner, 1986, 1987). Conjugándolo a su vez, con la perspectiva ecológica de este mismo autor, basada en su *Modelo Ecológico Sistémico* (Martínez González et al., 2004, p. 92), dónde además el niño/a interacciona con diferentes sistemas que le rodean en base a los cuales comienza a crear sus propios procesos psicológicos e incluye entornos como la escuela, el barrio donde vive, etc.

Esta interacción no es sencilla, ya que todos estos ambientes, además condicionan otros; es decir, existe una interrelación entre los diferentes sistemas que plantea este autor, lo cual justifica nuestra idea inicial. Existe una interrelación psicológica y necesaria entre el niño/a, la familia y la escuela. Para entenderlo mejor, vamos a explicar brevemente estos sistemas (Torrico Linares, Santín Vilariño, Villas, Menéndez Álvarez-Dardet y López López, 2002):

1. **Microsistema**²: Se considera al entorno en el que el niño se desenvuelve diariamente, como: la familia, el centro, sus amigos... Entre sus miembros se da una relación en ambas direcciones, y se influyen de forma mutua.
2. **Mesosistema**: Son aquellas relaciones que se establecen entre los diferentes microsistemas nombrados en el punto anterior y entre otros sistemas. Aquí es donde incluimos, la relación entre la familia y el centro escolar, ambos microsistemas tienen una gran influencia en el desarrollo y educación de los niños y niñas.
3. **Exosistema**: Es un contexto en el que el niño/a no participa de forma directa, pero sí influye en su vida diaria. Un ejemplo, es el tipo de trabajo de su padre o su madre, ya que podría influir en el niño, en la cantidad de tiempo que pasa con sus padres al día.
4. **Macrosistema**: Es la cultura, ya que todos los sistemas que hemos nombrados anteriormente, tienen unas características, unas costumbres o unos valores que los hacen únicos y diferentes a otros. Como ejemplo, cuando se aplica una reforma educativa esta puede afectar a la familia, a los niños, a la escuela... además, también puede influir directamente en las relaciones que se establecen entre ellos, es decir, al Mesosistema. Por lo que puede deducirse, que la cultura influye en los diferentes sistemas de una u otra forma.

Martínez González et al. (2006, p.92) destaca que este “*sistema concéntrico comienza con el conjunto de los valores, principios y normas que se aceptan en un entorno o cultura dada (Macrosistema)*”. Y que afecta a los entornos sociales donde las personas interaccionan de forma indirecta, sería lo que se conoce desde la perspectiva Ecológica, como Ecosistema. Lo he modificado, ahora creo que ya está correcto.

Insistimos, por tanto, en la interconexión entre estos dos microsistemas en los que participan los niños y las niñas, familia y escuela, donde establecen interacciones y asumen roles, ya que ambas realidades comparten funciones que persiguen la socialización (Palacios y Rodrigo, 1998, Pp.25-44). Al hablar de una relación constructiva, se pone de relieve la conveniencia, primero, del conocimiento mutuo y, segundo, de la posibilidad de compartir ciertos criterios educativos capaces de limar las discrepancias, que pueden llegar a ser entorpecedoras.

En segundo lugar, teniendo en cuenta una perspectiva sociológica, debemos de ser conscientes de que se han producido grandes cambios en la estructura social,

² “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

familiar y en la propia escuela, que influyen en la educación de los niños y niñas Bassedas, et al. (2008).

En relación a la sociedad, nos encontramos con cambios constantes (Marchesi, 2006), donde el término educar ha evolucionado y con él, todo lo que lo une a la escuela. Las exigencias sociales sobre lo que se considera una persona educada han aumentado considerablemente. Además, de incrementarse las expectativas sobre la potencialidad educativa de la escuela. El acceso generalizado a la TV, a los medios de comunicación en general, y a las nuevas tecnologías (NNTT), hace que se creen serios competidores en la tarea de la escuela; ya que a veces, incluso, se transmiten ideas contradictorias. Sin entrar en detalle, *“el conjunto de valores individualistas”* (Elzo Imaz, 2006, p.18) que guían algunas de las sociedades más desarrolladas, donde el todo es de unos pocos y lo de esos pocos es de todos; sin duda, principios muy alejados de los que busca la escuela.

Por otro lado, la estructura familiar también ha variado, partiendo del propio término (en el siguiente apartado nos detendremos) hasta concretar sus funciones y modelos (Antón, 2005). Se ha observado una concentración de las familias en zonas urbanas, *“implica reconocer que el polo urbano generará una dinámica social, a aceptar inexorablemente los patrones dominantes de la sociedad capitalista”* (Gregorio Enríquez, 2011, p. 51); donde priman valores de independencia e individualismo, por encima de otros como la solidaridad y los sentimientos de pertenencia. Lo cual, ha hecho cada vez más frecuente que las familias sean más pequeñas y al mismo tiempo se encuentran más solas, e incluso, con escasos lazos de afecto en el entorno más cercano. Hasta hace poco tiempo, y en las zonas rurales aún es frecuente, la existencia de una familia extensa que funciona como un sistema de apoyo emocional y material. En cierto modo, las responsabilidades están compartidas, al igual que los aprendizajes y las experiencias eran mucho más ricos (Bassedas. et al, 2008).

A esto hay que añadir las nuevas estructuras familiares y el propio concepto de familia. El autor Ríos González (2004) afirma que la familia es un conjunto de personas que se encuentran relacionados por vínculos sanguíneos o de adopción, donde sus miembros nacen y establecen una relación, y es en ese ambiente donde encuentran un entorno adecuado para que se lleve a cabo una comunicación e interacción continua y fructífera entre los mismos, según las necesidades entre sus miembros. Para él, la familia no se desarrolla de forma independiente a la sociedad, sino que resalta la importancia de la comunicación e interacción entre los individuos que conforman nuestra sociedad.

Otra definición acerca de lo que se considera familia nos la aporta Palacios et al. (1998) y la definen de la siguiente forma:

“La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”(p. 28).

De sus palabras, se puede apreciar que la familia se considera un grupo de personas en el que sus miembros tienen un vínculo intenso de relación y de afecto mutuo, es decir, que existe una relación y comprensión entre ellos, y que durará

toda la vida. Asimismo, los trabajos de Schaffer y Bronfenbrenner (1987) coinciden en subrayar la importancia de las relaciones interpersonales que se crean dentro de una familia por encima de su estructura.

La implicación de los padres, abarca desde la educación que dan a sus hijos e hijas en su hogar, hasta la participación de los mismos en las actividades que organiza el centro escolar. La familia juega un papel crucial en el desarrollo de los pequeños, y determina la integración de los mismos en la escuela. Así se puede afirmar que se trata del agente de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los niños.

Por ello esta colaboración entre ambos, familia y escuela, resulta fundamental, sobre todo cuando hablamos de los niños y niñas de Educación Infantil y Primaria; su escolarización está comenzando y resulta aún más importante. Y así lo destaca también Palacios (1999), que añade, que la familia es la institución más importante para llevar a cabo la educación de los niños y niñas. Es imprescindible para que estos crezcan y logren un desarrollo en todos los ámbitos humanos: intelectual, social y personal. Además, considera la familia como un agente que da protección a los menores, contra algunas situaciones de riesgo que surgen en la vida cotidiana de los pequeños (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008).

Pero no solo la familia es responsable de esta educación y de lograr un desarrollo integral del niño. Ya que la escuela es otro de los contextos más importantes en la vida de los menores. Nadie duda que hoy en día educar ya no es instruir, sino que va más allá, contemplando un desarrollo integral y armónico del infante (Bassedas et al., 2008). Es necesario reconsiderar la escuela desde diferentes ángulos y abrirla hacia la nueva sociedad que nos rodea. La llegada de inmigración, que enriquece las aulas pero plantea nuevos retos, los límites que son necesarios poner desde las familias que a veces se confunden en la escuela y su labor, el cúmulo de exigencias laborales... Estos y otros condicionantes de carácter social marcan a diario la labor educativa, y por tanto, a la de todo educador, que genera nuevas estrategias para afrontarlas, como la educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo o la interacción con toda la comunidad educativa (Redding, 2006).

Por tanto, se produce en pleno siglo XXI la necesidad de compartir la acción educativa, y para ello familia y escuela han de estar unidas.

Y por último, hacer mención a la legislación actual, que defiende las relaciones familia-escuela como importantes e imprescindibles:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):
 - PREÁMBULO: *“Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes”* (p. 17160).
 - TÍTULO I. CAPÍTULO I. Artículo 12. Principios generales:
 - 3. *“Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos”* (p. 17167).

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil:
 - En la Introducción, se recoge la relevancia de estas relaciones.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria:
 - Artículo 3. Objetivos de la Educación primaria. *“Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan”* (p. 43054).
 - Artículo 11. *“Tutoría. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1. d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación”* (p. 43055).
 - Artículo 14. Autonomía de los centros:
 - 3. *“Los centros promoverán, así mismo, compromisos con las familias en los que se especifiquen las actividades que ambos se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo”* (p. 43056).
 - ANEXO II. Áreas de educación primaria. Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil:
 - CAPÍTULO IV.—Tutoría y colaboración con las madres y padres o quienes ejerzan la tutoría legal. Artículo 12:
 - 3. *“El centro, generalmente con la intervención de la tutoría, mantendrá una relación permanente con las madres, padres o personas que ejerzan la tutoría legal de cada alumno o alumna, con el fin de facilitar el ejercicio del derecho a estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de los mismos según se establece en el artículo 4.1. d) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación”* (p. 20443).
 - 4. *“Las madres, padres o personas que ejerzan la tutoría legal de cada alumno o alumna”* (p. 20443), de conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, *“deberán participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, así como conocer las decisiones relativas a su evaluación y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su proceso educativo”* (p. 20443).
 - ANEXO, encontramos: *“La cooperación con las familias”* (p. 20445).
- Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria:
 - En la Introducción, se establece la necesidad de estas relaciones.

- Artículo 4. Objetivos de la educación primaria: “c) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan*” (p. 11795).
- Artículo 10. Evaluación del alumnado:
 - 7. “*El tutor o tutora coordinará las reuniones a las que se refiere el apartado anterior y transmitirá a las familias o tutores legales del alumnado la información que se derive de las mismas*” (p. 11797).
- Artículo 12. Tutoría y colaboración con las familias:
 - 5. “*El tutor o la tutora mantendrá una relación permanente con la familia, o tutores legales, de cada alumno o alumna, con el fin de facilitar el ejercicio de los derechos a estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa, y a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación educativa, en ambos casos respecto a sus hijos e hijas*” (p. 11798), según se establece en el artículo 4.1. d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
 - 6. “*La familia, o tutores legales, de cada alumno o alumna*” (p. 11798), de conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la precitada Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, “*deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos e hijas o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su proceso educativo*” (p. 11798).
- Capítulo V. Autonomía pedagógica de los centros docentes. Artículo 21. Principios generales:
 - 2. “*Los centros docentes promoverán, así mismo, compromisos con las familias en los que se especifiquen las actividades que ambos se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo de sus hijos e hijas*” (p. 11799).

Además de la legislación directamente relacionada con la interacción entre la escuela y los docentes, cabe nombrar otros documentos de interés que se deben tener siempre presentes cuando trabajamos con niño/as. Entre los que destacamos:

- Ley 1/1995, de 27 de Enero, de Protección del Menor.
- Declaración de Ginebra (1932).
- Carta Infancia (1942).
- Declaración Universal Derechos de los Niños (1959).
- Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia (1989).
- Plan Integral de Infancia del Principado de Asturias 2013-2016.

2. Delimitación Conceptual

- **Pautas Educativas/Estrategias parentales:** *“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”.* (Rec 2006/19, p. 3)
- **Procesos de Enseñanza-Aprendizaje:** *“se basa en el desarrollo del binomio, enseñanza-aprendizaje, a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados-experiencias y en la participación crítica-activa en espacios comunicativos. Subraya más el proceso de construcción y adquisición del conocimiento que los resultados del aprendizaje”* (Escribano, 1998, p. 32). Un nuevo enfoque que se está abriendo camino superando la idea de *“actividades de enseñanza-aprendizaje que constituye el conjunto de acciones propuestas por el profesor para desarrollar la unidad didáctica”* (Diaz Lucea, 1994, p. 203)
- **Educación Infantil:** *“etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. Esta etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad”* (BOE, Real Decreto 1630/2006, p.474).
- **Educación Primaria:** *“La Educación primaria tiene carácter obligatorio y gratuito. Comprende seis cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad.”* (BOE, Real Decreto 1513/2006, p. 43054).
- **Familia:** En la sociedad en la que vivimos somos conscientes de que el termino familia ha ido variando y que hoy un día nos podemos encontrar con modelos muy diversos. Autores como Ríos González (2004, p.93) o Palacios et al. (1998, p.28) plantean conocidas definiciones de familia, y nosotros en base a estas y otras ideas definiremos el concepto de familia como *“el grupo de personas, con o sin vínculo de sangre, con los que cohabita el niño/a, dentro del cual crece y se desarrolla durante su vida”*.
- **Escuela:** *“comunidad educativa integrada por profesores, alumnos, padres de alumnos y miembros del entorno implicados en un proceso de perfeccionamiento humano”* (Parra Ortiz, 2004, p.166).

3. El infante y sus características

Aunque en este trabajo el infante no será objeto de estudio directo, sin duda formará parte del engranaje de esta investigación, ya que es el eje de unión entre las familias y las escuelas y el motor que hace que ambas entidades creen fervientemente necesaria su colaboración.

Destacar que nos centramos en las familias con niños/as en edad infantil y primaria, a los cuales se les considera como un ser biológica, psíquica y socialmente en construcción, en continuo desarrollo y con unas características propias en función de la etapa evolutiva en la que se encuentra.

Desde una perspectiva histórica, puede afirmarse que el estudio global del desarrollo humano de manera sistemática es relativamente reciente. En la época clásica y durante la Edad Media apenas existió interés por la infancia, no es hasta después de Renacimiento cuando surgen escritos sobre las características y la educación de los niños/as desde el campo de la filosofía y la educación (Rosseau, Pestalozzi, Montessori...). Actualmente, existen gran variedad de teorías, aportaciones y postulados acerca del desarrollo de las características psicoevolutivas del niño/a, algunas de gran interés y reconocimiento como la Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1998), el Aprendizaje significativo de Ausubel (1995), el movimiento cognitivo de Piaget (1926), la perspectiva ecológica-sistemática de Bronfenbrenner (1986)...

Comenzaremos resumiendo brevemente la evolución del niño/a de 3 a 6 años en los distintos ámbitos de desarrollo (Palacios, Marchesi y Coll, 2008):

- **Desarrollo Motriz** (Cubero, Mora-Merchán, Luque y Palacios, 2008): es un proceso organizado, regular y continuo que no funciona, en general, a base de detenciones o saltos bruscos. Este desarrollo es mucho más rápido en la edad infantil y sus rasgos más característicos son: el ritmo de crecimiento (talla, peso y perímetro craneal), el volumen del abdomen, la dentición y la calcificación del esqueleto. Dentro de este, el desarrollo motor va estar determinado por el buen funcionamiento y coordinación de todos los órganos que intervienen en el movimiento.
- **Desarrollo afectivo-social** (González, Padilla Pastor y Palacios, 2008): se caracteriza porque al niño/a le afectan mucho los acontecimientos, aunque tiene rápidos cambios emocionales; el estado emocional predomina sobre el racional. En este apartado nos centramos en las teorías de Spitz (1946): hacia los tres años su progresivo desarrollo facilita la superación de las primeras crisis y la liberación del Yo; y desde los tres a los seis años el niño/a capta expresiones emocionales de otros, juega solo y acompañado, afianza el Yo, asume las diferencias sexuales, aparece el apego y las relaciones fraternales. En este momento, comienza la construcción de la personalidad y el autoconcepto (positivo o negativo), e íntimamente ligado a este está la autoestima (valoración del autoconcepto). En esta etapa el alumnado pasa de las relaciones familiares, casi exclusivas, a las relaciones sociales que afectaran en su desarrollo y aprendizaje.
- **Desarrollo cognitivo** (Rodríguez López, 2008): para el desarrollo de este punto nos centramos en las ideas de Piaget (1926), que indagó en “cómo evolucionan los esquemas y el conocimiento a lo largo de la vida del niño/a”. Para Piaget, el desarrollo cognitivo es una sucesión de interacciones entre dos mecanismos, la asimilación y la acomodación, para lograr un equilibrio cada vez más estable y duradero. Este proceso no solo depende de la maduración del organismo, también influye el entorno. Piaget distingue cuatro etapas fundamentales, el alumnado de Educación Infantil se encuentra en la etapa preoperacional (de 2 a 7 años): el sujeto conoce y representa las características del mundo que le es ajeno. Desarrollando su capacidad para almacenar imágenes, su vocabulario, su capacidad para comprender y utilizar palabras. Aún posee un pensamiento intuitivo no

lógico. Podemos distinguir dos subestadios: 1) estadio simbólico o preconceptual; y 2) estadio intuitivo.

- Desarrollo lingüístico (Pérez Pereira, 2008): es un proceso largo y continuo que consta de tres momentos: 1) etapa prelingüística (desde el nacimiento hasta el primer año); 2) primer lenguaje (entre los 12/18 meses hasta los dos años) se produce un aumento considerable de vocabulario y el niño/a ya construye frases de dos elementos; y 3) etapa lingüística: comienza a decir palabras con contenido semántico y sintáctico, en el tercer año (periodo del lenguaje constitutivo) continúa el desarrollo léxico y fonológico; a partir de los cuatro años se concluye el desarrollo fonológico y la frase se incrementa en longitud y complejidad; a los cinco años el niño/a ya ha adquirido las principales estructuras gramaticales de su lengua; y a los 8/9 años este proceso se puede dar por finalizado.

Y en segundo lugar, hablaremos de la evolución del niño/a de 6 a 12 años en los distintos ámbitos de desarrollo (Palacios et al., 2008):

- Desarrollo Motriz (Martí, 2008): Distintos autores como Palacios, Moraleda, Gassier, Papalia y Wallon afirman que existe una estrecha relación entre actividad motriz y actividad psíquica. En síntesis, los aspectos más relevantes del desarrollo motor y físico de los niños de 6 a 12 años son: de 6 a 8 años, se forma la imagen y el esquema corporal, distingue partes del cuerpo y sus funciones, posee una coordinación óculo-manual...; de 8 a 10 años, los movimientos son más armónicos, precisos y seguros, posee un desarrollo completo del equilibrio, aumenta su resistencia, fuerza y soltura y tiene una gran actividad energética; y de 10 a 12 años, mejora notablemente la coordinación, el control muscular y las habilidades motoras finas, continúan siendo muy activos físicamente, se incrementa aún más la fuerza y resistencia y se empiezan a producir cambios hormonales.
- Desarrollo Afectivo-Social (Hidalgo García y Palacios, 2008 y González, Padilla Pastor y Palacios, 2008): como hemos mencionado ya, el desarrollo de las capacidades afectivas está íntimamente relacionado con el desarrollo de las capacidades sociales. Los acontecimientos más significativos con respecto al desarrollo social y afectivo de los niños/as son los siguientes: de 6 a 8 años, pasan del egoísmo a la aceptación y la relación con los demás, amplían así su proceso de socialización y creación de grupos, tienen un mayor control emocional e interés por los juegos reglados; de 8 a 10 años, aparecen las pandillas, necesitan ser aceptados por el grupo y se fortalecen amistades; y de 10 a 12 años, forman su carácter, mayor interés por crear habilidades sociales, es la edad del “no hay derecho” y poseen mayor empatía.
- Desarrollo cognitivo (Martí, 2008): de nuevo nos basamos en las teorías de Piaget (1926). La etapa de educación primaria se caracteriza por la aparición de las operaciones concretas, apareciendo al final de la primaria el pensamiento formal. En general en la etapa de las operaciones concretas, el progreso del niño/a se caracteriza porque abandona el pensamiento intuitivo y egocéntrico, cambia la centración y el egocentrismo subjetivo por una descentración y apertura cognitiva, social, moral y afectiva, aumenta su

nivel de razonamiento a lo largo de primaria, adquiere progresivamente del pensamiento causal, comprende las relaciones causa-efecto, desarrolla una observación más objetiva, etc. A los 12 años, se inician en la comprensión de relaciones abstractas.

- Desarrollo lingüístico (Pérez Pereira, 2008): los aspectos más significativos del lenguaje durante la etapa de primaria son los siguientes: de 6 a 8 años, pronuncian correctamente todos los sonidos y aprenden su representación gráfica, desarrollan sus capacidades orales y escritas de expresión y comunicación e incrementan su vocabulario; de 8 a 10 años, destacar el desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita; y de 10 a 12 años, comienza la fase poscaligráfica (su expresión escrita es más veloz) y el lenguaje escrito comienza a ser más elaborado que el oral.

4. La familia como primer agente socializador

La familia es el primer agente socializador con el que se encuentra el recién llegado al mundo y por ello tendrá un papel determinante en su desarrollo. No obstante, algunos autores hablan de la crisis de la familia en las sociedades postindustriales en las que los nuevos agentes de socialización han cobrado protagonismo, sin embargo, la familia sigue siendo insustituible en aquellas funciones más primarias y que hace referencia a sentimientos, valores, actitudes; en palabras de Aurelia Valiño (2006, p.23) *“A través de la función educadora de la familia se aceptan, defienden y transmiten valores y normas imprescindibles para la convivencia social y para el desarrollo personal del individuo”* (en Álvarez Vélez y Berástegui, 2006).

La función socializadora de la familia se ha entendido tradicionalmente como un proceso educativo que contribuye a facilitar el desarrollo integral de las personas que la componen, con el fin de promover en ellas el comportamiento ciudadano y una adecuada adaptación a las normas y a los valores que rigen en un determinado grupo social (Baumrind, 1972; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). Esta acción se va a extender a lo largo de un periodo muy considerable de la vida, no siendo suplantada sino complementada por la acción de otros agentes socializadores como es el caso de la escuela. Así, la familia y la escuela contribuyen a que los niños y las niñas progresen en todos los ámbitos de desarrollo. En relación a este aspecto, Palacios et al. (1998) afirman que aunque familia y escuela desempeñan un papel fundamental en la educación y socialización de los pequeños, la situación no ha sido siempre igual, ya que se trata de contextos que comparten muchas semejanzas, pero también muchas diferencias.

Por todo ello, entendemos la socialización como el proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Así pues, es necesario motivar al sujeto desde muy corta edad, esto implica que desde la familia se debe fomentar la formación de individuos autónomos, reflexivos, dialogantes y capacitados para participar en la resolución de problemas y conflictos que surjan a lo largo de la vida. Pero además, padres, madres o personas con responsabilidades educativas en las familias no están solos, si no que en el proceso de socialización también

colaboran e intervienen otros agentes socializadores como la escuela, los medios de comunicación..., y todo ellos tienen una importancia decisiva en el proceso de especialización del sujeto, aunque es, sin duda, la familia el primer agente socializador.

En relación directa con este punto cabe destacar la necesidad de hablar de un desempeño positivo del rol parental, definido en la Recomendación Europea 19/2006 sobre Parentalidad Positiva del Consejo de Europa como:

“el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario”. (Martínez González, 2008, p.10)

En relación directa con el desempeño positivo del rol parental, debemos de hablar de las funciones familiares y los estilos parentales, base de estas conductas.

4.1. Funciones de la familia.

La familia contribuye a desarrollar una serie de funciones vitales para el niño/a en relación a su desarrollo y posterior inserción en el medio. Para este trabajo, tomaremos como base las ideas de Palacios et al. (1998), autores que definen las funciones de la familia con respecto a sus hijos e hijas, desde un punto de vista educativo, según los cuales son fundamentalmente las siguientes:

- **Función biológica:** garantizar un crecimiento saludable y la supervivencia de los niños, protegiéndolos de peligros y encaminándolos hacia una vida sana.
- **Función subsidiaria:** darles un clima donde exista un apoyo y afecto, para que se logre en los menores un desarrollo psicológico saludable. En este sentido nos referiríamos a una función subsidiaria.
- **Función afectivo-social:** contribuir a que los pequeños se relacionen con el entorno que les rodea, tanto físico como social.
- **Función educativa y social:** decidir qué contextos educativos van a contribuir a la educación y socialización del niño.

Además, Martínez González (1996) y Pérez Serrano (1998; 2000) complementan las ideas de los autores anteriores proponiendo las siguientes ideas.

- **Función de cuidado, sustento y protección:** que comienza antes del nacimiento del bebé, durante la etapa de gestación y está relacionada con la protección, es decir, la provisión de condiciones necesarias para que las personas tengan un crecimiento digno.

- Función de respaldo en el contexto escolar: como responsable de favorecer aptitudes, actitudes, expectativas, capacidades y conocimientos que fomenten en los niños y las niñas el interés por la interacción con la escuela.
- Función de apoyo emocional: promover a través del afecto y el apoyo emocional que los hijos y las hijas adquieran actitudes, aptitudes, conocimientos, experiencias, etc. que permitan su desarrollo integral.

4.2. Estilos parentales

La vinculación entre los padres y los hijos/as, en el proceso de socialización se articula en base a los estilos educativos parentales, que según Torres, Alvira, Blanco y Sandi, 1994, p. 23, en Torío López et al., 2008, se define como: “*un sistema organizado de actuaciones, creencias y actitudes que implican conductas diversas*”.

Si nos adentramos un poco más en las investigaciones dirigidas por Palacios (1999), citado por Muñoz (2005) se describe la existencia de tres clases de padres y madres en función de las ideas que tienen sobre el desarrollo y la educación de sus hijos: tradicionales; para los cuales el desarrollo del niño/a tiene una concepción innatista; modernos, que creen en la importante influencia del medio sobre el desarrollo del infante; y paradójicos, con ideas contradictorias entre las posturas anteriores.

Además, de la clasificación comentada anteriormente, también existen otros estudios como el de Alberdi (1995), las investigaciones de Torres, Alvira, Blanco y Sandi, 1994, o los trabajos de López Franco, 1998 y Ochaita, 1995, que permiten realizar una revisión conceptual de los estilos parentales que pone de manifiesto la importancia de la temática dentro del ámbito de la investigación de la familia.

Teniendo en cuenta todo esto, y considerando de vital importancia para este trabajo cómo las familias actúan y se comportan con sus hijos/as, ya que influirán directamente en su conceptualización personal y familiar, así como en la percepción y valoración que los docentes realicen de cada una de ellas...Tomaremos como referencia las aportaciones de Baumrind (1966; 1967; 1971; 1972; 1978), que en su estudio sobre la autoridad en el ámbito de las relaciones padres-hijos establece, a nivel internacional, la clasificación sobre los estilos parentales de socialización. En síntesis, dichas investigaciones nos muestra la existencia de tres tipos de estilos parentales:

1. Los padres autoritarios (*authoritarian discipline*): se caracterizan por el abuso del control y la falta de afecto. A menudo generan un complejo número de normas muy rígidas, pero poco razonables. Suelen castigar, más que premiar, sin existir un diálogo de los motivos o las causas por los que se produce. Este tipo de estilo parental crea niños/as con baja autoestima y escasa autonomía, además creen que las situaciones se controlan a través de la agresividad o la sumisión. La competencia emocional del infante está muy poco desarrollada.
2. Los padres permisivos (*permissive discipline*): en estos hogares no suele haber normas, y existe una gran flexibilidad en horarios y rutinas, por lo que el niño/a rara vez crea hábitos estables y saludables. A menudo se caracterizan por la pasividad ante el conflicto, no hay premios ni castigos,

pero tampoco un modelo de referencia. A menudo los niños/as tienen un rendimiento bajo, a nivel académico, ya que su autoexigencia no es demasiado alta, y tienen a frustrarse con la imposición de límites.

3. Los padres autoritativos o democráticos (*authoritative discipline*): las familias con este estilo parental plantean normas claras y adecuadas a sus hijos/as, creando el conocimiento de los límites. Existe el uso de premios y castigos, en relación con las conductas y un refuerzo verbal que justifica estas decisiones. La comunicación positiva es un punto fuerte, los niños/as poseen una autoestima alta y desarrollan su socialización de forma equilibrada, respetando las normas y aprendiendo a tomar decisiones.

Posteriormente, los autores MacCoby y Martin (1983) reformulan las teorías de Baumrind y obtienen cuatro estilos educativos parentales: el estilo autoritario-recíproco, el autoritario-represivo, el permisivo-indulgente y el permisivo-negligente. Generando dos estilos nuevos de interacción, el estilo permisivo-indulgente, caracterizado por la indiferencia paterna ante las conductas del infante, la permisividad y la pasividad; frente al estilo permisivo-negligente, familias que dedican poco tiempo y afecto a sus hijos/as, optan por actitudes cómodas de respuesta al niño/a; este último está asociado a una tipología de maltrato.

Un hecho que merece ser destacado, para cerrar este punto, es mencionar la escasez de investigaciones en las que se consideran los estilos educativos del padre y la madre por separado (Torío López et al., 2008), información que parece relevante tener en cuenta en las familias actuales que han sufrido una importante transformación social durante las últimas décadas (incorporación de la mujer al mundo laboral, reducción del número de hijos, etc.).

4.3. Participación parental según sexo

A lo largo de este trabajo, se ha hablado del término familia desde diferentes dimensiones, y en este epígrafe nos gustaría matizar, la participación de las familias en la escuela en relación al sexo del progenitor. Es decir, plantear la dicotomía padre y madre o quienes desempeñan estos papeles, para hablar de una participación real en el centro escolar de los hijos/as en cuanto al género.

Los primeros estudios e investigaciones relacionados con el desarrollo del infante, planteaban ciertos prejuicios en torno a la figura del padre. Es, en 1995, cuando el presidente Clinton redacta un memorándum solicitando a todos los departamentos y agencias que unieran esfuerzos para incluir a los padres en sus programas, políticas e investigaciones, cuando fuera apropiado y posible (Clinton, 1995).

A partir de este momento, aparecen investigaciones donde se plantea la participación del padre en la escuela de sus hijos, como los de Cooksey & Fondell; 1996; Guevara, 1996; Nord, Brimhall, & West, 1997 y Navarro, Vaccari y Canales, 2001. A pesar de lo cual, la mayoría de los resultados muestran que los padres se involucran menos que las madres (Nord, Brimhall, & West, 1997). En posteriores epígrafes, detallaremos los diversos mecanismos de participación que las familias tienen en los centros, pero en términos generales, cuando el docente dialoga sobre

la participación de las familias en la escuela, en un porcentaje alto de las ocasiones, se refieren al cónyuge femenino de la pareja.

El estudio realizado por Villarroel Rosende y Sanchez Segura (2002), en dos escuelas básicas rurales de la Región de Valparaíso, plantea que *“entre el 70-80% de la relación familia-escuela es llevada a cabo por las madres de los niños y niñas”* (p.127). Las madres son las personas más importantes en las relaciones familia-escuela (Nordahi, 2006).

Aunque de manera general no existen diferencias significativas entre los niveles de participación de madres y padres, es justo señalar que cuando se evalúan factores de participación familiar existe una tendencia a ser mejores las puntuaciones de las madres (Valdés, Martín y Sánchez Escobedo, 2009). Algunos de estos resultados se justifican en la existente división de tareas en la familia, donde las madres tienen una mayor responsabilidad en cuanto a las actividades escolares de sus hijos/as (Nord, 1999). Frente a un papel de los padres, dirigido a *“otros aspectos del desarrollo del niño, secundario, en comparación con la contribución de la madre”* (Nord, Brimhall, & West, 1997, p.1).

Por todo ello, en base a estas ideas, y debido al espacio del trabajo, el apartado de análisis de la información recogida, se centrará en la percepción del docente sobre la implicación de la madre, como representante de la unidad familiar, en la relación escuela-familia. Lo cual no significa, que no se considere la importancia pedagógica y social de la participación del padre en la educación del infante, y como esta debe ser igual que la de las madres; pero se analizará en próximos estudios.

5. La escuela

Es en pleno siglo XX cuando se concreta a escala mundial la escolarización obligatoria, y emerge la escuela como ámbito educativo por excelencia; el más significativo después de la familia. Aunque esta relación familia-escuela ha ido evolucionando, ha pasando por una estrecha relación inicial que a partir del siglo XX pareció distanciarse, pero que, actualmente, se une de nuevo desde una perspectiva interaccionista³. Este cambio, ha dado lugar a una mayor apertura de los centros a las familias, las cuales, como vemos en el siguiente punto, tienen diferentes expectativas e ideas.

5.1. Transformación histórica de la función educativa-escolar

Antropólogos y sociólogos han desarrollado diferentes teorías sobre la evolución de las estructuras familiares y sus funciones. Según estas teorías, las sociedades más primitivas poseían dos o tres núcleos familiares, unidos por parentesco y que en la época de abundancia estaban juntos mientras que en la de escasez se dispersaban (Worsley, 1980); en estas familias la educación estaba presente en la medida que se aprendía por observación, transmisión de conocimientos entre progenitores y ensayo-error. Más tarde, cobra protagonismo

³Teorías que enfatizan la interacción entre las predisposiciones internas y los inputs ambientales, prestando especial atención al contexto social del aprendizaje.

la iglesia, como institución, que adopta la misión educativa de los pequeños/as, y que aún en la actualidad sigue desarrollando esta función educativa a través de los centros escolares con un ideario religioso.

No obstante, no será hasta después la Edad Media cuando el concepto de infancia cambia, y el niño/a cobra protagonismo lejos del ámbito laboral, es decir, los infantes son más que agentes de producción, deben aprender e ir a la escuela. Así, surgen las primeras escuelas monacales, que con la reforma protestante del siglo XVI, adoptan un carácter predominantemente civil. En el siglo XVIII, con la Ilustración, se propugnan las primeras ideas de laicismo en la enseñanza y aparecen términos como una educación universal, gratuita y obligatoria. Aunque no es hasta el siglo XX cuando se concreta a escala mundial la escolarización obligatoria y emerge la escuela como ámbito educativo por excelencia, el más significativo después de la familia.

Esta trayectoria marca, diferentes momentos de inflexión en la relación entre la escuela y la familia.

En pleno siglo XXI, las características de las familias y la escuela están delimitadas por la conocida influencia de ambientes y sistemas, antes nombrados. *“La intensa relación que existe entre el funcionamiento de la sociedad y el funcionamiento familiar como unidad básica de aquella, hace que las estructuras y dinámicas tradicionales de convivencia familiar se vean afectadas y modificadas por los cambios sociales”* (Martínez González, 2008, p.6). De acuerdo con esta afirmación, y las ideas mencionadas con anterioridad, ante una sociedad tan versátil como la que existe en la actualidad, a las familias no les queda más remedio que avanzar, cambiar y adaptarse. Y esto será lo que a su vez lo mismo que tendrán que realizar los centros escolares, un sistema en continua interacción con las familias y el medio.

5.2. Expectativas familiares respecto a la escuela.

En palabras de Palacios (1999) hay una estrecha relación entre las ideas que los padres y madres tienen acerca del desarrollo y la educación de sus hijos, aunque no quiere decir que siempre consideren el desarrollo de ambos procesos como un todo coherente, sino que existen variaciones.

Las ideas de los padres sobre el desarrollo y educación de sus hijos son de gran importancia a la hora de realizar actividades, de organizar espacios y de relacionarse con la escuela. Por lo que estas ideologías, van a influir de una u otra forma en la visión que tenga la familia acerca de la participación en el centro escolar y la importancia que atribuyan a esa participación con el centro educativo.

El conjunto de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos, tanto para su desarrollo como para su integración social, reciben el nombre de estrategias de socialización (Baumrind, 1971 y 1978; MacCoby y Martin, 1983; Hoffman, 1970), lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables (Goodnow, 1985).

En todo proceso, los deseos educativos y de socialización cobran gran importancia en relación directa con la escuela, ya que día a día sus metas

educativas, aún sin hacerse explícitas, constituyen auténticas guías para la acción educativa.

El término de *expectativas* se definen como "lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra, ni lo que se está dispuesto a hacer para ello" (PNUD, 2000, p. 58). Haciendo referencia a las posibilidades de conseguir unas premisas, que previamente, de forma consciente o no, se han marcado las familias respecto a la educación. A menudo, nos encontramos con expectativas variadas o poco claras, a veces, en las familias; esto se debe a varios motivos, a las características del grupo al que pertenece al niño/a, el nivel socioeconómico, cultural, la formación de la familia, etc. Por estas razones, podemos plantear una gran variedad de expectativas según las familias, ya que no existe una homogeneidad definida como tal. Podemos hablar de:

- Expectativas atencionales o asistenciales: la familia no tiene exigencias educativas propiamente y prioriza solo el carácter asistencial, el cuidado, la comida, como por ejemplo ocurre con las etnias gitanas.
- Expectativas intermedias: priman exigencias tanto de tipo asistencial como educativo; aunque desean que sus niños/as aprendan y se desarrollen, al mismo tiempo se desea que estén protegidos y cuidados en todo momento.
- Expectativas de carácter psicopedagógico: con carácter plenamente educativo puesto que las familias conocen la potencialidad de los niños/as a estas edades y creen en las escuelas como uno de los medios para potenciarlas.
- Expectativas de carácter dinámico o terapéutico: cuando se plantea un problema en el desarrollo del niño/a, las familias buscan una respuesta en la escuela.

Debemos ser conscientes de que las familias pueden pasar de una expectativa a otra, tanto por el contacto y la participación con el centro, como por determinadas circunstancias personales. Por ejemplo, con el problema actual de la "crisis", en muchas familias la expectativa asistencial están cobrando importancia, cuando seguramente antes, solo tendían a un carácter intermedio o incluso, totalmente psicopedagógico. De ahí, la importancia de la implicación del centro en la desarrollo del alumnado y de sus familias.

5.3. El docente se relaciona con las familias y el alumnado

La familia y la escuela comparten un objetivo común, la formación integral y armónica del niño/a a lo largo de los distintos periodos del desarrollo humano y del proceso educativo. Y para que la relación familia-escuela sea constructiva es necesario que se establezcan relaciones y criterios educativos compartidos.

Díez y Terrón (2006) afirman que es imposible no mantener una comunicación entre escuela y familia, ya que para que las familias participen en el centro, es primordial un trabajo en equipo entre ambos, y que los docentes les proporcionen la información necesaria acerca de sus formas de participación en el centro escolar. Para ello, existen varias vías de relación, que podemos clasificar en:

1. Vías de relación legalmente establecidas:

- Reuniones: en ellas los docentes hablan a las familias para facilitarles información sobre temas generales del grupo-clase, deben estar programadas y realizarse tres o cuatro veces en todo el año. También llamadas “*tutorías grupales, afianzan la colaboración y las actitudes de cooperación centro-familia*” (Martínez González, 1998; Martínez González et al., 2006, Martínez González et al., 2007 en Martínez González, 2008, p.26).
 - Tutorías: Según Lázaro y Asensi (1997, p. 57), las tutorías se consideran “*una forma de comunicación permanente entre las familias y el profesorado*”, facilitando así la cooperación entre ambos agentes. Diferenciaremos estas tutorías individuales (Martínez González et al., 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2007; Martínez González, 2008), de las anteriores, de carácter grupal. Conviene utilizar en ellas el instrumento de la entrevista y realizarlas al inicio de curso, para recabar los datos; al final del curso, para transmitir la evolución observada; y en cualquier otro momento, si se considera oportuno. En todo momento, es importante generar un clima de comunicación, con una actitud de escucha, atención y neutralidad por parte del educador/a.
 - Informes: son un instrumento más para transmitir información a las familias, concretamente, de la evolución del alumnado en la escuela. Por ello, se suelen hacer al finalizar cada trimestre, pueden ser abiertas (redactadas), cerradas (casillas) o mixtos.
 - AMPA: Asociación de Madres y Padres, constituye un canal de participación democrática en el centro al cual pueden acceder todas las familias. Las AMPAS, según Cabrera (2009, p. 3), “*son espacios que crean las familias de los niños/as para mejorar el desarrollo y educación de sus descendientes*”.
 - Consejo Escolar: está formado por el profesorado, las familias, el alumnado, un representante del municipio y un representante del personal no docente del centro. Constituye la pieza clave de participación del conjunto de la comunidad educativa en la programación y funcionamiento del centro. En la comisión de convivencia, dentro del Consejo Escolar se consensuan unas normas de convivencia, que implican a la familia y al profesorado, así como al alumnado (Reeding, 2000).
2. Otras vías de relación a través del intercambio de información sobre el niño y la niña:
- Contacto informal diario: se dan con mayor frecuencia, son relaciones cotidianas de carácter informal que nos aportan información complementaria.
 - Cuestionarios: son muy útiles al comienzo de la escolarización para recoger información inicial y en otros momentos para conocer datos concretos como inicio del control de esfínteres, hábitos de higiene, etc., pueden ser cuestionarios cerrados (elegir opción), abiertos o semiabiertos (pueden aclarar cuestiones) (Bisquerra, 2004).
 - Información escrita: permite transmitir rápidamente mensajes y se utiliza para que lleguen a todas las familias a través de carteles, folletos, cartas, circulares, agenda escolar, etc., es muy importante, con los más

pequeños/as, para asegurar la comunicación sobre aspectos como el estado durante la noche, las deposiciones, etc., permitiendo adaptar e igualar las situaciones del colegio y casa (Núñez Soler, 2009).

3. Otras vías de relación y participación: se denominan así a las interacciones escuela-familia que se establecen sin que nadie, ni ninguna norma legal lo indique, pero que a su vez suelen constituir una de las mejores formas de acercamiento a las familias, ya que favorecen la relación y aumentan la empatía. Algunos ejemplos son:
 - Escuela de familias: actividades formativas dirigidas a los padres y las madres que puede surgir de la propia iniciativa de los padres, como una forma de autoinstrucción o de enseñanza mutua, o como un servicio que el centro ofrece a las familias que lo deseen (Hernández y López, 2006). Según García (2005, en Hernández y López, 2006, p. 8) se define la Escuela de Padres como *“un tipo de actividad formativa dirigida a padres que les proporcione a los asistentes conocimientos, destrezas u otros recursos para su desarrollo como padres y madres”*.
 - Fiestas: Son actividades que organiza el centro escolar, que se realizan fuera de la jornada lectiva normalmente, como pueden ser: semanas culturales, fiestas de carnaval, fiesta de fin de curso, fiesta del otoño...
 - Salidas extraescolares: salidas del centro, visitas...suelen ser un buen momento de colaboración con las familias.
 - Participación en el aula: es un mayor grado de interacción. Hay muchas actividades que posibilitan la participación de las familias en el aula como talleres, cuentacuentos, etc.

Teniendo cuenta las diferentes vías de relación que se establecen entre la escuela y la familia, algunas experiencias y estrategias concretas que se han desarrollado con la finalidad de mejorar la cooperación entre los centros escolares y las familias son las siguientes:

- La formación en Educación Familiar. No se puede hablar de fomentar la participación activa de la familia en la comunidad escolar, sin una formación del profesorado y los pedagogos, poniendo a su disposición conocimientos, instrumentos y estrategias que faciliten su labor, por ejemplo a través de los contenidos de la asignatura de “Educación Familiar” que se imparten actualmente en el Grado de Pedagogía. Ya se está realizando en algunos países europeos y americanos.
- Blog “Ya Soy Mayor”, planteado por una maestra de Educación Infantil del C.P. de Las Vegas (Corvera-Asturias), donde permite a sus familias ver las actividades que realiza con el alumnado y propone propuestas sobre temas que le parecen interesantes. Además de colgar fotos de todas las actividades que realiza, que están protegidas por una clave solamente conoce las familias, permitiendo un mayor conocimiento de las actividades por parte de las familias. Actualmente, están rediseñando el blog para mejorar la cooperación con las familias.
- La oferta, por parte de los Centros de Formación del Profesorado, de Cursos en Educación para la Participación de la Familia en la Escuela, para la

formación permanente de los profesores en ejercicio, ayudaría a mejorar la situación actual. Por ejemplo, el curso de “Educación Inclusiva” para familias y docentes ofertado por el intef (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado).

- Grabar algunas sesiones de clase e invitar a los padres a ver esta grabación. Muchas veces los padres desconocen las conductas de sus hijos en el colegio, porque éstos se comportan de diferente forma a como lo hacen en el hogar. De manera, que en ocasiones la comunicación entre el profesorado y la familia se dificulta. A partir de esta experiencia, se pueden intercambiar ideas, preocupaciones, problemas, etc., Esta experiencia, puesta en práctica por dos profesores de Educación Infantil del C.P. Las Vegas (Corvera, Asturias), les ha dado muy buenos resultados para implicar a los padres en la escuela y mejorar sus relaciones.
- Programa Escuela Familia ubicado en la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Creación de Escuelas de Padres, muchos colegios públicos las tienen.
- Experiencia que los padres llevaron a cabo en el colegio “Piripao”, en el que padres de alumnos con conocimientos informáticos donaron sus viejos ordenadores al centro y diseñaron en colaboración con los profesores un taller de informática para infantil (Pastor Noguera, 2005). Las sesiones son dirigidas por un padre o madre y la tutora.

A pesar del gran trabajo que se realiza tanto por parte de la familia como de los docentes, aún existen ciertas limitaciones en la relación escuela-familia, por lo que es importante contemplar esta información, intentar conocer e indagar algunas de las causas, con la finalidad de poder evitarlas o saber responder a ellas si aparecen.

5.4. Las dificultades en la relación escuela-familia: los docentes y las familias

El conflicto puede entenderse como “*una resistencia u oposición*” (López Larrosa, 2009, p. 80), y se produce en contextos y situaciones muy diferentes. Entre ellos, en la comunidad educativa, y en concreto, en la relación familia-escuela.

Cuando hablamos de conflicto, es muy importante entender que puede ser planteado desde dos puntos de vista, surgiendo como un conflicto destructivo o como un conflicto constructivo (Cummings y Davies, 1994; Davies, Myers, Cummings and Heindel, 1999 y López Larrosa, Escudero y Cummings, 2009).

Aunque en general, podemos tender a pensar más en el conflicto destructivo. La finalidad de este y cualquier otro trabajo en la escuela, no solo es evitar en la medida de lo posible los conflictos, si no, dirigirlos hacia un conflicto constructivo (Cagigal de Gregorio, 2005). Es decir, generar de un problema una solución que nos enriquece, tanto individual como colectivamente, puesto que una gestión constructiva del conflicto “*permite que todos los implicados salgan reforzados y*

muestra a los niños modelos eficaces de resolución de problemas” (López Larrosa, 2009, p. 86).

De las múltiples situaciones en las que se pueden producir conflictos, aquí nos ocuparemos de las que tienen lugar entre la familia y los docentes, desde la percepción de estos últimos. Los motivos por lo que pueden surgir conflictos son variados, por ejemplo, unas opiniones divergentes sobre la educación del alumnado o sobre las competencias de éstos, ya que, según señalan Christenson y Sheridan (2001), el desacuerdo familia-escuela es directamente proporcional a las dificultades de los niños/as.

Otros motivos pueden ser, *“puntos de vista distintos sobre el papel que la familia y la escuela juegan en la educación, hasta dónde se considera que los padres y la familia deben implicarse en la educación, la llegada de las notas”, etc.* (López Larrosa, 2009, p. 81). A veces, incluso, los problemas surgen como intentos fallidos de resolver dificultades que se producen en la relación diaria, y se agrava el problema en lugar de resolverlo (Cagigal de Gregorio, 2009).

En las investigaciones de García Bacete (2006), se demostró que no siempre los docentes tienen una visión negativa de las relaciones y dificultades que se mantienen con las familias; y en ese estudio concreto, más de la mitad del profesorado señalaban que eran óptimas y solo una pequeña parte negativas o mejorables (desagradables, tensas, malas).

Entre los puntos débiles de estas relaciones, por parte de los docentes, se encuentra la falta de sentimiento competente para relacionarse con las familias; y por otro lado, una percepción de cambio situada en las familias al consideran que son los padres y las madres los que deben responder a sus demandas (Díez y Terrón, 2006; García Bacete, 2006).

Epstein (1987, 1995) ha sintetizado la variedad de intervenciones que pueden contribuir a la creación de asociaciones entre la escuela, familia y la comunidad, y en sus investigaciones plantea que uno de los motivos del conflicto entre las familias y los docentes está influido por el canal de comunicación que les una. Por lo que para evitar y mediar en las posibles dificultades que existan, es necesario utilizar algunos de los canales y las medidas que hemos señalado con anterioridad, aunque esto no evita que en cualquiera de estos canales de comunicación puedan surgir discrepancias entre ambos colectivos.

Además, durante los últimos veinte años se han fomentado como medio para mejorar las dificultades y los conflictos en la comunidad educativas, diferentes prácticas y formas de participación. Se observan varias experiencias en diferentes países (Epstein, 1992; Epstein y Connors, 1994; Epstein, Sanders, Simón Salinas, Jansom & Van Voorhis, 2002; OCDE, 1996). Esta última, OCDE 1996, se ha considerado, no sólo por ser totalmente integral y ampliamente utilizado, sino también por ser una *“combination of existing practices and ideas for further practices”* (Villas-Boas, 2005, p. 207)

Tener presente que la comunicación entre la familia y el docente es importante que se den en un contexto en el que se entienda que los padres, como responsables de sus hijos, tienen mucho que decir sobre éstos, que su aportaciones son bienvenidas y tenidas en cuenta en un intercambio realizado desde un mismo plano, no en planos superiores o inferiores (López Larrosa, 2009, Pp. 88-87).

No obstante, la combinación escuela y familia son un desafío en sí mismo, en cuanto que significa cruzar tradicionalmente obstáculos bien definidos (Davies & Johnson, 1996). Hogar y escuelas son instituciones diferenciadas social y tradicionalmente (Villas-Boas, 2005). Por ello, a veces, el diálogo se reviste de los conflictos y roces entre los profesores y los padres, y otras, en cambio, este diálogo familia-escuela alcanza su máxima expresión en la participación activa de los padres en los colegios, fundando incluso cooperativas para crear centros (Cagigal de Gregorio, 2009).

5.5. Familia y escuela unidas

La participación de las familias en los centros educativos, puede verse como un tópico recurrente en debate e investigación actualmente, pero no debemos olvidar que se trata de un mecanismo legal, imprescindible y necesario para que tanto familia como escuela puedan aunar esfuerzos y criterios, y lograr así el desarrollo integral de los niños/as.

Esta participación entre ambos agentes es un medio de canalización de la ayuda y de la colaboración entre familia y centros educativos. Ambos son determinantes para la formación de los pequeños, ya que tal y como indica Bronfenbrenner (1986,1987) y hemos justificado a lo largo de este marco teórico, la educación del niño se construye mediante las diversas relaciones que se dan en los ambientes en que se desenvuelve el menor en su vida diaria.

Tanto la familia, como la escuela están destinadas a entenderse y colaborar hacia una meta común, que será el desarrollo integral de los niños. Cuanto más positivas y fluidas sean estas relaciones, mayor será la calidad de la educación. Así lo afirman Martínez González et al. (2000), comprobando que la participación conjunta de las familias y del profesorado, facilita y mejora el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que ambos agentes buscan el mismo fin, que es el desarrollo íntegro de la persona. Además, uno de los principales efectos de la participación de las familias en el centro escolar es que los centros educativos se consideran más eficaces para el desempeño de su función educativa, por lo que puede decirse que mejora de esta forma, su calidad educativa.

La familia como educadores y responsables de la educación de sus hijos e hijas, deben dar importancia a esa relación que se establece entre ellos y el centro escolar, y éste tiene que asumir la promoción de esta relación, colaboración y participación en primera persona. Podemos considerar aún más determinante para el proceso de aprendizaje, esta relación en la etapa de Educación Infantil y Primaria; en relación a ello, Alonso y Román (2005) afirman que en la primera infancia es cuando el niño adquiere su identidad, y ésta se construye mediante un proceso de interacción social que tiene lugar en el ámbito familiar, fundamentalmente, aunque también en otros contextos como la escuela (Bronfenbrenner, 1986, 1987; Martínez González, 1996, 2004). Estos primeros entornos con los que el niño interacciona van a influir de modo importante en su autoestima y su autoconcepto, lo que resultará determinante durante el resto de su vida, ya que debemos lograr que todos los niños y niñas logren una autoestima positiva desde el comienzo de la escolarización. Además, las familias demandan cada vez más mayor formación específica en estrategias de relación con sus hijo/as

que les permitan compensar la frecuente falta de tiempo para interactuar con ello/as con una mayor calidad (Martínez González, 1999).

El proceso educativo se desarrolla en un contexto social donde los principales agentes socializadores que intervienen son familia y escuela, y entre ambos surge una responsabilidad compartida, que todos deben tener presente para llevar a la práctica una educación donde la implicación de los padres y de los profesores sea buena y beneficiosa para los niños/as. Una estrecha interacción entre escuela y familia ofrece al niño una imagen de acercamiento y relación entre las personas que se ocupan de su cuidado y le otorga a la escuela un carácter de familiaridad y seguridad.

Hoy en día, nadie duda de la importancia de implicar a las familias del alumnado en el proceso educativo para unificar criterios y pautas que redunden en una mayor coherencia entre familia y escuela, y que obviamente, van a influir de forma positiva en el desarrollo de los pequeños, pero que también van a influir en la propia familia, y en el profesorado. Y esta importancia la señalan Martínez González y Pérez Herrero (2000, p.112), *“uno de los indicadores de la calidad de los centros educativos es la participación de las familias en ellos”*. Y se considera necesario fomentar una participación entre familias y centros escolares, resaltando los efectos positivos que supone tanto para el alumnado, como para las familias, profesorado, centro escolar y por último, y no menos importante, la comunidad en la que se asienta. Esta calidad, va a lograr una escuela de calidad, que le dará un prestigio que todas y cada una de las escuelas busca en su educación.

Por todo ello, tras haber profundizado en la relación escuela-familia, se establecen cinco criterios ineludibles en su dependencia, necesarios para conseguir una cooperación óptima, estos son (Bassedas et al., 2008, p. 318):

- *“Establecer criterios educativos comunes”*.
- *“Ofrecer modelos de intervención”* y relación con los niños y niñas (*“una imagen vale más que mil palabras”*)
- Colaborar para enriquecer *“la función educativa de la escuela”* y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se producen.
- Comprender, aceptar y valorar las diversas tareas, para evitar confusiones de papeles o /y competencias, para si complementarse.
- Mejorar la escuela con aportaciones de las familias, como recursos humano de apoyo, y reflexionar conjuntamente sobre actividades, obteniendo una opinión que complemente la profesional.

Diferentes estudios muestran la importancia del clima familiar y las prácticas educativas de los padres hacia sus hijos. Cuando el clima no es el adecuado debido a la existencia de conflictos, falta de cohesión o de apoyo, existe mayor posibilidad en los hijos de mostrar respuestas de desajuste psicosocial (Ostrand, Winfurt y Nay, 1998). En la línea del enfoque ecológico-sistémico, ya citado, podemos dar una especial relevancia al clima familiar y cómo la escuela influye en la mejora de éste.

Por último, destacar que a lo largo de este trabajo nuestra intención a la hora de intervenir con los docentes, e indirectamente, con las familias y la escuela se

situaría en un marco de intervención primaria, es decir, focalizaríamos nuestro esfuerzo en identificar situaciones para reducir riesgos y orientar a las familias y docentes sobre cómo prevenirlos y mejorar su cooperación (Hernández Prados y López Lorca, 2006).

Somos conscientes de que el tipo de intervención más común, suele darse a nivel de intervención secundaria o terciaria, cuando la situación es problemática o empieza a serlo. Pero en este caso, nuestro deseo es lograr que disminuyan esta serie de intervenciones, aportando a las familias los medios y las estrategias para que no se produzcan.

6. El Contexto: medio rural y urbano

La educación urbana y la educación rural, son términos históricamente vinculados con sistemas específicos de razonamiento, que a menudo utilizados para diferenciar tipos de territorios, límites, espacios, valoraciones y posibilidades de acción para las personas. Por ello, en esta investigación, se hace referencia al término escuela y educación rural, al referirse a la escuela en el entorno rural, aludiendo al emplazamiento de la misma y nunca a una categoría específica (Ortega, 1993). *“Una sociedad se halla profundamente enferma cuando el campesino trabaja la tierra con el pensamiento de que si es campesino es debido a que no ha sido lo suficientemente inteligente para ser otra cosa”* (Ortega, 1993, p. 1).

Una vez aclarado esto, profundizaremos en ambas dimensiones, urbana y rural, de una misma realidad, la educación. Esta realidad queda perfectamente reflejada en el tratamiento que hace Mariano Cardedera (1886, p. 528), en su *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, del tema de la escuela rural: *“Las escuelas suelen dividirse en urbanas y rurales, según se establezcan en las grandes poblaciones o en los pueblos de reducido vecindario”*.

Por un lado, las escuelas en el medio rural tiene características que le otorgan una identidad particular, relacionadas directamente con el hecho de que son una de las pocas instituciones que podemos encontrar en la zona; esto hace, que adquieran un profundo perfil comunitario como punto de encuentro, lugar de reuniones y celebraciones, etc.; aspecto que, desde los años 90, con las ideas de la Escuela Nueva, y en la actualidad, a través del Movimiento Interaccionista y de Escuela Inclusiva, se intenta fomentar también en los ámbitos urbanos.

Una vez conceptualizado el termino escuela y educación rural, se profundizará en ambas dimensiones, urbana y rural, de una misma realidad, la educación.

Tradicionalmente, la escuela era una institución más, con un objetivo particular y poco vinculada a la comunidad donde se ubicaba, aunque, como se ha comentado con anterioridad, esta perspectiva ha ido cambiando gracias a las diferentes corrientes pedagógicas y psicológicas. Esta reflexión sugiere un refinamiento conceptual en torno a escuela y educación rural (Bustos Jiménez, 2011). Por tanto, se puede observar inicialmente una gran diferencia entre ambas realidades, y como, a pesar de lo que muchos creen, la escuela rural ya poseía lo que en la escuela urbana aún se construye.

El centro rural, más allá de ser un espacio público donde la sociedad crea y recrea su historia, su presente y sus expectativas de futuro, es un espacio de

comunicación en el que las diferencias se articulan como riquezas, en lugar de ser vistas como problemas, como carencias o como rasgos a tolerar. Además, y como factor adicional de reequilibrio, se considera imprescindible el desarrollo del medio rural, evitando el despoblamiento.

El problema surge, cuando las diferencias entre ambos contextos se convierten en menosprecios. Y es importante recalcar que, la escuela rural tiene una importancia propia, que no proviene de parecerse o diferenciarse de la escuela urbana, al igual que ocurre con el contexto urbano. Además, ambas instituciones forman parte de un mismo sistema educativo nacional.

Por lo tanto, responden a una misma política educativa, a principios y objetivos comunes. Ambas deben brindar oportunidades de educación a niños y jóvenes, sean de la ciudad o del campo. Una y otra deben adecuar objetivos y programas comunes, a realidades particulares. Es necesario que den respuestas eficaces a las necesidades e intereses concretos de los alumnos, sus comunidades y su entorno natural. Por lo tanto, no es sólo la escuela rural la que requiere adecuar la estructura curricular básica a las características propias del medio, también debe hacerlo la escuela urbana (Llevot Calvet y Garreta Bochaca, 2008).

Independientemente de las características, las debilidades o las fortalezas de un contexto es necesaria la creación de escuelas, ante la inminente respuesta de intervención temprana con niños/as desde sus primeras edades, *“por la necesidad de que la educación de los menores sea asumida por la institución escolar”* (Martín Garrido y Santana Cornejo, 1993, p.3). Ya que, al encontramos en sociedades con una cultura muy evolucionada, independiente de sus características, el volumen de conocimiento es tal y la diversidad de técnicas e instrumentos necesarios es tan grande, que los miembros de una comunidad no pueden asumir la educación, si no es, a través de una forma institucional: la escuela (Martín Garrido et al., 1993). Por ello, se ratifica la idea de que al hablar de escuelas rurales o urbanas se parte de que ambas, independientemente del contexto donde se ubican poseen una cultura desarrollada, no tradicional, aunque algunos de los oficios o costumbres de las zonas rurales mantengan viva la tradición.

En relación al profesorado que accede a la escuela rurales, parece que existe un *cliché* de docente rural perfilado por la juventud, la inexperiencia, la deficiente formación y los prejuicios negativos hacia la escuela rural (Bustos Jiménez, 2006).

“Suele ser nuevo, mal capacitado, sin el aprendizaje de la experiencia y privado del intercambio con sus pares debido al aislamiento geográfico, pero las ganas de trabajar de este profesorado novel producen avances y experiencias educativas que pueden ser compensadoras” (Bustos Jiménez, 2007, p.3).

En contraposición, el profesorado de las zonas urbanas, ya posee una larga trayectoria profesional (Ansión y Iguñiz, 2004). Esto se debe, sin duda, a que en estas zonas es más complicado trabajar al comienzo de la carrera profesional, porque aunque la oferta de puestos de trabajo es más alta que en la zona rural, la demanda también lo es, por lo que las personas con mayor experiencia logran situarse en las zonas centrales, es decir, en las grandes ciudades. En tanto que, las zonas periféricas, o rurales, se reservan a los docentes más jóvenes y de menor experiencia. Por otro lado, en relación al profesorado urbano, con una larga

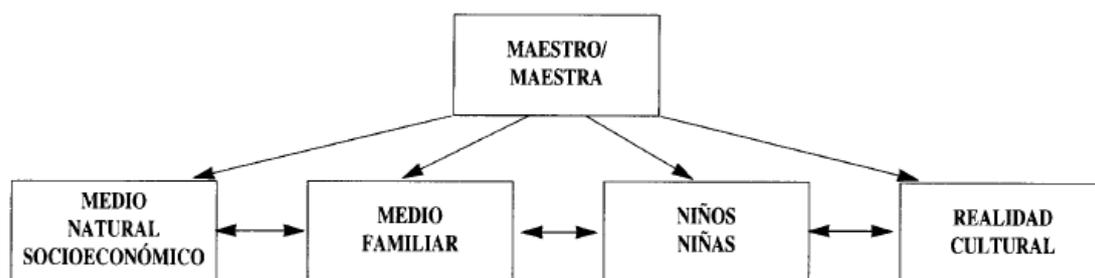
experiencia, destacar como forman parte del bagaje urbano que conforma nuestra actual sociedad.

Por lo tanto, parece que la diferencia más notoria en cuanto al docente es la experiencia, la cual no tiene porque ser un hándicap en contra de la calidad educativa.

Un aspecto remarcado en relación a los docentes, en la reciente literatura sobre escuela rural es la inculturación del profesorado en el medio. Este hecho se ha pronunciado, en las últimas décadas, con mayor fuerza que tradicionalmente. Se trata de la evolución del maestro a enseñar desde lo urbano, guardando distancias frente a las gentes de los pueblos (Satué, 2000 en Bustos Jiménez, 2007). Esta idea se contrapone, con la necesidad de educar partiendo del contexto donde se sitúa el docente y las características de este. Es muy importante no olvidar, la influencia directa del contexto donde se ubica nuestra escuela, todo docente debe partir del propio análisis e interpretación de la realidad donde pretende actuar, educar, enseñar, y guiar sus actuaciones pedagógicas en base a ello, para ser coherente, educativamente hablando. En este sentido, el maestro/a *“debe hacer un estudio del entorno donde se incluya una exploración del medio natural y socioeconómico, un conocimiento de las características de la vida familiar del alumnado que englobe a padres-madres, niños-niñas y un acercamiento a la realidad cultural del pueblo o comunidad”* (Martín Garrido P. et al., M., 1993, p.3).

Como sabemos y confirmamos en la figura 1, otro de los puntos fundamentales en el engranaje de este proyecto, son las familias. Estas, a menudo, perciben que el profesorado encuentra en la escuela del pueblo un lugar de paso. Observan y padecen la temporalidad de los maestros y maestras en un trasiego interminable de nuevos y no integrados. Ello dificulta el desarrollo de proyectos escolares y locales a largo plazo.

Figura 1. Interralación del Maestro/a con el contexto



Fuente: Martín Garrido y Santana Cornejo, 1993, p.3

En el sentido reparador, es importante la propuesta de Durston (2004), estableciendo un proceso de apertura de canales de comunicación del docente con el medio y de incorporación de las culturas rurales en el aprendizaje. Para ello, propone una secuencia lógica, en la que inicialmente, se estudia el medio cultural y se crean canales de comunicación y colaboración. Tras esto, se incorpora la cultura del alumno y el conocimiento local en el proceso pedagógico. Y al finalizar este proceso, los docentes serán culturalmente *“bilingües”* en los dos idiomas: en la cultura del colegio y en la del contexto. A su vez, las familias, comenzarán a entender el nuevo agente que formará parte de sus vidas, llegando a compartir un lenguaje básico común (Levin, 2000, en Martín Garrido y Santana Cornejo, 1993).

En este supuesto, se asume como primer requisito que los docentes tienen que conocer mejor la cultura y el medio social del alumnado, lo cual será imprescindible para construir correctos procesos de enseñanza-aprendizaje. Se convierte en una herramienta primordial. Estos estudios se aplican a contextos rurales, pero los mecanismos deben, y son, los mismos en los contextos urbanos.

El reciente estudio de Barley y Beesley (2007) pone de manifiesto la relevancia de la retención de maestros para lograr el apoyo de la comunidad y aumentar las tasas de rendimiento académico de su alumnado. Las conexiones personales de los profesores con el medio contribuyen al éxito de estas escuelas, *“Alumnado, familias y compañeros parecen ser argumentos que inclinan al profesorado a enjuiciar positivamente la etapa que comienza cuando se asienta en los centros rurales”* (Bustos Jiménez, 2007, p.11). Un grupo de condicionantes que hace sustituir los inconvenientes por ventajas. El docente entiende que existen motivos que hacen consolidar progresivamente la sensación de bienestar docente en el centro donde trabaja. Las valoraciones que realiza sobre algunos de los elementos mencionados con anterioridad, reiteran los aspectos positivos para inclinarle a permanecer en la escuela de referencia. Sólo se alude a cuestiones personales o familiares para justificar una posible salida del centro hacia otro destino, ya no profesionales. Este hecho, trae consigo una dinámica de funcionamiento basada en convencimientos más que en obligaciones. Se centra en compromisos y no en imposiciones temporales de permanencia a través de adjudicaciones administrativas de puestos de trabajo.

“El conjunto de elementos que conforman este contexto ayuda a que las familias que hay en los lugares en los que se asientan estén caracterizadas por la sencillez de carácter y la sencillez en su estilo de vida” (Bustos Jiménez, 2007, p.20).

Hay situaciones que ocurren en un determinado tiempo y lugar que serían inimaginables en otro distinto: por ejemplo, situaciones de trato entre alumnos/as y profesores/as, uso de tecnologías, etc. Por lo que parece necesario realizar una consideración distinta en espacios diferentes, no es lo mismo una escuela rural, que una urbano-marginal, una ubicada en el radio céntrico, o una escuela privada. Las condiciones de tiempo y espacio son distintas, pero también, las condiciones sociales (normas, costumbres, situación socioeconómica y cultural de los actores, intereses de los mismos, etc.). Esta idea, se justifica con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1986,1987), basada en su Modelo Ecológico Sistémico, dónde los sujetos interacciona con los diferentes sistemas que le rodean, microsistemas, y en base a sus relaciones se construyen como sujetos sociales. En concreto, en este caso, se hace referencia directa a la interacción de niño/a con su contexto, su docente y su escuela.

Por otro lado, las familias son uno de los elementos centrales de este trabajo, y entre las familias rurales y urbanas también se perciben diferencias (Martín Garrido et al., 1993). Esto influirá en la forma de ver el mundo, en la educación de sus hijos/as y en la relación con la escuela y los docentes. En primer lugar, las estructuras familiares son más pequeñas en las zonas rurales, se trata de una familia nuclear de primer grado en la que conviven solamente padres e hijos frente a estructuras mucho más amplia, que conviven las zonas rurales.

En relación con estas, en segundo lugar, aparece la figura de los abuelos, en las zonas rurales siguen siendo los cabeza de familia, con una importante implicación

en la educación de los niños/as; en los contextos urbanos, los abuelos/as están cobrando una gran relevancia debido a la incorporación de la mujer a puestos de trabajo y los económicos que algunas familias sufren, pero más con un carácter asistencial, aunque sin duda al pasar largos ratos con sus nietos influyen en su educación.

En tercer lugar, las funciones de las figuras parentales cambian. En el contexto rural el padre siempre trabaja, a veces fuera de casa, y la madre suele quedar en el hogar, y es la encargada de la educación de los hijos/as; *“es muy raro ver en nuestro medio rural un padre interesarse por las tareas de sus hijos/as en el colegio. No obstante sí que participa cuando las actividades programadas son en grupos grandes como excursiones, comidas...”* (Martín Garrido et al., 1993, p. 13). Frente a un contexto urbano menos dividido, donde ambos progenitores trabajan y se reparten las tareas de cuidado y educación de los hijos/as.

Y por último, el ambiente familiar en las zonas rurales gira en torno a experiencias de vida de los adultos: trabajos caseros, de campo, de animales, de matanza, de agricultura... A veces, más pobres en estimulaciones propias del mundo psicológico infantil; en contraposición con el contexto urbano, rico en experiencias adecuadas a su edad y carente, en cierta medida, de experiencias compartidas, normalmente por la falta de tiempo de los adultos.

En la actualidad, existe un creciente interés por la escuela rural. A menudo se publican noticias y afirmaciones mediáticas sobre cuestiones relacionadas con este contexto. A través de tratamientos periodísticos que, *“no esconden la intención de hacer grande a la pequeña escuela rural”* (Bustos Jiménez A., 2011, p.156). Pero si revisamos la literatura comprobamos la existencia de las limitaciones sobre investigación en escuela rural tanto a nivel nacional como internacional. Gran parte de los trabajos tienen su origen en el continente americano, tanto en EEUU como en Latinoamérica. Cabe mencionar trabajos a nivel internacional como los de la revista *Journal of Research in Rural Education*, *Social Sciences Citation Index*, *Social Scisearch*, *Journal Citation Reports/Social Sciences Edition* y *Education Resources Information Center*. (Bustos Jiménez, 2011, p.156).

En concreto, Arnold, Newman, Gaddy, y Dean, (2005) realizaron una revisión de los estudios sobre investigación en escuela rural llevada a cabo en Estados Unidos y publicados en artículos de revistas científicas entre 1991 y 2003. Los autores de la revisión, proponen que, *“si bien las reflexiones en esta vía de trabajo eran muy sugerentes, no han sido corroboradas por investigaciones rigurosas”* (Bustos Jiménez, 2011, p.158). Los investigadores esperaron observar diferencias más significativas entre centros rurales y no rurales, pero cuando los métodos de investigación eran de mayor calidad, los cambios y las diferencias entre rural/no rural eran menos perceptibles. (Bustos Jiménez, 2011). Sobre esta cuestión, Arnold (2003) ya había llamado la atención anteriormente por la necesidad de clarificarla en relación a la organización de recursos, la dotación de materiales o la planificación de la enseñanza.

Por ello, y a través de esta reflexión partimos de la idea de que *“las diferencias en la instrucción, las situaciones de enseñanza-aprendizaje, proyección educativa del alumnado y en los recursos sugieren un refinamiento conceptual”* (Bustos Jiménez, 2011, p.158), ya que no se pueden valorar tales diferencias como significativas.

A continuación, la relación entre la escuela y las familias será cuestionada y valorada por los propios docentes, teniendo en cuenta los contextos mencionados, rural y urbano, y las posibles diferencias que existen entre ambos.

III. Contextualización social y/o institucional del tema

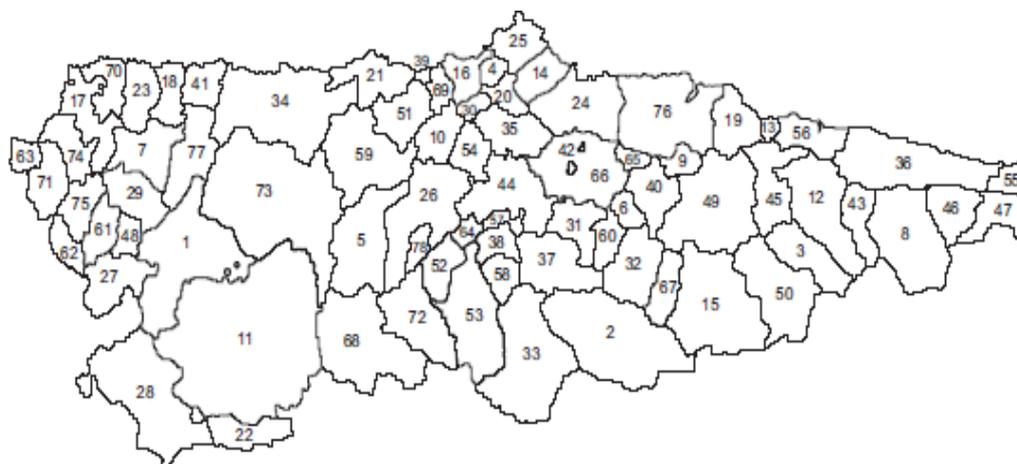
1. El Principado de Asturias

1.1. Situación geográfica

Para centrarse en el marco contextual en el que se ha desarrollado este estudio, se comenzará hablando de las características geográficas del Principado de Asturias. En primer lugar, decir que es una de las diecisiete Comunidades Autónomas del país de España y se encuentra situada al Norte de este, disfrutando de una ubicación privilegiada. Con un territorio de diez mil kilómetros cuadrados, esta comunidad uniprovincial cuenta con una población que supera el millón de habitantes y debido a su que su climatología lluviosa y húmeda su paisaje posee una gran riqueza forestal y animal, por lo que se la conoce como la “España Verde”.

A efectos de división territorial, esta Comunidad Autónoma se divide en 78 Concejos. En el mapa del Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2014), que a continuación mostramos pueden verse en la Figura 2:

Figura 2. Mapa Municipal del Principado de Asturias

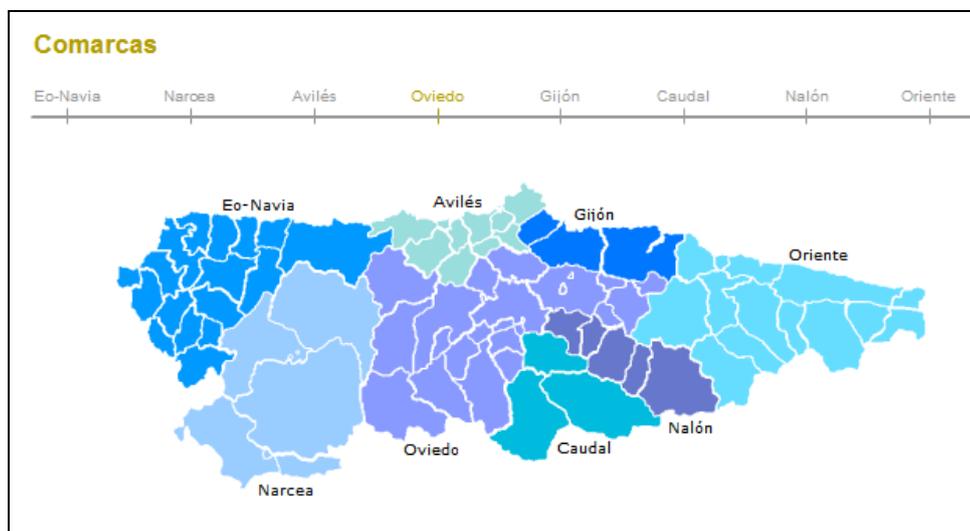


1. Allande	21. Cudillero	41. Navia	60. San Martín del Rey Aurelio
2. Aller	22. Degaña	42. Noreña	61. San Martín de Oscos
3. Amieva	23. Franco, El	43. Onís	62. Santa Eulalia de Oscos
4. Avilés	24. Gijón	44. Oviedo	63. San Tirso de Abres
5. Belmonte de Miranda	25. Gozón	45. Parres	64. Santo Adriano
6. Bimenes	26. Grado	46. Peñamellera Alta	65. Sariego
7. Boal	27. Grandas de Salime	47. Peñamellera Baja	66. Siero.
8. Cabrales	28. Ibias	48. Pesoz	67. Sobrescobio
9. Cabranes	29. Illano	49. Piloña	68. Somiedo
10. Candamo	30. Illas	50. Ponga	69. Soto del Barco
11. Cangas de Narcea	31. Langreo	51. Pravia	70. Tapia de Casariego
12. Cangas de Onís.	32. Laviana	52. Proaza	71. Taramundi
13. Caravia.	33. Lena	53. Quirós	72. Teverga
14. Carreño.	34. Valdés	54. Regueras, Las	73. Tineo
15. Caso.	35. Llanera	55. Ribadedeva	74. Vegadeo
16. Castrillón.	36. Llanés	56. Ribadesella	75. Villanueva de Oscos
17. Castropol.	37. Mieres	57. Ribera de Arriba	76. Villaviciosa
18. Coaña	38. Morcín	58. Riosa	77. Villayón
19. Colunga	39. Muros de Nalón	59. Salas	78. Yernes y Tameza
20. Corvera de Asturias	40. Nava		

Fuente: SADEI, Mapa de Situación Municipal.

A su vez, como se observa en la figura 3 Asturias se divide en siete comarcas, Oviedo, Avilés, Gijón, Caudal, Nalón, Eo-Navia y Narcea.

Figura 3. Mapa Comarcal Asturiano



Fuente: SADEI, Mapa Comarcal

Condicionada por su orografía, Asturias está conformada, por pequeños y dispersos pueblos asturianos en la vega de los ríos o en los valles. Junto a estos, encontramos villas de mayor población en las costas y el interior del territorio y en la zona central de Asturias, las grandes ciudades, Oviedo (capital), Gijón y Avilés.

1.2. Demografía

La demografía se define como el “conjunto de personas físicas que tienen fijada su residencia en un territorio determinado” (Sadei, 2014). La población asturiana se caracteriza por su distribución dispersa, en las zonas más perimetrales de la comunidad y una gran aglomeración demográfica en el centro. Junto a estas, algunas de las villas costeras cuentan con un número medio de habitantes.

En Asturias, en 2011, la población descendió, alrededor de un 0,3% respecto al año anterior, registrándose un total de 1.081.487 habitantes. Este descenso correspondía, principalmente, a personas de nacionalidad española (-0,4%), mientras que la población extranjera residente en Asturias aumentó un 2,3%. Aunque ha tendido a descender durante las últimas décadas, un 2,7% entre 1986 y 2011, desde 2001 se ha mantenido bastante estable mostrando una ligera recuperación de población (Consejo Escolar de Principado de Asturias, 2011-2012). Así, Asturias se caracteriza por la elevada edad media, una concentración espacial en el centro y una relativa importancia de la inmigración.

Respecto a la demografía asturiana, este estudio se centra en aquellas personas que conforman núcleos familiares, “unidad jerárquica intermedia entre el residente y la familia. La idea de núcleo familiar corresponde a una concepción restringida de la familia, limitada a los vínculos de parentesco más estrechos” (Sadei, 2014). Y como el propio texto indica, para no tomar una definición restringida y limitada de familia, se centrará en la perspectiva mencionada en las primeras líneas del trabajo

que definían a la familia como “grupo de personas, con o sin vínculo de sangre, con los que cohabita el niño/a, dentro del cual crece y se desarrolla durante su vida”.

Con la finalidad de conceptualizar el objeto geográfico del estudio, hondaremos más allá del concepto población como persona física, para hacer referencia directa a los infantes y sus familias.

Asturias posee una densidad de población de 101, 61 habitantes⁴ por Km² (Sadei, 2012), con un total de 1.068.165 habitantes. Y de estos, 116. 089 son niños/as entre 0 y 14 años (Sadei, 2013). Según los datos del SADEI (Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales) las estructuras familiares en Asturias se organizan en función de hogares familiares. Aunque esta conceptualización supone en sí misma una limitación, porque no en todos los hogares familiares, por a ver más de dos personas una de ellas tiene que ser un niño/a menor de doce años (familias objeto de estudio en esta investigación), se expondrá esta información.

De los 400.907 hogares familiares, excluyendo los hogares unipersonales porque un niño/a nunca debe vivir solo/a, se pueden diferenciar: hogares de de dos personas (107.201 hogares), de tres personas (95.157 hogares), de cuatro (69.616). En relación a los hogares asturianos, y por tanto, a gran parte de las familias, la distribución de estos hogares se realizará por todo el territorio asturiano en unidades de población, es decir, en aldeas, barrios, caserías, ciudades, villas, etc., en un total de 78 concejos, caracterizados y definidos por su orografía y servicios, que determinarán el tipo de economía familiar, su nivel cultural y por tanto, la educación de sus hijos/a, aspecto clave en este trabajo.

1.3. Educación y población

A medida que la sociedad ha evolucionado, la escuela también lo ha hecho. El principal motivo es que esta institución es concebida como un agente abierto a la sociedad, y por ello, de carácter dinámico y cambiante; definiéndose como una escuela participativa y abierta a la comunidad educativa. Se trata de una escuela inclusiva, donde el barrio, los servicios, las instituciones y las personas que conforman el entorno del centro forman parte de su dinamismo, y condicionan sus necesidades y su forma de actuar. Concebir una educación sin cambios, no sería realista, ya que, tanto el proceso de descentralización de la educación a nivel estatal como el conjunto de leyes que configuran el sistema educativo son una buena muestra del intento de mejora y del continuo avance en el campo educativo.

La educación es por tanto un tema central de estudio y análisis, así como una preocupación política y social. En este sentido, los informes anuales sobre el Sistema Educativo Asturiano que realiza el Consejo Escolar del Principado de Asturias, desde las transferencias en educación en el año 2000, muestran los resultados de los recursos humanos, la comunidad escolar, los presupuestos, etc., planteando de manera anual una evaluación del sistema educativo para poder así conocer los datos actualizados, y si se puede, generar mejoras en él y reforzar sus

⁴ Al referirse a población de Asturias no se excluye a nadie por su raza, etnia o cultura, sin especificar por ello la existencia dentro de los datos aquí mostrados de población extranjera y/o inmigrante que conforma parte legalmente del padrón y por ello, una familia asturiana.

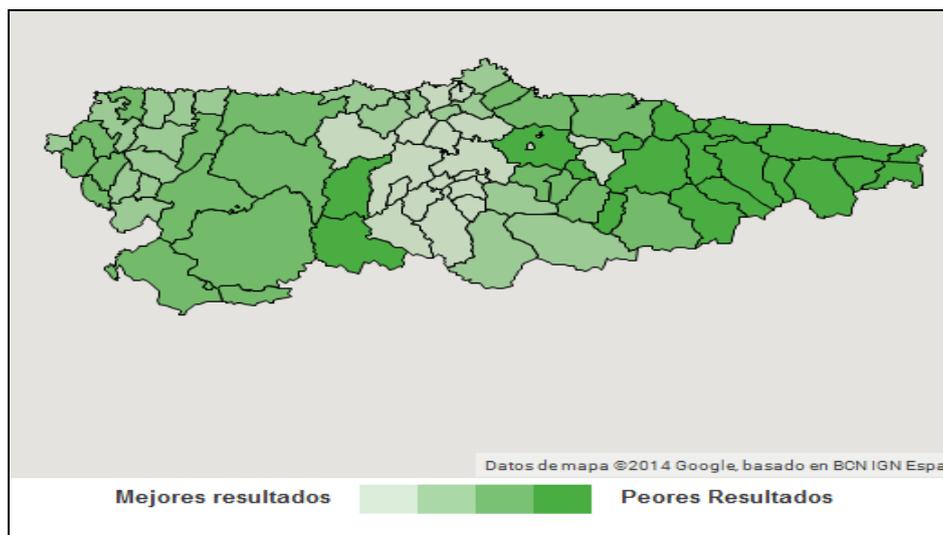
debilidades (Consejo Escolar de Principado de Asturias, 2003 citado por González Vallinas, 2005), y ponen de manifiesto los continuos e importantes cambios que ha sufrido el sistema educativo en la mayoría de los países desarrollados, incluyendo España, y por tanto, Asturias.

En relación con esta idea, y acercándose al propio concepto de educación, este también ha variado. En la actual sociedad del conocimiento es considerado como uno de los ejes fundamentales para determinar la riqueza económica de un país, “cuanto mejor sea la formación de las futuras generaciones mayor será la riqueza económica producida” (González Vallinas, 2005, p.36). Esta perspectiva relativamente reciente, valora la calidad de la enseñanza y del profesorado, dejando a un lado anteriores perspectivas, como la planteada por el Informe de Coleman en 1966 en González Vallinas, 2005, que invalidaban el papel de la escuela en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque sí valoraban la importancia del contexto familiar y su nivel socioeconómico, quizá basándose en una estigmatización del alumnado.

En este contexto, diversos estudios, como los realizados por Dean en 1999 o Gibson en 1998, afirman que el nivel socioeconómico de las familias no determina los resultados de sus hijos/as, aunque sin duda influye, como el resto de elementos que conforma la comunidad educativa. Siguiendo con esta perspectiva, el director de la UNESCO, Waheed Khan, considera necesario incluir: “una dimensión de transformación social, cultural...” (UNESCO, 2003). Todo ello pone de manifiesto que las escuelas han cobrado gran relevancia en la educación, adquiriendo una responsabilidad junto con la de sus docentes.

En relación directa a la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias se ha realizado en 2008 un estudio por el Observatorio de la Salud Asturiana que muestra datos sobre el nivel máximo de estudios en relación a los factores socioeconómicos y el contexto de las familias. Aportando resultados específicos, figura 4, en relación a la salud de los habitantes según sus factores socioeconómicos, e interrelacionando la educación, la demografía y la economía.

Figura 4. Resultados Observatorio de la Salud



Fuente: Observatorio de la Salud de Asturias Asturiana

Por ejemplo, afirma que *“hay una notable diferencia del nivel de conocimiento de aspectos relacionados con la salud según el nivel educativo alcanzado”*. Atendiendo al mapa que muestra los resultados gráficos de esta investigación en la figura 4, se puede observar como en las zonas geográficas situadas en los laterales de Asturias, o las zonas categorizadas tradicionalmente como rurales, se muestran niveles educativos más bajos, y es en las zonas a las zonas semi-urbanas, más cercanas al centro geográfico de la comunidad, donde los niveles educativos comienzan a subir, hasta llegar a la zona centro donde se encuentran las grandes ciudades del Principado de Asturias, con un nivel socioeconómico más alto; constatando con ello, la relación entre la educación y la demografía dentro del territorio del Principado de Asturias.

En este estudio, como se mostrará posteriormente, se centrará en el análisis de las diferencias geográficas que se manifiestan en los centros escolares que se encuentran precisamente en las alas y las zonas orográficas más complejas del Principado de Asturias, en contraposición con las que se encuentran en las zonas más céntricas, de mejor acceso y catalogadas como urbanas; es decir, un análisis de la percepción que el profesorado tiene de la escuela en estas dos realidades, respecto a la relación que las escuelas y las familias establecen, entiende por ella el grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos/as, la relación del profesorado con las familias, el nivel de participación de las familias en el centro escolar, etc.

2. Centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias

Tomando como referencia al SADEI (2013) en el territorio asturiano existen un total de 310 centros de Educación Infantil y 243 centros de Educación Primaria, ambos de carácter público⁵.

Cabe destacar que estos están distribuidos por prácticamente los 78 municipios asturianos, aunque debido a la elevada dispersión de la población de la comunidad autónoma se incluye entre ellos a los Centros Rurales Agrupados (CRA), pequeñas escuelas con aulas unitarias interdependientes, que abarcan varias poblaciones de uno o varios municipios. No obstante, se puede afirmar que la mayor parte de los centros escolares se concentran en las áreas urbanas más pobladas de Asturias, fundamentalmente en los principales municipios de la zona central (Lázaro Araujo, 2002).

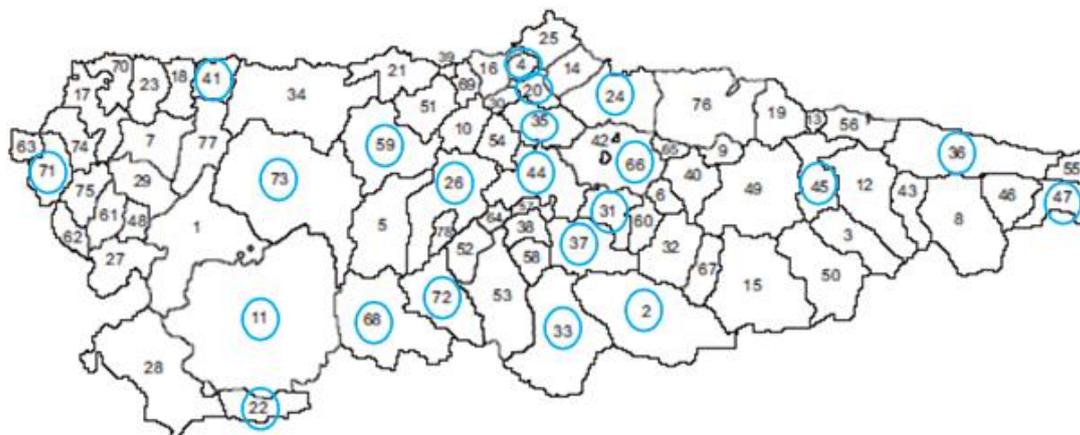
A estos centros escolares, de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, incluidos los CRA, acuden un total de 20.040 niños/as de 0 a 6 años y 31.986 infantes de entre 6 y 12 años, que conforman lo que define como grupo escolar, que en palabras del SADEI (2013) es un *“colectivo formado por alumnos del mismo o de diferentes grados y niveles que reciben enseñanzas conjuntamente a lo largo del año académico”*.

En este trabajo, se ha intentado abordar el mayor número posible de centros escolares teniendo que cuenta los requisitos mencionados anteriormente, aunque

⁵ Concretar que en este trabajo siempre que se haga referencia a centro escolar se refiere a centros públicos de la red estatal, nunca de centros privados o concertados.

sin duda se trata de un grupo de participantes reducido, se considera que si constituye un número adecuado para comenzar a realizar un primer estudio que aborde las dos realidades de la escuela, la rural y la urbana, desde la perspectiva del profesorado. En concreto, el número de centros escolares que han participado en el estudio son un total de 30 escuelas de Educación Infantil y Primaria, (consultar el Anexo 1), dispersos por todo el territorio asturiano, tal y como parece recogido en la Figura 5. Mapa de Municipios que han participado en esta investigación:

Figura 5. Mapa de Municipios que han participado en esta investigación



Fuente: SADEI, Mapa de Situación Municipal

Las características de estos centros se organizan en base al alumnado que poseen, y a su vez en relación directa con este alumnado se organizan los docentes que en ellos trabajan. Para conocer la realidad asturiana se ha abordado el trabajo con colegios públicos de diferentes líneas, es decir, con centros de línea uno, con un aula por curso; de línea dos, con dos aulas por curso escolar; y de línea tres, con tres aulas por curso escolar; estos últimos situados en las zonas centrales de Asturias, con una mayor densidad de población, ya que se trata de grandes colegios. Y en contraposición, también se han incluido en los participantes Colegios Rurales Agrupados (C.R.A), donde los niños/as de edades entre 3 y 12 años comparten una misma aula y los mismos docentes.

Las diferencias entre este tipo de escuelas, no solo recaen en las características de la propia institución, su alumnado y profesorado; si no, que población, servicios y recursos son elementos que influyen aún más en el comportamiento y condicionamiento de los centros.

3. Zona rural y zona urbana

El Principado de Asturias se caracteriza, como ya se comentado con anterioridad, por una orografía muy abrupta, que unida a la alta pluviosidad, crea zonas muy diferenciadas y delimitadas por su posibilidades, agrícolas o industriales (Principado de Asturias, 2013). Existe por tanto, una fuerte dualidad urbano-rural dentro del territorio que se caracteriza en el área central, donde se sitúan las zonas urbanas, por una mayor dotación de servicios y las localizaciones industriales más importantes, conformando un vigoroso sistema urbano, “motor”

de la región en su conjunto. Además, es en la zona centro donde se concentra más del 77% de la población, aún ocupando solo el 20% del territorio (Lázaro Araujo, 2002).

Frente esta, se encuentran las áreas periféricas de la región, las zonas rurales, donde ocurre justamente lo contrario. Marcado por un despoblamiento, agravado por las características específicas, la realidad es que se trata de zonas geográficas de *“pequeño tamaño y dispersión de los asentamientos, mala comunicación y servicios deficientes”* (Lázaro Araujo, 2002).

Sin duda, dos realidades, muy diferentes, en un espacio relativamente pequeño, cuyas características influyen indudablemente la educación del alumnado, las familia y la relación entre estas y los centros educativos de sus hijos/as.

Al analizar la densidad de población por municipios, se identifica un triángulo central, con densidades por encima de 70 habitantes por K² y dos zonas, situadas a ambos lados, con densidades por debajo de los 20 habitantes por K². Como detalle, algunos municipios costeros presentan densidades intermedias. Esta tendencia a la concentración de la población en la zona central de Asturias ha sido constante en las últimas décadas, asociada al proceso de industrialización de la misma, en detrimento de las zonas oriental y occidental, de marcado carácter rural; en las que los municipios costeros han sufrido en menor medida que los de la montaña el fenómeno del despoblamiento.

IV. Planteamiento/Objetivos de la Investigación

1. Objetivos: Generales y Específicos

El objetivo de esta investigación surge de intentar dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Existe relación entre la implicación de las familias y los docentes en el centro educativo y la zona dónde se ubican estos?

Para dar respuesta a esta pregunta, se abordan las siguientes cuestiones fundamentales, desde el planteamiento inicial de la diferencia entre el contexto rural y urbano de los centros escolares. En primer lugar, el estudio se centra desde la perspectiva del profesorado en el análisis del grado de implicación de la familia en la educación de sus hijos e hijas. En segundo lugar, también desde la visión del profesorado, se analiza la relación existente entre las familias y el centro escolar, así como, la relación con los propios docentes. Y por último, se profundiza en las dificultades percibidas por el profesorado en la participación de las familias en el centro escolar. Para ello, la investigación se basa en la perspectiva de los maestros/as, que de manera directa, colaboran, conviven y trabajan a diario con las familias y los niños/as.

Partiendo de lo cual, extraemos la siguiente hipótesis: *“El profesorado percibe una adecuada implicación parental de las familias en aspectos relacionados con el desarrollo de sus pautas educativas, pero por el contrario una baja participación de estas en el centro escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en él se realizan. Creyendo, que los contextos rurales mitigan esta diferencia, fomentando así una mayor participación”.*

Así pues el objetivo general de esta investigación es conocer cómo percibe el profesorado la implicación de las familias en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de sus hijos/as y la relación que se establece entre el centro escolar y las familias, teniendo en cuenta el factor contexto, es decir, la situación geográfica del centro escolar, rural y urbano.

En relación directa con este objetivo general, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el perfil sociodemográfico de los docentes que trabajan en centros de la red pública.
- Identificar el grado de conocimiento que los docentes consideran que las madres tienen sobre el centro educativo.
- Analizar la relación centro escolar-familia (madre) e identificar qué actividades favorecen la relación con las madres.
- Delimitar las dificultades de participación de las madres percibidas por el profesorado.
- Plantear la posible influencia del contexto, rural o urbano, en la relación escuela-familia.

V. Diseño metodológico

En una investigación como la que se presenta en este trabajo, de carácter educativo, la línea de indagación está orientada a conocer la visión de los maestros en los centros educativos dentro del territorio geográfico de Asturias y su percepción respecto a la relación que existe con las familias, estableciendo diferencias entre la zona rural y urbana. Así pues, el estudio se realiza en base a aspectos que ya han ocurrido previamente, y por tanto, no son ya controlables, hablando así de un estudio *ex post-facto* (Martínez González, 2007). En base a la clasificación, realizada por Bisquerra (2004), se trataría de un estudio *ex post-facto* de carácter descriptivo, ya que indagamos en fenómenos naturales para conocer una realidad educativa, a través de una descripción rigurosa y detallada de estos, para ir más allá de la mera recogida de datos y plantear qué ocurre.

Una propuesta real y al mismo tiempo social, planteada con anterioridad en muchas otras investigaciones (Martínez, Donaire, Álvarez y Casielles, 2000; Martínez González et al., 2006; Martínez González, Rodríguez Ruiz y Gimeno Esteo, 2010), que intentan dar respuesta a una necesidad entre dos microsistemas de la sociedad, la escuela y la familia. Con un matiz importante, la diferenciación de contextos. Es decir, planteando la dicotomía en una misma realidad, la educación en centros públicos de Asturias, pero destacando la importancia de los dos contextos que caracterizan esta comunidad, las zonas urbanas y rurales.

Partiendo del valor teórico de esta propuesta, al responder a un problema social que aumenta como consecuencia, entre otros aspectos, de los cambios en las estructuras familiares, hacen que las pautas educativas sean cada vez más efímeras, al tiempo que la escasez de recursos educativos repercute en la calidad docente, al carecer de estrategias y experiencia para afrontar las situaciones reales que vivimos. Por ello, se plantea una implicación práctica, donde las familias participan en el centro escolar para mejorar algunas de las dificultades que en él se plantean en relación a la temática escuela-familia (maestro/a) (Martínez González, 1992).

Por último, señalar que a lo largo de este trabajo el planteamiento de intervención con los docentes, e indirectamente, con las familias y la escuela se situaría en un marco de intervención primaria, es decir, focalizando el esfuerzo en ayudar a los docentes y a las familias a mejorar la relación escuela-familia, y con ello a prevenir y reducir los problemas que se puedan generar en el proceso educativo de los alumnos/as-hijo/as.

1. Método

Una vez realizada la revisión bibliográfica, esbozado el marco teórico y planteado el objeto de nuestro interés, es necesario seleccionar el enfoque desde el que se inicia la investigación y el método más adecuado para ello.

Para ello, es importante señalar que *“la investigación educativa se desarrolla mediante métodos de investigación y tiene como objetivo fundamental crear conocimiento científico sobre algún aspecto educativo, así como solventar aquellas dificultades o problemas que se presenten en los centros escolares”* (Bisquerra, 2004,

p. 38). Así pues, es fundamental que se lleve a cabo de forma organizada y sistemática, para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

Este estudio se centra en una línea empirista-positivista de la investigación educativa, que parte de los presupuestos de la filosofía empirista y positivista de la ciencia, en los que se destaca el valor de estudiar fenómenos naturales y observables con datos empíricos, objetivos y cuantitativos; hablando así de un estudio *ex-post-facto*, como ya se ha mencionado con anterioridad.

Para ello, se recogerá la información a través de procedimientos de medición estructurados que permitan elaborar las conclusiones obtenidas en un grupo de sujetos (Martínez González, 2007). Para ello, se utilizan procedimientos cuantitativos, numéricos y estadísticos basados en la medición, que permiten cuantificar, hasta cierto grado, las características de la realidad estudiada; hablando así de una metodología cuantitativa (Bisquerra, 2004).

En esta línea de investigación se ha utilizado principalmente el estudio por encuesta, que para algunos autores como Bisquerra (2004, p. 234) son una consecuencia clara de uno de los más importantes momentos de la historia social de la modernidad formulados por Comte: *“conocer para prever y el prever para poder”*. En esta frase se puede resumir el objetivo principal de esta investigación, que es conocer la realidad escuela-familia en base al pensamiento del profesorado implicado, y las dificultades que en la convivencia diaria se generan, y poder así, prever posibles riesgos educativos y de aprendizaje dotando a las familias y a los docentes de estrategias reales para saber afrontar las situaciones que se plantean en cada momento (prevención primaria).

El proceso de investigación está conformado por varias etapas para el planteamiento por encuesta (Arnau, 1995; Buendía, 1998; Cohen y Manion, 2002); en concreto, este estudio se centra en el planteamiento de estos últimos. Una compleja representación que plantea las diferentes fases de trabajo desde la delimitación de los objetivos, pasando por la elección de la muestra y la encuesta, la recogida de información y la codificación y análisis de datos para llegar hasta el informe final (Cohen y Manion, 2002 en Bisquerra, 2004).

Teniendo en cuenta la tendencia cuantitativa de este estudio, así como su carácter *ex-post-facto*, al final del trabajo se reflexiona sobre la interpretación de los resultados obtenidos para comprender la percepción del profesorado sobre la implicación de la madre, tomando su figura como referente de la unidad familiar. Con ello, pretendemos entender cómo se producen las interacciones, positivas o conflictivas, entre las familias y los docentes, que influyen en las dinámicas de los centros, de las instituciones y, en definitiva, de la sociedad (Martínez González, 2007, p. 31). En futuras investigaciones analizaremos la percepción del profesorado con respecto a la implicación del padre.

Todo ello proporciona información valiosa para introducir posibles modificaciones, a tiempo futuro, en el funcionamiento de uno u otro contexto, que faciliten mejorar los procesos educativos y alcanzar mayor satisfacción para las personas que participan en ellos. Así, la proyección futura de este trabajo, podría ir encaminada a combinar los planteamientos de las líneas de investigación empirista-positivista, de carácter cuantitativo, y etnográfica, de carácter

cualitativo, que representan posiciones metodológicas muy diferenciadas y complementarias.

2. Dimensiones y variables de estudio

Una primera definición de variable sería aquella dada por Bisquerra (2004, p. 134), que considera que la variable es *“una característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores”*. Definición que completa Martínez González (2007, p. 42) al considerar que *“las variables son los aspectos concretos de estudio que interesa investigar, que pueden manifestarse de modos diferentes”*.

Basándose en esta última definición, en este estudio es importante tener en cuenta que se analizará cómo perciben los docentes la relación entre los centros y las familias. Para ello se han establecido las dimensiones y variables de estudio que se presentan en la tabla 1 (100 ítems)

Tabla 1. Variables de estudio

Dimensiones	Variables
Sociodemográfica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre del centro ▪ Municipio centro escolar ▪ Sexo del profesor/a ▪ Etapa escolar en la que imparte docencia ▪ Experiencia docente ▪ Experiencia docente en el centro escolar
Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los padres/madres ayudan a sus hijos/as en las actividades de aprendizaje (4) ▪ Los/as alumnos/as tienen hábitos de alimentación, sueño...adecuados para poder estudiar (5) ▪ Los alumnos tienen en casa un ambiente adecuado para estudiar 6_ ▪ Los/as padres/madres suelen justificar a sus hijos/as ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas (16) ▪ Cuando un/a alumno/a falta a clase, el padre/madre sabe dónde y con quién está (17) ▪ El tema del estudio provoca problemas frecuentes en las familias del alumnado (19) ▪ Cuando los/as alumnos/as presentan suspensos, los/as padres/madres les hacen ver que se disgustan, les riñen o castigan (20) ▪ Los/as padres/madres están de acuerdo al valorar las notas de sus hijos/as (los dos le dicen lo mismo, que están bien o que están mal) (21) ▪ Los/as padres/madres manifiestan suficientemente a sus hijos/as el afecto que sienten hacia ello/as (con palabras, gestos, acciones) (22) ▪ Los/as padres/madres animan a sus hijo/as para superar las asignaturas que le causan más dificultades o suspensos (23)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los/as amigos/as del alumnado obtienen buenas notas y logran aprobar las asignaturas (24) ▪ Los/as padres/madres compran de buena gana los libros, cuadernos, bolígrafos y otro material que los/as hijos/as necesitan para el estudio (25) ▪ Los/as padres/madres participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de padres/madres, etc. (27) ▪ Conozco los objetivos educativos que los padres/madres de mis alumnos/as se plantean para sus hijos/as (28) ▪ Los padres/madres se preocupan de sus hijo/as (39) ▪ Los padres/madres enseñan a sus hijos/as a ser personas responsables y participativas (40) ▪ Los padres/madres realizan con sus hijos/as actividades y experiencias que les ayudan a aprender (41) ▪ Los padres/madres enseñan a sus hijos/as cómo estudiar (42) ▪ Los padres/madres estimulan a sus hijos/as para que aprendan a valorarse a sí mismos/as (43) ▪ Los padres/madres estimulan a sus hijos/as para que les guste aprender e ir a clase (44) ▪ Los padres/madres actúan correctamente con sus hijos/as respecto al aprendizaje de normas de conducta (45) ▪ Los padres/madres ayudan a sus hijos/as a resolver los problemas que puedan surgirles con sus compañeros/as o amistades (46) ▪ Los/as padres/madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro (52)
<p>Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una clara correspondencia entre el esfuerzo/dedicación de los/as alumnos/as al estudio y los resultados académicos que obtienen (7) ▪ Los/as alumnos/as tienen capacidad para poder completar satisfactoriamente sus estudios (8)
<p>Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando los/as alumnos/as tienen problemas de aprendizaje o conducta, el profesorado se lo comunica a los/as padres/madres (9) ▪ Cuando los/as alumnos tienen problemas, el profesorado, y el padre y/o madre hablan tratando de entender los distintos puntos de vista acerca del problema (10) ▪ Los/as padres/madres suelen ayudar al profesorado a solucionar los problemas que surgen con los/as estudiantes (11) ▪ Cuando los/as alumnos/as tienen problemas, los padres/madres y el profesorado se ponen de acuerdo sobre cuál puede ser la solución más adecuada (12) ▪ Cuando los/as alumnos/as tienen problemas, los padres/madres y el profesorado organizan un plan para solucionarlo (13) ▪ Los padres/madres informan al profesorado de los progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos/as (47) ▪ El profesorado contacta con la familia para comentarles algún problema referente a sus hijos/as (55) ▪ La familia contacta con el profesorado para informarse sobre

<p>Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de lo/as hijo/as</p>	<p>algún problema relacionado con sus hijos/as (60)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los/as padres/madres se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de los/as hijos/as (19) ▪ Existe interés en los padres/madres por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro (77) ▪ Existe interés en los padres/madres por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación de sus hijo/as en el centro y el trabajo escolar de sus hijos/as en casa (78) ▪ Existe interés en los padres/madres por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula (79) ▪ Existe interés en los padres/madres por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos/as (80) ▪ Resulta fácil al profesorado comentar con los padres/madres las preocupaciones que tienen con respecto a la educación de sus hijos/as (81) ▪ Resulta fácil al profesorado comentar con los padres/madres sus ideas sobre cómo están llevando sus hijos/as su proceso de aprendizaje escolar (82) ▪ Me resulta fácil comentar con los padres/madres el comportamiento en el centro de sus hijos/as (83) ▪ Me resulta fácil comentar con los padres/madres las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos/as y su futuro (84) ▪ Suelo hablar con mis alumnos/as sobre su vida personal y sus preocupaciones (85) ▪ Suelo hablar con mis alumnos/as sobre sus circunstancias personales (86)
<p>Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres/madres para participar en el centro escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incompatibilidad con el horario de trabajo de los padres/madres (62) ▪ Incompatibilidad con el horario del centro escolar (63) ▪ Carencia de personas con quien dejar a niños pequeños, personas mayores, enfermas, etc. (64) ▪ Dificultades de transporte hasta el centro (65) ▪ Los/as padres/madres no sienten interés en participar en las actividades del centro (66) ▪ Nadie ha pedido a los/as padres/madres que participe en las actividades del centro (67) ▪ Los/as padres/madres no participa porque se sienten a disgusto en el centro (68) ▪ Los/as padres/madres no participa porque ha tenido experiencias negativas en este o en otro centro (69)
<p>Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los padres/madres se sienten bien recibidos en el centro escolar (1) ▪ En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres (2) ▪ En el centro se respeta a todas las familias y alumnos/as evitando discriminaciones (3) ▪ En el centro se respeta el horario para recibir los/as padres/madres y se facilita otro horario a quienes no puedan

	<p>acudir en el horario establecido (26)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesorado ha contactado con la familia para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos/as (53) ▪ El profesorado ha contactado con la familia para comunicarle algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos/as (54) ▪ El profesorado ha contactado con la familia para organizar actividades en colaboración con ella (56) ▪ El profesorado ha contactado con la familia para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia (salud, ausencias a clase...) (57) ▪ Qué hacen los profesores en colaboración con las familias que influya positivamente en el rendimiento escolar de sus alumnos/as (58) ▪ La familia ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos/as (59) ▪ La familia ha contactado con el profesorado hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos/as (59b) ▪ Asistir al centro escolar a una reunión general para padres/madres convocada por el centro (71) ▪ Asistir al centro al menos a una reunión individual con el/la tutor/a para tratar aspectos relacionados con sus hijos/as (72) ▪ Asistir al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres (73) ▪ Asistir al centro a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres/madres (74) ▪ Asistir al centro para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc. (75)
<p>Percepción del profesorado sobre la implicación de los padres/madres en las tareas escolares de sus hijos/as en casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es conveniente que los/as padres/madres aprendan métodos o estrategias para ayudar a sus hijos/as a realizar sus actividades de aprendizaje en casa (18) ▪ Los/as padres/madres no saben cómo ayudar a sus hijos/as con las tareas escolares (30) ▪ Los/as padres/madres tienen que realizar tareas domésticas (31) ▪ Los/as padres/madres tienen que cuidar hijos pequeños, personas mayores, enfermas, etc. (32) ▪ Los/as padres/madres tienen muchas cosas que hacer (33) ▪ La familia tiene problemas graves (34) ▪ Los/as hijos/as no quieren que sus padres/madres les ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares (35) ▪ Los/as hijos/as no necesitan que sus padres/madres les ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares (36) ▪ A los/as hijos/as les ayuda otra persona a hacer o revisar sus tareas escolares (37) ▪ Los/as padres/madres cuentan con información adecuada sobre cómo han de ayudar a sus hijos/as a realizar sus actividades de aprendizaje en casa (51)
<p>Percepción del profesorado sobre la valoración de las familias sobre él</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tengo una idea bastante clara de lo que los padres/madres esperan de mí para ayudar a sus hijos/as en su proceso de aprendizaje (14) ▪ Los/as padres/madres del alumnado suelen mostrar un

- apoyo incondicional a sus hijos/as y critican el comportamiento del profesorado y del centro (15)
 - Me animan a desarrollar mis tareas como profesor/a (48)
 - Los padres/madres consideran que el profesorado está implicado en la educación de sus alumnos/as (49)
 - Consideran que tengo un nivel de formación y habilidades adecuado para educar correctamente a sus hijos/as (50)
-

3. Identificación de los Sujetos y Población de estudio: Participantes

Para desarrollar esta investigación, era necesario, atendiendo al objetivo planteado, contactar y recoger información de maestros y maestras de centros públicos en la etapa de Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias que configuran la denominada población de estudio. En palabras de Bisquerra *“conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno”* (2004, p. 143). Siguiendo el planteamiento de este autor, el número de hombres y mujeres que conforman esta población es muy amplio, lo cual dificulta acceder a toda la población para recabar información, además de requerir mucho tiempo, esfuerzo y recursos, al tratarse de una población dispersa por toda Asturias.

Por este motivo, para realizar el estudio se ha extraído un conjunto de participantes que aunque no pueden denominarse muestra representativa por no haber realizado un muestreo riguroso, sí representan con cierto margen de error lo que Bisquerra (2004, p. 143) define como a *“un subconjunto de la población”*.

De este modo, el número de participantes en la investigación reúne dos características importantes para llevar a cabo una investigación, que en palabras de Martínez González (2007, p. 54) son: *“1) tener un tamaño lo suficientemente grande como para incluir una representación tanto de los casos típicos como de los más atípicos de la población; este tamaño suele fijarse en, al menos, 30 sujetos, y 2) ser representativa de la población, de modo que los sujetos que incluya representen todas las características que tiene la población de partida”*. No obviando con ello, que cuanto mayor sea el número de sujetos más fiable serán los resultados, ya que la probabilidad de que se comentan errores disminuirá y la muestra será representativa.

Estos criterios tienen como finalidad conseguir que el error de inferencia imposibilite generalizar, en cierta medida, las conclusiones extraídas. Pudiendo extender los resultados obtenidos a todos los sujetos de la población, con cierto margen de error, mediante el cálculo de sus parámetros, construyendo así parte de la denominada validez externa del estudio (Martínez González, 2007).

Una vez fijado el tipo de participantes de la investigación -que se ha mencionado con anterioridad son maestros/as de centros públicos en la etapa de Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias-, se seleccionarán los sujetos que mejor representen las características de la población, para lo cual se ha utilizado en un primer momento un muestreo probabilístico: muestro por conglomerados o racimos, para seleccionar la tipología de los centros escolares; y, en segundo lugar, dos muestreos no probabilísticos: el muestreo incidental y el muestreo por bola de nieve, para seleccionar al profesorado que conformará los participantes en el estudio (Martínez González, 2007).

Inicialmente, se ha realizado el muestreo por conglomerados o racimos, el cual ha consistido en seleccionar determinados centros del Principado de Asturias por ser públicos; en segundo lugar, en elegir centros públicos de Educación Infantil y Primaria; y en tercer lugar, optar por aquellos que se encuentren en las dos categorías de entorno planteadas, contexto rural y contexto urbano, donde además, estuviera desarrollando la actividad docente un/a maestro/a con una vinculación personal con la autora de este trabajo; de ahí el uso del muestreo no probabilístico incidental. Por último, se ha utilizado un muestreo de bola de nieve (Bisquerra, 2004), puesto que a partir del maestro/a que mantenía una vinculación personal con la autora del trabajo, se ha ido ampliando el número de participantes en la investigación a través de un efecto de cadena, hasta conseguir un número de participantes acorde a los objetivos planteados para la investigación.

No obstante, el muestreo probabilístico es el más aceptado, y adecuado para la realización de este tipo de investigaciones, aunque se considera que la combinación con dos no probabilísticos ha enriquecido y facilitado el proceso de recogida de datos, aumentando el tamaño de la muestra, y por tanto, la representatividad de la misma.

En cuanto a las características de los centros escolares, y por lo tanto de la ubicación de los docentes que participan en la investigación, se trata de 30 centros, que han sido agrupados en dos grupos según se consideren ubicados en zonas urbanas y rurales. Para su agrupación, se ha partido de la definición de "zonas predominantemente rurales" establecida por la OCDE (Principado de Asturias, 2013, p. 13) como aquellas con densidad de población por debajo de 150 hab/km². Siguiendo este criterio "*solamente 12 de sus 78 municipios se encuentran fuera de esta categoría*" (es decir, ubicados en zonas urbanas) (Principado de Asturias, 2013, p.13).

En la Tabla 2 se mencionan los centros escolares que han participado en el estudio, clasificados en los dos grupos mencionados, atendiendo a la densidad de población del municipio al que pertenecen y la definición de la OCDE.

Tabla 2. Centros Escolares, Municipio y Densidad de Población

Centro escolar	Ubicación Urbana: Densidad de población MAYOR de 150 hab/km ²	
	Municipio	Población
C.P. La Carriona-Miranda	Avilés	83.855
C.P. Evaristo Valle	Gijón	273.931
C.P. Asturias		
C.P. BUENAVISTA II	Oviedo	212.174
C.P. San Pedro De Los Arcos		
C.P. Fonzaneli		
C.P. Dolores Medio		
C.P. Gervasio Ramos	Langreo	46.558
C.P. Las Vegas	Corvera de Asturias	15.769
E.E.I. Peña Careses	Siero	48.991
C.P. Carbayu		
C.P. Santa Bárbara		
C.P. Santa Eulalia De Ujo	Mieres	45.943

Centro escolar	Ubicación Rural:	
	Densidad de población MENOR de 150 hab/km2	
	Municipio	Población
C.R.A.Pintor Álvaro Delgado	Navia	9.058
C.P. San José De Calasan	Llanera	13.283
E.E.I. La Mata	Grado	11.128
C.P. Valdellera	Llanes	13.169
C.P. Jesús Neira	Lena	13.276
C.R.A. Alto Aller-Santibañez	Aller	13.702
C.P. Chamberri	Salas	6.310
C.P. Verdeamor	Tineo	12.071
C.R.A. Coto Narcea		
C.P. Alejandro Casona	Cangas del Narcea	15.672
C.R.A. Santabás		
C.P. Jovellanos	Peñamellera Baja	1.470
C.P. de Cerredo	Degaña	1.350
C.P. La Plaza	Teverga	2.035
C.R.A. Occidente	Taramundi	828
C.P. Álvaro Florez Estrada	Somiedo	552
C.P. Rio Sella	Parres	5.736

Fuente: Padrón Municipal INE. Tomado del Principado de Asturias, 2013, Pp. 13-14

Otro criterio habitual para determinar la división rural-urbana es la actividad económica, enunciada por Clark (1959) a través de tres sectores: primario, secundario y terciario.

Se entiende que el sector primario, también llamado sector extractivo, abarca aquellas actividades que implican una extracción de la naturaleza; como son la agricultura, la minería, la ganadería, la silvicultura, la caza y la pesca. En segundo lugar, el sector secundario comprende fundamentalmente las actividades desarrolladas por la construcción, la producción de energía y la industria en general, de ahí que se denomine sector industrial. Y por último, el sector terciario, comprende aquellos servicios que atienden a las demandas de la sociedad, de ahí que se denomine sector servicios, con actividades como el comercio, los transportes, los seguros, la educación, la banca, el turismo, etc. (Rouco Yañez y Martínez Teruel, 1997). En la Tabla 3 se puede ver un resumen de la distribución total de los servicios en Asturias, referida a los municipios que han participado en este estudio. Tomando los datos del I SADEI, el sector primario lo conforma el empleo de agricultura y pesca; el secundario la industria y la construcción; y el terciario, los servicios (Principado de Asturias, 2013).

Tabla 3. Municipio, Sectores de actividad económica y Empleo del Concejo

MUNICIPIO	SECTOR PRIMARIO	SECTOR SECUNDARIO (Industria+Construcción)	SECTOR TERCIARIO	EMPLEO TOTAL CONCEJO
ALLER	291	829	1.423	2.543*
AVILÉS	425	7.573	19.993	27.991
CANGAS DEL NARCEA	877	837	2.562	4.276*

CORVERA DE ASTURIAS	82	2.916	2.552	5550
DEGAÑA	15	360	89	464
GIJÓN	576	19.219	68.211	88.006
GRADO	304	449	1.743	2.496
LANGREO	51	2.764	8.977	11.792
LENA	326	635	1.897	2.858
LLANERA	266	4.019	10.789	15.074
LLANES	487	781	3.413	4.681
MIERES	97	3.304	7.436	10.837
NAVIA	333	1.460	1.834	3.627*
OVIEDO	416	11.393	81.373	93.182
PARRES	156	284	1.300	1.740
PEÑAMELLERA BAJA	104	83	231	418
SALAS	330	421	727	1.478
SIERO	371	5.995	15.405	21.771
SOMIEDO	175	12	154	341
TARAMUNDI	56	42	105	203
TEVERGA	85	43	251	379
TINEO	1.192	959	1.559	3.710

*Concejos donde parte de las escuelas encuestadas o todas son un C.R.A.

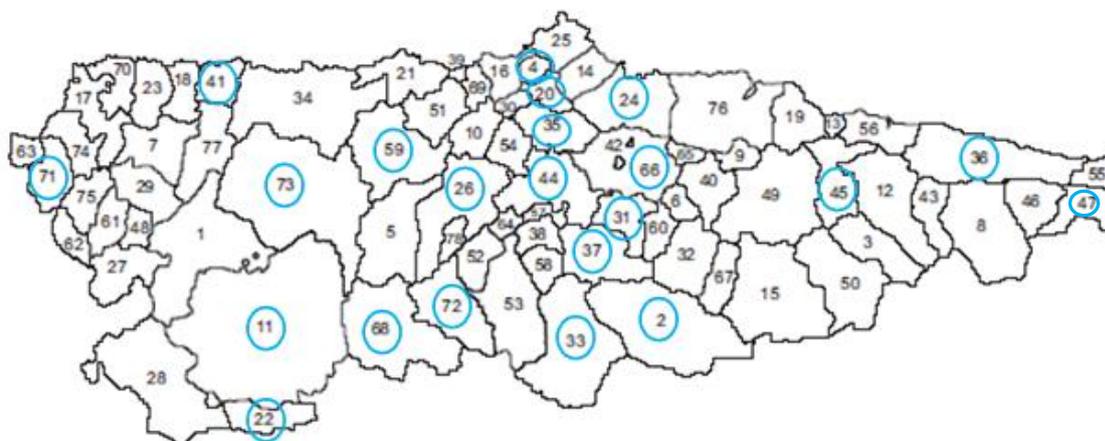
Fuente: SADEI. Número de empleos por sectores.

Según la información recogida en la Tabla 2, los concejos con menos de 2.000 empleos, coinciden con los concejos con una población menor de 10.344 habitantes en Asturias, y con aquellos considerados en el estudio, siguiendo la clasificación de la OCDE, como zona rural (marcados en verde en la última columna). No obstante, se establece como excepción los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.) de Cangas de Narcea, Navia y Aller, que teniendo en cuenta las características de la tipología de centro escolar y las condiciones geográficas donde se ubican, aunque el concejo tenga mayor población y empleo, su tipología condiciona el centro, sus familias, los empleos de estas, y por tanto, su clasificación.

El resto de concejos, poseen una población mayor a 10.344 habitantes y sus servicios son mayoritariamente terciarios, aunque sin duda la influencia de los secundarios es muy importante en concejos como Gijón, Corvera de Asturias o Avilés, zonas claramente obreras y con escaso recorrido agrícola. Por lo que sería en este grupo donde se encontrarían los centros escolares que se engloban dentro de la zona urbana.

En concreto, el tamaño final de la muestra de docentes participantes en el estudio es de 78 maestros/as, que se extenderá por todo el territorio de Asturias, como se muestra en la figura 7 a través de una representación gráfica que señala la dispersión geográfica.

Figura 6. Mapa de Municipios que han participado en esta investigación



2. Aller	24. Gijón	36. Llanes	59. Salas
4. Avilés	26. Grado	37. Mieres	66. Siero
11. Cangas del Narcea	31. Langreo	41. Navia	68. Somiedo
20. Corvera de Asturias	33. Lena	44. Oviedo	71. Taramundi
22. Degaña	35. Llanera	45. Parres	72. Teverga
		47. Peñamellera Baja	73. Tineo

FUENTE: <http://www.sadei.es/datos/sad/Localiza/mapamuni.pdf>

Finalmente, la variable de clasificación, según la ubicación del centro en la zona rural o urbana de Asturias, para la que se utilizará el criterio de la OCDE (densidad de población por debajo de 150 hab/km²), ya citado anteriormente, ha generado entre los participantes dos muestras independientes, según los docentes trabajen en centros de zonas rurales o urbanas. En la Tabla 4 se pueden observar aquellos que han participado en este estudio y el número de docentes por centro.

Tabla 4. Centros participantes y Número de docentes en cada centro

ENTORNO URBANO		
Concejo	Centro	Docentes Participantes
Oviedo	C.P. Buenavista II	8
	C.P. San Pedro De Los Arcos	7
	C.P. Dolores Medio	1
	C.P. Fonzaneli	6
Gijón	C.P. Evaristo Valle	3
	C.P. Asturias	4
Avilés	C.P. La Carriona-Miranda	4
Langreo	C.P. Gervasio Ramos	4
Corvera De Asturias	C.P. Las Vegas	5
	E.E.I. Peña Careses	1
Siero	C.P. Carbayu	1
	C.P. Santa Bárbara	2
Mieres	C.P. Santa Eulalia De Ujo	1
TOTAL ZONA URBANA		47

ENTORNO RURAL		
Concejo	Centro	Docentes Participantes
Aller	C.R.A. Alto Aller-Santibañez	1
Grado	EEl La Mata (Unitaria)	1
Lena	C.P. Jesús Neira	2
Llanera	C.P. San José De Calasan	1
Llanes	C.P. Valdellera	1
Cangas Del Narcea	C.R.A. Coto Narcea	1
	C.P. Alejandro Casona	4
	C.R.A. Santabás	1
Degaña	C.P. De Cerredo	3
Parres	Rio Sella	1
Salas	C.P. Chamberri	1
Navia	C.R.A. Pintor Álvaro Delgado	1
Somiedo	C.P. Álvaro Florez Estrada	5
Taramundi	C.R.A. Occidente	1
Teverga	C.P. La Plaza	3
Tineo	C.P. Verdeamor	2
Peñamellera Baja	C.P. Jovellanos	2
TOTAL ZONA RURAL		31
TOTAL		78

Respecto a las características socio-demográficas de los 78 docentes que han participado en la investigación, los datos obtenidos son los siguientes.

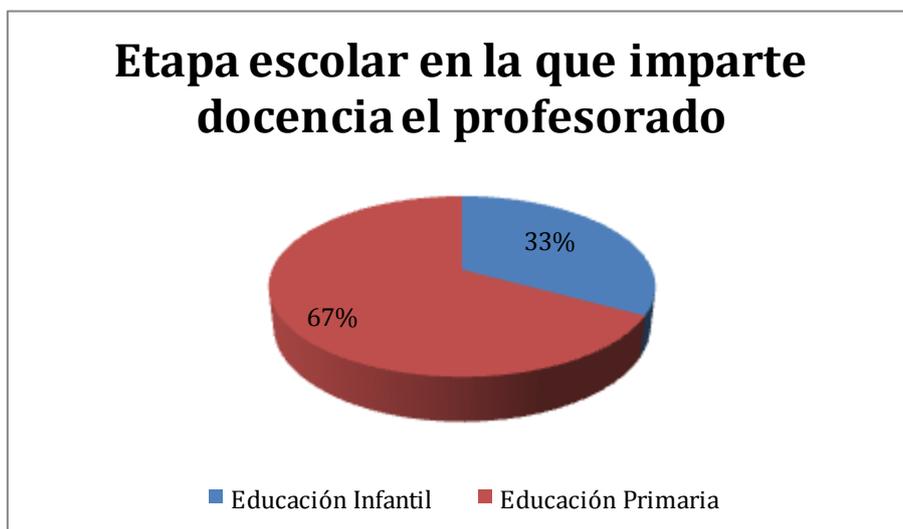
En cuanto a la distribución según *sexo*, como se puede comprobar en la Figura 6, de un total de 78 docentes, tan solo un 19% son varones, por lo que la gran mayoría, un 81%, son mujeres. Este resultado refleja la realidad que viven los centros escolares, asociada a una mayor presencia de mujeres, que son principalmente quienes cursan con mayor frecuencia estos estudios universitarios (Mosterio y Porto, 2000).

Figura 6. Sexo del profesorado



En relación a la *etapa escolar* en la que imparte docencia el profesorado participante, como se puede comprobar en la Figura 7, más de la mitad, un 67%, se ubican en la Educación Primaria y un 33% en Educación Infantil. Esto en parte se debe a que en cada centro escolar, por cada seis tutores de primaria, hay la mitad de infantil, es decir, tres. De ahí, que aunque visualmente pueda parecer lo contrario, la participación de los docentes ha sido aproximadamente proporcional.

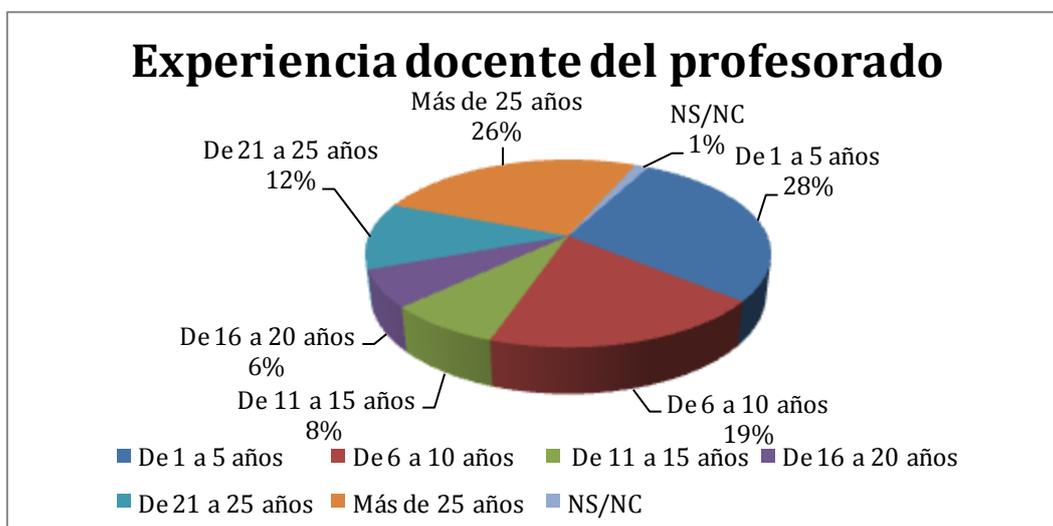
Figura 7. Etapa escolar en la que imparte docencia el profesorado



En la Figura 8, se puede observar el número de años que lleva impartiendo clase los docentes. Los porcentajes más altos se encuentran en los dos extremos, por un lado un 28% de los docentes han trabajado de 1 a 5 años, y por otro, un 26%, más de 25 años. El resto de porcentajes va desde un 19% de 6 a 10 años, pasando por un 12% de 21 a 25 años, un 8% de 11 a 15 años, y un 6% de 16 a 20 años.

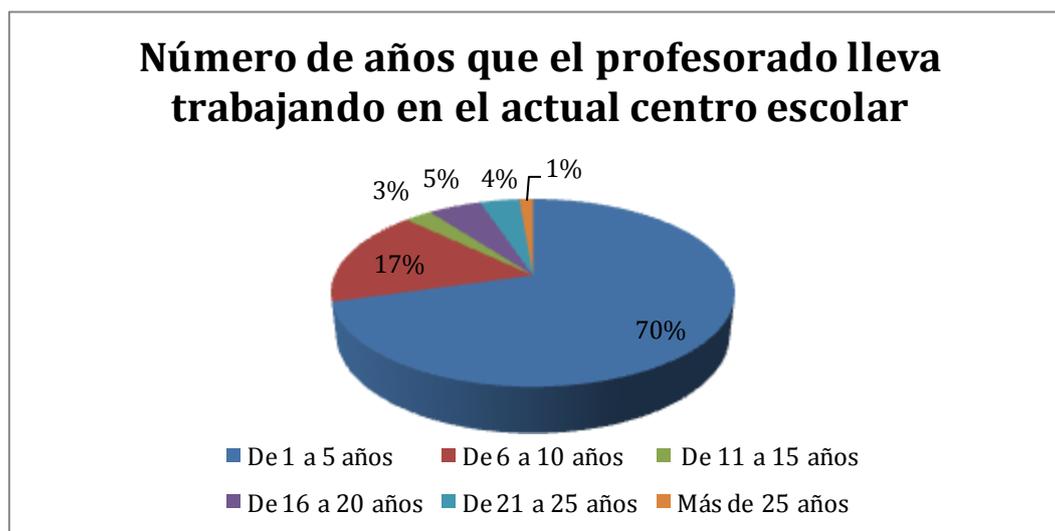
Estos resultados pueden estar determinados por la variable contexto, puesto que como se ha mencionado con anterioridad, en las grandes ciudades la edad de los profesionales suele ser más elevada, mientras que en las zonas rurales, el tránsito de profesionales jóvenes es frecuente y constante.

Figura 8. Experiencia docente del profesorado



Finalmente, respecto al *número de años que llevan trabajando en el centro los docentes participantes*, el porcentaje más alto, que supera al resto con bastante diferencia, es el perteneciente al tramo de 1 a 5 años, con un 70%; esto quizá se deba a la gran movilidad que caracteriza este trabajo, con concursos de traslado cada dos años para los funcionarios definitivos y sistema de petición de centros cada año, para funcionarios interinos. En relación al resto de porcentajes, son mucho menores, un 17% de 6 a 10 años; un 3% de 11 a 15 años; un 5% de 16 a 20 años, un 4% de 21 a 25 años; y un 1% de más de 25 años.

Figura 9. Número de años que lleva trabajando en el centro



4. Selección de los procedimientos de recogida de información

“Los procedimientos y técnicas de recogida de información permiten obtener los datos necesarios para llegar a establecer las conclusiones pertinentes sobre la situación analizada” (Martínez González, 2007, p. 57). Por ello, serán el medio para alcanzar los objetivos planteados, y obtener el fin que se espera en la investigación, que se centra en conocer cómo percibe el profesorado la implicación de las familias en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de sus hijos/as y la relación que se establece entre el centro escolar y las familias, teniendo en cuenta el factor contexto, es decir, la situación geográfica del centro escolar, rural y urbano, y con ello poder orientar a los docentes en su labor.

Para este proceso es importante utilizar técnicas fiables y válidas, y en este caso, se ha recurrido a las técnicas de encuesta, en concreto: una entrevista semiestructurada y el cuestionario “Percepción del Profesorado sobre las relaciones entre el Centro Docente y las Familias”.

En un primer momento, se pasó una entrevista semiestructurada (Anexo 2: Entrevistas Iniciales) a dos maestras, que trabajan cada una en uno de los contextos de investigación, rural y/o urbano. Con estas entrevistas se intentó realizar un primer sondeo, para conocer las opiniones y expectativas de los docentes de ambos contextos, en base a las ideas iniciales que existían tras la consulta de la bibliografía sobre el tema. Así, las preguntas fueron abiertas, para

obtener una información más rica en matices, y tener en cuenta las ideas que los docentes poseen, para realizar una investigación lo más realista y relevante posible, partiendo de algunas de sus propias inquietudes. El análisis de esta información permitió seleccionar los aspectos más relevantes e identificar un cuestionario ya elaborado con esta misma temática de análisis, como segundo instrumento de recogida de información.

En concreto, el instrumento utilizado para esta investigación ha sido el Cuestionario ya mencionado *“Percepción del Profesorado sobre las relaciones entre el Centro Docente y las Familias”*, cedido por la Dra. Raquel-Amaya Martínez González, del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad Oviedo. Al tratarse de un instrumento validado y de amplia trayectoria de uso en numerosas investigaciones, la fase de elaboración del instrumento no es pertinente incluirla en este trabajo, pero si vamos a realizar una breve descripción del mismo.

Se trata de un cuestionario de 100 ítems con respuesta mayoritariamente cerrada en escala tipo Likert y algunas de tipo abierto. Posee un encabezado donde se indica el objeto final de estudio y el perfil de sujetos a los que se dirige, el profesorado. Y continúa con una breve explicación del instrumento y la intención de su uso, además de ciertas medidas aclaratorias para poder cubrirlo y se agradece la colaboración.

Tras esto, comienza planteando la recogida información sociodemográfica, a través de ocho ítems, entre los cuales cabe destacar la ubicación y el nombre del centro, que nos permitirá saber si se trata de una zona rural o urbana; elemento clasificador para nuestra investigación. Otros datos de interés sociodemográfico en relación directa con los docentes, serán el sexo, la materia que imparten, los años que llevan de docencia, etc. En todo momento se trata de un cuestionario anónimo, por lo que no se solicita el nombre de ninguna persona.

El resto del documento, estará conformado por 100 ítems que combinará dos tipos de respuestas, abiertas y cerradas. A su vez estos ítems conformarán ocho dimensiones, que serán con las que nosotros trabajaremos.

Los ítems de respuesta cerrada son de elección entre un número de alternativas dadas, que han de ser excluyentes. Se ha utilizado la escala de Likert, con una graduación de 1 a 4: 1-Nunca, es decir, “no, sin ninguna duda” o “estoy en total desacuerdo”; 2-A veces, es decir, “no, pero tengo algunas dudas” o “estoy solo en desacuerdo”; 3-Casi Siempre, es como decir, “si, pero tengo algunas dudas” o “estoy solo de acuerdo”; y 4-Siempre, es como decir, “si, con seguridad” o “estoy en total acuerdo”. Por ejemplo, para el ítem 4 *“Los padres/madres ayudan a sus hijos/as en las actividades de aprendizaje”*, deben utilizar esta escala, y a su vez, el docente tendrá que combinar la escala de respuesta con las alternativas P (Padre), M (Madre) o PM (Ambos), según que perciba que uno solo o ambos realicen la acción.

Además, incorpora, un grupo de respuestas abiertas⁶, como por ejemplo, el ítem 38_ *“¿Qué sugerencias podría transmitir a los padres/madres para que puedan contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje y de educación personal de sus*

⁶ Esta información no será incluida en este estudio, aunque sí se considera importante analizarla, por lo que se incluirá en estudios posteriores.

hijos/as?”, aspectos dónde la respuesta de los docentes está sujeta a su interpretación de la realidad.

“El cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre si mismo y/o su entorno” (Bisquerra, 2004, p. 240). Este cuestionario ha permitido recoger los datos aportados por nuestros participantes en relación a las variables antes expresadas. En todo momento, se ha solicitado sinceridad en las respuestas, para evitar la “deseabilidad social” (Martínez González, 2007), es decir, contestar aquello que se considera más correcto socialmente, pero que no tiene por qué corresponderse con su percepción personal.

En este caso, se ha utilizado Internet para facilitar la emisión y recepción de los cuestionarios, teniendo presente los puntos fuertes y débiles de utilizar este medio.

Por un lado, el motivo principal para haber utilizado este procedimiento ha sido la falta de tiempo; Internet es un medio rápido para contactar con todos los docentes, y sobre todo, con los de las zonas más alejadas de Asturias. Además, hay otras fortalezas que es importante tener presentes, además de la rapidez, como es que no se produce el sesgo del entrevistador, que nos permite llegar a aquellos centros de difícil acceso; evita errores de codificación y facilita el análisis cuantitativo. Aunque también es necesario tener presente en todo momento sus puntos débiles, es decir, la dificultad para plantear los ítems y poder explicarlos, el riesgo de posibles fallos informáticos, tratarse de un medio poco motivador para algunos docentes que aún necesitan el soporte de papel y ser más impersonal (Bisquerra, 2004).

El envío de los cuestionarios a los docentes, se acompaña de una carta de presentación, donde se especifica con claridad el objetivo de dicho cuestionario, y la importancia de que participaran en la investigación. También se acompaña de las instrucciones necesarias para completarlo y por último, se agradecía la colaboración.

5. Identificación de los procedimientos de análisis de datos

La información recogida pretende ser útil para analizar las relaciones escuela-familia desde la perspectiva de los docentes, indagando en los diferentes comportamientos que las familias tienen con sus hijos/as y con el centro, para poder llegar a averiguar si existe una posible relación entre las pautas educativas de las familias y los procesos educativos que el docente lleva a cabo en el aula, en relación directa con el contexto donde se producen.

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, utilizamos el análisis por ordenador, mediante el paquete estadístico SPSS. La información ha sido procesada a través de una matriz de datos, “una estructura en forma de tabla que contiene los valores de cada sujeto en diferentes variables” (Bisquerra, 2004, p. 263). En esta matriz se incluyen los 100 ítems del cuestionario, y cada uno funciona como una variable. En este apartado, la estadística juega un papel fundamental.

Se realiza el análisis de las variables en primer lugar con un análisis exploratorio de los datos, basado en el estudio descriptivo de cada variable y una interpretación de los mismos. Posteriormente se emplea la prueba estadística de t de Student, con un solo grupo, utilizando la comparación de medias, de dos muestras independientes. Hemos seleccionado la t de Student porque se trata de una muestra pequeña (Martínez González, 2007) y utilizado dos grupos independientes de contraste debido a la variable de clasificación rural o urbano que incluimos dentro de nuestra muestra y como objetivo de estudio.

VI. Presentación y análisis de resultados

Para el análisis cuantitativo de los datos, como ya se ha mencionado, se utilizó el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). En este apartado, debido a la extensión máxima permitida para el trabajo fin de máster, se presentan los resultados de las variables que hemos considerado más significativas, partiendo de los datos obtenidos, junto con una representación gráfica de los mismos.

De este modo, el análisis se centra en cuatro dimensiones sobre la relación centro escolar-familia que se concretan en: *Dimensión 1-Percepción de los docentes sobre la implicación parental en la educación del hijo/a*; *Dimensión 4-Percepción de los docentes sobre la relación familia-profesorado*; *Dimensión 5-Percepción de los docentes sobre las dificultades parentales para participar en el centro escolar*, y por último, *Dimensión 6-Percepción de los docentes sobre la relación familia-centro escolar*.

Antes de argumentar los motivos que nos han llevado a seleccionar estas dimensiones del cuestionario, es importante señalar que en futuros estudios se abordará el tercer agente implicado en el proceso educativo, el alumnado. Puesto que, a pesar de que el infante es el nexo de unión entre los dos grandes agentes implicados, escuela y familia, y la base de su existencia, el estudio en este momento se ha centrado en aspectos más generales que incumben a la familia y la escuela, frente a otras cuestiones como son las tareas escolares o las dificultades de aprendizaje, más específicas del alumnado.

En segundo lugar, nos hemos centrado en la figura de la madre, como representante de la unidad familiar en este estudio, posponiendo los resultados del padre para futuros análisis.

La dimensión: *“Percepción de los docentes sobre la implicación parental (madre) en la educación del hijo/a”* constituye el pilar básico en la relación escuela-familia, puesto que el compromiso de las familias, abarca desde la educación que dan a sus hijos e hijas en su hogar, de carácter educativo, emocional, social, ético y cultural, hasta las respuestas que ofrecen a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula, y repercuten en dicha educación; por ello, es necesario comenzar a profundizar en esta dimensión para analizar la realidad escuela-familia.

Palacios (1999, p. 31) señala que *“la familia es la institución más importante para llevar a cabo la educación de los niños y niñas”*. Y por ello, es necesario conocer su implicación, y como esta afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el centro escolar. En base a este conocimiento es posible poder mejorar o mantener aquellos mecanismos y pautas que sean efectivos en el contexto escolar y familiar.

Por otro lado, García Bacete (2003) avalan ampliamente la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos/as, y Christenson, Round y Gorney (1992) en su meta-análisis de estudios realizados durante 20 años sobre relación escuela-familia identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan al logro escolar del estudiante: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del

hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar; constatando la importancia de la implicación de la familia en la educación de los hijos.

En segundo lugar, se profundizará en el análisis de la dimensión: *“Percepción de los docentes sobre la relación familia (madre)-profesorado”*, puesto que potenciar esta relación, es un desafío profesional, fundamentado por razones psicológicas, sociológicas e incluso, legislativas, pero sobre todo, en una relación diaria de eficiencia educativa, personal y profesional. Por ello, es importante conocer el interés parental desde el punto de vista de los docentes para potenciarlo o desarrollarlo.

García Bacete (2003, p. 430) señala importantes diferencias entre *“los profesores implicadores y los no implicadores”*. Los primeros, se refieren a las madres en términos positivos, como fuente de recursos y colaboración fuera de la escuela; mientras que los segundos, se esfuerzan por mantener un control sobre la enseñanza, lo que les exige guardar la distancia necesaria con las madres.

Esta dimensión justificará la necesidad de cooperación, señalada por numerosos estudios e investigaciones, de dos agentes socializadores entre los que surge una responsabilidad compartida.

En tercer lugar, se analiza la dimensión: *“Percepción de los docentes sobre las dificultades de las madres en la participación en el centro escolar”*, relacionada directamente con la primera dimensión, puesto que para que exista una dificultad es necesario que se haya generado una participación. Tal y como afirman Díez y Terrón (2006, en López Larrosa, 2009) es imposible no mantener una comunicación entre escuela y familia, por lo que es necesario fomentar la relación, colaboración y cooperación desde los centros escolares conociendo las realidades que les impiden participar. Además, las familias demandan cada vez más mayor formación específica en estrategias de relación con sus hijo/as que les permitan compensar la frecuente falta de tiempo para interactuar con ello/as con una mayor calidad (Martínez González, 1999).

Finalmente, la investigación se centra en el análisis de la dimensión: *“Percepción de los docentes sobre la relación familia (madres)-centro escolar”*, puesto que ambos agentes docentes y familias, forman parte del conjunto de la escuela, por lo que es importante analizar las relaciones formales que se dan dentro del centro escolar, algunas de ellas, como ya se ha mencionado, recogidas en la legislación educativa. Además, tal y como afirma Martínez-González (1996) en sus investigaciones, cuando las madres participan en la vida escolar no sólo se alcanzan un amplio número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos. Por ello, para que la relación escuela-familia sea constructiva es necesario que se establezcan relaciones y criterios educativos compartidos, así como una comunicación bidireccional, aspectos que serán analizados en esta dimensión.

1. Análisis descriptivos de las dimensiones: medias, desviaciones típicas y porcentajes agrupados

Para el análisis descriptivo de las dimensiones analizadas se ha realizado para cada uno de los ítems de las variables, un análisis de la media aritmética, la desviación típica -que señala la medida de dispersión en torno a la media-, y finalmente el porcentaje de frecuencia de respuesta agrupado en dos categorías, la primera con las opciones de respuestas Nunca y A veces, y la segunda, con las opciones de respuesta Casi siempre y Siempre.

1.1. Dimensión: Percepción del profesorado de la implicación parental (madres) en la educación del hijo/a

Los resultados descriptivos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión se resumen en la tabla 5

Tabla 5 Resultados descriptivos obtenidos en la Dimensión: Percepción del profesorado de la implicación parental (madres) en la educación del hijo/a

Dimensión: Percepción del profesorado de la implicación parental (madres) en la educación del hijo/a					
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N	Media	Sx	Porcentaje	
				Nunca-A veces	Casi siempre-Siempre
4_Los padres/madres ayudan a sus hijos/as en las actividades de aprendizaje	58	2,90	,640	21,3%	78,7%
5_Los/as alumnos/as tienen hábitos de alimentación, sueño...adecuados para poder estudiar	66	2.51	,621	23,2%	76,8%
6_Los alumnos tienen en casa un ambiente adecuado para estudiar	70	2,81	,614	24,6%	75,4
17_Cuando un alumno/a falta a clase, la madre saben dónde y con quién está	69	3,67	,741	12,4%	87,6
19_El tema del estudio provoca problemas frecuentes en las familias del alumnado	74	2,08	,807	75,4%	24,6%
20_Cuando los/as alumnos/as presentan suspensos, las madres les hacen ver que se disgustan, les riñen o castigan	72	2,54	,749	48%	52%
21_Las madres del alumnado están de acuerdo al valorar las notas de sus hijos/as (los dos le dicen lo mismo, que están bien o que están mal)	70	2,89	,753	24,8%	69,1%
22_Las madres del alumnado manifiestan suficientemente a sus hijos/as el afecto que sienten hacia él/ella (con palabras, gestos, acciones)	70	3,09	,631	12,5%	87,5%
23_Las madres del alumnado animan a sus hijos para superar las asignaturas que le causan más dificultades o suspensos	64	3,08	,674	18,2%	81,8%
24_Los/as amigos/as del alumnado obtienen buenas notas y logran aprobar las asignaturas	63	2,79	,765	31,8%	68,2%
25_Las madres del alumnado compran de buena gana los libros, cuadernos, bolígrafos y otro material que los/as hijos/as necesitan para el estudio	70	3,19	,748	19,2%	80,8%
27_Las madres del alumnado participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de padres/madres, etc.	71	2,89	,838	33,3%	66,7%
28_Conozco los objetivos educativos que las madres	68	2,94	,862	32,6%	67,4%

de mis alumnos/as se plantean para sus hijos/as					
39_Se preocupan de sus hijo/as	72	3,40	,664	6,7%	93,3%
40_Enseñan a sus hijos/as a ser personas responsables y participativas	73	3,05	,664	18%	82%
41_Realizan con sus hijos/as actividades y experiencias que les ayudan a aprender	73	2,92	,662	23,3%	76,7%
42_Enseñan a sus hijos cómo estudiar	69	2,32	,696	65,5	34,5%
43_Estimulan a sus hijos/as para que aprendan a valorarse a sí mismos/as	72	2,86	,793	32,9%	67,1%
44_Estimulan a sus hijos/as para que les guste aprender e ir a clase	72	2,89	,761	28,9%	71,1%
45_Actúan correctamente con sus hijos/as respecto al aprendizaje de normas de conducta	74	2,95	,761	20,5%	79,5%
46_Están dispuestos a ayudar a sus hijos/as a resolver los problemas que puedan surgirles con sus compañeros/as o amistades	73	3,07	,694	15,3%	84,7%
52_Las madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro	71	2,90	7,59	29,7%	70,3%
16_Las madres del alumnado suelen justificar a sus hijos/as ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas	68	2,21	,907	69,2%	30,8%

Los análisis descriptivos efectuados basados en cómputo de frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad indican que, en términos generales, los maestros/as que han participado en este estudio perciben una adecuada implicación de las madres en la educación de sus hijos/as, que se caracteriza, entre otros aspectos, por ayudar a éstos en las actividades de aprendizaje (CS-S= 78,8%), tener en casa un ambiente adecuado para estudiar (CS-S= 75,4%), manifestar suficientemente a sus hijos/as el afecto que sienten hacia él/ella (con palabras, gestos, acciones) (CS-S= 87,5%), o preocuparse por sus hijos e hijas (CS-S= 93,3%).

No obstante, teniendo en cuenta el contenido y significado de las variables analizadas, se ha estimado que una concentración de un 30% ($n \geq 23$ maestros/as) o más de respuestas de los participantes en las opciones que indican limitaciones o carencias, merecen una especial mención. Tomando este criterio como referencia, los resultados indican la existencia de los siguientes aspectos a mejorar en la implicación de las madres en la educación del hijo/a:

- 20_Cuando los/as alumnos/as presentan suspensos, las madres les hacen ver que se disgustan, les riñen o castigan (CS-S= 52%).
- 27_Las madres del alumnado participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de padres/madres, etc. (N-AV= 33%).
- 28_Conozco los objetivos educativos que las madres de mis alumnos/as se plantean para sus hijos/as (N-AV = 32,6%).
- 42_Las madres enseñan a sus hijos cómo estudiar (N-AV = 65,5%).
- 43_Las madres estimulan a sus hijos/as para que aprendan a valorarse a sí mismos/as (N-AV = 32,9%).

- 52_Las madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro (CS-S= 29,7%).
- 16_Las madres suelen justificar a sus hijos/as ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas (CS-S= 62,9%).

En relación a estas cuestiones que necesitan reforzarse, comenzar diciendo que *“cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar, lo/as hijo/as incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa”* (Martínez González et al., 2000, p.2). Por lo tanto, el aumento de implicación por parte de las madres en el centro escolar reforzará las conductas relacionadas con los castigos o reprimendas, el conocimiento de los objetivos educativos de sus hijos/as y aumentará el acuerdo entre el docente y la madre, en cuanto a conductas de sus hijos/as.

En cuanto, a la dimensión emocional del infante, las madres que poseen expectativas más altas sobre sus hijos/as se lo transmiten a través de estilos parentales más autoritativos o democráticos (Torío López et al., 2008), que ayudan al niño/a a construir una imagen positiva de sí mismo y a poseer un alto nivel de autoestima.

Según Martínez González (2006b) *“la implicación de los padres incluye acciones con sus hijos, con padres de otros niños y con el centro escolar.* (p.19). Por ello, la participación en el centro de las madres, para cualquier tipo de actividad es beneficiosa para el resto de los agentes implicados en el proceso educativo.

1.2. Dimensión: Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijos/as

Los resultados descriptivos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión se resumen en la tabla 6

Tabla 6 Resultados descriptivos obtenidos en la Dimensión: Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijos/as

Dimensión: Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijos/as					
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N	Media	Sx	Porcentaje	
				Nunca-A veces	Casi siempre-Siempre
29_Las madres del alumnado se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de los/as hijos/as	68	2,84	,857	39,2%	60,8%
77_Interés de las madres por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro	69	2,45	,978	53,4%	46,6%
78_Interés de las madres por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación y el trabajo escolar de sus hijos/as en casa	72	3,06	,870	20,1%	79,9%
79_Interés de las madres por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se	71	2,93	,884	23,8%	76,2%

realizan en el aula					
80_Interés de las madres por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos/as	69	2,64	,804	45,2%	54,8%
81_Me resulta fácil comentar con las madres mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos/as	69	3,13	,821	22,1%	77,9%
82_Me resulta fácil comentar con las madres mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos/as su proceso de aprendizaje escolar	69	3,14	,862	21,9%	78,1%
83_Me resulta fácil comentar con las madres el comportamiento en el centro de sus hijos/as	68	3,22	,895	19,4%	80,5%
84_Me resulta fácil comentar con las madres las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos/as y su futuro	69	2,94	,889	33,1%	66,9%
85_Suelo hablar con mis alumnos/as sobre su vida personal y sus preocupaciones	67	2,75	,823	44%	56%
86_Suelo hablar con mis alumnos/as sobre sus circunstancias personales	67	2,27	,827	64,5%	35,5%

Los análisis descriptivos efectuados basados en el cómputo de frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad indican que, en términos generales, los maestros/as que han participado en este estudio perciben una buena relación entre las madres y el profesorado que se caracteriza, entre otros aspectos, por que las madres comentan con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación y el trabajo escolar de sus hijos/as en casa (CS-S= 79,9%) y aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula (CS-S= 76,2%)

No obstante, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y el contenido y significado de las variables analizadas, que repercute en el proceso educativo y académico del alumnado, se ha estimado que una concentración de un 30% ($n \geq 23$ maestros/as) o más de respuestas de los participantes en las opciones que indican limitaciones o carencias merecen una especial mención. Tomando este criterio como referencia, los resultados indican la existencia de aspectos a mejorar en la relación entre las madres y el profesorado, desde la percepción que tienen estos últimos.

- 29_ Las madres se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de los/as hijos/as (N-AV= 39,2%).
- 77_ Las madres tienen interés en comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro (N-AV= 53,4%).
- 80_ Las madres tienen interés en comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos/as (N-AV= 45,2%).
- 84_ Al profesorado le resulta fácil comentar con las madres las expectativas académicas que tienen sobre sus hijos/as y su futuro (N-AV= 33,1%).
- 85_ El profesorado suele hablar con su alumnado sobre aspectos de la vida personal y sobre las preocupaciones del alumnado (N-AV= 44%).

- 86_El profesorado suele hablar con su alumnado sobre las circunstancias personales en que viven (N-AV= 64,5%).

Estas cuestiones, están directamente con la comunicación entre el docente y las madres, y en segunda término, entre el docente y el infante; todas ellas es necesario potenciarlas para mejorar así, la relación entre el docente y las familias. Ya que *“los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el centro escolar, interacciones sociales, y progreso académico de los niños”* (Martínez González, 2006b, p.16).

Parece necesario fomentar la toma de decisiones conjunta entre el profesorado y las madres, ante la necesidad de cooperación (González Martínez, 1997) y las *“condiciones positivas”* (Sauras, 2000, p. 32), centradas en la relación entre los diversos miembros de las comunidades educativas (Busto Jiménez, 2010).

1.3. Dimensión: Percepción del profesorado sobre las dificultades de las madres para participar en el centro escolar

Los resultados descriptivos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión se resumen en la tabla 7

Tabla 7 Resultados descriptivos obtenidos en la Dimensión: Percepción del profesorado sobre las dificultades de las madres para participar en el centro escolar

Percepción del profesorado sobre las dificultades de las madres para participar en el centro escolar					
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N	Media	Sx	Porcentaje	
				Nunca-A veces	Casi siempre-Siempre
62_Incompatibilidad con el horario de trabajo de las madres	76	2,82	,778	33,3%	66,6%
63_Incompatibilidad con el horario del centro escolar	76	2,08	,920	70,7%	29,3%
64_Carencia de personas con quien dejar a niños pequeños, personas mayores, enfermas, etc.	70	1,87	,658	26,7%	73,3%
65_Dificultades de transporte hasta el centro	74	1,27	,505	75,8%	24,2%
66_Las madres no sienten interés en participar en las actividades del centro	71	1,72	,701	91%	9%
67_Nadie ha pedido a las madres que participe en las actividades del centro	76	1,32	,677	93,5%	6,5%
68_Las madres no participa porque se sienten a disgusto en el centro	75	1,24	,460	98,7%	1,3%
69_Las madres no participa porque ha tenido experiencias negativas en este o en otro centro	70	1,31	,468	100%	0%

Los análisis descriptivos efectuados basados en el cómputo de frecuencias y porcentajes y en medidas de tendencia central y variabilidad indican que, en términos generales, los maestros/as que han participado en este estudio perciben que las dificultades de las madres para participar en el centro escolar se deben, sobre todo, a la incompatibilidad del horario del centro con el horario de trabajo (CS-S= 66,6%) y a que no cuentan con personas con quien dejar a niños pequeños, personas mayores, enfermas, etc. (CS-S= 73,3%).

En suma, las principales dificultades que percibe el profesorado para la participación de las madres en el centro se refieren a aspectos funcionales, como la incompatibilidad de horarios y el cuidado de terceras personas, y no a aspectos más personales, como la falta de interés por participar o sentirse a disgusto en el centro escolar.

1.4. Dimensión: Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar

Los resultados descriptivos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión se resumen en la tabla 8

Tabla 8 Resultados descriptivos obtenidos en la Dimensión: Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar

Dimensión: Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar					
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N	Media	Sx	Porcentaje	
				Nunca-A veces	Casi siempre-Siempre
1_Las madres se sienten bien recibidos en el centro escolar	70	3,56	,605	5,6%	94,4%
2_En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con las madres	72	3,38	,638	8,2%	91,8%
3_En el centro se respeta a todas las familias y alumnos/as evitando discriminaciones	71	3,83	,478	21,3%	78,4%
26_En el centro se respeta el horario para recibir a las familias y se facilita otro horario a quienes no puedan acudir en el horario establecido	72	3,58	,687	8%	92%
53_El profesorado ha contactado con la familia para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos/as	69	3,33	,869	20,7%	79,3%
54_El profesorado ha contactado con la familia para comunicarle algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos/as	67	3,28	,901	20,4%	79,6%
56_El profesorado ha contactado con la familia para organizar actividades en colaboración con ella	68	2,94	1,04	38,2%	61,8%
57_El profesorado ha contactado con la familia para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia (salud, ausencias a clase...)	64	3,09	1,01	31,9%	68,1%
59_La familia ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos/as	67	3,01	,977	26,6%	73,4%
59b_La familia ha contactado con el profesorado para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos/as	64	2,56	1,11	45%	55%
71_ La familia ha contactado para asistir a una reunión general para padres/madres convocada por el centro	65	3,12	,801	12,8%	87,2%
72_ La familia ha contactado para asistir al menos a una reunión individual con el/la tutor/a para tratar aspectos relacionados con sus hijos/as	66	3,20	,749	12,7%	87,3%
73_ La familia ha contactado para asistir a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres	54	2,20	,786	77,4%	22,6%
74_ La familia ha contactado para asistir a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a	58	2,09	,801	76,6%	23,4%

padres/madres					
75_ La familia ha contactado para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.	70	3,01	,771	22,2%	77,8%

Los análisis descriptivos efectuados basados en el cómputo de frecuencias y porcentajes y en medidas de tendencia central y variabilidad, indican que, en términos generales, los maestros/as que han participado en este estudio perciben una buena relación familia-centro escolar, que se caracteriza, entre otros aspectos, porque desde la perspectiva de los docentes las madres se sienten bien recibidas en el centro (CS-S= 94,4%), en éste hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres (CS-S= 91,8%) y éstos asisten al centro al menos a una reunión individual con el/la tutor/a para tratar aspectos relacionados con sus hijos/as (CS-S= 87,3%).

No obstante, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y el contenido y significado de las variables analizadas, se ha estimado que una concentración de un 30% ($n \geq 23$ maestros/as) o más de respuestas de los participantes en las opciones que indican limitaciones o carencias, merecen una especial mención. Tomando este criterio como referencia, los resultados indican la existencia de los siguientes aspectos a mejorar en las relaciones entre los centros escolares y las familias:

- 56_ El profesorado ha contactado con las familias para organizar actividades en colaboración con ella (N-AV= 38,2%).
- 57_ El profesorado contacta con las familias para interesarse por cuestiones personales del alumnado o de sus familias (salud, ausencias a clase...) (N-AV= 31,9%).
- 59b_ Las familias contactan con el profesorado para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos/as (N-AV= 45%).
- 73_ Las familias asisten al centro escolar a reuniones convocadas por la Asociación de Madres y Padres (N-AV= 74,4%).
- 74_ Las familias asisten al centro escolar para acudir a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres/madres (N-AV= 76,6%).

En cuanto al contacto más directo, e incluso volviendo a tratar la cuestión de la comunicación entre docentes y madres, es necesario reforzar la relación entre estos dos agentes.

Los profesores consideran que los contactos con las familias son poco frecuentes y que en la mayoría de las ocasiones se materializan en las reuniones tutoriales individuales (Rodríguez Ruiz, 2012). Epstein (2005) sostiene en sus estudios, que la mayoría de los padres y las madres colabora con el profesorado en el proceso de educación y socialización de los hijos, y que intentan resolver conjuntamente con el profesorado los problemas personales, familiares y escolares de los alumnos. No obstante, es necesaria una mayor implicación.

Resaltando, aquellas relacionadas con charlas, conferencia o la Asociación de Madres y Padres, donde los resultados son aún mayores. De acuerdo a García Sanz, Gómez Vicente, Hernández Prados y Parra Martínez (2010) la participación de las madres en la mayoría de actividades relacionadas con el centro es bastante escasa,

aunque resulta sorprendente, el bajo índice y la escasa participación en las actividades promovidas.

2. Análisis de diferencias en las dimensiones de estudio en función de la situación geográfica (rural o urbana) del centro escolar

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la zona urbana y rural en las variables de las dimensiones de estudio, se utilizó la t de Student para muestras independientes, tomando las dimensiones como las variables a contrastar, e introduciendo la situación geográfica del centro escolar como variable de agrupación. En cada análisis, se tuvo en cuenta si se cumplía la condición de homogeneidad de la varianzas (Prueba de Levene) a través del estadístico F de Snedecor. En los casos en que no se cumplía este supuesto se utilizó el valor de la t de de Student indicado para estas situaciones.

2.1. Dimensión: Percepción del profesorado sobre la implicación de las madres en la educación de sus hijos/as

En la Tabla 9 se muestran los resultados estadísticamente significativos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión en función de la variable situación geográfica del centro escolar.

Tabla 9 Percepción del profesorado de la implicación de las madres en la educación de sus hijo/as en función de la situación geográfica del centro escolar

Dimensión: Percepción del profesorado de la implicación de las madres en la educación del hijo/a					
Diferencias significativas por ZONA GEOGRÁFICA DEL CENTRO ESCOLAR: U (Urbano) - R (Rural)					
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N T, U, R	Medias T, U, R	Sx T, U, R	t (U-R) Prob Student p>0,05	Interpretación
4_Las madres ayudan a sus hijos/as en las actividades de aprendizaje	58T 35U 23R	2,90T 2,83U 3,00R	,640T ,568U ,739R	-0,99t ,323p	No hay diferencias estadísticamente significativas
5_Los/as alumnos/as tienen hábitos de alimentación, sueño...adecuados para poder estudiar	66T 40U 20R	2,91T 2,93U 2,88R	,717T ,656U ,816R	0,22t ,833p	No hay diferencias estadísticamente significativas
6_El alumnado tiene en casa un ambiente adecuado para estudiar	70T 42U 28R	2,81T 2,76U 2,89R	,621T ,532U ,737R	-0,86t ,391p	No hay diferencias estadísticamente significativas
17_Cuando el alumnado falta a clase, las madres saben dónde y con quién está	69T 41U 28R	3,67T 3,78U 3,50R	,741T ,571U ,923R	1,56t ,123p	No hay diferencias estadísticamente significativas
19_El tema del estudio provoca problemas frecuentes en las familias del alumnado	74T 44U 30R	2,08T 2,07U 2,10R	,807T ,661U ,995R	-0,16t ,869p	No hay diferencias estadísticamente significativas
20_Cuando los/as alumnos/as presentan suspensos, las madres les hacen ver que se disgustan, les riñen o castigan	72T 43U 29R	2,54T 2,60U 2,45R	,749T ,695U ,827R	0,86t ,389p	No hay diferencias estadísticamente significativas
21_El padre y la madre del alumnado están de acuerdo al valorar las notas de sus hijos/as (los dos le dicen lo	70T 42U 28R	2,89T 2,86U 2,93R	,753T ,647U ,900R	-0,38t ,700p	No hay diferencias estadísticamente significativas

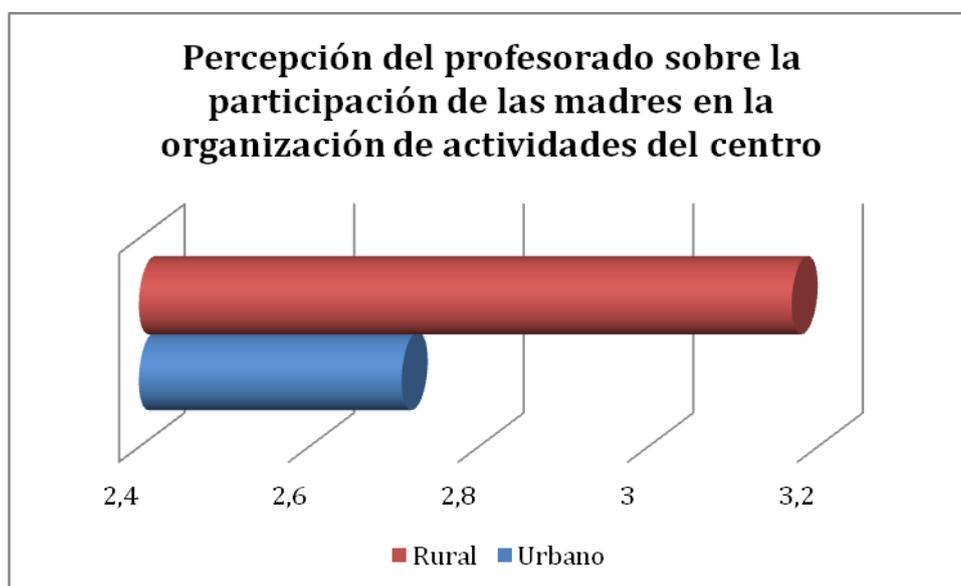
*Interrelación entre la educación y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje:
Familia y Escuela unidas.
Una realidad, dos contextos: Rural y/o Urbano.*

mismo, que están bien o que están mal)						
22_Las madres del alumnado manifiestan suficientemente a sus hijos/as el afecto que sienten hacia él/ella (con palabras, gestos, acciones)	70T 40U 30R	3,09T 3,07U 3,17R	,631T ,480U ,791R	-0,92t ,359p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
23_Las madres del alumnado animan a sus hijos para superar las asignaturas que le causan más dificultades o suspensos	64T 37U 27U	3,08T 2,97U 3,22R	,674T ,600U ,751R	-1,74t ,145p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
24_Los/as amigos/as del alumnado obtienen buenas notas y logran aprobar las asignaturas	63T 36U 27R	2,79T 2,89U 2,67R	,765T ,600U ,751R	1,14t ,257p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
25_Los/as padres/madres del alumnado compran de buena gana los libros, cuadernos, bolígrafos y otro material que los/as hijos/as necesitan para el estudio	70T 42U 28R	3,19T 3,14U 3,25R	,748T ,683U ,844R	-0,58t ,561p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
27_Las madres del alumnado participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de padres/madres, etc.	71T 41U 30R	2,89T 2,71U 3,17R	,838T ,810U ,889R	-2,17t ,033p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales participan con mayor frecuencia en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de padres/madres, etc. que las madres del alumnado de centros escolares urbanos	
28_Conozco los objetivos educativos que las madres de mis alumnos/as se plantean para sus hijos/as	68T 39U 29R	2,94T 2,77U 3,17R	,862T ,810U ,889R	-2,94t ,056p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
39_Las madres de mi alumnado se preocupan de sus hijo/as	72T 41U 31R	3,40T 3,34U 3,48R	,664T ,671U ,724R	-0,90t ,371p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
40_ Las madres de mi alumnado enseñan a sus hijos/as a ser personas responsables y participativas	73T 43U 30R	2,92T 2,93U 3,23R	,662T ,593U ,728R	-1,95t ,055p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
41_ Las madres de mi alumnado realizan con sus hijos/as actividades y experiencias que les ayudan a aprender	73T 44U 29R	2,92T 2,84U 3,03R	,662T ,568U ,778R	-1,22t ,224p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
42_ Las madres de mi alumnado enseñan a sus hijos cómo estudiar	69T 43U 26R	2,32T 2,21U 2,50R	,696T ,559U ,860R	-1,70t ,093p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
43_ Las madres de mi alumnado estimulan a sus hijos/as para que aprendan a valorarse a sí mismos/as	72T 42U 30R	2,86T 2,76U 3,00R	,793T ,656U ,947R	-1,26t ,211p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
44_ Las madres de mi alumnado estimulan a sus hijos/as para que les guste aprender e ir a clase	72T 44U 28R	2,89T 2,80U 3,04R	,761T ,594U ,962R	-1,31t ,194p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
45_ Las madres de mi alumnado actúan correctamente con sus hijos/as respecto al aprendizaje de normas de conducta	74T 44U 33R	2,95T 2,95U 2,93R	,660T ,569U ,785R	0,13t ,893p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
46_ Las madres de mi alumnado están dispuestas a ayudar a sus hijos/as a resolver los problemas que	76T 45U 28R	3,07T 3,04U 3,11R	,694T ,638U ,786R	-0,37t ,710p	No hay diferencias estadísticamente significativas	

puedan surgirles con sus compañeros/as o amistades					
52_ Las madres de mi alumnado participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro	71T 40U 31R	2,90T 2,73U 3,13R	,759T ,716U ,763R	-2,29 ,025p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales participan con mayor frecuencia en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro que las madres del alumnado de centros escolares urbanos
16_ Las madres de mi alumnado suelen justificar a sus hijos/as ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas	68T 41U 27R	2,21T 2,15U 2,30R	,907T ,760U 1,10R	-0,66t ,509p	No hay diferencias estadísticamente significativas

Los resultados recogidos en la Tabla 9 muestran que la situación geográfica del centro escolar en una zona rural o urbana ejerce diferencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado sobre el grado de **participación de las madres en la organización de actividades del centro** ($t_{(69)} = -2,17$; $p = 0,033$). Quienes trabajan en zonas rurales perciben más que quienes trabajan en zonas urbanas que las madres participan con mayor frecuencia en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de padres/madres, etc.

Figura 10. Percepción del profesorado sobre la participación de las madres en la organización de actividades del centro



La participación de las madres en los centros escolares se justifica, entre otros motivos, según San Fabián, (1994), por considerarse un medio que aproxima la cultura familiar y escolar generando, de esta manera, un indicador de calidad educativa, así como la legitimización social de la profesión. Además, las experiencias que se han desarrollado en diferentes contextos escolares sobre la participación y colaboración centro escolar-familia ha señalado beneficios que van más allá de la mejora del rendimiento académico o de una valoración más positiva del centro escolar por parte del alumnado (García-Bacete, 2006), para incluir

cuestiones relacionadas con las propias familias, el profesorado y los centros escolares (Martínez González et al., 2010). No obstante, las madres varían su participación y colaboración con el centro escolar en función de diversos aspectos, como por ejemplo, la etapa evolutiva en la que se encuentren sus hijos e hijas; constatando que es más fácil colaborar en la etapa de la educación infantil y primaria, que en la etapa de la educación secundaria, al considerar que su implicación es más necesaria en estas etapas, al mismo tiempo que manifiestan sentirse más competentes para apoyarles en ese momento que en etapas posteriores (Rivera y Milicic, 2006).

La participación de las padres y las madres, como se ha señalado con anterioridad, genera beneficios en todos los agentes implicados en la comunidad escolar (Rodríguez Ruiz, 2012), puesto que *“cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar, lo/as hijo/as incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa”* (Martínez González et al., 2000, p.2).

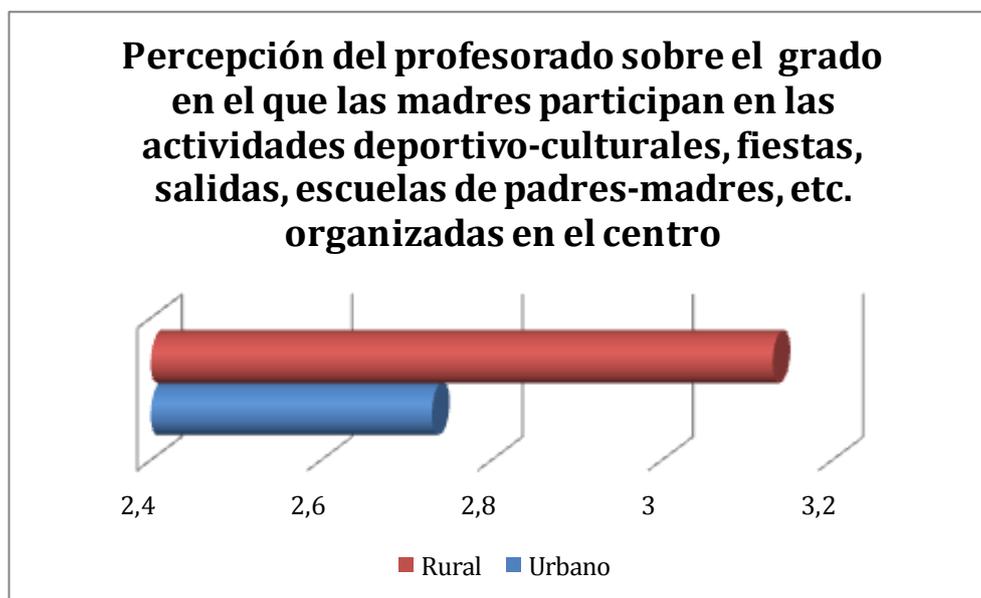
Los resultados obtenidos en esta investigación, señalan una participación más activa por parte de las madres en los entornos rurales que en los urbanos; es decir, una mayor implicación con el centro escolar para la organización de actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc., que generan de manera indirecta los efectos positivos asociados al centro escolar, los alumnos y las familias. El profesorado de los centros escolares rurales percibe más que aquellos de los centros urbanos que las madres colaboran con ellos. Quizás esto se deba, como indican Anderson y Minke (2007) a que los primeros invitan más directamente a las madres a hacerlo que los segundos. Estos autores consideran que una de las variables con mayor capacidad de predicción para favorecer la participación de las familias en los centros escolares es la invitación directa del profesorado a las familias.

Uno de los principales factores que influye en la participación de las familias en los centros escolares, como se señalará posteriormente al analizar las dificultades de los padres y las madres para participar en el centro escolar, es la incompatibilidad de horarios para acudir al centro, aspecto que está directamente relacionado con el que estamos comentado de la participación; puesto que si los padres y las madres no acuden al centro escolar para tratar temas que les conciernen directamente a sus hijos/as, como son los académicos, quizá encuentren todavía más dificultades para participar en otras actividades de carácter social y cultural. A este respecto, en el contexto rural puede ser probable que las familias participen más en el centro escolar que las que viven en entornos urbanos en este tipo de actividades sociales y culturales; en parte, quizás, su mayor aislamiento geográfico fomenta una mayor disponibilidad de las familias para participar. Además en estos entornos rurales el profesorado suele tener una mayor cercanía y trato directo con las familias, lo que seguramente las animará a participar más en el centro escolar.

Por otro lado, para esta dimensión en el ítem ***Las madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro*** se han obtenido también diferencias estadísticamente significativas ($t_{(69)} = -2,29$; $p=0,025$) en función de la situación geográfica del centro escolar, como señala la figura 11. Los resultados apuntan que

el profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales participan más en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro que las madres del alumnado de centros escolares urbanos.

Figura 11. Percepción del profesorado sobre el grado en el que las madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro



Según Martínez González (2006b) “cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, incrementa el capital social; (...); y los padres comparten pautas, normas y experiencias de crianza”. (p.25) y “la implicación de los padres incluye acciones con sus hijos, con padres de otros niños y con el centro escolar. (p.19). Por ello, es necesario fomentar la participación de las familias en los centros escolares, bien sea en actividades de carácter social o educativo, puesto que los efectos beneficiosos afectan, como ya se ha mencionado, a toda la comunidad educativa.

Atendiendo a los resultados obtenidos en esta investigación, parece más necesario desarrollar acciones que favorezcan la participación de las familias en los centros escolares urbanos, puesto que estos señalan una menor participación de las madres que en los entornos rurales. Este aspecto, como señalan Llevot Calvet y Garreta Bochaca (2008), supone en sí mismo uno de los puntos fuertes del entorno rural, al que le caracteriza “una dinámica relación escuela-pueblo”, que facilita la frecuencia e intensidad de las relaciones que se establecen entre las propias familias y los centros escolares, frente al distanciamiento que a veces se percibe en los centros urbanos, y que muestran los datos.

En las restantes variables analizadas en esta dimensión no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el entorno rural y urbano, lo que indica que esta variables no actúa como elemento diferenciador de la implicación de las madres en la educación de sus hijo/as.

De este modo, parece importante señalar que en aspectos de la implicación parental de índole más académico (como ayudar a los hijos/as en las actividades

de aprendizaje o tener en casa un ambiente adecuado para estudiar) o con el proceso de enseñanza-aprendizaje (como estimular a los hijos/as para que aprendan normas de conducta), no existen diferencias entre los centros escolares urbanos y rurales, mostrando para ambos contextos una tendencia de comportamiento respecto a las variables analizadas que se sitúa en la media o un poco por encima de la media, asociados a opciones de respuesta casi siempre o siempre, como se señala en los resultados mostrados en la tabla 9.

2.2. Dimensión: Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as

En la Tabla 10 se muestran los resultados estadísticamente significativos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión en función de la variable situación geográfica del centro escolar.

Tabla 10. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as en función de la situación geográfica del centro escolar

Dimensión: Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as						
Diferencias significativas por ZONA GEOGRÁFICA DEL CENTRO ESCOLAR: U (Urbano) - R (Rural)						
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N T, U, R	Medias T, U, R	Sx T, U, R	t (U-R) Prob Student p>0,05	Interpretación	
29_Las madres del alumnado se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de los/as hijos/as	68T 41U 27R	2,84T 2,73U 3,00R	,857T ,837U ,877R	-1,26t ,209p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
77_Interés parental por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro	68T 41U 28R	2,45T 2,46U 2,43R	,978T ,745U 1.26R	0,14t ,886p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
78_Interés parental por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación y el trabajo escolar de sus hijos/as en casa	72T 42U 30R	3,06T 3,19U 2,87R	,870T ,707U 1,04R	1,57t ,120p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
79_Interés parental por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula	71T 41U 30R	2,93T 2,98U 2,87R	,884T ,724U 1,07R	0,51t ,611p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
80_Interés parental por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos/as	69T 41U 28R	2,64T 2,54U 2,79R	,804T ,636U ,995R	-1,27t ,209p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
81_Me resulta fácil comentar con las madres mis preocupaciones con respecto a la educación de	69T 39U 30R	3,13T 3,15U 3,10R	,821T ,779U ,885R	0,26t ,789p	No hay diferencias estadísticamente significativas	

sus hijos/as							
82_Me	resulta fácil comentar con las madres mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos/as su proceso de aprendizaje escolar	69T 39U 30R	3,14T 3,26U 3,00R	,862T ,715U 1,01R	1,22t ,223p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
83_Me	resulta fácil comentar con las madres el comportamiento en el centro de sus hijos/as	68T 38U 30R	3,22T 3,29U 3,13R	,895T ,802U 1,01R	0,71t ,479p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
84_Me	resulta fácil comentar con las madres las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos/as y su futuro	69T 39U 30U	2,94T 2,95U 2,93R	,889T ,793U 1,01R	0,07t ,944p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
85_Suelo	hablar con mis alumnos/as sobre su vida personal y sus preocupaciones	67T 39U 28R	2,75T 2,82U 2,64R	,823T ,790U ,870R	0,87t ,387p	No hay diferencias estadísticamente significativas	
86_Suelo	hablar con mis alumnos/as sobre sus circunstancias personales	67T 39U 28R	2,27T 2,33U 2,18R	,827T ,898U ,723R	0,75t ,454p	No hay diferencias estadísticamente significativas	

Los resultados recogidos en la Tabla 10 muestran que en la percepción del profesorado para las madres sobre la Dimensión: Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable situación geográfica del centro escolar en ninguno de los ítems analizados. De este modo, la situación geográfica del centro escolar no ejerce diferencias estadísticamente significativas entre los participantes en la investigación en la dimensión analizada, puesto que no tienden a comportarse de un modo diferente y según la tendencia que marcan los porcentajes, la media y la desviación típica.

En relación a los resultados obtenidos, parece importante señalar que en la relación del profesorado con las madres para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as más relacionados el interés parental, como la intención de las familias por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro, cómo perciben el proceso de adaptación y el trabajo escolar de sus hijos/as en casa, o las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos/as, no existen diferencias entre los centros escolares urbano y rurales, mostrando para ambos contextos una tendencia de comportamiento que se sitúa en la media o un poco por encima de la media, como se señala en los resultados mostrados en la tabla 10. Así pues, para ambos contextos el urbano y el rural, desde la perspectiva del profesorado y para las madres, se percibe de igual manera la relación que establecen las familias con el profesorado para hablar con él temas referidos a sus hijos e hijas.

Al mismo tiempo y compartiendo la perspectiva que el profesorado percibe en las madres, los docentes consideran que no existen diferencias en el tipo de relación que ellos establecen con las familias en función de la situación geográfica del centro escolar, puesto que aspectos como comentar con las madres sus ideas sobre cómo están llevando sus hijos/as su proceso de aprendizaje escolar o las expectativas académicas que tiene sobre sus hijos/as y su futuro, no muestra

diferencias en función de la situación de las situación geográfica del centro escolar, como se observa en la tabla 10.

2.3. Dimensión: Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres/madres para participar en el centro escolar

En la Tabla 11 se muestran los resultados estadísticamente significativos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión en función de la variable situación geográfica del centro escolar.

Tabla 11. Percepción del profesorado sobre las dificultades de las madres para participar en el centro escolar en función de la situación geográfica del centro escolar

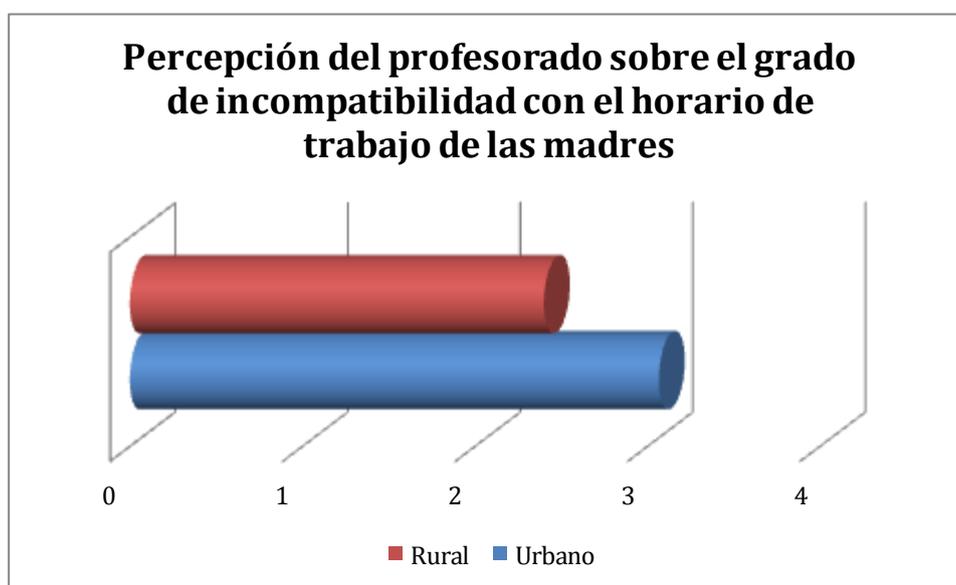
Dimensión: Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres/madres para participar en el centro escolar					
Diferencias significativas por ZONA GEOGRÁFICA DEL CENTRO ESCOLAR: U (Urbano) - R (Rural)					
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N T, U, R	Medias T, U, R	Sx T, U, R	t (U-R) Prob Student p>0,05	Interpretación
62_Incompatibilidad con el horario de trabajo de los padres/madres	76T 45U 31R	2,82T 3,09U 2,42R	,917T ,633U ,807R	4,04t ,000p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares urbanos manifiestan mayor dificultad para participar en el centro escolar por la incompatibilidad con el horario de trabajo que madres del alumnado de centros escolares rurales
63_Incompatibilidad con el horario del centro escolar	76T 45U 31R	2,08T 2,27U 1,81R	,920T 986U ,749R	2,19t ,031p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares urbanos manifiestan mayor dificultad para participar en el centro escolar por la incompatibilidad con el horario del centro escolar que las madres del alumnado de centros escolares rurales
64_Carencia de personas con quien dejar a niños pequeños, personas mayores, enfermas, etc.	70T 41U 29R	1,87T 1,98U 1,72R	,658T ,724U ,528R	1,59t ,116p	No hay diferencias estadísticamente significativas
65_Dificultades de transporte hasta el centro	74T 44U 30R	1,27T 1,18U 1,40R	,505T ,446U ,563R	-1,85t ,068p	No hay diferencias estadísticamente significativas
66_Los/as padres/madres no sienten interés en participar en las actividades del centro	71T 43U 28R	1,72T 1,81U 1,57R	,701T ,664U ,742R	1,43t ,155p	No hay diferencias estadísticamente significativas
67_Nadie ha pedido a los/as padres/madres que participe en las actividades del centro	76T 45U 31R	1,32T 1,38U 1,23R	,677T ,747U ,560R	0,96t ,340p	No hay diferencias estadísticamente significativas
68_Los/as padres/madres no participa porque se sienten a disgusto en el centro	75T 44U 31R	1,24T 1,25U 1,23R	,460T ,438U ,497R	0,22t ,824p	No hay diferencias estadísticamente significativas
69_Los/as padres/madres no participa porque ha tenido experiencias negativas en este o en otro centro	70T 40U 30R	1,31T 1,38U 1,23R	,468T ,490U ,430R	1,26t ,212p	No hay diferencias estadísticamente significativas

Los resultados recogidos en la Tabla 11 muestran que en la percepción del profesorado para las madres sobre la Dimensión: Percepción del profesorado sobre las dificultades de las madres para participar en el centro escolar existen

diferencias estadísticamente significativas en la variable situación geográfica del centro escolar en algunos de los ítems analizados. De este modo, la situación geográfica del centro escolar ejerce diferencias estadísticamente significativas entre los participantes en la investigación en la dimensión analizada, puesto que tienden a comportarse de un modo diferente y según la tendencia que marcan los porcentajes, la media y la desviación típica.

Respecto al ítem 62_ **Incompatibilidad con el horario de trabajo de las madres** ($t_{(74)} = 4,04$; $p=0,000$), el análisis muestra que existen diferencias estadísticamente significativas al comparar en función de la situación geográfica del centro escolar. Los resultados sobre las comparaciones por pares muestran que el profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares urbanos manifiestan mayor dificultad para participar en el centro escolar por la incompatibilidad con el horario de trabajo que las madres del alumnado de centros escolares rurales, tal como se observa en la figura 12.

Figura 12. Percepción del profesorado sobre el grado de incompatibilidad con el horario de trabajo de las madres



Los factores que dificultan la relación entre los centros escolares y las familias son tan diversos como los son los distintos agentes implicados en la relación, por este motivo, hacen referencia a todos los implicados en la relación, es decir, a los padres, a las madres, al profesorado, a los propios hijos y a la institución escolar. Cada uno de ellos, a niveles diferentes y respecto a aspectos variados, pone de manifiesto inquietudes e incertidumbres, que lejos de favorecer la relación actúan como barreras que separan cada vez ambos contextos, la escuela y la familia. Algunas investigaciones han señalado que los principales factores que dificultan la colaboración centro escolar-familia se refieren a las madres y profesores (Christenson et al., 1992) estableciendo que la tipología familiar, las características del centro o la etapa escolar de los hijos, determinarán la colaboración de la familia con el centro escolar. Las investigaciones señalan (Gomáriz, Parra, García Sanz, Hernández Prados y Pérez Cobacho, 2008; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005) que el grado de participación de las madres en la escuela es mayor cuanto menor es el nivel escolar en el que se encuentra sus hijos/as. Otros resultados

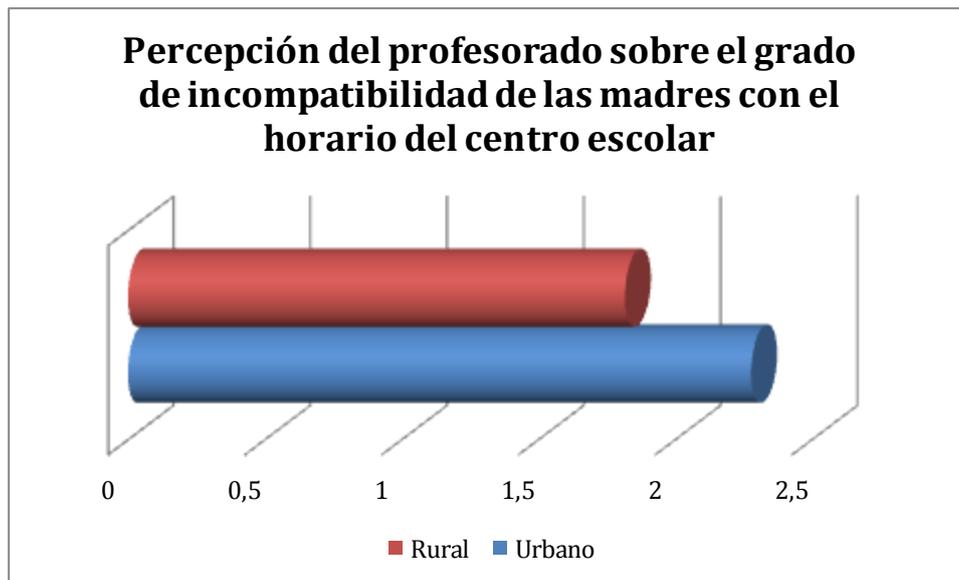
desvelan la no materialización de la participación familiar, de modo que, aunque el 96% de las madres de niños/as en etapa infantil creen que su colaboración con la escuela es muy importante, sólo un 19% de los docentes y un exiguo 5,5% de las madres realizan actividades de colaboración (García-Bacete, 2003). No obstante, aspectos funcionales asociados a la propia institución escolar, como por ejemplo, el horario del centro escolar, son señalados en muchas investigaciones como un elemento clave que dificulta la relación entre el centro escolar y las familias.

La complejidad de conciliar la vida familiar y laboral por parte de las madres en los ámbitos urbanos, asociados principalmente a extensas jornadas laborales, rigidez en los horarios y precariedad laboral, constituye uno de los aspectos principales que dificulta la participación de las familias en los centros escolares; esta situación laboral que se ha extendido a tantas familias en los últimos años como consecuencia de la crisis económica que está viviendo España, pone de manifiesto una inadecuada conciliación de los tiempos públicos y privados (Morá et al., 2011), que repercute directamente en la implicación materna en los centros escolares.

A la luz de los resultados obtenidos, y constatando una realidad percibida en otros estudios, (Martínez González, Rodríguez Ruiz y Rodrigo López, 2012), las madres de los centros escolares urbanos manifiestan mayor dificultad para participar en el centro escolar como consecuencia de su horario laboral. La realidad más frecuente en los contextos rurales, es que las madres poseen más disponibilidad horaria, asociado en muchas ocasiones al trabajo familiar que desarrollaran las madres dentro del hogar, y por ello, más tiempo para ayudar al infante en las actividades de aprendizaje, asistir al centro escolar, bien sea a una fiesta o a una reunión con un docente. No obstante, es importante tener en cuenta como señala Martínez González et al. (2009, p.8), bien sea en el contexto urbano o rural, que *“la dedicación de un amplio espacio de tiempo diario por parte de los dos progenitores a funciones laborales fuera del hogar, hacen que los padres y madres perciban que educar a los menores y jóvenes en la actualidad sea un proceso más complejo de lo que lo fue en momentos anteriores”* (Martínez González et al., 2009, p. 3-4)

Por otro lado, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ítem 63_ ***Incompatibilidad con el horario del centro escolar*** ($t_{(74)} = 2,19$; $p=0,031$) al comparar la percepción del profesorado en función de la situación geográfica del centro escolar, como se muestra en la figura 13. La comparación por pares señala que las madres del alumnado de centros escolares urbanos manifiestan mayor dificultad para participar en el centro escolar por la incompatibilidad con el horario del centro escolar que las madres del alumnado de centros escolares rurales. Es decir, son las madres de los centros escolares urbanos quienes manifiestan mayor dificultad para participar en el centro escolar por la incompatibilidad con el horario del centro escolar.

Figura 13. Percepción del profesorado sobre el grado de incompatibilidad de las madres con el horario del centro escolar



El establecimiento de un horario específico para las visitas de las familias a los centros escolares, y con ello, para la comunicación entre los docentes y las madres, se convierte en muchas ocasiones una barrera insalvable, como consecuencia de la incompatibilidad de horarios con el centro escolar. Además, en el contexto urbano, una mayor porcentaje de madres trabajan fuera del hogar familiar, y en algunas ocasiones, la falta de cercanía con el centro escolar al que acuden sus hijos e hijas, dificulta la posibilidad de comunicación, percibiendo las madres el horario del centro escolar como un obstáculo para ejercer su derecho a participar en el centro escolar (García-Bacete, 2006).

Respecto a los resultados que no han salido significativos en la percepción del profesorado para las madres sobre la Dimensión: Percepción del profesorado sobre las dificultades de las madres para participar en el centro escolar, no existen diferencias estadísticamente significativas para la variable situación geográfica del centro escolar, y por lo tanto, no actúa como elemento diferenciador. De este modo, parece importante señalar que en aspectos de las dificultades parentales de participación en el centro escolar de índole más personal y no tan funcional como el horario laboral del centro escolar, como que las madres no sienten interés en participar en las actividades del centro o que las madres no participan porque se sienten a disgusto en el centro, no existen diferencias entre los centros escolares urbanos y rurales, mostrando para ambos contextos una tendencia de comportamiento respecto a las variables analizadas que se sitúa por debajo de la media, asociado a las opciones de respuesta nunca o casi nunca, como se señala en los resultados mostrados en la tabla 11.

2.4. Dimensión: Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar

En la Tabla 12 se muestran los resultados estadísticamente significativos obtenidos al analizar las variables incluidas en esta dimensión en función de la variable situación geográfica del centro escolar.

Tabla 12. Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar en función de la situación geográfica del centro escolar

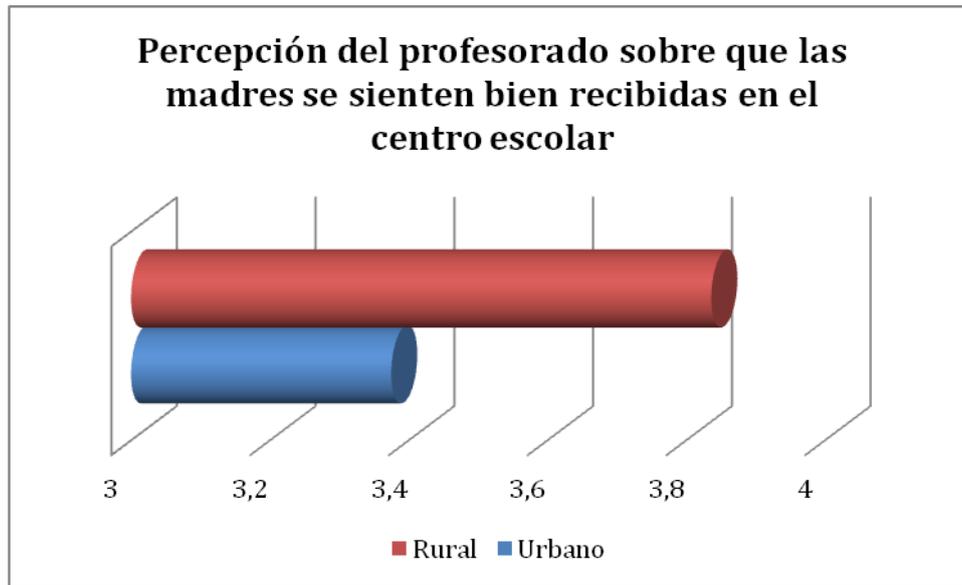
Dimensión: Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar					
Diferencias significativas por ZONA GEOGRÁFICA DEL CENTRO ESCOLAR: U (Urbano) - R (Rural)					
Nº Ítem-Variable Escala de Likert: 1-Nunca - 4- Siempre	N T, U, R	Medias T, U, R	Sx T, U, R	t (U-R) Prob Student p>0,05	Interpretación
1_Las madres se sienten bien recibidos en el centro escolar	70T 43U 27R	3,56T 3,37U 3,85R	,605T ,655U ,362R	-3,47t ,001p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales se sienten mejor recibidas en el centro escolar que las madres del alumnado de centros escolares urbanos
2_En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres	72T 44U 28R	3,38T 3,23U 3,61R	,638T ,642U ,567R	-2,55t ,013p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales consideran con mayor frecuencia que en el centro hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres que las madres del alumnado de centros escolares urbanos
3_En el centro se respeta a todas las familias y alumnos/as evitando discriminaciones	71T 43U 28R	3,83T 3,74U 3,96R	,478T ,581U ,189R	-1,93t ,057p	No hay diferencias estadísticamente significativas
26_En el centro se respeta el horario para recibir las madres y se facilita otro horario a quienes no puedan acudir en el horario establecido	72T 42U 30R	3,58T 3,55U 3,63R	,687T ,670U ,718R	-0,51t ,605p	No hay diferencias estadísticamente significativas
53_El profesorado ha contactado con la familia para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos/as	69T 39U 30R	3,33T 3,36U 3,30R	,869T ,811U ,952R	0,27t ,782p	No hay diferencias estadísticamente significativas
54_El profesorado ha contactado con la familia para comunicarle algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos/as	67T 38U 29R	3,28T 3,29U 3,28R	,901T ,802U 1,03R	0,96t ,340p	No hay diferencias estadísticamente significativas
56_El profesorado ha contactado con la familia para organizar actividades en colaboración con ella	68T 40U 28R	2,94T 2,75U 3,21R	1,04T 1,03U 1,03R	-1,82t ,072p	No hay diferencias estadísticamente significativas
57_El profesorado ha contactado con la familia para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia (salud, ausencias a clase...)	64T 35U 29R	3,09T 2,83U 3,41R	1,09T ,954U 1,01R	-2,36t ,021p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales consideran que el profesorado contacta con mayor frecuencia con la familia para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia (salud, ausencias a clase...) que las madres del alumnado de centros escolares urbanos
59_La familia ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos/as	67T 39U 28R	3,01T 3,03U 3,00R	,977T ,873U 1,12R	0,10t ,917p	No hay diferencias estadísticamente significativas

59b_La familia ha contactado con el profesorado algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos/as	64T 38U 26R	2,56T 2,50U 2,65R	1,11T ,952U 1,32R	-0,54t ,590p	No hay diferencias estadísticamente significativas
71_Asistir al centro escolar a una reunión general para madres convocada por el centro	65T 37U 28R	3,12T 3,11U 3,14R	,801T ,658U ,970R	-0,17t ,864p	No hay diferencias estadísticamente significativas
72_Asistir al centro al menos a una reunión individual con el/la tutor/a para tratar aspectos relacionados con sus hijos/as	66T 39U 27R	3,20T 3,21U 3,19R	,749T ,732U ,786R	0,10t ,914p	No hay diferencias estadísticamente significativas
73_Asistir al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres	54T 31U 23R	2,20T 1,97U 2,52R	,786T ,547U ,974R	-2,70t ,009p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales asiste con mayor frecuencia al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres que las madres del alumnado de centros escolares urbanos
74_Asistir al centro a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a madres	58T 31U 27R	2,09T 1,84U 2,37R	,801T ,523U ,967R	-2,65t ,010p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales asiste con mayor frecuencia al centro escolar alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres/madres que las madres del alumnado de centros escolares urbanos
75_Asistir al centro para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.	70T 39U 31R	3,01T 2,82U 3,26R	,771T ,683U ,815R	-2,44t ,017p	El profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales asiste con mayor frecuencia al centro escolar para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc. que las madres del alumnado de centros escolares urbanos

Los resultados recogidos en la Tabla 12 muestran que en la percepción del profesorado para las madres sobre la Dimensión: Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar existen diferencias estadísticamente significativas la variable situación geográfica del centro escolar en algunos de los ítems analizados. De este modo, la situación geográfica del centro escolar ejerce diferencias estadísticamente significativas entre los participantes en la investigación en la dimensión analizada, puesto que tiende a comportarse de un modo diferente y según la tendencia que marcan los porcentajes, la media y la desviación típica.

Respecto al ítem 1_ ***Las madres se sienten bien recibidos en el centro escolar*** ($t_{(68)} = -3,47$; $p = 0,001$), el análisis muestra que existen diferencias estadísticamente significativas al comparar en función de la situación geográfica del centro escolar. Los resultados sobre las comparaciones por pares muestran que el profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales se sienten mejor recibidas en el centro escolar que las madres del alumnado de centros escolares urbanos, tal como se observa en la figura 14.

Figura 14. Percepción del profesorado sobre que las madres se sienten bien recibidas en el centro escolar



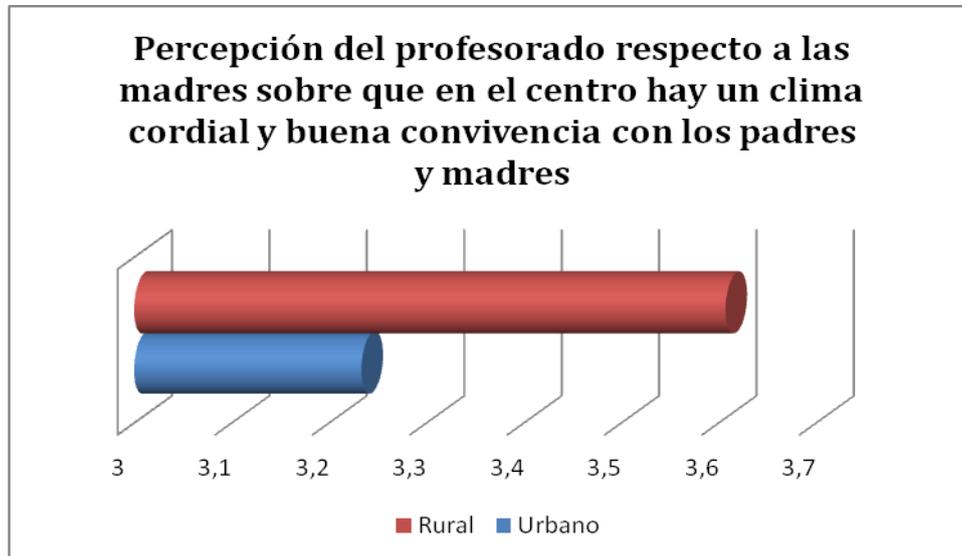
Las madres manifiestan una percepción positiva del centro escolar al que acuden sus hijos e hijas, así como un buen conocimiento de la vida en el centro escolar (García Sanz et. al, 2010), al mismo tiempo que señalan una buena valoración del profesorado en la medida que perciben que éstos están capacitados para desarrollar su rol educativo, que colaboran con ellos en el proceso de educación y socialización de sus hijos (Rodríguez Ruiz, 2012). Por su parte, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) encontraron que un 67% de las familias valoran positivamente la capacitación profesional que tienen los profesores para desarrollar su rol educativo y un 80% considera lo mismo con respecto a la labor que desempeña el tutor con sus hijos. En consonancia con estos resultados, el profesorado, en especial del de las zonas rurales, percibe que las madres se sienten bien recibidas en el centro escolar.

Por otro lado, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ítem 2_ **En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con las madres** ($t_{(70)} = -2,55$; $p=0,013$) al comparar la percepción del profesorado en función de la situación geográfica del centro escolar, como se muestra en la figura 15. La comparación por pares señala que el profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales perciben con mayor frecuencia que en el centro hay un clima cordial y buena convivencia que las madres del alumnado de centros escolares urbanos. Es decir, son las madres de los centros escolares rurales quienes con mayor frecuencia reconocen que en el centro hay un clima cordial y buena convivencia.

El clima escolar de los centros educativos es valorado, en líneas generales, de manera positiva por las familias (Martínez González et al., 2005), en la medida en la que las madres perciben una buena convivencia dentro de la comunidad educativa. Una realidad que se percibe, al menos en los resultados obtenidos en esta investigación, de manera más latente en los contextos rurales, en los que muchas de las madres ya tienen un conocimiento de partida, al tener en la mayoría de las ocasiones una trayectoria vital similar asociada a los mismos espacios

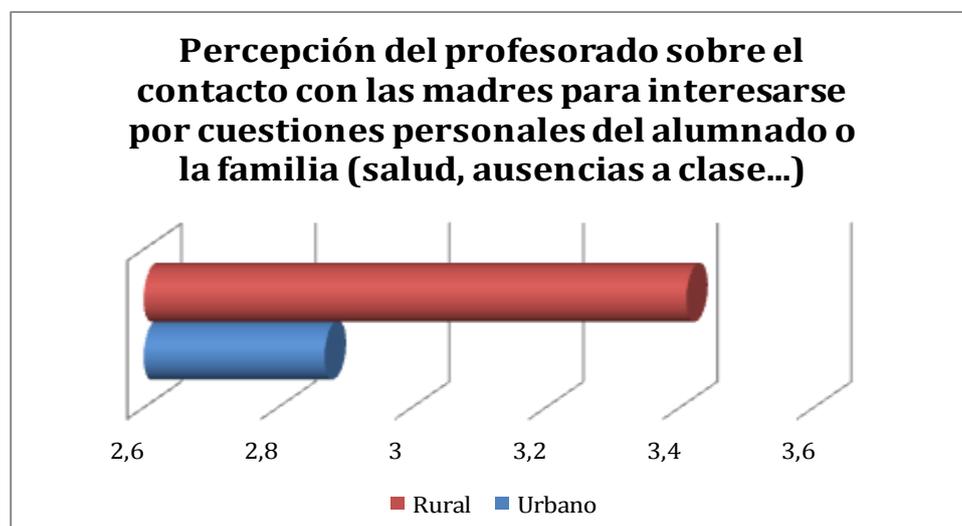
geográficos de ocio y tiempo libre, culturales, etc., que contrasta con la amplia diversidad de los entornos urbanos.

Figura 15. Percepción del profesorado respecto a las madres sobre que en el centro hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres



Por otro lado, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ítem 57_ **El profesorado ha contactado con la familia para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia (salud, ausencias a clase...)** ($t_{(62)} = -2,36$; $p=0,021$) al comparar la percepción del profesorado en función de la situación geográfica del centro escolar, como se muestra en la figura X. La comparación por pares señala que el profesorado percibe que ha contactado con mayor frecuencia con las madres del alumnado de centros escolares rurales para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia (salud, ausencias a clase...) que con las madres del alumnado de centros escolares urbanos. Es decir, el profesorado contacta con mayor frecuencia con las familias de los centros escolares rurales para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia.

Figura 16. Percepción del profesorado sobre el contacto con las madres para interesarse por cuestiones personales del alumnado o la familia (salud, ausencias...)

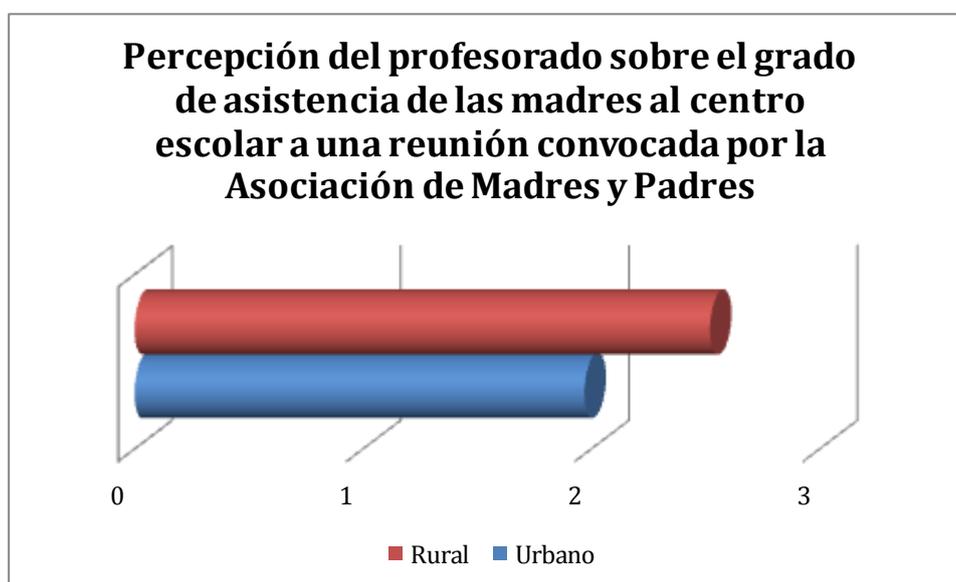


García Sanz et al. (2010) señalan en sus estudios que el medio más utilizado por los padres y las madres para participar en el centro escolar son las reuniones grupales, seguido de las entrevistas puntuales y personales con el tutor, el uso de la agenda, las visitas en horario de tutoría y, en último lugar, las charlas con el tutor en contactos casuales. En este sentido las reuniones con los tutores se caracterizan por cuestiones personales del alumnado o la familia, que en el contexto rural como consecuencia del conocimiento previo de los docentes, bien sea por una relación personal existente previamente o por residir en el mismo entorno geográfico, se generan con una mayor frecuencia, como consecuencia del mayor grado de conocimiento de las familias, y sus características particulares.

No obstante, bien sea en el contexto urbano o en el rural, *“los niños se benefician a largo plazo cuando sus padres mantienen contacto con sus profesores”* (Martínez González, 2006b, p.12), por ello, a raíz de los resultados obtenidos parece necesario favorecer estas conductas parentales del contexto urbano, y reflexionar sobre el porqué de esta comunicación.

Respecto al ítem 73 *Asistir al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres* ($t_{(52)} = -2,07$; $p=0,009$), el análisis muestra que existen diferencias estadísticamente significativas al comparar en función de la situación geográfica del centro escolar. Los resultados sobre las comparaciones por pares muestran que el profesorado percibe que las madres del alumnado de centros rurales asisten con mayor frecuencia que asisten al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres que las madres del alumnado de centros escolares urbanos, tal como se observa en la figura 17.

Figura 17. Percepción del profesorado sobre el grado de asistencia de las madres al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres

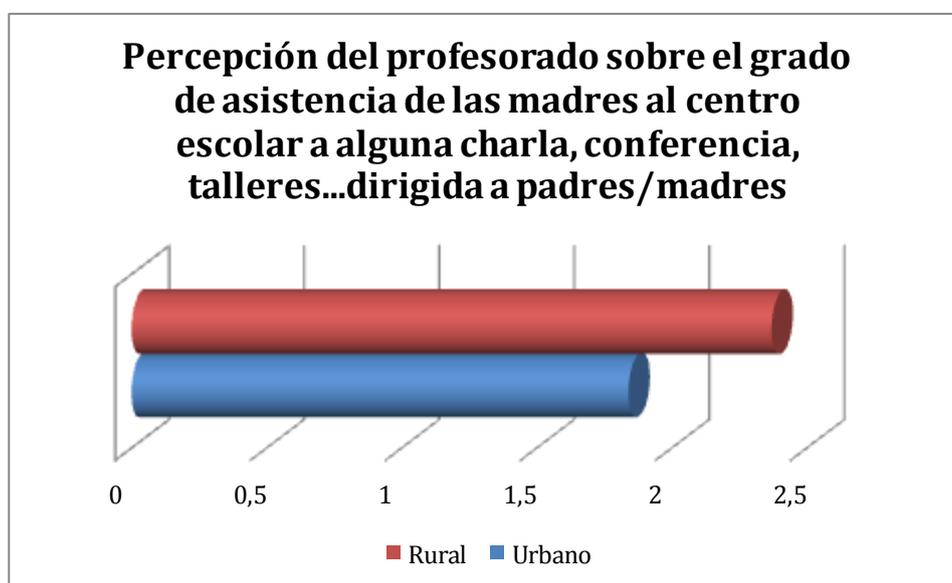


Aunque en líneas generales se puede afirmar tal y como señalan García Sanz et al. (2010) que la participación de los padres en la mayoría de actividades relacionadas con el centro es bastante escasa, resulta sorprendente, el bajo índice de padres y madres que son miembros de la AMPA y la escasa participación en las actividades promovidas por la asociación. No obstante, al igual que se ha constatado en otros aspectos relacionados con la participación de las familias en el

centro escolar en los resultados obtenidos en esta investigación, es el contexto rural el que manifiesta una mayor participación de las familias en el AMPA.

Por otro lado, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ítem 74_ **Asistir al centro escolar a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres/madres** ($t_{(56)} = -2,65$; $p=0,010$) al comparar la percepción del profesorado en función de la situación geográfica del centro escolar, como se muestra en la figura x. La comparación por señala que el profesorado percibe que las madres del alumnado de centros rurales asisten con mayor frecuencia al centro escolar a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres y madres que las madres del alumnado de centros escolares urbanos. Es decir, son las familias de los centros escolares rurales quienes con mayor frecuencia asisten al centro escolar centro a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres y madres.

Figura 18. Percepción del profesorado sobre el grado de asistencia de las madres al centro escolar a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres/madres

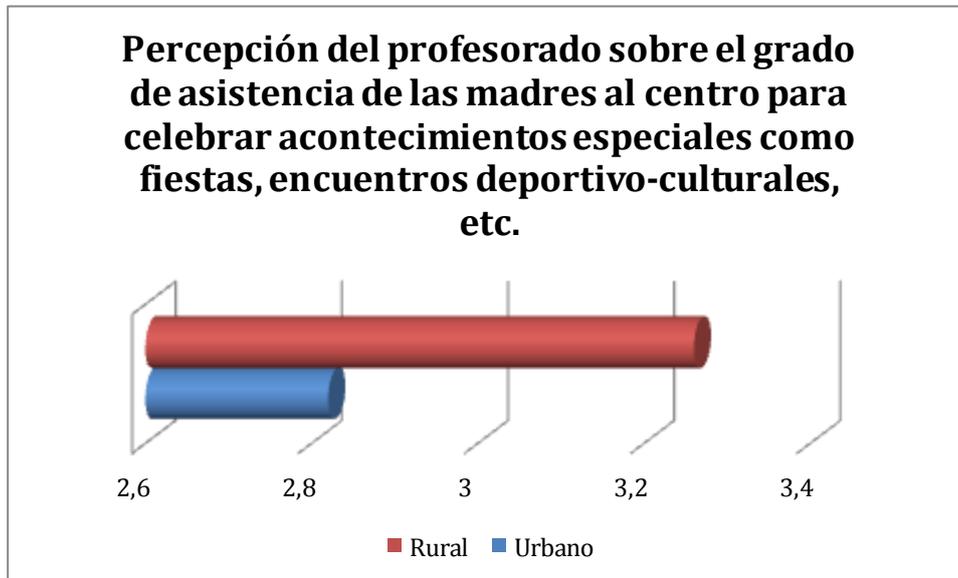


Las comunidades rurales se caracterizan por ser más pequeñas, tener más relaciones interpersonales entre los vecinos, y desarrollar más actividades comunitarias, aspectos que influyen en el funcionamiento de los centros escolares y en las relaciones que se establecen entre el profesorado y las familias (Rodríguez Ruiz, 2012). En consonancia con los resultados obtenidos en otras investigaciones, el profesorado de centros rurales percibe más contactos con las familias de sus alumnos que los de centros urbanos, bien sea por iniciativa del profesorado o de los padres. De ese modo, el sentimiento de comunidad y la cercanía, en muchas ocasiones de vivienda, zonas lúdicas, etc., entre ambos colectivos, favorece la asistencia al centro de los padres y las madres bien sean para asistir a alguna charla, conferencia, talleres, etc. o para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.

Por último, **asistir al centro escolar para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.** ha señalado estadísticamente significativas ($t_{(68)} = -2,44$; $p=0,017$) en función de la situación geográfica del centro escolar como se aprecia en la figura 19. De este modo, el

profesorado percibe que las madres del alumnado de centros escolares rurales asiste con mayor frecuencia al centro escolar o para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc. que las madres del alumnado de centros escolares urbanos.

Figura 19. Percepción del profesorado sobre el grado de asistencia de las madres al centro escolar para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.



Respecto a los resultados que no han salido significativos en la percepción del profesorado para las madres sobre la Dimensión: Percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar, no existen diferencias estadísticamente significativas para la variable situación geográfica del centro escolar, y por lo tanto, no actúa como elemento diferenciador. De este modo, parece importante señalar que en aspectos asociados a la iniciativa del centro escolar o del profesorado por facilitar la relación de las familias con el centro escolar como, que en el centro se respeta a todas las familias y alumnos/as evitando discriminaciones; que el profesorado ha contactado con la familia para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos/as, o que el profesorado ha contactado con la familia para organizar actividades en colaboración con ella, no existen diferencias entre los centros escolares urbanos y rurales, mostrando para ambos contextos una tendencia de comportamiento respecto a las variables analizadas que se sitúa por encima de la media, asociado a las opciones de respuesta casi siempre o siempre, como se señala en los resultados mostrados en la tabla 12.

VII. Conclusiones y propuestas

Una vez finalizada la exposición de los resultados de la investigación, exponemos las conclusiones del estudio y su vinculación con los objetivos e hipótesis formuladas al comienzo.

En primer lugar, en relación con el **perfil sociodemográfico** de los docentes de la muestra seleccionada, las variables más destacadas han sido el sexo, la etapa escolar en la que imparte docencia, el número de años que lleva impartiendo clase y el número de años que lleva trabajando en el centro.

Los resultados muestran que en el campo de la educación, la proporción de profesionales de género femenino es mayor; una realidad que constata la tendencia nacional que se caracteriza, de manera prologada en el tiempo, por un mayor presencia de mujeres que cursan estudios universitarios vinculados al mundo educativo (Sánchez Lissen, 2002). Respecto a la etapa escolar en la que imparten docencia, la participación de los docentes ha sido aproximadamente proporcional en los dos periodos educativos analizados en este estudio, Infantil y Primaria, aunque con un mayor porcentaje de profesorado en Educación Primaria, con la finalidad de reflejar la variabilidad de percepciones de todos los cursos escolares asociados a etapa educativa.

En cuanto al número de años que llevan impartiendo clase los docentes, éste se ve afectado por el contexto del centro, ya que se sabe que los profesionales de los centros urbanos tienen mayor experiencia profesional, que los de ámbito rural (Ansión et al., 2004; Durston 2004; Arnold et al., 2005; Bustos Jiménez, 2006 y 2007). Y esto mismo ocurre, con el número de años que los docentes llevan trabajando en el centro (Llevot Calvet y Garreta Bochaca, 2008). Lo cual afecta, a la relación entre el docente y las madres, ya que es más complicado establecer lazos de unión firmes cuando la permanencia de los docentes es corta. Si nos centramos más en el contexto, en las zonas rurales las madres deben implicarse más en el centro escolar por el tránsito constante de profesionales, y quizá, por este motivo, ellas sean una figura de referencia para los docentes que llegan, en relación, a las dinámicas de centro.

En segundo lugar, en cuanto al objetivo planteado sobre el grado de conocimiento que los docentes consideran que las madres tienen del centro educativo, y por ello, **la implicación de las madres en la educación de sus hijos/as**, comenzar diciendo que la investigación realizada en México por Carlos Martínez, Sánchez Escobedo, Valdés Cuervo y Reyes Mendoza (2010), plantea que en las primeras etapas escolares se produce un mayor interés parental; así pues, los datos obtenidos en esta investigación, tal y como muestran los resultados descriptivos, señalan una tendencia de comportamiento para las madres, según la percepción del profesorado, en la misma línea que los resultados obtenidos por los anteriores autores.

Entendemos esta implicación de los padres y madres como *“una expresión imprecisa que abarca todo y que incluye desde las prácticas de crianza en casa hasta la participación de los padres en las actividades del centro escolar”* (Martínez González, 2006, p.19).

A partir de estas ideas y en base a los datos obtenidos, se puede afirmar que según la percepción de los docentes en relación a las madres se percibe una adecuada implicación en los centros educativos de educación Infantil y Primaria, al poseer, no sólo un correcto conocimiento del centro escolar, sino al manifestar adecuadas prácticas de crianza en casa, así como una activa participación en las actividades del centro escolar, con una tendencia más alta en el caso de los centros escolares de contextos rurales.

Así, las pautas educativas llevadas a cabo por madres favorecen aspectos como las actividades de aprendizaje de sus hijos/a, los hábitos de alimentación, evitan los problemas con las tareas académicas y el estudio, ayudan al infante a resolver problemas, el aprendizaje y la enseñanza de normas, la cooperación con el profesado de sus hijos/as, la enseñanza de valores y procesos de aprendizaje y la estimulación por aprender e ir a clase. Por lo que podemos concluir, que refuerza la relación del docente con la madre, punto que a posteriori abordaremos.

Aunque la investigación, ha detectado limitaciones en algunas variables, que sería necesario reforzar, como el tesón ante las notas negativas, el conocimiento de los objetivos educativos de sus hijos/as, la justificación por parte de la madre de conductas que el docente considera incorrectas y la participación y organización de actividades. Se considera que una buena cooperación y comunicación entre el docente y la madre, evitará que estas situaciones se manifiesten, solventando las dificultades antes de que se expresen como resultados negativos, es decir, actuando en un nivel de prevención primaria.

Percibiendo un continuidad entre las expectativas y los objetivos educativos de familias y docentes, justificada además, a través de la “necesidad de cooperación” (Martínez González y Corral Blanco, 1991, 1996; Martínez González, 1994, 1995, 1996). La participación de las madres en el centro escolar es beneficiosa para todos los agentes implicados en el proceso educativo.

No obstante, las dificultades para conciliar la vida familiar y la laboral, afectan a aspectos que van más allá de la esfera del centro escolar, constituye, sin lugar a dudas, un elemento importante a tener en cuenta, más aún en el contexto urbano; una limitación sobre la que es necesario actuar, para ayudar a las familias a encontrar tiempos y espacios que les permitan implicarse de manera más activa en la educación de sus hijos e hijas, puesto que es importante señalar que,

“La mayoría de los estudios realizados sobre la colaboración entre las familias y los centros escolares constatan que cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa” (Martínez González et. al, 2010, p.128).

Al mismo tiempo, también se hace necesario que las madres potencien más la inteligencia emocional (Goleman, 1997) del infante. Para ello, un elemento clave es utilizar estilos parentales más autoritativos o democráticos (Torío López et al., 2008), ayudan al niño a construir una imagen positiva de sí mismo, y a poseer un alto nivel de autoestima, además de trabajar el lenguaje de las emociones.

En cuanto, al hábito de estudio, y la implicación materna en relación a las pautas educativas de cómo estudiar, decir que *“cuando la familia fija un tiempo diario de estudio para los niños, y no les permite que estudien sólo cuando lo indican*

los profesores, los niños aprenden que estudiar es algo valorado en la familia” (Martínez González, 2006b, p.10). Es decir, los infantes necesitan que sus madres les ayuden a crear rutinas diarias, como bases de todo aprendizaje; actividad que para los participantes en la investigación se manifiesta ten ambos contextos, el urbano y el rural.

En tercer lugar, se planteó analizar **la relación entre el centro escolar y la familia**, y para ello, abordaremos dos de las dimensiones analizadas. En primer lugar, centrándonos en la relación concreta entre el docente y la madre, para pasar después, a discutir de forma más general la relación escuela y familia. Siempre desde la percepción de los docentes, y tomando como referencia la figura de la madre.

Las madres muestran una implicación parental y un interés en relacionarse con los profesionales de la enseñanza que atienden a sus hijos e hijas, en relación a aspectos como la toma de decisiones sobre la educación de los niños/as y sus posibles expectativas académicas. Pero, no muestran tanto interés, por una comunicación acerca del proceso de adaptación, las normas o el trabajo escolar de sus hijos/as en casa.

Estos resultados, señalan siguiendo la tendencia de estudios anteriores asociados a una mayor presencia de las madres en el hogar familiar y el educación de los hijos e hijas, que son ellas quienes en casa aplican directamente sus pautas educativas y pueden observar de primera mano cómo se produce este proceso de adaptación y el trabajo escolar diario, participando también de manera activa en la escuela en relación al rendimiento de sus hijos/as (Nord, 1999).

Añadir, que toda comunicación es beneficiosa en la relación del profesorado con las madres, y viceversa. *“Los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el centro escolar, interacciones sociales, y progreso académico de los niños”* (Martínez González, 2006b, p. 16). De este modo, parece necesario fomentar la toma de decisiones conjunta entre ambos agentes, configurando así una variedad de actividades beneficiosas para docentes y madres, que favorecerán la relación.

Estas cuestiones, se relacionan con la comunicación entre el docente y las madres, y en segundo término, con el infante; será necesario potenciarlas para mejorar así, la relación entre el docente y las familias, y con ello repercutir positivamente en el alumno. Ya que *“es requisito indispensable entender que no puede separarse la vida del alumno en la escuela y la del hijo en el hogar, que la colaboración escuela-familia es una respuesta necesaria”* (García Bacete, 2003, p.435).

En cuanto a la relación de las madres con el centro escolar, los datos muestran resultados similares a los observados en la relación con el docente. Se percibe una buena relación centro escolar-familia, en este trabajo representada por la figura materna. Lo que potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula y la eficiencia del centro, ya que varios estudios avalan la idea de que el compromiso de participación de padres y madres en el centro escolar afecta positivamente al rendimiento del infante, y a la eficiencia del centro (Gordon, 1978; Leler, 1983; Becher, 1984; Davies, 1996; Martínez González, 2000).

Aunque en este punto, también, aparecen variables que podrían mejorarse, principalmente los relacionados con las reuniones convocadas por la Asociación de Madres y Padres, a las que solo un 22,6% de las madres asisten y cualquier charla, conferencia, o taller dirigido a familias, al que suelen acudir un 23,4% de madres. Ambos datos de participación muy baja, que vuelven a poner en relevancia la importancia de una buena comunicación y plantean dudas sobre el tipo de actividades que mejoraría la relación centro-familia.

En líneas generales, como ya se ha mencionado, la participación de los padres, en la mayoría de actividades relacionadas con el centro, suele ser bastante escasa (García Sanz et al., 2010). Las investigaciones señalan (Gomáriz, Parra et al., 2008; Martínez González et al., 2005) que el grado de participación de los padres en la escuela es mayor cuanto menor es el nivel escolar en el que se encuentra sus hijos/as. Otros resultados desvelan la no materialización de la participación familiar, de modo que, aunque el 96% de los padres de niños en etapa infantil creen que su colaboración con la escuela es muy importante, sólo un 19% de los docentes y un exiguo 5,5% de los padres realizan actividades de colaboración (García-Bacete, 2003).

Por otro lado, es necesario potenciar cualquier tipo de contacto, entre el centro y las madres, ya que de ese modo, el sentimiento de comunidad y la cercanía, entre ambos colectivos, favorecerá a la escuela. En palabras de García Bacete (2003, p.427) *“en la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en sus barrios, lo que revalida el concepto de comunidad educativa”*.

En cuarto lugar, se delimitaron **las dificultades de participación percibidas**. Los principales impedimentos que percibe el profesorado para la participación de las madres en el centro se refieren a aspectos funcionales, como la incompatibilidad de horarios y el cuidado de terceras personas, y no a aspectos más personales, como la falta de interés por participar o sentirse a disgusto en el centro escolar. Creemos que estos resultados son positivos, ya que los docentes no perciban dificultades en relación a la predisposición de cooperar de las madres.

La complejidad de conciliar la vida familiar y laboral, hace que las madres del dedican demasiado tiempo a tareas ajenas a la crianza del infante, como puede ser su trabajo, en detrimento de las pautas educativas de sus hijos/as. Con ello, a impedir una adecuada conciliación de los tiempos públicos y privados (Morán y Cruz, 2011), que repercute directamente en la implicación maternal en los procesos de enseñanza-aprendizaje del infante.

En este punto, los docentes también juegan un papel fundamental, ya que establecer un horario flexible para las visitas de las familias a los centros escolares, y con ello, para la comunicación entre los docentes y las madres, se convierte en muchas ocasiones en una de metodologías más prácticas para disminuir las dificultades de participación.

Y por último, se planteó conocer **la posible influencia del contexto, rural o urbano, en la relación entre la escuela y la familia**, a cuya cuestión se responderá a través de cada dimensión de análisis.

En cuanto, a la percepción del profesorado sobre la implicación de las madres en la educación de sus hijos/as se han encontrado diferencias significativas,

teniendo en cuenta el contexto, rural o urbano, en dos de las variables, la *participación de las madres en la organización de actividades del centro y en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro.*

En ambos casos, las pautas educativas llevadas a cabo por las familias en el contexto rural favorecen la organización y participación en actividades del centro escolar.

La incompatibilidad de horarios para acudir al centro, está directamente relacionado con este punto. Ya que si las madres no pueden asistir al centro debido a temas que le conciernen directamente a sus hijos/as, quizá encuentren aún más dificultades para organizar su tiempo en ir a celebraciones o actividades con un marcado carácter social y cultural. No obstante, es importante señalar que,

“según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 1998), más del 80% de los padres afirman no participar en absoluto en las actividades extraescolares de sus hijos y un 22 % no se han entrevistado nunca con el tutor” (Musitu Ochoa y Martínez Ferrer, 2009, p.6).

Estos efectos asociados a la situación geográfica del centro escolar, se percibirán en mayor medida en las familias de centros urbanos, frente al alumnado y las familias rurales con un alto porcentaje de participación.

La intervención en estas, y otro tipo de actividades ofertadas por el centro y los docentes, es beneficiosa para todos los agentes implicados en el proceso educativo; aspecto que se ha constatado con mayor frecuencia, bien sea en la organización, en la asistencia o en la participación, en el entorno rural como consecuencia de una mayor vinculación *“entorno: relación escuela-pueblo”* (Llevot Calvet y Garreta Bochaca, 2008) que facilita esta interacción, frente al palpable distanciamiento que a veces se percibe en los centros urbanos, y que los datos muestran.

En el resto de variables analizadas en esta dimensión no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el entorno rural y urbano; si bien es cierto, que en la mayoría de los ítems los valores obtenidos en el contexto rural son más altos, mostrando según la percepción del profesorado una tendencia de comportamiento más positiva para las madres en los centros escolares de entornos rurales.

En cuanto, percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as en función de la situación geográfica del centro escolar, no existen diferencias. Ya que desde la perspectiva del profesorado, se percibe de igual manera la comunicación que se establece con las madres en contextos rurales y urbanos, para hablar temas referidos a sus hijos e hijas.

En relación a esta dimensión, no ha cumplido parte de la hipótesis planteada al inicio, y de la que posteriormente hablaremos; ya que la situación geográfica de los centros escolares en entornos rurales no ha favorecido la relación con las madres para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijo/as.

Sin duda estos resultados, contradicen algunas de las ideas iniciales que se plantea en la literatura. Ya que no muestran las diferencias que plantea Martín Garrido et al. (1993) o el estudio de Garreta Bochaca (2008) que establece que las

familias participan menos entre otras cosas, debido a causas de origen geográfico, planteando las limitaciones del contexto rural, en un entorno donde la escuela está alejada de la vivienda del discente.

Aunque es positivo conocer, que los docentes no perciban dificultades en cuanto al interés de cooperar de las madres.

En relación a la percepción del profesorado sobre las dificultades de las madres para participar en el centro escolar en función de la situación geográfica del centro escolar. Existen diferencias significativas entre el contexto rural y urbano en cuanto a la *Incompatibilidad con el horario de trabajo de las madres* y la *Incompatibilidad con el horario del centro escolar*.

El propio interés de los agentes implicados, efectuando con más frecuencia acercamientos para tratar situaciones problemáticas que afectan a los hijos/as, que para comentar aspectos positivos (Martínez, et al., 2000), influye negativamente en esta dimensión. En este sentido, también aspectos funcionales asociados a la propia institución escolar, como por ejemplo, el horario del centro escolar, son señalados en muchas investigaciones como un elemento clave que dificulta la relación entre el centro escolar y las familias.

Aparece de nuevo el factor tiempo como determinante en la relación centro-familia, en detrimento de las madres de contextos urbanos, que tienen más dificultades para conciliar la vida familiar y laboral. Es importante señalar, que estas dificultades encontradas no están relacionadas con una falta de interés o compromiso, si no, asociadas principalmente a extensas jornadas laborales, rigidez en los horarios y precariedad laboral, constituye uno de los aspectos principales que dificulta la participación de las familias en los centros escolares.

En contraposición, el entorno rural se caracteriza por un mayor sentido de la comunidad, así como una mayor red de apoyos informales y responsabilidades compartidos (Bassedas et al., 2008), favorece que este tipo de dificultades no sean tan habituales o puedan solventarse de manera más comunitaria.

Los padres y madres poseen más disponibilidad horaria, asociado en muchas ocasiones al trabajo familiar que desarrollaran las madres dentro del hogar, y por ello, más tiempo para ayudar al infante en las actividades de aprendizaje, asistir al centro escolar, bien sea a una fiesta o a una reunión con un docente. *“Es muy raro ver en nuestro medio rural un padre interesarse por las tareas de sus hijos/as en el colegio. No obstante sí que participa cuando las actividades programadas son en grupos grandes como excursiones, comidas...”* (Martín Garrido et al., 1993, p. 13).

En este punto, los docentes también juegan un papel fundamental, ya que según se clasifiquen en *“profesores implicadores y no implicadores”* (García Bacete, 2003, p. 430), es decir, con interés o no de colaborar con las madres, determinarán en gran medida el grado de participación de sus familias y de ellos mismos, al no crear barreras hacia una posible comunicación. El establecimiento de un horario específico para las visitas de las familias a los centros escolares, y con ello, para la comunicación entre los docentes y las madres, se convierte en muchas ocasiones en una de esas barreras insalvables, como consecuencia de la incompatibilidad de horarios, que los profesores implicadores suelen resolver buscando horarios alternativos.

En el resto de variables analizadas no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el entorno rural y urbano.

No obstante, es importante tener en cuenta como señala Martínez González et al. (2010), bien sea en el contexto urbano o rural, que es necesario *“promover una mayor dedicación de tiempo de interacción diario entre padres, madres e hijos, porque los horarios laborales cada vez más exigentes tienden a minimizar las horas invertidas en las relaciones familiares”* (p. 144).

En relación a la percepción del profesorado sobre la relación familia-centro escolar en función de la situación geográfica del centro escolar, el profesorado, en especial del de las zonas rurales, percibe que las madres se sienten bien recibidas en el centro escolar de sus hijo/as, valoran positivamente el clima del centro y el contacto con el docente, y participan activamente en actividades del centro.

En el contexto urbano las familias tienen interés en comunicarse con el centro debido cuestiones personales del niño/a, para comprobar que están se cumplen, y en menor medida, en relación con cuestiones de participación y cooperación en actividades, tanto convocadas por el centro como por la AMPA. Por lo tanto, podemos observar una clara dificultad en la relación del centro urbano con las familias, que condiciona también el clima del centro.

El dato significativo en este punto, es la percepción que tienen los docentes sobre el alto grado de participación que las madres del contexto rural muestran para celebrar acontecimientos especiales. Ya que plantean desde un primer momento, un buen recibimiento en el centro escolar de sus hijos/as. Que se afianza con el clima cordial y de confianza que se produce entre toda la comunidad educativa, y la cooperación y participación activa para organizar actividades, reuniones y acudir a charlas, talleres, fiestas o acontecimientos especiales. Todo esto, potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula y la eficiencia del centro. De ese modo, el sentimiento de comunidad y la cercanía, entre ambos colectivos, favorece al propio centro escolar.

Por lo tanto, en la mayoría de las dimensiones de análisis se puede concluir, que existen datos significativos en cuanto a la situación geográfica del centro en alguno de los ítems analizados, exceptuando la segunda dimensión, la relación con las madres para comentar aspectos generales de la educación de los/as hijos/as, donde no se han encontrado. Esto contrasta con las ideas iniciales planteadas, y se pondrá de manifiesto a continuación, al analizar el objetivo general y la hipótesis de esta investigación.

Dando respuesta y definiendo parte del objetivo general de esta investigación, *“conocer cómo percibe el profesorado la implicación de familias en la educación de sus hijos/as, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en la escuela, teniendo en cuenta el factor contexto”*. Se plantea un conocimiento inicial de como el docente percibe la implicación de las madres en la educación de sus hijos/as, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ellos llevan a cabo en el aula, y se observa como el factor contexto no ha sido totalmente decisivo para esta conclusión. Ya que en muchos de los ítems analizados, según la perspectiva de los docentes sobre las madres, no ha influido la localización geográfica del centro escolar.

Matizando, que es la visión de este agente quien aporta estos resultados, por lo que consideramos importante continuar profundizando en esta investigación en próximos estudios, para conocer el enfoque del resto de implicados en la relación centro-familia.

Confirmando así, que la hipótesis planteada al inicio del estudio no es falsa en su totalidad, ya que en cuanto a *“El profesorado percibe una adecuada implicación parental de las familias en aspectos relacionados con el desarrollo de sus pautas educativas, pero por el contrario una baja participación de estas en el centro escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en él se realizan. Creyendo, que los contextos rurales mitigan esta diferencia, fomentando así una mayor participación”*. No podemos afirmar que exista una relación directa entre la participación de las madres y el contexto rural, como medio para mitigar dificultades de participación, ya que, aunque en algunos de los casos si ha sido así, no en su totalidad.

Si se ha percibido un interés de las madres, según los docentes, en cuanto a aspectos relacionados con el desarrollo de las pautas educativas de sus hijos/as, y una baja participación en cuanto a actividades de carácter más lúdico o social; como muestran los datos, por lo que en este punto, la hipótesis se cumple.

Por todo, ello y partiendo de la reflexión de Bustos Jiménez (2011) *“las diferencias en la instrucción, las situaciones de enseñanza-aprendizaje, proyección educativa del alumnado y en los recursos sugieren un refinamiento conceptual”* (p.158), junto con los resultados descritos, se plantea necesariamente un análisis más profundo de ambas realidades.

Los datos obtenidos con esta investigación, servirían de base para concienciar a las familias de la importancia que tiene la implicación en el centro educativo, debido a su repercusión en relación al infante, y al resto de la comunidad educativa. Es habitual, necesario y práctico que las madres y los docentes se comuniquen frecuentemente; esta afirmación ha quedado justificada desde varias perspectivas a lo largo de la investigación, por lo que partimos y terminamos con una misma idea clave, la cooperación entre familias y escuela es necesaria.

Consideramos que el contacto entre profesores y familias es una cuestión primordial que conviene cuidar y poner en práctica. Sin duda, esta comunicación no es siempre sencilla, como han demostrado los resultados, pero si efectiva, ya que al final se consigue un propósito común y el crecimiento y desarrollo integral del niño/a.

Siendo consciente, de que cada contexto es diferente y, por lo tanto, las pautas de relación que se establecen, los roles, las actividades en que éstos se manifiestan y las conductas esperables también lo son, se ha demostrado que estas no suponen para el docente un punto diferenciador y decisivo. Planteando un aprovechamiento constructivo de las actuaciones más eficientes que en cada contexto se practican, para mejorar la relación entre el centro escolar y la familia.

Como planteamiento teórico, es necesario fomentar aquellas metodologías prácticas que se han demostrado eficientes en este trabajo, como son el “querer” trabajar unidos, base para que cualquier relación pueda comenzar a funcionar. Un compromiso real de ambas partes, sin él, el esfuerzo y el trabajo no tendrá los mismos resultados. Tener siempre presente y reconocer, que todos/as mejoramos cada día con lo que aprendemos y que cada parte posee conocimientos sobre el

niño/a, distintos, pero complementarios. Promover la participación en todo tipo de actividades, por qué en mayor o menor medida beneficiarán al infante. La coordinación de aprendizajes y experiencias, hace que lo aprendido en un ambiente u otro, sea una extensión de un mismo proceso; el niño/a no recibirá mensajes contradictorios. Y por último, considerar la continuación en posteriores cursos de estas estrategias metodológicas, ya que quizá, puedan paliar el conocido fracaso escolar.

Para finalizar, uniendo los resultados de esta investigación, con la experiencia e inquietud profesional, se plantea una propuesta real y práctica, basada en los puntos fuertes encontrados y en el *Programa para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* de la profesora Martínez González (2007), que actualmente se trabaja con familias. Para complementar todo ello, sugiriendo la implicación de los maestros/as en una Escuela de Docentes y Familias, dentro del centro, como propuesta de formación y cooperación. Caracterizada por la comunicación bidireccional y afable, en un lugar de la escuela neutro, para que se produzca una cooperación real y ambas partícipes de ella. El aula, a veces, puede parecer a las familias territorio del docente y crear inseguridades. Fechando una hora al mes para tratar temas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y las pautas educativas, mitigando la idea de que el motivo para comunicarnos, es principalmente, situaciones negativas.

Con este trabajo se quiere implicar realmente al docente, y así, concienciar a las familias y a los profesionales de la educación de que la cooperación entre la escuela y la familia promueve el éxito del alumnado, mejora la asistencia y reduce los problemas disciplinarios (Lawrence & Heller, 2001).

Sin duda, es un planteamiento complejo de abordar, al cual aún le queda un largo proceso de construcción y mejora. Me hubiera gustado, haber realizado un análisis completo y más exhaustivo del cuestionario para mejorar el estudio, lamentablemente no se ha podido ante la falta de tiempo y de espacio, por lo que lo continuaremos en futuras investigaciones, trabajando sobre nuestros puntos débiles y reforzando las fortalezas. Aún nos queda por conocer la percepción del docente sobre el progenitor varón, información que ha sido recogida pero no incluida en este estudio debido a cuestiones asociadas al espacio, y conocer las diferencias respecto a los resultados obtenidos en cuanto a la madre, analizar la visión del padre y de la madre en relación a los ítems planteados o profundizar en cuestiones como las dificultades del alumno/a y la posibilidad de mitigar estas, directamente relacionadas con la cooperación entre el maestro/a y la familia; todo ello podrá reforzar este primer estudio.

Cerrando este trabajo, me ha resultado muy agradable realizar esta investigación, no solo por lo agradecida que estoy con la participación de los docentes sino también por el reto personal y profesional que supone, ya que creo en la potencialidad de la relación escuela-familia.

VIII. Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. C. (2001). Proyecto Docente. Educación Familiar y su aplicación a la Educación Infantil. (Inédito).
- Antón, M. (coord.) (2008). *Planificar la etapa 0-6 años. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Biblioteca Infantil 21. Barcelona: Grao.
- Ansión, J. e Iguñiz, J. (2004). *Desarrollo humano entre el mundo rural y urbano*. Perú: Federación Internacional de Universidades Católicas-FIUC
- Alberdi, I. (1995). *Informe sobre la situación de la familia española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Álvarez Vélez, M. I. y Berástegui Pedro-Viejo, A. (Coord.) (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Arnold, M. L. (2003). Taking the road less traveled: A reply to Edmondson and Shannon. *Journal of Research in Rural Education*, 18, 39-41.
- Arnold, M.L., Newman, J.H, Gaddy, B.B. y Dean, C.B. (2005). A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20(6), 1-25.
- Ausubel, P. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior, *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- (1971) Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), part. 2, 1-103
- (1972) An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons, *Child Development*, 43 (1), 261-267.
- (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2008). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Biblioteca Infantil 14. Barcelona: Grao.
- Barley, Z. A., & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22, 1-16

Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Boletín Oficial del Estado (2006, 4 de mayo). *La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), N°106*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Boletín Oficial del Estado (2007, 4 de enero). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, N°4*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Boletín Oficial del Estado (2012, 4 de agosto). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, N°186*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Boletín Oficial del Estado (2013, 10 de DICIEMBRE). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, N°295*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Boletín Oficial del Principado de Asturias (2008, 11 de septiembre) *Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, N°212*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.

Boletín Oficial del Principado de Asturias (2007, 16 de junio) *Decreto 56/2008, de 24 de mayo, por el que se ordena y establece el currículo de Educación Primaria, N° 140*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives, *Developmental Psychology*, 22(6) 723-742.

- (1987). "La ecología del desarrollo humano". Barcelona: Paidós, 77-104

Bruner, S. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bustos Jiménez, A. (2006). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*, 352, 353-378

- (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 11, N° 3, 1-26

-(2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 51, N°2, 155-170

Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la Educación. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-9.

- Cagigal de Gregorio, V. (2005). *Construyendo puentes*. Madrid: PPC.
- Cagigal de Gregorio, V. (2009). *La Orientación Familiar En El Ámbito Escolar. La creación de centros de atención a familias en los centros educativos a partir de la experiencia del CAF Padre Piquer*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Cardedera, M. (1886). *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. Madrid: Librería G. Hernando, tomo 4, 3ª ed., (publicado inicialmente en 1854).
- Carlos Martínez, E. A., Sánchez Escobedo, P.A., Valdés Cuervo, A. A. y Reyes Mendoza, N. M. (2010). Participación de padres de estudiantes de Educación Primaria en la educación de sus Hijos en México. Parental Involvement In Primary School Children In Mexico. Universidad Autónoma de Yucatán, México. *LIBERABIT: Lima (Perú) 16(1)*, 71-80
- Cataldo, Ch. (1987). *Parent Education for Early Childhood*. New York: Columbia University: Teachers College
- Cañete Pulido, M. (2010). Características generales del niño y niña de cero a seis años. *Revista Innovación y Experiencias*, Nº 36. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_02.pdf
- Christenson, S.L., Rounds, T. y Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Christenson, S. L. y Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families*. Nueva York: Guilford Press.
- Clinton, W. J. (1995). *Supporting The Role Of Fathers In Families*. Memorandum for the heads of executive departments and agencies. Washington, DC
- Cooksey, E. C. & Fondell, M. M. (1996). Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers' and children's lives. *Journal Of Marriage And The Family*, 58(3), 693-707
- Council of Europe document (p.2): *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies
- Déniz Perdomo, A. y Domínguez Martel, H. (Coord.) (200). *Programa Escuela Familia en Tenerife*. Dirección General de Promoción Educativa. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Diaz Lucea, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona: Graffies.

Elzo Imaz, J. (2006). Familia, Educación y Sociedad. En *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, 1-18. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints*, 121-136. New York: DeGruyter

-(1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

-(2005). A case study of the partnership schools Comprehensive School Reform model. *The Elementary School Journal*, Vol. 106, N^o 2, 151-170

Epstein, J. L., & Connors, L.J. (1994). *School, family, and community partnerships in high schools* (Report No. 24). Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

Epstein, J., Sanders, M., Simón, B., Salinas, K., Janson, N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Escuela Infantil "Los Granaos" (2011). Los padres y madres en nuestra escuela infantil. Murcia. *Revista de la Asociación de maestros "Educar de 0 a 6 años"*, 126, 31-36.

Escribano, A. (1998). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Universidad de Castilla La Mancha.

Filp, J. (1993). Calidad de la educación y relación familia-escuela. CIDE. *Cuadernos de Educación*, N^o 212, 1-23

Fonseca Rodríguez, J. (1972). *Análisis estructural de la economía asturiana*. Publicaciones del instituto de estudios jurídicos. Universidad de Oviedo: Facultad de Derecho.

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

García Bacete, F. y Martínez González, R. A. (2006) La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación. Número Monográfico: Familias, Escuela y Comunidad, Factores de Calidad Educativa*, 18 (3-4) 213-218.

García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. A., Hernández Prados, M. A. y Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 N^o 1, 157-188

Gassier, J. (1990). *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Barcelona: Masson.

Garreta Bochaca, J. (2008). *La participación de las familias en la Escuela Pública*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Madrid: CIDE.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gomariz, M. A., Parra, J., García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. A. y Pérez Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).

Gregorio Enríquez, P. (2011). El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas N°1*, 48-78

Guevara, N. G. (1996). *La Relación Familia-Escuela. El Apoyo de los Padres a la Educación: Clave para el desempeño*. Educación. México

Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación entre padres y escuela. *Revista Aula Abierta* (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo), 87,3-26.

Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale. The essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). Home-school communication. In D.B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 39-57.

Ibarra, L. (2002). *Educación en la escuela, educar en familia. ¿Realidad o utopía?* Ecuador: Universidad de Guayaquil.

Instituto del Patrimonio Cultural de España (2011). *Estudio de cultivo tradicional del viñedo y sus paisajes culturales en Cangas de Narcea, Asturias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/paisajes/bienes-pai-asturias.html>

Jurado García, M. (1996). *La escuela Rural*. Consultada en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_escuela_rural.pdf

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Lázaro Araujo, L. (2002). *Las acciones estructurales comunitarias en España y sus comunidades autónomas*. Volumen I: Visión general de su aplicación en España. Comisión Europea.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

López Larrosa, S. (2009). El conflicto entre la familia y la escuela. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho, 80-88

López Larrosa, S.; Escudero, V y Cummings, E. M. (2009). Preschool children and marital conflict: A constructive view. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 170-189

Llevot Calvet, N. y Garreta Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction, en Hetherington, E. M. y Mussen, P. H. (eds.). *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York, Wiley, 1-101

Martínez González, R. A. (1994). Familia y Educación Formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis Doctoral. Premios Nacionales a la Investigación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

-(1996). Familia y Educación. Fundamentos Teóricos. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

-(1999). Orientación educativa para la vida familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol.10, N^o 17, 115-127

-(2006). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Informe de investigación. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

-(2006b). Familia y Centros Escolares. España: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (Versión original producido por la Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Suiza: Ginebra).

-(2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Colección: *Investigamos N^o 5*. Madrid: Ministerio De Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

-(2008). Educación para la Convivencia desde el ámbito familiar. *Congreso: Educación, Ciudadanía y Convivencia. Sección: Familia, Sociedad y redes de comunicación*. Zaragoza.

-(2009). *Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de sanidad y política social.

Martínez González, R. A., Álvarez Blanco, L. y Pérez Herrero, H. (2010). Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. Monográfico sobre "Parentalidad Positiva". *Papeles Salmantinos de Educación*, N^o 14, 63-88.

Martínez González, R. A. y Becedóniz Vázquez, C. (2010). *Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Martínez González, R. A. y Corral Blanco, N. (1991). Parents and Children: Academic Values and School Achievement. *Internacional Journal of Educational Research. Special issue: Parents and teachers as collaborative partners (15)*, 2, 163-169

Martínez González, R. A. y Corral Blanco, N. (1996). The need of partnership: A comparison of parents and children in Spain. *Forum of Education*, Vol. 51, N^o 1, 73-82

Martínez, R., Donaire, B., Álvarez, A. I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 119.

Martínez González, R. A. & Paik, S. (2004) (Guest Editors). Editorial. International Perspectives on families, schools, and communities: educational implications for partnership, *International Journal of Educational Research*, 41 (1), 24- 38.

Martínez González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., García, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 107-120.

Martínez González, R. A. y Pérez Herrero, M.H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 1, 89-104.

Martínez González, R. A. y Pérez Herrero, M^a H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias, *Cultura y Educación. Número Monográfico: Familias, Escuela y Comunidad, Factores de Calidad Educativa*, Editores: F. García Bacete, F. y Martínez González, R-A., 18 (3-4), 231-246.

Martínez González, R. A., Rodríguez Ruiz, B., y Pérez-Herrero, M^a H. (Eds.) (2005). *Family-school-community partnership merging into social development*. Oviedo: SM Editorial Group.

Martínez González, A., Rodríguez Ruiz, B. y Gimeno Esteo, J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 N^o 1, 127-156

Martínez González, R. A., Symeou, L., Álvarez Blanco, L., Rousounidou, E., Iglesias Muñiz, J. and Cao Fernández, M. A. (en prensa). Family involvement in the education of potential drop-out children: A comparative study between Spain and Cyprus, *Educational Psychology*.

Marchesi, A. (2006). El valor de Educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista PRELAC, Sentidos de la Educación y la Cultura: cultivar la humanidad*, N^o 2, 69-100

Marjoribanks, K. (2004). Families, schools, individual characteristics and young adults' outcomes: Social and cultural group differences. In R-A. Martínez-González and S. Paik (Guest Editors). International Perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for partnership, *International Journal of Educational Research*, 41 (1) 10-23.

Martín Garrido, P. y Santana Cornejo, M. (1993). *La Educación Infantil en el medio rural*. Módulo Didáctico, 2. Colección de materiales curriculares para la Educación Infantil. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

Morán M. C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. En Educación Social, *Revista de Intervención Socioeducativa*, 47 Enero-Abril, 84-94.

Moratinos, J (1993). *La escuela de padres en el marco de las relaciones escuela-familia en Pedagogía Familiar*. Madrid: Ediciones Narcea.

Musitu Ochoa, G., Román Sanchez, J. M^a y Gutiérrez Sanmartín, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.

Musitu Ochoa, G. y Martínez Ferrer, B. (2009). Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias. *Congreso: Hablemos de drogas. Familia y Jóvenes, juntos por la prevención. Sección: La intervención con familias*, 1-12. Barcelona

Navarro, G., Vaccari, P. y Canales, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, 10 (1), 35-49

Nordahi, T. (2006). *Skolelederen* 01, 6-7.

Nord, C. W. (1999). *How involved are fathers in their children's schools?* Washington, DC: U.S. Department of Education, 98-120

Nord, C. W., Brimhall, D. & West, J. (1997). *Fathers' Involvement In Their Children's Schools*. Washington, DC: U.S. Department Of Education, National Center for Education Statistics.

Núñez Soler, N. (2009). Un vínculo que se materializa. *Hekademus - Revista Científica de la FIEE. Volumen 02. Numero 04*, 54-67

Oliva, A. y Palacios, J. (2000). *La familia y escuela: padres y profesores en familia y desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Alianza.

Ortega, M. (1993). *La parienta pobre. Significante y significados de la escuela rural*. Madrid: CIDE.

Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2008). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Madrid: Síntesis.

Parra Ortiz, J. M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas* 9, 165-787

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

Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. London: Kegan, Trench, Trubner & Co.

- (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Principado de Asturias (2013). *Programa de Desarrollo Rural del Principado de Asturias 2007-2013*. Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural: Europa invierte en las zonas rurales. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Principado de Asturias (2013). *Informe Sobre el Estado y la Situación del Sistema Educativo Asturiano*. Curso 2011-2012. Consejo Escolar. Disponible en: <http://consejoescolar.educastur.es/files/informes/Informe%20SEA%202011-2012.pdf>

Comisión Europea (2002). Las Acciones Estructurales Comunitarias en España y sus Comunidades Autónomas. Periodo 2000- 2006. *Principado de Asturias. Comisión Europea. Volumen I*, 59-96

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2000*. Santiago: PNUD.

Redding, S. (2000). *Familia y centros escolares*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Recopilación de investigaciones realizadas sobre la colaboración entre la comunidad, familia y centros escolares. (Serie de prácticas educativas).

- (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En Martínez González, Pérez Herrero y Rodríguez Ruiz (eds.). *Family-School- Community partnerships merging into social development*. Oviedo: Grupo SM. 477-501.

- (2006). Familia y escuelas. Prácticas educativas. *Revista mexicana de prácticas educativas*. Academia Internacional de Educación y la Oficina Internacional. Traducida por Martínez González Amaya.

Ríos González, J. A. (2004). *Vocabulario básico de orientación y terapia familiar*. Madrid: CCS.

Rodríguez Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna.

Rouco Yañez, A. y Martínez Teruel, A. (1997) *Economía agraria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Schafter, E., Stringfield, S. y Wolfe, D. (1992). *An innovate beginning teacher induction programa. A twoyear analysis of classroom interactions*. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.

Sánchez, A. (1999). *Relaciones familia-escuela en Pedagogía Familiar*. Madrid: Ediciones Narcea.

Sánchez Lissen, E. (2002). *La vocación entre los aspirantes a maestro*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.

Satué, E. (2000). *Caldearenas. Un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural*. Huesca: Enrique Satué Oliván.

Shantz, C. U. y Hartup, W. (1995). Conflict and development: An introduction. En Conflict in child and adolescent development. C.U. Shantz y W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*, 1-11. Nueva York: Cambridge University Press.

Sociedad Asturiana De Estudios Económicos e Industriales (SADEI) (2014). Disponible en: <http://www.sadei.es>

-(2003). *Hogares según tamaño y número de personas*. INE. Censos de Población y Viviendas de 2001. (03/12/2013)

-(2003). *Hogares según tamaño y número de personas por concejos*. INE. Censos de Población y Viviendas de 2001. (03/12/2013)

-(2013). *Empleo según condición laboral y rama de actividad*. Estadísticas laborales. (14/02/2014)

-(2013). *Empleo autonómico según rama de actividad*. Periodo 2009-2012 Estadísticas laborales. (14/02/2014)

-(2013). *Empleo autonómico según actividad económica y concejo*. Año 2012 Estadísticas laborales. (14/02/2014)

- (2013). *Evolución del empleo en construcción por concejos*. Periodo 1990-2012. Estadísticas laborales. (14/02/2014)
- (2013). *Evolución del empleo en industria por concejos*. Periodo 1990-2012. Estadísticas laborales. (14/02/2014)
- (2013). *Evolución del empleo total*. Periodo 1990-2012. Estadísticas laborales. (14/02/2014)
- (2013). *Centros, unidades y alumnos según titularidad del centro y nivel educativo*. Enseñanzas de régimen general no universitario. Curso 2011/2012. Consejería de Educación y Ciencia. (15/02/2014)
- (2013). *Número de centros que imparten E. Primaria según titularidad*. Curso 2011/2012. Consejería de Educación y Ciencia. (15/02/2014)
- (2013). *Número de centros que imparten E. Primaria según titularidad y concejo*. Curso 2011/2012. Consejería de Educación y Ciencia. (15/02/2014)
- (2013). *Número de centros que imparten E. Infantil según titularidad*. Curso 2011/2012. Consejería de Educación y Ciencia. (15/02/2014)
- (2013). *Número de centros que imparten E. Infantil según titularidad y concejo*. Curso 2011/2012. Consejería de Educación y Ciencia. (10/01/2014)
- (2013). *Evolución del número de centros no universitarios según titularidad*. Periodo 1995-2011. Consejería de Educación y Ciencia. (15/02/2014)
- (2014). *Población según edad por sexo y concejo*. Ambos sexos. Año 2013. INE, Padrón Municipal de Habitantes. (17/02/2014)
- (2013). *Evolución de la población según edad*. Periodo 1990-2013. INE, Padrón Municipal de Habitantes. (17/02/2014)
- (2013). *Evolución de la población según sexo*. Periodo 1991-2013. INE, Padrón Municipal de Habitantes. (13/01/2014)
- (2013). *Evolución de la población según concejos*. Periodo 1991-2013. INE, Padrón Municipal de Habitantes. (13/02/2014)
- (2013). *Evolución de la población según comarca*. Periodo 1991-2013. INE, Padrón Municipal de Habitantes. (13/02/2014)
- (2013). *Alumnos según sexo y nivel educativo*. Curso 2011/2012. Consejería de Educación y Ciencia. (01/12/2013)
- (2013). *Personal docente no universitario según titularidad del centro*. Curso 2011/2012. Consejería de Educación y Ciencia. (01/12/2013)

-(2013). *Evolución del personal docente según titularidad del centro y curso escolar*. Periodo 1994-2011. Consejería de Educación y Ciencia. (01/12/2013)

-(2013). *Evolución del empleo en Agricultura y pesca por concejos*. Periodo 1990/2012. Estadísticas laborales. (14/02/2013)

-(2014). *Evolución de los principales indicadores demográficos*. Periodo 2001-2012. INE, Padrón Municipal de Habitantes. (15/01/2014)

-(2014). *Mapa Comarcal*. Disponible en: <http://www.sadei.es/es/portal.do?aplicacion=10&IDR=50&nuevo=true&idIdioma=1&TR=C> (14/02/2014)

-(2014). *Mapa de Situación Municipal*. Disponible en: <http://www.sadei.es/datos/sad/Localiza/mapamuni.pdf> (14/02/2014)

Spitz, R. A. y Wolf K. M. (1946). The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relations. *Genetic Psychology Monographs*, nº 34, 57-125.

Torrico Linares, E., Santín Vilariño, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S. y López López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Torío López, S., Peña Calvo, J.V., y Rodríguez Menéndez, C. (2008). *Estilos Educativos Parentales. Revisión Bibliográfica y Reformulación Teórica*. Oviedo: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

UNESCO. (2003). Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan, en *World of science*, Vol. 1, Nº. 4. Disponible en: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php>

Valdés, A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Villarroel Rosende, G. y Sanchez Segura, X. (2002). Relación Familia y Escuela: un Estudio Comparativo en la Ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, Nº 28, 123-141

Villas-Boas, M. A. (2005). The mismatch between results on parental involvement and teachers' attitudes: is convergence ahead? *ICE Universidad de Oviedo. Aula Abierta*, 85 (2005) 205-224

Winschelbaum, S. (2000). *La enseñanza en el Plurigrado*. Material de Capacitación para docentes rurales. Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As.

Worsley (1980). *Al son de la trompeta final. Un estudio de los cultos "cargo" en Melanesia. Historia de los movimientos sociales*. Madrid: Siglo veintiuno de España ediciones, s.a.

IX. Anexos

ANEXO 1: Centros Públicos del Principado de Asturias que han participado en la investigación

MUNICIPIO	COLEGIO PÚBLICO
ALLER	C.R.A. ALTO ALLER-SANTIBAÑEZ
AVILÉS	C.P. LA CARRIONA-MIRANDA
CANGAS DEL NARCEA	C.R.A. COTO NARCEA
	C.P. ALEJANDRO CASONA
	C.R.A. SANTABÁS
CORVERA DE ASTURIAS	C.P. LAS VEGAS
DEGAÑA	C.P. DE CERREDO
GIJÓN	C.P. EVARISTO VALLE
	C.P. ASTURIAS
GRAO	EEI LA MATA
LANGREO	C.P. GERVASIO RAMOS
LENA	C.P. JESÚS NEIRA
LLANERA	C.P. SAN JOSÉ DE CALASAN
LLANES	C.P. VALDELLERA
MIERES	C.P. SANTA EULALIA DE UJO
NAVIA	C.R.A. PINTOR ÁLVARO DELGADO
	C.P. BUENAVISTA II
	C.P. SAN PEDRO DE LOS ARCOS
OVIEDO	C.P. FONZANELI
	C.P. DOLORES MEDIO
	RIO SELLA
PARRES	RIO SELLA
PEÑAMELLERA BAJA	C.P. JOVELLANOS
SALAS	C.P. CHAMBERRI
	E.E.I. PEÑA CARESES
SIERO	C.P. CARBAYU
	CP SANTA BÁRBARA
SOMIEDO	C.P. ÁLVARO FLOREZ ESTRADA
TARAMUNDI	C.R.A. OCCIDENTE
TEVERGA	C.P. LA PLAZA
TINEO	C.P. VERDEAMOR

ANEXO 2: Entrevistas Iniciales

¿Cómo viven la docencia los maestros/as en entornos rurales y urbanos?

MUESTRA: GRUPO RURAL

ENTREVISTA INICIAL

1. ¿Crees que el contexto influye para determinar la actividad y vida laboral de un docente?

2. ¿Delimita el entorno los procesos de Enseñanza-Aprendizaje llevados a cabo en el aula?

3. ¿Son el espacio, las características y los recursos del aula agentes importantes en la influyen en la motivación y trabajo del docente?

4. ¿Se ven reflejados en el aula los ideales educativos que esperabas como docente?

¿Cómo viven la docencia los maestros/as en entornos rurales y urbanos?

MUESTRA: GRUPO RURAL

5. ¿El clima de aula es un factor que influye en la actividad de un maestro/a en un entorno rural? ¿Por qué?

6. ¿Condiciona el alumnado el clima del aula?

7. ¿Cómo analizas como maestro de un entorno rural la influencia familiar, social y cultural de tu alumnado?

8. ¿Qué métodos, orientaciones y líneas de trabajo crees que deben tratar los futuros docentes para mejorar la enseñanza básica e infantil en los entornos rurales?

¿Cómo viven la docencia los maestros/as en entornos rurales y urbanos?

MUESTRA: GRUPO URBANO

ENTREVISTA INICIAL

1. ¿Crees que el contexto influye para determinar la actividad y vida laboral de un docente?

2. ¿Delimita el entorno los procesos de Enseñanza-Aprendizaje llevados a cabo en el aula?

3. ¿Son el espacio, las características y los recursos del aula agentes importantes en la influyen en la motivación y trabajo del docente?

4. ¿Se ven reflejados en el aula los ideales educativos que esperabas como docente?

¿Cómo viven la docencia los maestros/as en entornos rurales y urbanos?
MUESTRA: GRUPO URBANO

5. ¿El clima de aula es un factor que influye en la actividad de un maestro/a en un entorno urbano? ¿Por qué?

6. ¿Condiciona el alumnado el clima del aula?

7. ¿Cómo analizas como maestro de un entorno urbano la influencia familiar, social y cultural de tu alumnado?

8. ¿Qué métodos, orientaciones y líneas de trabajo crees que deben tratar los futuros docentes para mejorar la enseñanza básica e infantil en los entornos urbanos rurales?
