



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

Educación Inclusiva, Diversidad y Orientación

***Relación Entre los Centros docentes y las
Familias en Educación Infantil y Primaria,
Desde la Perspectiva del Profesorado***

TESIS DOCTORAL

Autora: Lara Fernández-Freire Álvarez

Directora: Dra. Raquel-Amaya Martínez González

Directora: Dra. Beatriz Rodríguez Ruíz

Oviedo, 2020



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Relación entre los Centros Docentes y las Familias en Educación Infantil y Primaria, desde la perspectiva del Profesorado	Inglés: Relationships between Families and Early Childhood and Primary Education Schools, from the Teachers' perspective

2.- Autor	
Nombre: Lara Fernández-Freire Álvarez	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Educación y Psicología	
Órgano responsable: Centro Internacional de Postgrado	

RESUMEN (en español)

La presente tesis doctoral aborda la relación entre el centro docente y la familia como un elemento fundamental de la Educación. La implicación, participación y comunicación entre ambos agentes educativos representa un compendio de oportunidades y dificultades inherentes a las dinámicas de todo centro escolar, que merecen ser analizadas. En este sentido, una cultura de centro compartida entre el centro escolar y familia repercutirá de forma positiva, no solo en la calidad del sistema educativo, sino en el propio alumnado, y en los distintos agentes implicados.

El objetivo de esta investigación es conocer, desde una perspectiva exploratoria, la visión del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria del Principado de Asturias, sobre la implicación tanto de las madres como de los padres, en los procesos escolares de sus hijos e hijas, y sobre su relación con los centros escolares. Intentando identificar diferencias en la percepción del profesorado en función de los padres y las madres en los aspectos analizados, e indicadores que permitan sugerir orientaciones a los centros escolares y a las familias para mejorar su calidad educativa y colaborativa.

La investigación se organiza en tres bloques de contenido interrelacionados entre sí. El primero, está conformado por una Fundamentación Teórica donde se abordan aspectos conceptuales relevantes para el análisis de la relación e implicación centro docente-familia. El segundo, está referido al Estudio Empírico realizado, incluyendo en primer lugar los objetivos y método de investigación, en el que, a través de un diseño exploratorio se abordan variables específicas de la temática, para concretar a través del Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio: 1-Contactos entre el profesorado y las familias; 2-Dificultades de las familias para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares; 3-Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas; 4-Comunicación entre el profesorado y



las familias; 5-Acciones conjuntas de las familias con el profesorado ante situaciones problemáticas. En análisis se ha llevado a cabo teniendo en cuenta de manera independiente la percepción del profesorado sobre la relación e implicación del padre y de la madre. Se ha empleado una metodología exploratoria mixta basada en el estudio de encuesta y de grupos de discusión, combinando procedimientos de análisis cualitativo y cuantitativo univariado y multivariado de tipo descriptivo, correlacional, predictivo y comparativo entre grupos. Y en el tercer bloque, se presenta la discusión y las conclusiones a partir de los resultados extraídos. En este sentido, se pone de relieve como para los docentes la actitud de implicación educativa que manifiesten los padres y madres es un indicador importante de la calidad de su relación con las familias; ya que, facilita la comunicación y el contacto entre ambos. El contacto constituye un aspecto dinamizador de esta relación; y la comunicación un medio para tratar los problemas de aprendizaje del alumnado. A este respecto, cabe destacar la importancia del profesorado tutor como agente motivador de la implicación familiar, tanto en el hogar como en el centro escolar. Además, se ha observado que, desde la perspectiva del profesorado, las madres promueven más acciones conjuntas con los docentes, que los padres.

Por último, en esta investigación se concretan algunas implicaciones para la práctica educativa, y se plantean las fortalezas y limitaciones del estudio realizado. Sustentando la necesidad de profundizar en futuras investigaciones sobre estos aspectos, para definir con más detalle las relaciones que se establecen entre los centros escolares y las familias.

Palabras clave: Implicación del Padre y de la Madre, Percepción del Profesorado, Relación entre el Centro Escolar y las Familias; Educación Infantil; Educación Primaria

RESUMEN (en Inglés)

This doctoral thesis addresses the relationship between the school and the family as a fundamental element of Education. This relationship forms a fundamental element of Education. The involvement, participation and communication between both educational agents represent a compendium of opportunities and difficulties inherent in the dynamics of any school, which deserve to be analyzed. In this sense, a shared school culture between the school and the family will have a positive impact, not only on the quality of the educational system, but also on the students themselves, and on the different agents involved.

The objective of this research is to know, from an exploratory perspective, the vision of the teachers of Early Childhood Education and Primary Education of the Principality of Asturias, on the involvement of both mothers and fathers, in the school processes of their sons and daughters, and about its relationship with schools. Trying to identify differences in the



perception of teachers according to the fathers and mothers in the analyzed aspects, and indicators that allow suggesting orientations to schools and families to improve their educational and collaborative quality.

The research is organized into three interrelated blocks of content. The first, is made up of a Theoretical Foundation where relevant conceptual aspects are addressed for the analysis of the relationship and involvement of the teaching center-family. The second, refers to the Empirical Study carried out, including first the objectives and research method, in which, through an exploratory design, specific variables of the subject are addressed, to be specified through the Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: 1-Contacts between teachers and families; 2-Difficulties of families to help their sons and daughters in schoolwork; 3-Involvement of families in the teaching-learning process of their sons and daughters; 4-Communication between teachers and families; 5-Joint actions of families with teachers in problem situations. The analysis has been carried out taking into account independently the teachers' perception of the relationship and involvement of the father and mother. A mixed exploratory methodology based on the survey and discussion group study has been used, combining descriptive, correlational, predictive and comparative univariate and multivariate qualitative and quantitative analysis procedures. And in the third block, the discussion and conclusions are presented based on the extracted results. In this sense, it is evident as for teachers the attitude of educational involvement expressed by fathers and mothers is an important indicator of the quality of their relationship with families; since it facilitates communication and contact between the two. Contact constitutes a dynamic aspect of this relationship; and communication a means to deal with student learning problems. In this regard, it is worth highlighting the importance of the teaching faculty as a motivating agent for family involvement, both at home and at the school. Furthermore, it has been observed that, from the teachers' perspective, mothers promote more joint actions with teachers than fathers.

Finally, in this research some implications for educational practice, and its strengths and limitations of this study. Sustaining the need to deepen future research on these aspects, to define in more detail the relationships established between schools and families.

Key words: Father and Mother Involvement, Teacher's Perception, Relationship between the School and Families; Early Childhood Education; Primary education

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA**

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	15
I. Introducción.....	17
II. Fundamentación Teórica.....	21
1. Introducción.....	21
2. La Familia Como Primer Agente Educativo y Socializador.....	24
2.1. Funciones Parentales	27
2.2. Estilos Educativos Parentales.....	30
2.3. Expectativas Parentales Respecto a la Escolarización de los Hijos y las Hijas	34
2.4. Implicación Parental en la Educación de los Hijos y las Hijas	37
2.4.1. Implicación Parental Según el Género del Progenitor	39
2.4.2. Tareas Escolares en el Hogar	41
2.5. Formación Parental	44
3.El Centro Docente	46
3.1. Transformación Histórica de la Función Educativa-Escolar	46
3.2. Etapa Escolar: Educación Infantil y Educación Primaria.....	49
3.2.1. Centros de Educación Infantil y de Educación Primaria en el Principado de Asturias.	52
3.2.2. Profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria: Género y Años de Docencia ...	53
3.3. Zona Geográfica del Centro Docente: Contextos Rurales y Contextos Urbanos	56
3.4. Expectativas del Profesorado	59
3.5. La Formación del Profesorado	61
4. Relación entre los Centros Escolares y las Familias.....	63
4.1. Necesidad de Relación Entre los Centros Escolares y las Familias.....	63
4.2. Implicación Parental en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	65
4.3. Aproximación Sistémica y Socio-Cultural Sobre la Relación Entre los Centros Docentes y las Familias	68
4.4. Marco Normativo y Legislativo Sobre la Relación Entre el Centro Escolar y la Familia	74
4.5. Divergencias Entre los Centros Escolares y las Familias.....	83
4.6. Posibles Vías de Implicación Familiar y de Participación en el Centro Docente.....	85
4.6.1. Tipos de Participación Formal en el Centro Escolar	88
4.6.1.1. Reuniones Grupales del Profesorado con las Familias	89
4.6.1.2. Reuniones Individuales o Tutorías.....	91
4.6.1.3. Consejo Escolar.....	93

4.6.1.4. Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA).....	94
4.6.2. Otros Espacios de Relación y Participación en los Centros Docentes, Complementarios a los Legalmente Establecidos.....	97
4.6.2.1. Actividades Formativas Para Padres y Madres.....	98
4.6.2.2. Comunidades de Aprendizaje.....	100
4.6.2. Participación Parental en el Centro Docente Según el Género del Progenitor	102
4.6.3. Dificultades en la Implicación y Participación en el Centro Docente	104
4.7. Reflexión Final: Fortalezas, Debilidades y Líneas de Actuación en la Relación Entre los Centros Docentes y las Familias	106
4.7.1. La Comunicación Entre el Centro Docente y la Familia	108
4.7.2. Expectativas Compartidas Entre el Docente y la Familia.....	111
4.7.3. Una Relación de Colaboración Entre el Centro Escolar y la Familia.....	112
4.7.4. Fomento de la Participación Parental en el Centro Docente.....	114
4.7.5. Situaciones de Conflicto en el Centro Escolar.....	116
4.7.6. Formación Permanente y Conjunta	118
II. Estudio Empírico	122
1. Introducción.....	122
2. Objetivo General y Objetivos Específicos.....	122
3. Método	124
3.1. Población y Muestra.....	125
3.1.2. Selección y Clasificación de los Centros Docentes	125
3.1.3. Participantes. Características Sociodemográficas del Profesorado	128
3.2. Instrumentos y Procedimiento de Recogida de Información	133
3.2.1. Cuestionario Sobre Relaciones Entre el Centro Escolar y la Familia.	133
3.2.2. Entrevista.....	137
3.3.3. Grupo de Discusión.	138
3.3. Dimensiones de Estudio	139
3.3.1. Dimensión de Estudio 1. Percepción del Profesorado Sobre la Implicación Parental en la Educación del Hijo o Hija.....	139
3.3.2. Dimensión de Estudio 2. Percepción del Profesorado Sobre las Capacidades del Alumnado.....	141
3.3.3. Dimensión de Estudio 3. Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Ante Problemas de Aprendizaje del Alumnado.....	142
3.3.4. Dimensión de Estudio 4. Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Para Comentar Aspectos Generales de la Educación de los Hijos y las Hijas.....	143

3.3.5. Dimensión de Estudio 5. Percepción del Profesorado Sobre las Dificultades de los Padres y Las Madres Para Participar en Actividades Organizadas por el Centro Escolar.....	144
3.3.6. Dimensión de Estudio 6. Percepción del Profesorado Sobre la Relación Centro Escolar-Familia y Sobre la Participación en Actividades de la AMPA.....	145
3.3.7. Dimensión de Estudio 7. Percepción del Profesorado Sobre la Implicación de los Padres y las Madres en las Tareas Escolares de sus Hijos e Hijas en Casa.	146
3.3.8. Dimensión de Estudio 8. Percepción del Profesorado Sobre la Valoración que Hacen los Padres y las Madres Sobre el Colectivo Docente.....	147
3.4. Análisis de Datos	148
III. Resultados	154
1. Resultados Descriptivos Sobre las Variables de Estudio Analizadas.....	156
1.1. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 1-Percepción del Profesorado de la Implicación Parental en la Educación del Hijo o Hija.....	156
1.2. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 2-Percepción del Profesorado Sobre las Capacidades del Alumnado	166
1.3. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 3-Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Ante los Problemas de Aprendizaje del Alumnado	172
1.4. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 4-Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Para Comentar Aspectos Generales de la Educación de los Hijos e Hijas.....	180
1.5. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 5-Percepción del Profesorado Sobre las Dificultades de las Familias Para Participar en Actividades Organizadas por el Centro Escolar.....	184
1.6. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 6-Percepción del Profesorado Sobre la Relación Centro Escolar-Familia y Sobre la Participación en Actividades de la AMPA.....	187
1.7. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre las Madres en la Dimensión 7-Percepción del Profesorado Sobre las Habilidades de los Padres y de las Madres Para Ayudar a sus Hijos e Hijas en las Tareas Escolares y Dificultades Para ello	197
1.8. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre las Madres en la Dimensión 8- Percepción del Profesorado Sobre la Valoración que Hacen los Padres y las Madres Sobre el Colectivo Docente	199
2. Estructura Factorial y Fiabilidad de las Escalas Sobre Percepción del Profesorado Acerca de la Implicación Educativa del Padre y de la Madre.....	201
2.1. Estructura Factorial de la Escala en su Versión Referida a la Percepción del Profesorado Sobre la Implicación del Padre	202
2.2. Estructura Factorial de la Escala en su Versión Referida a la Percepción del Profesorado Sobre la Implicación de la Madre	204

3. Validez Criterial de los Factores Extraídos en las Escalas de Implicación Educativa del Padre y de la Madre.....	211
3.1. Validez Criterial Entre los Factores de Implicación Educativa Parental y el Rendimiento Académico del Alumnado	212
3.2. Validez Criterial Entre los Factores de Implicación Educativa Parental y las Expectativas del Profesorado Sobre el Futuro del Alumnado.....	213
3.3. Validez Criterial Entre Factores de Implicación Educativa Parental y la Conflictividad Percibida en el Aula por Conductas Desafiantes del Alumnado.....	213
4. Comportamiento Diferencial de los Factores de Implicación Educativa Parental, en Función de Variables Sociodemográficas.....	214
4.1. Resultados Descriptivos Sobre los Factores Relativos Tanto al Padre Como a la Madre...	214
4.2. Resultados Diferenciales en el Factor 1-Contactos Entre el Profesorado y las Familias....	215
4.2.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes.....	215
4.2.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro Escolar.....	219
4.2.3. Resultados Cualitativos Relativos a F1-Contactos Entre el Profesorado y el Padre o la Madre.....	220
4.2.3.1. <i>Asistencia al Centro Escolar.</i>	221
4.2.3.2. <i>Contacto con el Profesorado.</i>	224
4.2.3.3. <i>Apertura del Centro Escolar</i>	225
4.2.3.4. <i>Las Familias se Ponen en Contacto con los Docentes</i>	228
4.2.3.5. <i>El Docente se Comunica con las Familias</i>	229
4.2.3.6. <i>Se Ponen de Acuerdo el Centro y la Familia Para Organizar un Plan</i>	229
4.2.3.7. <i>Las Familias Informan Progresos y Limitaciones a los Docentes</i>	230
4.3. Resultados Diferenciales en el Factor 2-Dificultades de los Padres y Madres Para Ayudar a Sus Hijos e Hijas en las Tareas Escolares.....	231
4.3.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes.....	231
4.3.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro Escolar.....	231
4.3.3. Resultados Cualitativos Sobre F2-Dificultades de las Familias Para Ayudar a sus Hijos e Hijas en las Tareas Escolares	232
4.3.3.1. <i>Tareas Escolares: sí o no</i>	232
4.3.3.2. <i>Información Para Ayudar a sus Hijos e Hijas</i>	233
4.3.3.3. <i>Los Hijos o las Hijas no Quieren o no Necesitan Ayuda</i>	234
4.3.3.4. <i>Ayudan Otras Personas</i>	234
4.3.3.5. <i>Otros Impedimentos</i>	234

4.4. Resultados Diferenciales en el Factor 3-Implicación del Padre y de la Madre en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de sus Hijos e Hijas.....	235
4.4.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes.....	235
4.4.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro Escolar.....	235
4.4.3. Resultados Cualitativos Sobre F3-Implicación del Padre y de la Madre en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de sus Hijos e Hijas.....	236
4.4.3.1. <i>Aprendizaje de Conductas</i>	237
4.4.3.2. <i>Creación de Hábitos</i>	239
4.4.3.3. <i>Implicación en Actividades del Centro</i>	240
4.4.3.4. <i>Tema de Estudio</i>	241
4.4.3.5. <i>Resolución de Conflictos</i>	242
4.4.3.6. <i>Implicación Emocional</i>	243
4.4.3.7. <i>Esfuerzo y Resultados Académicos</i>	245
4.4.3.8. <i>Capacidad Para Completar Estudios</i>	245
4.4.3.9. <i>Incompatibilidad</i>	246
4.4.3.10. <i>Malas experiencias</i>	248
4.4.3.11. <i>Interés por Participar</i>	249
4.4.3.12. <i>Sentirse a Gusto</i>	249
4.5. Resultados Diferenciales en el Factor 4-Comunicación Entre el Profesorado y el Padre o la Madre.....	250
4.5.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes.....	250
4.5.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro Escolar.....	254
4.5.3. Resultados Cualitativos Sobre F4-Comunicación Entre el Profesorado y el Padre o la Madre.....	255
4.5.3.1. <i>Comunicación</i>	255
4.5.3.2. <i>Proceso de Aprendizaje</i>	256
4.5.3.3. <i>Preocupaciones y la Vida Personal</i>	257
4.5.3.4. <i>Comportamiento</i>	257
4.5.3.5. <i>Decisiones Conjuntas</i>	257
4.5.3.6. <i>Expectativas Sobre el Profesorado</i>	259
4.5.3.7. <i>Apoyo Incondicional de las Familias</i>	259
4.5.3.8. <i>Implicación del Profesorado</i>	260
4.5.3.9. <i>Formación del Profesorado</i>	260

4.6. Resultados Diferenciales en el Factor 5-Acciones Conjuntas de las Madres con el Profesorado Ante Situaciones Problemáticas	261
4.6.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes.....	261
4.6.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro Escolar.....	262
4.6.3. Resultados Cualitativos Sobre F5-Acciones Conjuntas de la Madre con el Profesorado Ante Situaciones Problemáticas	263
4.6.3.1.Motivo del Conflicto	263
4.6.3.2.Posible Solución del Conflicto.....	264
4.6.3.3.Lugar de Conflicto	265
4.7. Resumen de los Resultados Obtenidos Sobre Comportamiento Diferencial de los Factores	
5. Modelos Predictivos de los Factores de Implicación Educativa Parental Sobre Variables....	265
Relevantes en el Ámbito Educativo.....	269
5.1. Modelos Predictivos en el Padre y en la Madre de los Factores de Implicación Parental Sobre el Rendimiento Académico del Alumnado	269
5.2. Modelos Predictivos en el Padre y en la Madre de los Factores de Implicación Parental Sobre las Expectativas del Profesorado Acerca del Futuro del Alumnado	271
5.3. Modelos Predictivos en el Padre y en la Madre Entre los Factores de Implicación Parental	273
IV. Discusión	279
1. Percepción del Profesorado Sobre la Implicación del Padre y de la Madre.....	279
1.1. Implicación de los Padres y las Madres en el Centro Escolar	282
1.2. Implicación de los Padres y las Madres en el Hogar	286
1.3. Comunicación Entre el Profesorado y las Familias.....	289
1.4. Contactos Entre el Profesorado y las Familias.....	292
1.5. El Profesorado y el AMPA. El Profesorado Como Agente Promotor de la Implicación de las Familias	295
1.6. Limitaciones en la Implicación de los Padres y las Madres	297
2. Estructura Interna de las Escalas de Recogida de Información.....	300
3. Variables Sociodemográficas de Índole Personal-Profesional de los Docentes y Contextuales del Centro Escolar.....	302
3.1. Variable Personal-Profesional: Género del Profesorado.....	302
3.2. Variable Personal-Profesional: Etapa Escolar	303
3.3. Variables Personal-Profesional: Experiencia Docente y Años de Experiencia en el Centro Docente	304
3.4. Variable Contextual: Zona Geográfica del Centro Docente.....	307
3.5. Variable Contextual: Tipología de Centro Docente.....	307

4. Grado de Conexión Entre la Implicación Familiar y el Rendimiento Académico, las Expectativas del Profesorado Sobre el Futuro del Alumnado y el Nivel de Conflictividad en el Aula.....	308
4.1. Rendimiento Escolar del Alumnado	309
4.2. Expectativas del Profesorado Sobre el Futuro del Alumnado	312
4.3. Nivel de Conflictividad en el Aula Causada por Comportamientos Desafiantes del Alumnado	315
4.4. Posibles Diferencias de Género Entre Ambos Progenitores.....	316
V. Conclusiones e Implicaciones Para la Práctica Educativa	319
1. Formación.....	319
2. Educación Emocional.....	321
3. Acción Tutorial.....	322
4. Participación de las Familias en el Centro Docente.....	323
VI. Potencialidades y Limitaciones de la Investigación	325
VII. Referencias	328
VIII. Anexos.....	369
Anexo 1: Centros Escolares que Han Participado en el estudio, Clasificados en los Grupos de Zona Rural y Urbana Mencionados.....	369
Anexo 2: Centros Escolares que Han Participado en la Investigación y Número de Docentes de Cada uno.....	371
Anexo 3: Dimensiones de Estudio.....	373
Anexo 4: Entrevistas Iniciales.....	377
Entrevista Inicial: Muestra, Grupo Rural	377
Entrevista Inicial: Muestra, Grupo Urbano	379
Anexo 5: Resultados Cualitativos.....	380

Agradecimientos

Ya un poeta anunció que «todo pasa y todo queda», pero sin duda «lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar». Y no podía ser de otra manera, ha pasado, el camino se ha construido y con él, este gratificante trabajo. Esta investigación es como aquel «caminante, son tus huellas el camino y nada más»; por qué «caminante, no hay camino, se hace al andar». Y así ha sido este proyecto, un camino indeciso sobre la mar que se ha construido día a día, poquito a poco, paso a paso, ya que, «al andar se hace camino, y al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se ha de olvidar».

Este poema de Antonio Machado (1912) refleja una etapa en mi vida, un trabajo que llega a su fin y un compendio de emociones nuevas y viejas que se enredan por salir. Hasta aquí el camino, y es el momento de agradecerse a todas aquellas personas que han hecho posible estos seis años.

En primer lugar, quiero agradecerles a mis directoras de tesis, Raquel-Amaya y Beatriz, compartir conmigo aprendizajes, trabajo y tiempo; me han mostrado, con su ejemplo, cómo es la vida de una investigadora, y también, aunque parezca a veces una tarea ardua, a disfrutar de cada paso y saber aprovecharlo. Sin duda, sin vosotras lo que empezó siendo un proyecto fortuito de mi carrera, nunca se hubiera convertido en este trabajo, sois parte de esta investigación, y en gran medida, de muchos de mis aprendizajes, Gracias.

Me gustaría agradecer a todos esos maestros y maestras que cada día trabajamos con ilusión en esta bonita tarea de enseñar, en especial, a todos aquellos que han hecho posible este trabajo. Gracias por decir siempre que sí, sois muchos y muchas los maestros y amigos, a los que les cedo parte de este trabajo, porque si existe, es gracias a vosotros, a vuestras experiencias y vuestro tiempo compartido, Gracias.

No puedo olvidarme a estas líneas de mi familia y amigos, que me han ayudado y apoyando en este camino, solo les puedo decir, «yo amo los mundos sutiles, ingrátidos y

gentiles, como pompas de jabón». Cada palabra, cada gesto y esa oleada de paciencia que han tenido estos años me han servido de apoyo en los momentos más duros, y me ha inundado de sonrisas los días grises. Gracias por tanto, pidiendo tan poco a cambio. En especial a mi padre, hombre audaz donde los haya, que aunque no siempre entendió el camino, supo que este era el destino. Y a mi marido, que sin preguntar demasiado, siempre está a mi lado. Gracias por tanto.

Y de manera especial a mi madre, por dar tanto sin pedir nada a cambio, por hacerme ser lo que soy hoy en día, sin darme cuenta, gracias por tanto siempre. Por enseñarme y mostrarme con tu ejemplo, que el trabajo pequeño y constante crea grandes resultados. Gracias a este y tantos otros aprendizajes a tu lado, puedo ahora escribir estas palabras.

I. Introducción¹

Todo centro docente desea situarse en un marco de calidad educativa, y para conseguirlo, es necesario acercarse al entorno que le rodea, donde profesionales de la educación, padres, madres y alumnado, están implicados. Esta meta común comienza a construirse desde el propio ámbito educativo, como profesional de la educación, intentando dar respuesta a cada incertidumbre que se plantea en el trabajo diario, y aunando fuerzas para la mejora del proceso pedagógico y didáctico.

En este proceso, los padres y las madres tienen un papel clave, configurando una parte esencial en la manera de ver y entender la educación. Y por este motivo, este trabajo de investigación se centra en dos de los principales agentes de la educación, la familia y el profesorado. Partiendo de la visión del profesorado y de su experiencia intentaremos dar respuesta a las cuestiones que se recogen en los objetivos específicos de esta tesis.

Creyendo acertado, partir de la hipótesis que considera a al centro escolar como un pilar de apoyo fundamental en la formación educacional de las familias hacia sus hijos e hijas, pero también, planteando, cómo las familias conforman y guían el trabajo del profesorado, dotándolo de sentido y coherencia. Creando así, en ambas direcciones, un proceso de construcción personal y psicopedagógica en el que el alumnado es el protagonista principal. Idea defendida por el autor Bronfenbrenner (1986, 1987), en su *Modelo Ecológico Sistémico*, donde ambos sistemas, centro docente y familia, se encuentran en continua evolución a través de una necesaria interacción bidireccional.

La consideración de estos aspectos nos lleva a potenciar la relación con los padres y las madres desde el centro escolar, ya que ambos agentes comparten objetivos educativos comunes; como son, la socialización, la autonomía, la comunicación o la implicación (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Gimeno, 2010). En tanto que, padres, madres y todas las personas

1. Aunque frecuentemente será utilizado el masculino y el femenino simultáneamente o el neutro, en ocasiones para que la lectura sea más cómoda se han utilizado los términos padres, alumnos, hijos, etc., en estos casos se deberá entender que es en sentido genérico, si no se indica lo contrario.

que están alrededor del niño y de la niña, forman parte de su aprendizaje, y junto con los docentes, deben comprender, aprender, explorar e interactuar para conseguir las nuevas metas que se plantean en la sociedad actual. Asentando las bases de una práctica educativa comunicativa y cooperativa, que será un elemento decisivo en la maduración del alumnado durante sus primeros años de vida, y también, marcará un modo de ser y de actuar en los centros docentes.

Las diferentes investigaciones constatan como, a medida que el alumnado se hace mayor, aumenta la desvinculación entre el docente y la familia, hecho que no debería de producirse, ya 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, el centro mejora su calidad educativa» (Martínez-González *et al.*, 2010, p. 128).

Promover la implicación de los padres y las madres en el centro escolar motiva el objetivo general de esta investigación, conocer, desde una perspectiva exploratoria, la visión del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria del Principado de Asturias sobre la implicación tanto de las madres como de los padres, en los procesos escolares de sus hijos e hijas y sobre su relación con los centros escolares. Con ello, se pretende identificar diferencias de género entre los progenitores en los aspectos analizados, e indicadores que permitan sugerir orientaciones a las familias y a los centros docentes para mejorar su calidad colaborativa y educativa.

Siendo importante destacar, cómo los posibles resultados de esta investigación cobran una transcendencia especial en futuras etapas educativas, ya que, aunque no se aborda de manera directa la etapa de Educación Secundaria, la creación y el fomento de un trabajo cooperativo, entre el centro escolar y familia, son relevantes para la creación de buenas prácticas y una cultura compartida de centro, en cualquier etapa educativa.

Este cambio, conlleva nuevas estrategias y relaciones en el ámbito educativo y social, que fomentan un trabajo común y con identidad propia, donde participan todos los agentes educativos. Con un valor teórico, se intenta dar respuesta a una necesidad latente en los centros educativos, que ha quedado demostrada a lo largo de numerosas investigaciones, y que, en este caso, se quiere acercar a la realidad del Principado de Asturias, teniendo en cuenta algunas de sus particularidades educativas. En concreto, el Principado de Asturias, es una de las comunidades autónomas de España caracterizada por su orografía y población dispersa, creando un entramado educativo enriquecido por la diversidad de sus centros escolares, combinando contextos accesibles y urbanos, con contextos rurales, donde el acceso y las condiciones del centro escolar cambian, pero que continúan compartiendo el mismo concepto de educación.

La versatilidad que caracteriza a la educación actual, imprime en este estudio un enfoque flexible con un interés proactivo, multisistémico y sistemático. Proactivo, porque se plantea extraer posibles implicaciones educativas que ayuden a los docentes y a las familias a responder, de manera eficaz, a las exigencias y demandas del actual sistema educativo. Multisistémico, al indagar en los diferentes niveles de interacción que rodean la relación centro docente-familia. Y sistemático, debido al rigor y la metodología que en todo momento se usa para recoger, analizar y extraer las pertinentes conclusiones que de este estudio se puedan extraer.

De todo ello, se desprenden las fortalezas y debilidades que los docentes perciben en su práctica diaria, y como estas afectan al clima del centro escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la creación de una cultura de centro compartida. Encaminada a mejorar la calidad educativa en un marco de escuela participativa y corresponsable.

Para ello, la estructura del estudio constará de tres partes claramente diferenciadas. Una primera parte, donde se fundamentará la relación entre el centro docente, la familia y el alumnado. En una segunda parte, se expondrá el objeto de estudio y el diseño metodológico

de este, conociendo la muestra, las variables de estudio y el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Y en tercer lugar, la discusión y las conclusiones extraída de de la investigación, las implicaciones para la práctica educativa, y las potencialidades y limitaciones de esta investigación. Para finalmente, recoger, las referencias consultadas, y los pertinentes anexos que se incluyen.

II. Fundamentación Teórica

1. Introducción

El centro escolar y la familia conforman dos de los principales microsistemas en las sociedades occidentales, desempeñando funciones de socialización y educación de las personas (Bronfenbrenner, 1986, 1987). Para cumplir estas funciones necesitan establecer relaciones positivas y fluidas que faciliten su corresponsabilidad, compartiendo y consensuando objetivos, normas, valores y patrones de actuación (Álvarez-Blanco, 2019; Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Garreta, 2015; Gubbins, 2016; Ortega y Vázquez, 2018; Páez, 2015). Como resultado, ambos contextos se fortalecen y benefician de esta relación bidireccional (Epstein, 2010; Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Gimeno, 2010; Ortega y Vázquez, 2018).

Partiendo de esta idea, la investigación que se presenta parte de la percepción del profesorado para estudiar la relación que se establece entre el centro escolar y la familia en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. Esta cuestión, ha sido investigada con anterioridad por diversos autores (Bolívar, 2016; Epstein, 2001; Lasater, 2019; Llevot y Bernad, 2015; Martínez-González *et al.*, 2000; Martínez-González, Álvarez-Pérez, 2014; Martínez-González *et al.*, 2010; Ortega y Vázquez, 2018; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2012; Rodríguez-Ruiz, 2012; Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo, 2016). Todos ellos indican que la relación del profesorado con las familias promueve la calidad de los centros escolares y de la educación que se ofrece a los niños y niñas en ambos contextos. Las investigaciones añaden, además, el incremento del éxito académico del alumnado (Bassedas, Huguet y Solé, 2008; Bustos, 2007; Consejo Escolar del Estado, 2015, 2018; Epstein, 2010; Galián, García y Belmonte, 2018; Gubbins, 2016; Martínez-González, 2013; Martínez-González y San Fabián, 2002; Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González y Epstein, 2019; Vigo, Dieste y Julve, 2016). Por lo que, parece necesario seguir indagando en las acciones que promueven una

vinculación estrecha y fluida entre el centro escolar y la familia, así como en los beneficios que se derivan de ella (Páez, 2015).

La implicación familiar en los centros escolares, y la relación que se establece entre el profesorado y las familias, es posible en la actualidad, entre otros factores, gracias a la evolución de esta institución educativa. El concepto de centro escolar ha evolucionado de forma positiva a lo largo de la historia, llegando a hablar en la actualidad de una institución que adquiere significado propio gracias al contexto familiar y social que le rodea y en el que estos agentes educativos tienen posibilidad de participar (Álvarez, 1999). Así, el centro escolar se transforma en pleno siglo XX en una institución creada por y para la sociedad en la que se encuentra, cuyo fin último es favorecer el desarrollo del alumnado colaborando con las familias en la importante tarea educativa de sus hijos e hijas (Sosa, 2009). En palabras de Ortega y Vázquez (2018) «la colaboración entre ambas es un medio para conocer y ayudar mejor al alumnado» (p. 100). Se trata, por tanto, de una institución social, con importantes cambios en la manera de concebir y relacionarse con las familias (Ceballos y Saiz, 2019), como una organización comprometida, que se nutre de la participación de docentes, familias, alumnado y comunidad (Pericacho, 2016). Ambos agentes se entiende que dirigen sus esfuerzos a crear un clima de apoyo y respeto (Sosa, 2010), que será un elemento determinante para promover la asertividad tanto del profesorado como de las familias, los buenos resultados del alumnado y el afianzamiento del sentimiento de pertenencia de las familias al centro escolar, facilitando aumentar, con ello, tanto su participación en el centro como su implicación educativa en el hogar (Consejo Escolar del Estado, 2014, 2018a).

A pesar de ello, la relación entre el centro escolar y la familia no es sencilla; presenta situaciones contradictorias, como señalan González y Solano (2015). En ocasiones, todavía el profesorado percibe a las familias como agentes externos a su acción educativa, lo que origina una inercia de distanciamiento. Pero también, existen nuevas percepciones, donde el profesorado busca la presencia de las mismas en los centros escolares, diseñando acciones

conjuntas que permitan promover una participación genuina de las familias (Ceballos y Saiz, 2019). Esta segunda visión facilita a los centros mejorar sus mecanismos de interacción con el entorno que les rodea (Blázquez, 2001), adaptando las acciones educativas hacia modelos más constructivos y desarrollando el profesorado habilidades sociales y emocionales que faciliten la comunicación con las familias (Gomáriz, Parra, García-Sanz y Hernández-Prados, 2019). Como consecuencia, los centros incorporan nuevos enfoques de relación con las familias y una valoración más positiva por parte del profesorado acerca de esta relación (Epstein & Salinas, 2004; Guzón y González, 2019; Hoover-Dempsey, Ice & Sandler, 2010; Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998; Llevot y Bernad, 2015; Martínez-González, Rodríguez-Ruiz & Pérez-Herrero, 2005). En este sentido, Martínez-González, Donaire, Álvarez y Casielles (2000), afirman que cuanto más positivas y fluidas sean estas relaciones, mayor será su contribución a incrementar la calidad de la educación.

La relevancia de esta relación para incrementar la calidad educativa que reciben los niños, niñas y adolescentes ha sido resaltada también desde instituciones educativas, sociales y políticas (Consejo Escolar del Estado, 2018a; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014; Ministerio de Educación de Ecuador, 2016; OECD, 2013). El Consejo de Europa, por su parte, en su Recomendación 2006/19 sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva, hace referencia a la necesaria coordinación de las instituciones educativas y sociales con las familias, incluyendo a los centros escolares, para facilitar sus funciones parentales. Constatando, de nuevo, la importancia de una relación bidireccional con estas, y una cultura de centro compartida con ellas (Echeita *et al.*, 2016; Ortega, Mínguez y Hernández, 2009; Touriñán, 2010). Por tanto, centros docentes y familias han de compartir sus conocimientos más amplios del niño y la niña, para realizar una intervención educativa coherente y adecuada hacia un crecimiento armónico.

A pesar de los avances realizados, aún se está lejos de conseguir un equilibrio en estas relaciones, que esté basado en la confianza y respeto mutuo (Álvarez, 1999; Hernández-Prado

y López, 2006). De ahí, la conveniencia de conocer cómo se perciben mutuamente. Dada la complejidad que encierra este objetivo, en esta investigación se indaga cómo percibe esta relación el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria, que constituye uno de sus agentes dinamizadores fundamentales en estas primeras etapas educativas del alumnado.

En las secciones que siguen se aborda inicialmente el rol educativo de la familia y de los centros escolares para exponer posteriormente los fundamentos de su relación.

2. La Familia Como Primer Agente Educativo y Socializador

Desde la primera infancia, la familia es el agente socializador por excelencia del ser humano, lo que le confiere una especial responsabilidad en promover su desarrollo (Álvarez-Balco & Martínez-González, 2017; Bell *et al.*, 2010). En la sociedad actual, junto con la familia nuclear tradicional conviven una variedad de modelos familiares (Beining, 2011; Valdivia, 2008), haciéndose necesario replantarse la concepción de estructura familiar, y el propio concepto de familia. Ríos (2004) afirma que la familia es un conjunto de personas relacionadas por vínculos sanguíneos o de adopción, donde sus miembros nacen y establecen una relación, y es en ese ambiente, donde se espera encontrar un entorno adecuado para cubrir las necesidades de sus miembros, a través de procesos de comunicación y convivencia positiva. En este sentido, la comunicación e interacción entre los individuos de una misma familia configuran un modelo concreto de socialización. Por su parte, Palacios *et al.* (1998) definen la familia como,

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 consiste en un grupo de personas cuyos miembros tienen un vínculo intenso de relación y de afecto mutuo, que propicia la comprensión entre ellos. Asimismo, Schaffer (2000) y Bronfenbrenner (1987) coinciden en

subrayar la importancia de las relaciones interpersonales que se crean dentro de una familia, por encima de su estructura, considerándola como un agente de protección de los menores contra situaciones de riesgo que surgen en la vida cotidiana (Torío-López, Peña-Calvo y Rodríguez, 2008). Sumándole, como añade Palacios (1999), que la familia es la institución más importante para llevar a cabo la educación de los niños y niñas.

Atendiendo a un concepto de familia que responda a los cambios y transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas de las últimas décadas, se hace difícil plantear una sola definición que recoja la variedad de modelos actuales familiares (Valdivia, 2008). Berzosa *et al.* (2011) plantean que es la sociedad quien hace de la familia una estructura en constante cambio. En palabras de Rodríguez (2013, p.54), «un contexto de transformación social que trae consigo nuevos estilos de vida y nuevas formas de organización y de relación que invitan a reconocer la existencia de una creciente multiplicidad y variedad de acuerdos de vida familiar». Es por ello, que, desde el ámbito de la investigación científica, se considera que el concepto de familia no es inmutable (Berzosa *et al.*, 2011; Garreta, 2008, 2012; Oliva y Villa, 2014; Valdés *et al.*, 2009; Valdivia, 2008). Así, «cada familia tiene su propia composición, dinámica y reglas, así como cultura y economía, por tanto, su concepción debe ser tan flexible como la institución misma, contemplando en ella elementos o integrantes tan diversos como sus integrantes lo deseen» (Oliva y Villa, 2014, p.19).

Se concibe a la familia como una estructura social que complementa sus funciones primarias de crianza, con la trasmisión de sentimientos, hábitos, valores, normas y actitudes (Epstein, 1987, 1995, citado por Redding 2014). El seno familiar será el lugar dónde los menores construyan sus primeros hábitos, como, por ejemplo, los asociados a alimentación saludable, al estudio para la realización de tareas escolares; donde se fomenten habilidades de autorregulación a través de normas y límites y la promoción de competencias intelectuales, cognitivas, sociales y emocionales (Martínez-González, 2009). En palabras de Álvarez y Berástegui (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». Lo cual, permite a las familias adquirir un conocimiento global de sus hijos e hijas, de sus características, particularidades, limitaciones y potencialidades (Bell *et al.*, 2010).

Así, la función de la familia se entiende como un proceso social y educativo que, de darse en las condiciones adecuadas, contribuye a facilitar el desarrollo integral de las personas que la componen, y a adaptarse a las normas y valores que rigen en un determinado grupo social (Baumrind, 1972; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2012). Para ello, resulta necesario un desempeño positivo del rol parental, que, en ocasiones, ha de ser apoyado institucionalmente, como establece el Consejo de Europa (2006) en su Recomendación sobre Políticas de Apoyo a las Familias. Entre estas instituciones se mencionan los centros escolares y otros de ámbito social.

Por todo ello, se habla de una socialización primaria llevada a cabo desde el seno familiar; que consiste en un proceso de aprendizaje cultural mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su entorno y los integra en su personalidad, configurando un estilo de vida propio (Berger & Luckmann, 1972). En palabras de Arias (2002), la manera en que el niño o la niña afrontan el proceso educativo, es reflejo de los estilos y valores educativos de los padres y madres. Así, los hábitos familiares, su valoración de la educación, las expectativas educativas y el nivel socio-cultural, se acaban asociando al éxito escolar de sus hijos e hijas (Vigo *et al.*, 2016). Núñez (2009) también plantea que la familia influye en el rendimiento académico de sus hijos e hijas, atendiendo a variables como la configuración, las expectativas y las actitudes familiares. De esta manera, parece claro que el bagaje cultural previo del que parten las familias condiciona su forma de ver y entender tanto el proceso educativo y escolar de sus hijos e hijas, como los centros escolares en los que escolarizan a sus hijos e hijas, y, la relación e implicación que mantienen con ellos.

Ante esta situación, es claro el papel que desempeña la familia como primer agente de socialización en la educación de sus hijos e hijas. No obstante, algunos autores hablan de la crisis de la familia en las sociedades postindustriales, donde nuevos agentes de socialización han cobrado protagonismo (Beining, 2011), y donde se identifican con frecuencia efectos no deseados en los niños y niñas, como consecuencia de deficiencias en este proceso socializador primario. A este respecto, los centros escolares constituyen un agente de primer orden en la detección de alumnado con problemas, cuya resolución ha de ser abordada conjuntamente con la familia. En este sentido, un estudio llevado a cabo por Torío-López (2004) señala que los centros escolares observan inadaptación escolar y social, aumento de problemas relacionados con la conducta, los límites y la disciplina, y demandan a las familias una implicación mayor en la socialización escolar de sus hijos e hijas; que puede concretarse en dedicarles tiempo, enseñarle a respetar valores, normas y límites, y asumir responsabilidades. Todos ellos, elementos esenciales en la función educativa primaria de la familia, que los centros escolares esperan que cumplan los padres y madres (Jiménez, 2008). Sobre este particular, es importante atender al Modelo Causal y Específico de Implicación Parental de Hoover-Dempsey & Sandler (1997), que plantea la repercusión que tienen los modelos de implicación familiar en la educación del alumnado, y, por consiguiente, en el propio centro escolar. Así, el tipo de responsabilidades que asume la familia y los mecanismos de relación que establece con el centro escolar, podrán dar como resultado una mejor comprensión de las actuaciones que los diferentes agentes llevan a cabo en la vida del alumnado, facilitando que sean compartidas entre padres, madres y profesorado (Deslandes, 2019).

2.1. Funciones Parentales

Las familias conforman un sistema de relación y participación donde se esperan funciones de cuidado, protección y educación, en un clima de afecto (Fromm, Horkheimer & Parsons, 1978). Estas funciones son vitales para el desarrollo de los niños y niñas, y posterior inserción en el medio escolar y social. Tomando como base las ideas de Palacios *et al.* (1998),

las funciones de la familia, desde un punto de vista educativo, son fundamentalmente las siguientes:

- *Función biológica*, garantizando un crecimiento saludable, protegiéndolos de peligros y encaminándolos hacia una vida sana.
- *Función subsidiaria*, creando un clima de apoyo y afecto, participando en alcanzar un desarrollo psicológico saludable.
- *Función afectivo-social*, contribuyendo a las relaciones del niño con el entorno, tanto físico como social.
- *Función educativa y social*, decidiendo qué contextos educativos pueden contribuir mejor a la educación y socialización de los hijos e hijas.

Por su parte, Martínez-González (1996) y Pérez (2000) completan las funciones parentales añadiendo tres más:

- *Función de cuidado, sustento y protección*, 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 aprender y por ir al centro escolar.
- *Función de apoyo emocional*, promoviendo a través del afecto y el apoyo emocional que los hijos y las hijas adquieran actitudes, aptitudes, conocimientos y experiencias que les permitan desarrollarse de manera integral.

Se trataría, por tanto, del conjunto de responsabilidades y funciones ineludibles de cada familia, relacionadas con la protección, el cuidado y la educación de sus hijos e hijas, atendiendo a su desarrollo social, afectivo, personal y cultural (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra, 2017). A pesar de estas clasificaciones, otros autores están de acuerdo en

afirmar que la realidad hace difícil especificar las funciones de las familias actuales; y más aún, sin aludir a las funciones de la escuela al hacerlo (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b). En este sentido, las funciones parentales son un tema recurrente en investigación, dado que se ven afectadas constantemente por las transformaciones de la sociedad y los cambios sociales (Rodríguez-Triana y Suárez-Ortíz, 2019). En esta línea, De León (2011) destaca la influencia que tiene la diversidad de tipologías familiares en el ejercicio de las funciones parentales; y los cambios que estas tipologías han ido experimentando a través de los cambios sociales; pasando, por ejemplo, de familias extensas a familias nucleares, a monoparentales y a reconstituidas; considerando la incorporación de las madres al mundo laboral; o la ausencia de apoyos familiares para el cuidado de los hijos y las hijas, necesarios ahora para suplir las funciones que antes desempeñaban las madres en el hogar. Estos fenómenos caracterizan las dinámicas familiares contemporáneas, planteando a los progenitores nuevos retos y una reinterpretación tanto del rol materno y paterno, como de la distribución de sus funciones según su género. Se abandona, además, el modelo educativo autoritativo, que se aleja de las necesidades de desarrollo de los hijos e hijas, haciendo necesario un modelo educativo democrático con el que ejercer las funciones parentales de modo más eficaz en el momento actual (Belsky *et al.*, 2005; Gigli *et al.*, 2019).

De acuerdo con los resultados de la investigación llevada a cabo por Torío-López *et al.* (2019), las pautas educativas de las familias y sus funciones están delimitadas por aspectos de la dinámica familiar y personal, como son, su imagen como madre y padre, su forma de actuar, el reparto de las tareas domésticas, la implicación en la vida de sus hijos e hijas y la comunicación, o el medio más eficaz para negociar la resolución de conflictos en la unidad familiar. En este estudio, además, se plantea la relevancia de trabajar con las familias a través de programas de educación parental atendiendo a las necesidades y demandas del momento, en concreto, de acuerdo con la Recomendación del Consejo de Europa (2006), centrada en proporcionar servicios y programas que apoyen las tareas y funciones parentales. Ya que, estas

funciones se concretarán en prácticas variadas, contribuyendo al desarrollo positivo del alumnado (Gigli *et al.*, 2019), y facilitando su adaptación personal, escolar y social (Berzosa, Cagigal y Fernández-Santos, 2009).

2.2. Estilos Educativos Parentales

Como se ha comentado, la vinculación entre los padres, las madres y sus hijos e hijas en el proceso de socialización se articula en base a los estilos educativos parentales, que, Torres, Alvira, Blanco y Sandi (1994, citado por Torío *et al.*, 2008, p. 23) definen como «un sistema organizado de actuaciones, creencias y actitudes que implican conductas diversas». Por su parte, Bartau (1995, en Martínez-González, Álvarez-Blanco y Pérez-Herrero, 2014, p.48), los entiende como «aquellas conductas parentales fundamentadas en aspectos como el apoyo, afecto, apego, desarrollo de expectativas... conjuntamente con las oportunas respuestas a interacciones propuestas por los hijos». Estos estilos influyen, entre otros aspectos, en el desarrollo del autoconcepto y emocional de los hijos e hijas, en su comportamiento o en su rendimiento y conducta escolar; pudiendo tener esta influencia un signo positivo o negativo (Alcalay *et al.*, 2003). Identificar estos estilos parentales por parte de los docentes, les permite comprender mejor los valores y necesidades de los padres y madres al criar y educar a sus hijos e hijas; lo que puede facilitar la relación entre ellos, sobre todo en las etapas de la Educación Infantil y la Educación Primaria que se estudian en esta investigación (Martínez-González *et al.*, 2014).

Una clasificación de los estilos educativos de los progenitores la realiza Palacios (1999), describiendo tres tipologías de padres y madres en función de las ideas que tienen sobre el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas: 1) tradicionales, para los cuales el desarrollo del niño y la niña tiene una concepción innatista; 2) modernos, que creen en la importante influencia del medio sobre el desarrollo del infante; y 3) paradójicos, con ideas contradictorias entre las posturas anteriores. Complementando esta clasificación dentro del ámbito de la investigación sobre familias, existen otros autores como Alberdi (1995), Ochaita (1995), y en

especial, Baumrind (1978) y MacCoby & Martín (1983), que permiten realizar una revisión conceptual de estos estilos, poniendo de manifiesto su relevancia.

Estos autores plantean la importancia de conocer cómo actúan las familias con sus hijos e hijas, ya que esto influye en la conceptualización que los menores hacen de sí mismos, así como en la percepción y valoración que el profesorado tiene sobre las familias (Garreta, 2008). A este respecto, se exponen a continuación las aportaciones de Baumrind (1967, 1971) aceptadas en el ámbito internacional, sobre la clasificación de los estilos parentales. En síntesis, prioriza tres estilos tomando en consideración el grado de afecto y de control de conductas que manifiestan los padres y las madres con sus hijos e hijas:

- *Autoritario (authoritarian discipline)*: Los padres y madres con este estilo predominante educativo 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 genera en los niños y niñas una baja autoestima y escasa autonomía, con creencias de que las situaciones se controlan a través de la agresividad o la sumisión. La competencia emocional del infante está muy poco desarrollada. Este estilo es el que comporta repercusiones más negativas en cuanto a la socialización de los hijos e hijas (MacCoby & Martín, 1983).
- *Permisivo (permissive discipline)*: en los hogares donde los progenitores desarrollan predominantemente este estilo, no suele haber normas; existe una gran flexibilidad en horarios y rutinas, por lo que el niño y la niña rara vez crea hábitos estables y saludables. A menudo los progenitores se caracterizan por la pasividad ante el conflicto; no hay premios ni castigos, pero tampoco un modelo de referencia positivo. Con frecuencia, los niños y las niñas obtienen un rendimiento académico bajo, ya que su autoexigencia no es demasiado alta, y tienden a frustrarse con la imposición de límites. Superficialmente, parecen niños y niñas alegres y vitales, pero la falta de

límites puede conllevar efectos socializadores negativos, como comportamientos disruptivos (Kern, 2012; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

- *Autoritativo o democrático (authoritative discipline)*: las familias con este estilo parental plantean normas claras y adecuadas a sus hijos e hijas, clarificando ante ellos cuales son los límites de su comportamiento. Se emplean premios y castigos en relación con las conductas, acompañando un refuerzo verbal que justifica la decisión parental. La comunicación positiva es un punto fuerte, lo que facilita que los niños y niñas desarrollen su proceso de socialización de forma equilibrada, con una adecuada autoestima, respetando las normas y aprendiendo a tomar decisiones. Por tanto, los efectos socializadores de este estilo son positivos, favoreciendo la autonomía y la seguridad personal, muy relevantes ante la relación con los iguales (Baumrind, 1991, 1996; Kern, 2012; Winsler, Madigan & Aquilino, 2005).

La clasificación de Baumrind (1967, 1971) fue reformulada posteriormente por MacCoby & Martin (1983), quienes plantean la existencia de 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 se caracteriza por la indiferencia paterna ante las conductas del infante, la permisividad y la pasividad; y el estilo permisivo-negligente, por la dedicación de poco tiempo y afecto a los hijos e hijas, optando por actitudes cómodas de respuesta. Este estilo se asocia a ciertas tipologías de maltrato.

Partiendo de la revisión realizada por Torío *et al.* (2019) sobre investigaciones acerca de estilos educativos parentales, se puede afirmar que existe una relación positiva entre el desarrollo del alumnado y el estilo educativo parental. De manera, que estos estilos educativos condicionan la forma de ser y relacionarse del alumnado, y su rendimiento escolar (Inam, Nomaan & Abiodullah, 2016). A este respecto, Ortega y Vázquez (2018) señalan que «el estilo educativo familiar tiene sus consecuencias en la educación escolar y le ayuda a establecer

relaciones específicas con cada uno de los estudiantes» (p.100). Estas premisas llevan de nuevo a plantear las ideas de Epstein (2001), quien en su tipología de actividades a desarrollar entre los centros escolares y las familias establece que estos han de apoyar a los padres y madres en el ejercicio de su rol parental. Pueden hacerlo procurando conocer las condiciones y dinámicas familiares del alumnado, los patrones de crianza e interacción familiar, y los estilos educativos de las familias, ya que son elementos que influyen de forma directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez-Herrero, Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2007). En este sentido, al contar con información sobre la vida en el hogar, al profesorado le resultará más sencillo resolver las situaciones que conciernen a su alumnado (Perälä-Littunen & LeenaBöök, 2019).

Por otro lado, cabe destacar la escasez de investigaciones que constatan los estilos educativos del padre y la madre por separado (Torío-López *et al.*, 2008), cobrando fundamentalmente protagonismo la figura materna en las investigaciones (Kim & Mahoney, 2004; Thompson *et al.*, 2002). En este sentido, Torío-López *et al.*, (2008) plantean la posibilidad de que esto se deba a que tradicionalmente han sido las madres las encargadas del cuidado y de las actividades cotidianas con los hijos e hijas; asumiendo en ocasiones, que el estilo parental del padre es el mismo que el de la madre o incluso, irrelevante. A pesar de su escasez, cuando nos referimos al estilo parental de ambos progenitores, cabe destacar los resultados extraídos de la investigación llevada a cabo por García *et al.* (2014), quienes constataron la existencia de diferencias en las valoraciones que hacen los hijos y las hijas sobre su padre o su madre, y revelan los beneficios de poseer el mismo estilo parental compartido por ambos progenitores; e incluso matizan que es más favorable tener un solo progenitor con un estilo democrático, que enfrentarse a los efectos negativos que se podrían derivar de la falta de acuerdo entre padre y madre. Por lo que, con independencia del estilo parental que predomine en una familia, parece necesario abordar las posturas de ambos cónyuges para conocer sus efectos en el alumnado (Torío-López, 2017). Así, atendiendo al momento actual,

se hace necesario contemplar también la implicación del padre y no solo de la madre cuando se trabajan los estilos educativos parentales, dada la diversidad de estructuras familiares, la incorporación de la mujer al mundo laboral, y la reducción del número de hijos, entre otros factores a considerar.

2.3. Expectativas Parentales Respecto a la Escolarización de los Hijos y las Hijas

Hablar de la relación entre el centro escolar y la familia implica tener en cuenta las ideas previas con las que cada agente parte antes de establecerse esta relación. Luque (1995) plantea que las diferentes expectativas que ambos agentes generan son relevantes para relacionarse y determinan su interacción. Es decir, «las familias poseen unas experiencias previas de su experiencia escolar y unas expectativas acerca de su papel en la educación escolar de sus hijos que les empujan a mantener actitudes diversas frente a la escuela» (Ceballos y Sainz, 2019, p. 30). En palabras de Palacios (1999), hay una estrecha relación entre las ideas que los padres y las madres tienen acerca del desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, y su implicación en sus procesos de aprendizaje y de relación con el centro (aunque no necesariamente siempre haya de esperarse una conexión estrecha entre ambos aspectos). Estas consideraciones pueden generar nuevas expectativas acerca de cómo los centros escolares y las familias han de apoyarse mutuamente para fomentar el aprendizaje académico y el desarrollo personal del alumnado (Álvarez, 1999). En este sentido Torío-López (2004, P.151), señala que:

Hoy día, las escuelas tienen también que hacer frente a cuestiones que no son exclusivamente de índole cognitiva. Socialmente, se proclama que el contexto escolar ha de contribuir al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, lo cual conlleva la adquisición de conocimientos, estrategias, actitudes y valores que son tanto cognitivos, como socio-personales.

Es necesario que el profesorado acepte la responsabilidad de mediar entre el centro escolar y las familias para ajustar las expectativas y actitudes de los progenitores respecto a la

escolarización, ya que en ocasiones parten de ideas que les dificultan comprender las exigencias del centro escolar (Garreta, 2008); a este respecto, es preciso recordar que se trata de dos contextos con diferente vinculación con el alumnado, y frecuentemente, con distintas demandas y expectativas educativas (Ceballos y Saiz, 2019).

Partiendo de estas ideas, se define el término de expectativas 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» (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2000, p. 58). Así, las familias poseen unas experiencias previas y unas expectativas que les empujan a mantener diversas actitudes frente a los centros (Ceballos y Saiz, 2019; Redding, 2014). Esto puede deberse a varios motivos, entre otros, por las características del grupo social al que pertenece la familia, el nivel socioeconómico, sus experiencias previas en el ámbito escolar, la formación, o los horarios de trabajo. Por estas razones, se plantean diferentes expectativas según el tipo de familia, ya que no existe una homogeneidad definida como tal. De acuerdo con Gallego (2010), se podrían englobar en tres grandes bloques:

- *Expectativas atencionales o asistenciales con respecto a los hijos e hijas:* la familia no tiene exigencias educativas propiamente dichas, y prioriza solo el carácter asistencial, el cuidado, la comida, la resolución de conflictos, etc.
- *Expectativas intermedias:* priman exigencias tanto de tipo asistencial como educativo; aunque desean que sus niños y niñas 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:* las familias conocen la potencialidad de los niños y niñas a estas edades, y creen en los centros escolares como uno de los medios para potenciarlas.

Atendiendo al actual Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor, 2016), se añade una postura más:

- *Expectativas de carácter dinámico o terapéutico*: cuando se plantea un problema en el desarrollo del niño o la niña, las familias buscan una respuesta en el centro.

En este sentido, estas ideas y pensamientos con los que parten las familias y los centros influirán en el desarrollo del alumnado. Ya que, en palabras de Torío-López (2004), «estas representaciones mentales influyen en la forma en que los adultos interactuamos con los más pequeños y organizamos los contextos en los que nuestros niños crecen» (p.151). Dependiendo de las expectativas de cada familia, mientras que para algunas lo más importante son los logros curriculares, otras destacan que en la escuela se adquieran valores sociales; es decir, las ideas previas de los padres y las madres sobre cómo desean que se produzca y atienda el desarrollo y la escolarización de sus hijos e hijas pueden ser diferentes (Kern, 2012). En este sentido, el estudio realizado por Garreta (2008) desveló qué características parentales influyen en las expectativas de las familias respecto a la escolarización de sus hijos e hijas; así, lo más importante es el interés del progenitor en un 80%, la disponibilidad en un 59%, el nivel de estudios en un 58% y, por último, las expectativas educativas de la familia en un 46%. Por lo que, las experiencias previas de la familia, ya sean escolares, sociales y laborales definen sus actitudes y expectativas respecto a la escolarización de sus hijos e hijas (Garreta, 2008) e influirán en el desarrollo de la relación centro escolar-familia (Jiménez, 2008).

Las expectativas de las familias influyen en la posibilidad de que los hijos e hijas consigan unos resultados académicos y sociales que previamente, de forma consciente o inconsciente, se han marcado respecto a ellos y ellas (Valdés *et al.*, 2009). Es esencial la implicación de todo el centro escolar ante estas expectativas, y el importante papel que desarrollan los propios docentes. En palabras de Jiménez (2008), «las expectativas de la familia tienen un rol importante en la relación familia-colegio, pues afecta la satisfacción que sentirán con los servicios ofrecidos por el colegio» (p. 11). El docente ha de ser consciente de que para crear una relación sólida y fiable con las familias es necesario cumplir con las expectativas que

esperan, de tal manera que puedan creer en las intenciones del centro (Lasater, 2019). Además, es necesario considerar que las familias pueden pasar de una expectativa a otra, tanto por circunstancias personales, por el contacto con el centro escolar, la participación en él, como por la formación recibida (Martínez-González, 2010). De ahí, la necesidad de formación en este campo (Garreta 2008); cuyo fin será conocer cómo las expectativas pueden contribuir al desarrollo de la relación centro escolar-familia (Jiménez, 2008), la evitación de conflictos o desarrollo de espirales negativas (Garreta 2008), condicionar la participación en la escuela y el posible éxito escolar del alumnado (Vigo *et al.* 2016).

2.4. Implicación Parental en la Educación de los Hijos y las Hijas

Según Hoover-Dempsey & Sandler (2005) la percepción que tienen las familias sobre su implicación en el hogar y el nivel de responsabilidad parental favorece los aprendizajes escolares de sus hijos e hijas e influye en su éxito educativo. Esta dedicación, de acuerdo con las investigaciones de Torío-López *et al.* (2019), atenderá a diferentes formas de implicación parental, como son, las actividades y experiencias compartidas, la orientación, la dedicación personal, la implicación escolar y la configuración de un rol parental equilibrado. Tanto investigaciones nacionales como internacionales, muestran como la conexión entre estos aspectos y un buen equilibrio dentro del seno familiar, influyen en el rendimiento del alumnado (Garreta, 2015; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Además, autores como Torío-López *et al.* (2019), añaden la premisa de la «corresponsabilidad entre familia y escuela», es decir, que, aunque se trate de aspectos vinculados a la participación del padre y de la madre en el hogar, los docentes deberían de facilitar herramientas y estrategias que favorezcan las dinámicas familiares. Según Epstein (2011), esta responsabilidad compartida se corresponde con el concepto «*partnership*», que alude a una implicación parental eficaz de los padres y de las madres, en consonancia con el contexto que les rodea, es decir, la escuela y la comunidad. Añadiendo, que la responsabilidad compartida entre la escuela, la comunidad y el hogar generan beneficios en el alumnado (Vallespir-Soler, Rincón y Morey-López, 2016), que

favorecerán al mismo tiempo la participación parental en la educación de sus hijos e hijas. Es por ello que, la implicación de las familias en el centro escolar podrá contribuir a la mejora de la implicación parental en la educación escolar de sus hijos e hijas (Gomariz, Martínez-Segura y Parra, 2019).

De acuerdo con Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño (2019), se evidencia la relación directa entre el apoyo que pueden facilitar los padres y las madres a sus hijos e hijas y la formación e información que poseen. En este sentido, cuando se desarrollan acciones formativas con las familias, estas permiten reforzar sus actuaciones en el hogar y favorecer las relaciones familiares, atendiendo a aspectos como el control y acompañamiento en el estudio, la comunicación, el tiempo dedicado al estudio en el hogar, las muestras de interés hacia los hijos y las hijas, las expectativas de futuro, etc. Se generan niveles más altos de empatía y relación en la unidad familiar, además, de comprender mejor las dificultades de sus hijos e hijas, y ajustando así sus prácticas parentales de forma más adecuada a las necesidades de los menores. En este sentido, Jeynes (2011), afirma que sentir el apoyo del padre y la madre para el alumnado es uno de los aspectos más favorables para su desarrollo; preocupándose por ellos, expresándoles su apoyo ante sus posibilidades de futuro y creando relaciones basada en el dialogo (Hill & Tyson, 2009). De estas ideas subyace la premisa de enriquecer las relaciones intrafamiliares, como medio para disminuir las dificultades que les son propias (Lorenzo, Godas, Priegue, y Santos-Rego, 2009). Y se evidencia de nuevo los beneficios que aportan la preparación y formación de las familias a la hora de implicarse en los procesos de desarrollo y educación de sus hijos e hijas (Roosa *et al.*, 2012).

Otra dimensión de implicación parental en la educación de sus hijos e hijas es el fomento de hábitos y rutinas en el alumnado; en este sentido, las familias pueden realizar actividades y experiencias compartidas, orientar, mostrar dedicación personal e implicación escolar. Desde la perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria se realiza una valoración positiva de ambos progenitores a este respecto (Hiatt-Michael, 2001).

Cuando estas acciones las realiza por igual el padre o la madre, podría considerarse un indicador social de corresponsabilidad educativa familiar, que difiere de las tradicionales diferencias de género asociadas a la educación de los hijos e hijas; especialmente cuando estos son pequeños y en las primeras etapas educativas (Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González, 2019). En este sentido, se asume la responsabilidad mutua como una fortaleza para llevar a cabo la tarea de colaborar, ya que las familias «se preocupan por sus hijos, quieren que tengan éxito, y están dispuestos a obtener una mejor información de las escuelas y las comunidades con el fin de seguir siendo buenos socios en la educación de sus hijos» (Epstein, 2010, p.84). Cuando esto sucede, la familia y el centro escolar están interesados en colaborar, al asumir un interés mutuo por el alumnado. En consecuencia, se hace patente la necesidad de la implicación parental en la educación de los hijos y de las hijas como parte del entramado familiar (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), enfatizando, además, las responsabilidades compartidas de cada progenitor.

2.4.1. Implicación Parental Según el Género del Progenitor. Dada la temática que nos ocupa, la implicación parental en la educación de los hijos y las hijas debe ser abordada por ambos progenitores. En este sentido, es fundamental establecer un compromiso de participación tanto del padre como de la madre como reflejo de su responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas (Collet & Tort, 2017). En esta línea, la investigación llevada a cabo por Monceau (2014), detecta como una de las premisas que dificulta la implicación parental es la baja presencia de los padres varones en la educación de sus hijos e hijas. En concreto, la investigación que llevaron a cabo Valdés *et al.*, (2009) en Educación Primaria, mostró como las madres se comunicaban más que los padres con sus hijos e hijas para tratar aspectos educativos, para promover la relación con sus compañeros, para conocer sus inquietudes, conductas, preocupaciones etc. En este caso, los padres mostraban apoyo hacia el desarrollo educativo de sus hijos e hijas en el hogar, pero no coincidían en dar importancia a su relación con el centro escolar como medio para favorecer el desempeño académico de los

hijos e hijas; así, solo un 40% de los padres consideraba tener una buena comunicación con el centro cuando trataban aspectos escolares en el hogar. Esta idea manifestada por los padres, contradice las sugerencias de las investigaciones más recientes, como la de Ortega y Vázquez (2018), quienes afirman que, aunque el centro escolar y la familia poseen normas, valores y objetivos que son propios a cada contexto, es imprescindible para el desarrollo del alumnado generar una relación bidireccional entre padres, madres y centro escolar que beneficiará a ambos entornos.

Así, otro de los aspectos que se destacan en el estudio de Valdés *et al.*(2009), es la diferencia de género cuando se trata de la relación entre las familias y los contextos que rodean al alumnado; donde de nuevo son las madres, y no los padres, quienes establecen relaciones con otros contextos educativos. Así, la comunicación y la interacción con el centro escolar y la comunidad educativa, se establece principalmente a través de las madres; aunque matizan Valdés *et al.*(2009), que sus puntuaciones en relación al centro escolar todavía podrían mejorar. Poniéndose así en evidencia los beneficios de la relación entre dos de los contextos vinculados al alumnado, a sus demandas y expectativas (Ceballos y Saiz, 2019).

Por otro lado, otras investigaciones sugieren que, la participación del padre está influida por el género de su hijo e hija, es decir, los padres que tienen hijos varones se implican más en la educación de estos, que los padres que tienen hijas (Carter & Wojtkiewicz, 2000; Harris & Morgan, 1991). Respecto a las madres, de nuevo los estudios coinciden en afirmar que se observa una implicación en la educación de sus hijos e hijas, sin influir el género en ello (Monceau, 2014; Tenenbaum, Snow, Roach & Kurland, 2005; Suárez *et al.*, 2014); aunque sí muestran niveles más altos de confianza hacia las hijas (Carter & Wojtkiewicz, 2000); con los hijos, sin embargo, dedican más tiempo a explicaciones y al control (Tenenbaum *et al.*, 2005).

Otro aspecto a valorar cuando se trata la implicación parental según el género del progenitor, son las tareas escolares. En términos generales, las investigaciones coinciden en afirmar que de nuevo son las madres quienes ayudan más a sus hijos e hijas en estas tareas

(Valdés *et al.*, 2009; Fúnez, 2014; Gonida & Cortina, 2015; Pizarro, Santana y Vial, 2013). Incluso Fúnez (2014) matiza que se implican más las madres, aunque dispongan de menos tiempo que los padres, y lo hacen aunque las actividades sean arduas y complejas (Pizarro *et al.*, 2013). En esta línea, la investigación llevada a cabo por Pérez-Díaz *et al.* (2001) en la etapa de Educación Primaria, muestra como para un 82% de familias, de nuevo, es la madre la encargada de la educación de sus hijos e hijas en el hogar. También, en el estudio realizado por Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González (2019), las valoraciones que reciben las madres desde la perspectiva del profesorado tienden a ser más positivas que las de los padres cuando se trata de implicarse en las tareas escolares de sus hijos e hijas.

Sin embargo, en otras investigaciones, como la realizada por Torío-López *et al.* (2019), no se percibieron diferencias entre el padre y la madre en aspectos como la imagen parental, el modo de educar, la participación en las tareas de sus hijos e hijas, la implicación escolar, el ocio compartido o el rol parental. Estos resultados concuerdan con la afirmación de Suárez *et al.* (2014), quienes sostienen que «hoy en día es esperable que los padres traten de igual modo a sus hijos» (p.48); sensibilizando así, de la necesidad de eliminar los posibles estereotipos de género entre los padres y las madres, para no atribuir a la madre la responsabilidad de la educación de los hijos e hijas, olvidando la importancia que también tiene la figura del padre (Valdés *et al.*, 2009). Ya que, si realmente los progenitores tienen la intención de participar en la educación de sus hijos e hijas, no debe importar las diferencias educativas entre el padre y la madre, o la etapa educativa que cursen sus hijos e hijas (Suárez *et al.*, 2014).

2.4.2. Tareas Escolares en el Hogar. Otra de las dimensiones de implicación parental en la educación de los hijos e hijas, son las tareas escolares en el hogar, entendiéndolas como las actividades que complementan los conocimientos adquiridos en el aula por el alumnado y que serán compartidas con la familia (Murillo & Martínez-Garrido, 2013). Esta implicación se relaciona con el modo en que las familias organizan su tiempo, espacio y organización familiar para dar respuesta a las tareas escolares y la buena disposición que tienen para ayudar a sus

hijos e hijas (Gomariz *et al.*, 2019); requiere, entre otras cosas, dedicar esfuerzo, disponer de un lugar tranquilo para estudiar, apoyarles con las tareas, participar en sus experiencias, etc. (Balli, Demo & Wedman, 1998; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). En este sentido, de acuerdo con los resultados expuestos por el Consejo Escolar de Navarra (2012), dos tercios del alumnado de Educación Infantil y Primaria reciben ayuda de su familia; en concreto, el 90% de las familias se implicaban en las tareas escolares de sus hijos e hijas, y el 70% controlaba de forma diaria estas actividades. Coincidiendo con los resultados de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), que manifestaban como las familias facilitan ayuda en casa a sus hijos e hijas. Madrona (2001), apunta que una amplia mayoría de los docentes (83%) consideran que las familias colaboran en las actividades escolares de sus hijos e hijas desde el hogar. En esta línea, Núñez *et al.* (2005), señalan que la implicación de las familias en las tareas escolares es de gran ayuda para la creación de una autonomía en las rutinas y hábitos de estudio del alumnado.

A pesar de la buena disposición que muestran las familias hacia la implicación en las tareas escolares de sus hijos e hijas, con frecuencia se detectan dificultades en el hogar que afectan a su implicación, derivadas principalmente de la conciliación laboral, familiar y personal. Así, en la investigación llevada a cabo por Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González (2019), el profesorado detectó limitaciones parentales relacionadas con la falta de tiempo, las tareas domésticas y el cuidado de los hijos o hijas pequeños; especialmente en el caso de las madres. Coincidiendo con Domínguez (2010), quien percibe dificultades en el cuidado de personas mayores. Por otro lado, Bailén y Polo (2016), detectan como las familias pueden tener dificultades asociadas a la falta de estrategias y mecanismos para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares. En este sentido, Pan *et al.* (2013), plantea la posibilidad de coordinarse con el profesorado para dotar a las familias de pautas y recursos que les faciliten esta tarea. Al considerar la figura del docente, y especialmente la del

tutor, como un referente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, para paliar este tipo de dificultades (Suárez et al., 2014).

En la etapa de Educación Infantil y Primaria también se concluye que el profesorado percibe una buena implicación parental, tanto de la madre como del padre, en las tareas escolares de sus hijos e hijas, ya que les proporcionan experiencias para aprender y les apoyan con las actividades académicas (Fernández-Freire et al., 2019). Coincidiendo con Núñez *et al.* (2012), quienes constatan que el profesorado tiene una visión positiva de la implicación de las familias en las tareas escolares de sus hijos e hijas.

En este sentido, la colaboración e implicación de las familias en los procesos educativos desde el hogar es una variable importante para configurar la relación entre el centro escolar y la familia (Gomáriz et al., 2019). Un dato interesante a este respecto es la valoración de las familias sobre el profesorado, ya que Risko & Walker-Dalhouse (2009) plantean cómo los padres y las madres valoran de forma más positiva al profesorado que les informa y que se implica en el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos e hijas.

Las tareas escolares son un tema concurrente en investigación educativa (Cooper, 2001; Gill & Schlossman, 2004; Pan *et al.*, 2013); aunque, actualmente se cuestionan con frecuencia (Bailén y Polo, 2016; Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2017; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016), existiendo un debate abierto sobre la conveniencia de la implicación parental a este respecto, y por lo tanto, si se deben enviar tareas a casa o no al alumnado. En este sentido, Martín, Rodríguez y Marchesi (2005), plantean que para casi la mitad del profesorado (46,3%) las familias no atienden suficientemente las tareas escolares de sus hijos e hijas; por lo que quizá no deban enviarse. Pero, por otro lado, los resultados internacionales del informe PISA in Focus de 2014 y 2015(OECD, 2016), justifican el envío de tareas escolares al alumnado, dada su relación positiva con el rendimiento académico (Bailén y Polo, 2016). Además, hay que considerar su repercusión positiva ante posibles dificultades de aprendizaje, el refuerzo de conocimientos y el afianzamiento de los conceptos transmitidos. A

nivel nacional, también se han planteado los beneficios de las tareas escolares en el hogar, al tener un impacto positivo en el rendimiento del alumnado (INEE, 2014). En concreto, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017), observa puntuaciones académicas más altas entre el alumnado que cumple con sus tareas escolares. Es por ello, que el debate continúa abierto.

2.5. Formación Parental

Cuando se habla de la formación parental para mejorar la implicación educativa de los padres y madres, se debe atender a tres aspectos, la adquisición de conocimientos, la adopción de determinadas actitudes y el desarrollo de diferentes destrezas (Reparaz y Naval, 2014). En concreto, de acuerdo con el estudio realizado por León y Fernández (2018), la formación educativa de las familias puede entenderse desde una doble perspectiva, atendiendo a los aspectos académicos de los hijos e hijas, como son el aprendizaje de técnicas y estrategias de estudio o las relaciones entre iguales; o, refiriéndose, a las conductas relacionadas con la educación familiar en el hogar, como son las normas o los hábitos. Jiménez e Hidalgo (2017) consideran que la formación familiar debe atender también otros aspectos competenciales, como el cariño, la comunicación, la autoestima, los límites y las consecuencias, el acompañamiento y la implicación diaria, etc. En este sentido, la investigación llevada a cabo por Hernández-Prado et al. (2019), en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, muestra en sus resultados como el 30,1% de las familias reconoce necesitar mejorar su implicación en la educación de sus hijos e hijas mediante acciones formativas; considerando el 64% que la formación favorece su participación en la educación de sus hijos e hijas. Por lo tanto, se puede afirmar, en base a estos resultados, que las familias consideran la formación como un beneficio para ellas al mejorar, entre otros aspectos, su implicación parental en la educación de sus hijos e hijas. Por otro lado, en cuanto a los resultados de los docentes, se percibe que para el 41,1% del profesorado, esta formación favorece bastante la implicación de los padres y de las madres en la educación de sus hijos e hijas; el 67,4% dice

animar a los progenitores para que asistan a la formación ofrecida desde el centro, y el 52,6% sensibilizan a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación. Así pues, el profesorado anima y considera adecuada la formación de las familias para mejorar su implicación parental.

Ante esta necesidad se habla actualmente de una formación de las familias debidamente planificada y estructurada, valorándose como una acción formativa más a tener en cuenta en el sistema educativo y desligándose de ser una acción formativa voluntaria (Vallespir-Soler et al., 2016). En este sentido, con el estudio de Torío-López et al., (2019), se reitera la necesidad de una formación continua para las familias, y se añade que, debe estar adaptada a las necesidades de cada periodo o etapa escolar; ya que los hijos y las hijas no tendrán las mismas necesidades educativas en la etapa Infantil que en la etapa de Secundaria, por lo que la formación de las familias tampoco podrá ser igual. En esta línea de actuación, actualmente se está llevando a cabo en los centros escolares el Programa-Guía para el Desarrollo Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (Martínez-González, 2009), que pretende, entre otras cuestiones, formar a las familias de acuerdo con la etapa educativa que cursan sus hijos e hijas, poniendo a su disposición conocimientos, instrumentos y estrategias que faciliten su implicación parental. Otra propuesta que se plantea, es que sea el propio profesorado quien imparta la formación a los padres y las madres (Vallespir-Soler et al., 2016); en estas acciones, el docente será una pieza clave para que la familia se implique en el centro escolar (Hiatt-Michael, 2006) y mejorar el vínculo docente-familia (Tyler & Sheridan, 2019). Aunque, se hace necesario para ello, que el profesorado cuente con una formación específica y continúa, de la que actualmente no dispone (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

Por lo tanto, esta formación parental aún presenta ciertas dificultades. Ya que, a pesar del gran interés que suscita entre las investigaciones más recientes, sustentada en sus fortalezas educativas, aún no existe un volumen de experiencias equiparables a las desarrollados para la formación de los docentes (Hernández-Prado et al., 2019), ni una

formación adecuada para impartirla (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019) o una adaptación precisa a las necesidades familiares y escolares de cada etapa (Torío-López et al., 2019). Además, aunque el centro escolar facilite a los padres y a las madres dicha formación para mejorar su implicación en la educación de los hijos y las hijas desde el hogar (Jiménez e Hidalgo, 2017), muchas familias reconocen que no siempre están interesadas en ella, al no reconocer su necesidad (Hernández-Prado et al., 2019). Por otro lado, muchos docentes perciben una incapacidad para potenciar los recursos que tienen las familias (Galán, 2009; Tyler & Sheridan, 2019); por lo que Hernández-Prado et al. (2019) y Vallespir-Soler y Morey-López (2019), proponen una formación permanente y conjunta de la familia y el profesorado, que les permita asumir juntos los retos educativos del alumnado.

3. El Centro Docente

La escolarización obligatoria se concreta en España en pleno siglo XX, al igual que en la mayoría de las sociedades occidentales, emergiendo la institución escolar como un elemento indispensable para considerar a una sociedad moderna, que tiene en cuenta los derechos y deberes de los menores (Salguero, 1998). Así, aparece un nuevo contexto que completa la labor realizada preferentemente por la familia hasta este momento, el centro escolar, como una «comunidad educativa integrada por profesores, alumnos, padres de alumnos y miembros del entorno implicados en un proceso de perfeccionamiento humano» (Parra, 2004, p.166).

3.1. Transformación Histórica de la Función Educativa-Escolar

Antropólogos y sociólogos han desarrollado diferentes teorías sobre la evolución de las estructuras educativas y sus funciones. Comprender estos procesos y mejorarlos en cualquier contexto sociocultural es una función propia de pedagogos y psicólogos, pero que se ve complementada por la tarea que realizan antropólogos y sociólogos, al identificar y analizar las dinámicas socioculturales que se producen en estos procesos (Velasco y Reyes, 2011). Feroso

(1990) justifica esta observación, atendiendo al agente sobre el que versa todo proceso educativo, la persona, que conforma a su vez, la esencia de la antropología.

Partiendo de estas teorías, las primeras sociedades poseían dos o tres núcleos familiares que conformaban el referente de modelo educativo y estaban unidas por parentesco; en la época de abundancia estaban juntos, mientras que en la de escasez, se dispersaban (Worsley, 1980). En estas familias la educación se basaba en una unidad de producción y consumo, donde se transmitían conocimientos por observación y ensayo-error (Bestard-Camp, 1991).

El comercio y la administración marcan entre el siglo X y el XV, los primeros indicios de alfabetización en las familias; caracterizada esta época, por una educación dedicada solo a unas pocas clases sociales y dominada por la institución de la iglesia (Tapia, 1993). No es hasta la reforma protestante del siglo XVI cuando la iglesia pierde este protagonismo, adoptando la escuela un carácter predominantemente civil (Falgueras, 1988). En este proceso, La Chalotais (1763) citado por Castellano (1981) critica el protagonismo de la iglesia en estas escuelas y en la propia educación, pidiendo al Estado que inicie la implantación de un sistema escolar público. Aunque la iglesia continuó manteniendo su propia función educativa. En el siglo XVIII la Ilustración marca una etapa de evolución en el modo de pensar, lo que conlleva un cambio en el concepto de educación y la promulgación por primera vez de términos como educación universal, gratuita y obligatoria (Falgueras, 1988). Comienza así la creación de un sistema de educación pública, basado en estas ideas ilustradas y donde la figura del menor comienza a ser valorada como un ser individual y diferente al adulto. Este proceso se produjo en casi todos los países occidentales a comienzos del siglo XIX, cuando fueron definiéndose los nuevos modelos organizativos educacionales.

En España es la Constitución de Cádiz de 1812 la que otorga un papel fundamental a la educación, defendiendo la educación del pueblo como pilar para conformar las nuevas libertades y derechos. A nivel internacional son las Naciones Unidas quienes en 1959

proclaman la Declaración de los Derechos del Niño, marcando el comienzo de un nuevo modelo de escuela, «la escuela para todos, obligatoria, no discriminatoria, pública y gratuita ha sido un invento del siglo XX» (Hernández-Prados y López, 2006, p.8).

A pesar del carácter preceptivo que adquiere la escolarización en los nuevos sistemas educativos nacionales, los primeros pasos no fueron sencillos, especialmente en algunas naciones. Particularmente, en España el absentismo escolar constituyó un auténtico agujero negro de su realidad educativa a lo largo de todo el siglo XIX y los comienzos del XX (Escolano, 1997). Si bien, estas situaciones se produjeron en mayor o menor grado en toda la geografía europea. Entre los factores que explican la escolarización parcial, Tiana (1987) ha destacado la escasa valoración de la educación por las clases populares priorizando la productividad en detrimento de la educación, es decir, el liberalismo económico no renunció a la explotación laboral de la infancia. Por otra parte, para la mayor parte de las familias resultaba indispensable la contribución de los menores al sostenimiento de la precaria economía doméstica, y la asistencia del niño o niña a la escuela no era compatible con una jornada laboral en las fábricas o con las labores agrícolas, en las estaciones en que éstas se realizaban.

El siglo XX marca un antes y un después es este proceso, y los conceptos de escuela y familia evolucionan. La escuela, según Luzuriaga (1931) puede empezar a denominarse como la nueva escuela pública, una corriente que trata de cambiar el rumbo de la educación tradicional e intelectualista, dotándola de un sentido vivo y activo, es decir, es un movimiento que surge como oposición a la escuela tradicional. Esta nueva escuela, aún tenía poco que decir a los padres y a las madres sobre lo que ocurría en ellas (Maestre, 2009); está guiada por un grupo de científicos interesados en el alumnado y en su entorno afectivo y educativo, lo que les va a permitir ir creando un movimiento de renovación pedagógica que aborda la educación y la problemática escolar, tratando de modificar los papeles del maestro y los programas educativos, situando al alumnado en el centro del proceso didáctico (Gimeno y Pérez, 1992). En cuanto a las familias, Beining (2011) plantea como todas las familias

compartirán un «*partnership*» con el centro escolar, que mejorará las experiencias de aprendizaje del alumnado, puesto que la evolución de la escuela y la variabilidad social que le afecta, influye igualmente en las familias (Berzosa *et al.*, 2009). Todo ello promueve los primeros pasos hacia una perspectiva sociocultural de la educación, donde aparecen inquietudes por establecer vínculos de colaboración entre el centro escolar y la familia (Pizarro *et al.*, 2013), y se produce el aumento de las investigaciones y estudios para saber cómo intervenir, qué hacer y cómo adaptarse a las exigencias de estos nuevos tiempos educativos.

Es en pleno siglo XXI, cuando las características de las familias y los centros escolares están delimitadas por la conocida influencia ambiental y sistémica (Bronfenbrenner, 1986, 1987; Epstein 2001). En palabras de Martínez-González (2008, p.6), «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». De acuerdo con esta afirmación, y las ideas mencionadas con anterioridad, ante una sociedad tan versátil como la que existe en la actualidad, las familias y su funcionamiento interno va cambiando para adaptarse a las nuevas circunstancias sociales de cada momento. Esto también les sucede a los centros escolares, dado que son un sistema en continua interacción con las familias y el medio. Por ello, se concibe la relación entre ambos agentes desde el modelo interaccionista sistémico, como una medida de prevención e intervención para la mejora educativa y para el sostenimiento social (Berzosa *et al.*, 2011).

3.2. Etapa Escolar: Educación Infantil y Educación Primaria

La etapa de Educación Infantil es definida en el Boletín Oficial Del Estado (2006) del siguiente modo:

Educación Infantil es la 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 nº4, de 4 de enero de 2007, p.474).

Mientras que «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 nº 293, de 8 de diciembre de 2006, p. 43054).

Como se puede observar, se trata de dos etapas educativas diferenciadas en el sistema educativo español, centradas en distintas edades del alumnado, cada una con un carácter que le es propio. El hecho de que ambas estén dirigidas a niños y niñas de corta edad, hace necesario promover en ambas la relación entre el centro y la familia e implicar a las figuras adultas del contexto familiar (Martín y Gairín, 2007). Castro y García-Ruiz (2013) señalan que, en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, se favorece una relación más cercana entre ambos contextos, así como una mayor implicación familiar que en etapas escolares posteriores. En este sentido, otros autores, matizan como esta relación disminuye a medida que avanza la escolarización del alumnado en la etapa de Educación Secundaria (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016); así, la implicación familiar se reduce a medida que aumenta la edad del alumnado (Fernández-Freire *et al.*, 2019).

Por otro lado, atendiendo a la satisfacción de los docentes y a la relación de esta con las familias, de acuerdo con Anaya y Suárez (2006), el grado en que los docentes disfrutan de su trabajo y de la vida del centro disminuye conforme avanza la etapa educativa; así, los profesores de Educación Infantil parece que están más satisfechos con su trabajo, que los de Educación Primaria. Esta satisfacción se traslada también a la relación con las familias (Nord, Brimhall & West, 1997; Valdés *et al.*, 2009), destacando una mayor participación e implicación de estas en la etapa de Educación Infantil (Mir, Batle y Hernández, 2009); se extiende parcialmente a la etapa de la Educación Primaria (Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005; Valdés *et al.*, 2009) y disminuye notoriamente en la etapa de Secundaria (Berzosa *et al.*, 2011; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). En esta línea de trabajo y para paliar estas debilidades educativas,

desde algunos centros escolares se implementan proyectos y experiencias para promover la implicación de las familias y de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Todos estos planteamientos educativos tienen como finalidad generar en los centros docentes una corresponsabilidad educativa compartida, que implica una cooperación entre el centro escolar y la familia. Y cobra especial relevancia la figura del director, ya que parte de su responsabilidad es la de facilitar la integración de estos proyectos y experiencias en la vida del centro (Garreta, 2008). En concreto, centrándose en las etapas educativas de esta investigación, esta corresponsabilidad educativa compartida tiene aún más importancia en la etapa de Educación Infantil; ya que, en esta resulta «imposible» desarrollar la función educativa sin contar con las familias y con una relación próxima con los padres y las madres, ya que son quienes se ocupan de la crianza y educación de los hijos e hijas, lo que facilita que participen con mayor frecuencia en el centro escolar (Nord *et al.*, 1997; Valdés *et al.*, 2009). En general, las relaciones entre las familias y el centro escolar en estas etapas son fluidas y constantes, contando con su participación en diversos tipos de actividades (académicas, lúdicas, etc.), dentro y fuera del aula; además de con un buen clima (Consejo Escolar del Estado, 2014). Por ello, se percibe que en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria se ha de potenciar el encuentro y la comunicación entre las familias y los centros (Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados, 2014).

En esta línea de actuación, se destaca la importancia de la participación de todos los agentes que conforman el centro escolar; así, además del profesorado, los órganos directivos deben de promover un modelo educativo basado en una organización de centro participativa (Consejo Escolar del Estado, 2015). En la que se impliquen todas las realidades del centro, incluida la unidad o el equipo de orientación, ya que esta, constituye una parte esencial del mismo, como motor de la prevención y detección de las necesidades educativas del alumnado en las etapas de Educación Infantil y Primaria (Consejo Escolar del Estado, 2019). Ante esta

situación, se genera una transformación del propio centro y de su entorno, como parte del entramado que configura la colaboración entre todo el centro: equipo directivo, profesorado, familias y alumnado (Consejo Escolar del Estado, 2015). En este entramado, las Administraciones educativas deberían proporcionar a los directores y directoras el apoyo y el estímulo necesarios (Consejo Escolar del Estado, 2014), ya que será imprescindible para poder lograr un verdadero clima de cooperación entre las familias y los centros docentes. En este sentido, según el Consejo Escolar del Estado (2015), «las familias, el equipo directivo, los docentes y el resto de la comunidad educativa entienden la necesidad y la utilidad de la colaboración, conocen sus beneficios y encuentran sentido a la misma» (p.18). Por lo que será necesario promover la implicación de las familias en los centros escolares como parte de la labor del profesorado tutor, el equipo directivo y, el propio centro docente, en general.

3.2.1. Centros de Educación Infantil y de Educación Primaria en el Principado de Asturias. Con relación a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en el Principado de Asturias, en las que se ha desarrollado la investigación empírica que se presenta en este trabajo, los últimos datos actualizados por la Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI, 2017) y recogidos por la Consejo Escolar del Principado de Asturias (2017), indican que en el territorio asturiano existen 375 centros de Educación Infantil y 297 centros de Educación Primaria. De los cuales, en Educación Infantil 304 son centros de carácter público y 71 privado, de los cuales 57 son privados-concertados (los restantes 14 son totalmente privados). Unos datos que reflejan la tendencia nacional, puesto que como afirman Gomariz *et al.*, (2019), un 82% de las familias matriculan a sus hijos e hijas en centros educativos públicos, frente a un 18% que lo hacen en centros privados-concertados. En el caso de Educación Primaria, 236 centros son públicos y 61 privados, de los cuales 55 tienen carácter privado-concertado (los restantes 6 son totalmente privados). Considerando los centros públicos, es necesario destacar los Centros Rurales Agrupados (CRA), consistentes en un «colectivo formado por alumnos del mismo o de diferentes grados y niveles que reciben enseñanzas

conjuntamente a lo largo del año académico. Este concepto es equivalente al de grupo escolar» (SADEI, 2017), que surgen como consecuencia de la elevada dispersión de la población asturiana a lo largo de sus 78 municipios. No obstante, 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, 2002).

A su vez, en relación directa con los centros escolares se organiza el profesorado que en ellos trabajan. Contando en la etapa de Educación Infantil con un total de 2.137 docentes, de los cuales 1.731 trabajan en centros públicos y 406 en centros privados (en concreto 342 en centros concentrados y 64 en totalmente privados). En el caso de Educación Primaria, se cuenta con 3.581 docentes, perteneciendo 2.753 a centros públicos y 828 a centros privados (en concreto 744 en centros concentrados y 84 en totalmente privados (SADEI, 2017).

Las diferencias entre los centros de Educación Infantil y de Educación Primaria no solo recaen en las características de la propia institución y su alumnado; las peculiaridades del profesorado, como su sexo, edad o experiencia, son elementos a tener también en cuenta, que se considerarán en este estudio, así como la ubicación rural y urbana en que se encuentran situados los centros.

3.2.2. Profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria: Género y Años de Docencia. La presencia de las mujeres entre el profesorado que imparte enseñanzas en estas dos etapas escolares en el sistema educativo español es mayor que la de los hombres; los datos se encuentran por encima del 80% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Tradicionalmente son las mujeres las que se implican de manera más activa en la crianza y socialización de los hijos e hijas (García-Bacete, 2006); y durante un tiempo, los estudios de magisterio constituyeron una posibilidad de autorrealización personal y laboral para muchas mujeres (Giró-Miranda, 2009), pudiendo adquirir independencia económica con la práctica de esta profesión. En la actualidad, sin embargo, la progresiva desaparición de la división laboral en función del género ha propiciado una mayor incorporación de los profesores varones en las

aulas en estas primeras etapas educativas (Grañeras, Ibañez, Gil y González, 2015). A pesar de ello, es clara la feminización de la profesión docente, encontrando en el territorio nacional porcentajes similares en las distintas comunidades autónomas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Los datos en España son de un 94,6% del profesorado de Educación Infantil y Primaria de sexo femenino, similares a los encontrados a nivel internacional, presentados por la OCDE (2016), con un 96,5% del profesorado de sexo femenino y un 96,3% en la Unión Europea (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En el Principado de Asturias, los datos confirman esta tendencia; se constata que en la etapa de Educación Infantil tan solo 87 docentes son de sexo masculino, de los cuales, 60 trabajan en centros públicos y 27 en centros privados-concertados; ningún varón trabaja en la Etapa de Educación Infantil en un centro totalmente privado. Por su parte, las mujeres profesoras son 2.050, perteneciendo 1.671 a centros públicos y 379 a centros privados, en concreto 315 en centros privados-concertados y 64 en centros totalmente privados (SADEI, 2017). En el caso de Educación Primaria los datos se mantienen, contando con 900 hombres docentes en esta etapa, de los cuales 654 imparten docencia en centros públicos y 246 en centros privados; en concreto 227 en centros concertados y 19 en centros totalmente privados. En el caso de mujeres docentes, son 2.681, de las cuales 2.099 pertenecen a centros públicos y 582 a centros privados; en concreto 517 en centros concertados y 65 en centros totalmente privados (SADEI, 2017). De acuerdo con los estudios mencionados, los datos del Principado de Asturias muestran una clara feminización docente en ambas etapas, si bien se constata un mayor aumento del profesorado masculino en la etapa de Educación Primaria.

De esta manera, el género actúa como una variable diferenciadora no solo entre el profesorado, sino también en las distintas etapas educativas y centros escolares (Dibiase 2004; Kñallinsky, 2001). Dando lugar, a una cultura definida por los roles sociales asignados a cada sexo (Parra, 1997; Herrera, 2000; Meneghel, 2003). En este sentido, el estudio realizado por Vendrell, Dalmau, Gallego y Baqués (2015) plantea cómo las familias cuyos hijos e hijas tienen

un profesor varón en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria necesitan al menos el primer trimestre para adquirir confianza con él; en contraposición, con la confianza que se establece con el profesorado femenino en menor tiempo.

Por otro lado, los años de experiencia docente, ejercen un matiz significativo en las relaciones entre el profesorado y las familias. En este sentido, las investigaciones señalan que la antigüedad profesional aumenta la satisfacción laboral, lo que implica establecer relaciones más fluidas con las familias y un sentimiento de satisfacción en el trabajo (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Brush, Clark, Oswald & Warr, 1996; DeSantis & Durst, 1996; González, 2016). Además, la experiencia docente del profesorado es señalada generalmente como un elemento que influye diferencialmente en el proceso educativo (Murillo, 2008). Esta idea, se contrapone con las investigaciones recientes realizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), donde los datos revelan que el grado en el que al profesorado le gusta su trabajo actual y el grado en el que está a gusto en el centro escolar, disminuye conforme se avanza en antigüedad y, por consiguiente, en experiencia docente. La cuestión, tiende a variar a partir de los cinco años de antigüedad, cuando la satisfacción laboral del profesorado tiende a decrecer conforme aumenta el ejercicio de la profesión (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). El profesorado con una antigüedad profesional inferior a cinco años se muestra significativamente más satisfecho que sus compañeros de mayor antigüedad, tanto a nivel global, como en las dimensiones de realización personal, promoción y relación social (Anaya y Suárez, 2006); esta última dimensión afecta directamente a su relación con las familias. Por lo tanto, la experiencia docente constituye un factor sustancial para el análisis de la relación con las familias, dada su vinculación, además, con la satisfacción personal del docente. De acuerdo con Anaya y Suárez (2006), esta satisfacción laboral docente y su relación con la antigüedad profesional se asemeja a lo que acontece en la mayoría de las profesiones.

Esta situación se mantiene al considerar la tipología de centro escolar, ya que el profesorado de los centros privados-concertados es más joven que el de los centros escolares

públicos (Consejo Escolar de Estado, 2018; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). A nivel nacional, el 31,4 % del profesorado de centros públicos tiene menos de 40 años y un 37,3 % del profesorado tiene 50 años o más años, frente a los centros privados con un 43,2 % del profesorado con menos de 40 años y un 27,2 % mayor de 50 años (Consejo Escolar de Estado, 2018). De estos datos se obtiene que los centros públicos cuentan con mayores cifras de profesorado con edad avanzada, que los centros privados. Las diferencias entre la tipología de centros no solo recaen en las características de la propia institución, su alumnado y profesorado, sino, que también la población y los servicios y recursos con los que cuentan estos, son elementos que influyen en el comportamiento y condicionamiento de los centros. A su vez, esto está determinado en muchos aspectos por la zona geográfica del centro.

3.3. Zona Geográfica del Centro Docente: Contextos Rurales y Contextos Urbanos

La educación urbana y la educación rural, son términos históricamente vinculados con sistemas específicos de pensamiento, a menudo utilizados para diferenciar tipos de territorios, límites, espacios, valoraciones y posibilidades de acción para las personas; 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 (Bustos, 2011; Enríquez 2011; Muñoz, Mateo y Álvarez, 2014). 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*, donde el sujeto interacciona con los diferentes sistemas que le rodean, microsistemas, y en base a sus relaciones se construyen como sujetos sociales. En este sentido, y en referencia al término escuela y educación rural, Ortega (1993, p. 1) indica, «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».

Domínguez (2010) y Rodríguez (2013) sostienen que el contexto geográfico y el tamaño de la población en que se ubica el centro educativo influyen en la relación entre el centro escolar y las familias. En este sentido, Cardedera (1886) plantea esta dicotomía de contextos dentro de la escuela, «las escuelas suelen dividirse en urbanas y rurales, según se establezcan en las grandes poblaciones o en los pueblos de reducido vecindario» (p. 528). Esta población influye en las relaciones entre el centro escolar y las familias, ya que, en las comunidades más pequeñas, como son las zonas rurales, la relación es más frecuente y todos los agentes comunitarios participan de esta relación (Epstein & Sheldon, 2002; Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003; Leo, Wilcox & Lawson, 2019).

La literatura científica sobre los centros escolares en el contexto rural define a estos por unas características que le son propias (Barba, 2004; López-Pastor, 2002, 2006; LLevot y Garreta, 2008; Ortega y Vázquez, 2018; Pedraza-González y López-Pastor, 2015; Ponce, Bravo y Torroba, 2000; Ruiz-Omeñaca, 2008; Semke & Sheridan, 2012). De acuerdo con López-Pastor (2006) y Pedraza-González y López-Pastor (2015), las principales características son: la escasa experiencia de los docentes y sus estancias fugaces, además de las dificultades para su formación (López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008); la heterogeneidad del alumnado, los escasos recursos (Barba, 2004); la ausencia de una legislación educativa específica, ya sean urbanos o rurales, sabiendo que sus características son diferentes en cuanto a ratios, recursos y organización (Ponce *et al.*, 2000); o la organización de varias centros en torno a uno. Esta última idea hace referencia a los conocidos Colegios Rurales Agrupados (CRA), instituciones propias de los contextos rurales y caracterizados por poseer un centro de referencia, donde se encuentra el órgano de gobierno y del que dependen el resto de centros que conforman el CRA, todos ellos caracterizados por un número reducido de alumnado, que comparte un solo grupo de aula (López-Pastor, 2006; Pedraza-González y López-Pastor, 2015; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Por otro lado, la propia ubicación de los centros en estos contextos rurales les otorga una identidad particular, al ser una de las pocas instituciones que se puede encontrar en la zona. Esto hace, que adquieran un profundo perfil comunitario como punto de encuentro, lugar de reuniones y celebraciones (Semke & Sheridan, 2012). En este sentido, Flecha *et al.* (2003) señalan que, en las comunidades más pequeñas, como son las zonas rurales, la relación es más frecuente y que todos los agentes comunitarios están dispuestos a colaborar en la educación de los niños y niñas. Este aspecto supone en sí mismo uno de los puntos fuertes del entorno rural, según Llevot y Garreta (2008, p. 94), al que denominan «una dinámica relación escuela-pueblo», que facilita la frecuencia e intensidad de las relaciones que se establecen entre ambos contextos. Se observa una escuela rural que ya posee muchas de las relaciones de participación que se buscan, ya que la comunicación fluida y confiada es el cauce indicado para la existencia de una cultura participativa en el centro escolar (Rivas y Ugarte, 2014). En palabras de Semke & Sheridan (2012) «los entornos rurales presentan condiciones únicas que influyen en la disponibilidad y prestación de los servicios escuela-familia» (p.23); condiciones que en el contexto urbano aún se están consolidando. Como resultado, la relación con las familias puede satisfacer las necesidades del alumnado dentro y fuera del centro (Semke & Sheridan, 2012; Rivas y Ugarte, 2014).

Por su parte, los centros en los contextos urbanos se definen, en palabras de Trilla (1997), como entornos educativos con múltiples posibilidades y focos de actuación. El contexto urbano es cambiante y se convierte en promotor de información y de cultura para docentes, familias y comunidad (Enríquez, 2011). Un entorno abierto e innovador, como plantea la sociedad actual, que se encuentra en constante crecimiento. Esta modernización y continuo cambio también tiene connotaciones negativas para los centros urbanos, con una visión más capitalista de la educación y una falta de espíritu integrador (Enríquez, 2011). En palabras de Gravano (2005) «sectores bien atendidos en los servicios urbanos, hoy en día son víctimas de

la falta parcial de funcionamiento, hasta llegar a situaciones límites como contaminaciones e inseguridad» (p. 90).

No obstante, ambas instituciones forman parte de un mismo sistema educativo nacional, con fines y objetivos compartidos; pero con circunstancias sociales, económicas y culturales diferentes, y un contexto que le es propio y particular (Forcén, 2014). Ambas deben brindar oportunidades de educación y adecuar objetivos y programas comunes, a realidades particulares. Es necesario que den respuestas eficaces a las necesidades e intereses concretos de su alumnado, sus comunidades y su entorno. Por lo tanto, no son solo los centros rurales los que requieren adecuar la estructura curricular básica a las características propias del medio, también deben hacerlo los centros urbanos (Llevot y Garreta, 2008). Independientemente de las características, las debilidades o las fortalezas de un contexto u otro, es necesaria la creación de centros escolares para dar respuesta a la intervención temprana con niños y niñas desde sus primeras edades «por la necesidad de que la educación de los menores sea asumida por la institución escolar» (Martín y Santana, 1993, p.3). Por ello, se ratifica la idea de que al hablar de centro escolar se parte de una necesidad educativa independientemente del contexto donde se ubican, la dispersión geográfica de la población y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales (Saéz, 2017).

3.4. Expectativas del Profesorado

Entre el profesorado existe una serie de ideas implícitas sobre su relación con las familias, sobre cómo estas deben responder a las necesidades educativas y sociales de su alumnado, y sobre sus expectativas en relación a la implicación de las familias en el centro escolar (Llevot y Bernad, 2015). Estas ideas llevan asociada la necesidad de compartir con las familias la educación del alumnado (Ceballos y Saiz, 2019), para potenciar su desarrollo, prevenir problemas de conducta, resolver los conflictos que puedan surgir (Tylor & Sheridan, 2019), y dar respuesta a las expectativas de futuro del alumnado. Torío-López (2004) plantea

como el profesorado posee una serie de expectativas hacia las familias, destacando la socialización escolar del alumnado para integrarse en el centro, la dedicación de tiempo a sus hijos e hijas, generar estilos parentales que les ayuden a conocer sus límites y posibilidades, y la transmisión de valores, conductas y actitudes que favorezcan el desarrollo del alumnado como persona.

En esta línea de expectativas docentes, Jiménez (2008), añade la necesidad de una educación afectiva y emocional para las familias; desarrollando así sus habilidades en parentalidad positiva y en educación emocional (Martínez-González, 2009; Gomáriz *et al.*, 2019). Así, el hacer realidad estas expectativas generará entre el profesorado un incremento de su satisfacción y una sensación de eficacia en el trabajo (Garreta, 2003).

Por otro lado, en relación con las expectativas que tienen los docentes sobre la participación de las familias e implicación parental, Garreta (2003) afirma que el profesado que muestra una actitud activa y positiva al respecto, tendrá un mayor conocimiento de las familias de su alumnado, lo que mejorara sus expectativas sobre estas y sobre el propio alumnado. Al tiempo que conlleva beneficios para el propio centro, al crearse un clima de democratización, con objetivos educativos claros y comunes (Bolívar, 2006). En esta línea, Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016a), indican que la participación en el centro escolar por parte de las familias genera en el profesorado un mayor conocimiento sobre ellas, así como de sus expectativas y actitudes; facilitándole su labor educativa y docente.

De acuerdo con Jiménez (2008), los centros docentes generan expectativas sobre las familias, como cumplir aspectos formales relacionados con la asistencia, la puntualidad, la correcta presentación personal, etc.; así como, «reforzar los contenidos trabajados en clase, proveer a los niños de múltiples materiales de consulta, cumplir con las tareas, fomentar hábitos de estudio» (Jiménez, 2008, p.7). Estas expectativas se asocian con la puesta en práctica por parte de ambos progenitores, de estilos educativos parentales positivos que

propicien en los hijos e hijas conductas adaptativas en el ámbito escolar y social, que responden a la implicación parental.

En ocasiones, la propia complejidad de la educación influye en estas expectativas. Así, por ejemplo, los docentes más noveles, tienen unas expectativas hacia las familias y el alumnado más altas que el profesorado con mayor antigüedad; lo que, en algunas ocasiones, puede generar en ellos más motivos de malestar al no ver cumplidas sus expectativas (Jiménez, 2008). Ello puede ser debido, en parte, a su falta de experiencia, y una visión más idílica de la educación. Otras causas que pueden generar malestar entre el docente y las familias, son la falta de acuerdo respecto a los objetivos y expectativas hacia el alumnado, falta de comunicación o incluso, la no resolución de conflictos (De León, 2011). Lo que pone de manifiesto la necesidad de generar oportunidades para compartir con las familias (Rivas y Ugarte, 2014), que faciliten el diálogo y la colaboración (Tylor & Sheridan, 2019); y que ayuden a satisfacer las expectativas del profesorado a través de dinámicas educativas y escolares conjuntas.

3.5. La Formación del Profesorado

Desde los centros docentes y las Administraciones se evidencia la necesidad de una formación continua del profesorado como dinamizador de las relaciones con las familias, que conlleve tanto la formación inicial de los estudiantes universitarios como la permanente de los docentes en ejercicio (Vallespir-Soler *et al.*, 2016; Tylor & Sheridan, 2019).

La investigación de Hernández-Prado *et al.* (2019) acerca de la necesidad formativa del profesorado y las familias, y su influencia sobre la relación centro escolar-familia desvela como «más del 80% de familias y docentes afirman interesarse por recibir formación en lo que respecta a la participación familiar en la educación de los hijos e hijas» (p. 61). En relación directa con el profesorado, Vallespir-Soler y Morey-López (2019), manifiestan que un 85% del profesorado de Educación Primaria no recibió ninguna formación en su preparación como maestros y maestras para afrontar y ofrecer participación a las familias en el centro escolar;

aludiendo directamente a esta necesidad, ya que «sin una buena base formativa es prácticamente imposible conseguir la participación de las familias» (p.81). Coincidiendo con la investigación realizada por Triana, Ceballos-Vacas y Rodríguez (2019) con futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, que destaca como «la formación actual del profesorado resulta aún insuficiente para abordar la complejidad familiar en las aulas» (p.73). En esta misma línea, el 70% del profesorado en activo manifestó no sentirse suficientemente preparado con la formación continua recibida, lo que se suma a la carencia de formación percibida en su formación inicial. Estos resultados llevan al profesorado a afirmar que, «cada cual debe buscarse la formación que pueda necesitar» (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019, p.82).

Denotándose la conveniencia de dar respuesta a una necesidad educativa latente en la realidad escolar y educativa, que debe ser atendida por las Administraciones pertinentes.

Ante esta falta de formación, surgen de nuevo las propuestas planteadas por Vallespir-Soler *et al.* (2016), quienes consideran que el profesorado debería formarse en una serie de aspectos esenciales, como son:

- La creación de canales de comunicación con las familias, tanto nivel individual como grupal. En este sentido, aportan una nueva visión del concepto tutoría, con nuevos mecanismos de interacción y dejando protagonismo a las relaciones vinculadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La necesidad de generar estrategias de atención individualizada y grupal, que permitan flexibilidad los horarios y los tiempos de relación entre los docentes y las familias.
- Poder optimizar los espacios y las estrategias para abordar las exigencias emocionales de las familias y el alumnado.
- Trabajar en la creación de técnicas de dinamización de grupos.
- Incluir en los planes de estudio del profesorado una materia específica relacionada con la educación de personas adultas.

Trujillo, Ceballos-Vacas, Trujillo y Moral (2020), proponen añadir a estos aspectos, la formación en educación emocional en el profesorado, ya que, a pesar de concederle importancia, el profesorado que participó en esta investigación manifestó una escasa formación. En este sentido, Gomáriz *et al.*, (2019) también plantean la necesidad de una formación emocional en los centros para los docentes. Ya que el profesorado es consciente de la falta de formación que posee para trabajar la educación emocional en las aulas (Pena-Garrido y Repetto-Talavera, 2008). Y asume la necesidad de poseer una formación específica en esta temática que le facilite su relación con las familias y beneficie el desarrollo de su alumnado (Triana *et al.*, 2020).

Se parte de esta formación, con el objetivo de mejorar la implicación de las familias en los centros escolares, pudiendo así el profesorado promover iniciativas, que mejorarán las relaciones de colaboración con las familias y facilitarán la comunicación; ya que, dada su formación podrá enfrentarse a estas exigencias. En definitiva, se trata de tomar conciencia del importante papel que tienen los docentes en este proceso y de facilitarles esta tarea a través de la formación en estrategias y mecanismos de implicación parental (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Ya que este reto no puede ser afrontado por el profesorado sin los conocimientos necesarios para hacerse cargo de dicha responsabilidad como profesionales educativos y, por ello, su formación inicial es imprescindible, al igual, que su formación permanente (Martínez *et al.*, 2010).

4. Relación Entre los Centros Escolares y las Familias

4.1. Necesidad de Relación Entre los Centros Escolares y las Familias

En el análisis de las relaciones entre los centros escolares y las familias pueden considerarse diversas aproximaciones. Tomando como referencia, en primer lugar, el centro escolar, Parra (2004) lo conceptualiza como «la comunidad educativa integrada por profesores, alumnos, padres de alumnos y miembros del entorno, implicados en un proceso de

perfeccionamiento humano» (p.166). En este sentido, el centro escolar no se concibe solo como una institución que aborde exclusivamente temas académicos, sino también otros de índole social que se proyectan en él, a través de la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias (Hernández-Prado y López, 2006). Esto le caracteriza como la principal «institución social de proximidad» del alumnado y de sus familias (Consejo Escolar del Estado, 2014). En este marco, cobra especial protagonismo la figura del «docente», como el «agente con una labor técnica (docente) y una vocación personal (educador)» que le ha de facilitar promover relaciones con las familias del alumnado y su participación en el centro escolar (Hernández-Prado y López, 2006, p.8). El centro escolar se considera, después de la familia, el segundo contexto más importante en el desarrollo de los niños y las niñas; por lo que la relación entre ambos contextos es fundamental para favorecer su rendimiento académico, su ajuste escolar, su actitud hacia el aprendizaje y su conducta positiva (Boethel, 2004; Delgado-Gaitan, 2001; Epstein, 2001; Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007; Castro y García-Ruiz, 2013). Se plantea, por tanto, una concepción de los centros que va más allá de la mera instrucción, contemplando el desarrollo integral y armónico del alumnado en colaboración con las familias (Bassedaset *al.*, 2008). Por otra parte, en esta relación entre el centro escolar y la familia, es preciso tener en cuenta la complejidad de las dinámicas de las familias y la diversidad familiar. De acuerdo con Berzosa *et al.* (2011), la familia es una estructura cambiante que varía según lo hace la sociedad; por lo que comprende modelos diversos. En este sentido, Febrve (1961, citado por Oliva y Villa, 2014, p. 12), plantea que la familia es «el conjunto de individuos que viven alrededor de un mismo hogar», una idea que complementa Martínez-González (1996, p.6) desde la perspectiva educativa al señalar que «la familia representa para el individuo un sistema de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, el medio donde se proporcionan satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos»; señala

con ello, una conceptualización de la familia como contexto social, educativo y de aprendizaje, que, de darse las condiciones adecuadas, permite a los menores un desarrollo integral.

Este desarrollo integral de los niños y niñas también lo buscan los centros escolares, cuya conceptualización actual como entidades educativas y comunitarias, hace necesario concebir un nuevo enfoque de la enseñanza y del aprendizaje, en todas las etapas educativas obligatorias, basado en la cooperación con las familias y en la participación de toda la comunidad educativa. Se está superando la concepción clásica de las actividades de enseñanza-aprendizaje entendidas solo como «el conjunto de acciones propuestas por el profesor para desarrollar la unidad didáctica» (Díaz, 1994, p. 203). La relevancia que adquieren las relaciones entre los centros y las familias, sobre todo en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, lleva a introducir la necesidad de que haya «una relación fluida, procurando que éstas se impliquen en el proceso de formación del alumno»(Ceballos y Saiz, 2019, p.31).En este sentido, las funciones del centro escolar y de la familia están cada vez menos diferenciadas (Stefanski, Valli & Jacobson, 2016), buscando desarrollar una relación constructiva entre ambos agentes educativos (Deslandes, 2019).

4.2. Implicación Parental en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Partiendo de los planteamientos anteriores, conviene introducir la idea de «implicación parental en el proceso de enseñanza-aprendizaje». Esta puede ser entendida como «un proceso influenciado por factores vinculados tanto a los propios padres y madres, como a los hijos e hijas y al centro escolar» (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, citado por Álvarez-Blanco, 2019, p.25). En lo que respecta a los padres y madres, esta implicación se asocia con el ejercicio de la parentalidad, cuya calidad puede depender, entre otros aspectos, de sus competencias parentales. Según el Consejo de Europa (2006), estas competencias se han de poner en acción al desarrollar:

Todas las funciones propias de los padres y las 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)

Estas competencias parentales podrán permitir a los progenitores llevar a cabo una «*parentalidad positiva*»; definida por el Consejo de Europa (2006), citado por Martínez-González (2013), 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. (p. 49)

Este planteamiento de la implicación familiar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los hijos e hijas con base en la parentalidad positiva, lleva a considerar que el desarrollo del alumnado se enriquece por un proceso mediado social y culturalmente (Bassedas *et al.*, 2008). De acuerdo con Álvarez (1999), la familia, en primer orden, y el centro escolar, en segundo, son dos contextos de los cuales el ser humano incorpora progresivamente sus elementos culturales. En este sentido, el alumnado incorporará en su proceso de aprendizaje la cultura educativa y social que le aportan tanto el centro escolar, como la familia, y la interacción entre ambos (Olmos, Romo y Arias, 2016).

De acuerdo con Vygotsky (1962), tanto el profesorado, como la familia y el resto de miembros de la comunidad educativa participan de la construcción social del aprendizaje. En palabras de Bell, Illán y Martínez (2010), «la colaboración e interacción del niño con otras personas y la ampliación de su experiencia social y cultural, constituyen la fuente que genera el surgimiento y desarrollo de sus propias funciones psicológicas superiores» (p. 54).

La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas puede establecerse en dos modalidades: por un lado, en el hogar, y, por otro, en el centro escolar, ambas complementarias. En este sentido, según Deslandes (2019), en el hogar los padres y las madres ayudan, guían, orientan y estimulan a sus hijos e hijas para generar en ellos actitudes escolares positivas; mientras que, en su implicación en el centro escolar, los padres y las madres se involucran en las actividades del centro y aprenden estrategias para ayudar a sus hijos e hijas en casa. Incluyendo en esta dicotomía de implicaciones, la lógica que les subyace, de crear una responsabilidad compartida entre el centro escolar y la familia, como medio para responder a las necesidades educativas del alumnado (Epstein, 2011; Deslandes, 2019).

No obstante, esta visión no siempre es tan idílica como se plasma en la literatura educativa, ya que los centros escolares deben responder a las diferentes necesidades sociales, dado que «la propia evolución de la sociedad ha dado lugar a que la escuela esté asumiendo nuevas funciones» (Andrés-Caballero y Giró-Miranda 2016a, p. 63). Esto implica asumir, entre otras, responsabilidades relacionadas con aspectos de la socialización primaria, hasta ahora tarea de las familias (Álvarez & Martínez-González, 2017; Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b; Bolívar, 2006). En palabras de Pérez-Díaz y Rodríguez (2012, p.56) «se esperaría de los profesionales, individual o colectivamente, que desempeñaran funciones para las que tradicionalmente no estaban preparados». Por lo que se hace necesario reconsiderar los centros escolares desde diferentes ángulos y abrirlos a los nuevos retos sociales; implementando estrategias proactivas que respondan a las actuales necesidades, como la educación inclusiva, la interculturalidad, el aprendizaje cooperativo o la interacción con toda la comunidad educativa, entre otras (Redding, 2006). En palabras De la Rosa (2018), «esto se debe a que el desarrollo consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos elaborados por la cultura dentro de contextos de actividad conjunta socialmente definidos, como por ejemplo la familia, la escuela...» (p.647).

4.3. Aproximación Sistémica y Socio-Cultural Sobre la Relación Entre los Centros Docentes y las Familias

Desde una perspectiva más socio-educativa, la globalización de la sociedad a través, fundamentalmente, de las tecnologías de la información y la comunicación, introduce constantes cambios en el funcionamiento social y educativo (Ramos y Arévalo, 2018); que afectan tanto a las familias como a los centros escolares, y a la interacción entre ambos; lo que repercuten en la experiencia social que van adquiriendo los niños y niñas (Ortega y Vázquez, 2018). Una posible explicación de cómo suceden estos procesos puede encontrarse en la *Teoría Ecológica del Desarrollo Humano*, de Bronfenbrenner (1986, 1987); basada en los fundamentos de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1968), desde la que se entiende que «un sistema está integrado por un conjunto de elementos que interaccionan entre sí y que se influyen mutuamente» (Álvarez-Blanco, 2019, p.20). Desde la perspectiva ecológica, el niño o la niña interaccionan con los diferentes sistemas ambientales que les rodean, como la familia, el centro escolar o el barrio, de gran influencia en su desarrollo a través de la interrelación que se produce entre ellos. Desde el *Modelo Ecológico Sistémico* se establecen distintos subsistemas que influyen en el desarrollo de los niños y niñas a través de la interacción que esta mantiene con ellos, y de la que estos mantienen entre sí, en un conjunto constante y dinámico de relaciones bidireccionales (Torrico *et al.*, 2002). Estos subsistemas son los siguientes:

- 1) *Microsistema*: se considera al entorno en el que el menor se desenvuelve diariamente, como es la familia, el centro escolar o sus amigos. Entre sus miembros se da una relación en ambas direcciones, y se influyen de forma mutua. En palabras de Bronfenbrenner: «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).

- 2) *Mesosistema*: hace referencia a las relaciones bidireccionales que se establecen entre los diferentes microsistemas, ya mencionados, y entre otros sistemas. Es en este sistema donde se establece la relación entre el centro escolar y la familia; 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 o niña no participa de forma directa, pero sí influye en su vida diaria. Un ejemplo, es el tipo de trabajo del padre o madre, que tiene una relación directa con la cantidad de tiempo que una familia pasa con sus hijos e hijas.
- 4) *Macrosistema*: hace referencia al sistema cultural, valores, expectativas, etc., de un amplio grupo social; influye y afecta a los restantes sistemas, y viceversa, en función de las relaciones bidireccionales que se producen entre ellos. Como ejemplo, cuando se aplica una reforma educativa esta puede afectar al centro escolar, la familia o al alumnado, pero, además, 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.

Por todo ello, es necesaria la vinculación entre el microsistema escolar y familiar, dado que favorecerá el desarrollo escolar y personal del alumnado (Páez, 2015; Palacios y Rodrigo, 1998). Como señalan Rodríguez-Ruiz *et al.*, (2019):

Los continuos cambios que afectan a la sociedad hacen evidente que ni las familias por sí solas con sus múltiples condicionantes, ni los centros escolares de manera aislada, pueden dar respuesta al conjunto de situaciones plurales que afectan actualmente a la infancia, a la adolescencia y, en consecuencia, a su educación y aprendizaje. (p. 7)

Desde esta perspectiva, la relación entre el centro escolar y la familia (mesosistema) conlleva la interacción entre docentes y padres y madres u otras figuras familiares, que han de propiciar el desarrollo integral de los niños y niñas (Álvarez-Blanco, 2019). Estas relaciones, ya

sean formales e informales van conformando una forma y estilo de interacción que no es ajeno al sistema cultural, social y educativo en que ambos agentes se desenvuelven dentro del *Ecosistema o Macrosistema*.

También desde esta perspectiva ecológica, Epstein (1990, 2001) plantea en su *Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia*, un enfoque global sobre los efectos que tiene en el alumnado la interacción que se produce entre tres esferas o contextos de aprendizaje que lo envuelven: la familia, el centro escolar y la comunidad. Su interacción ejerce influencias psicológicas, educativas y sociales en el alumnado, considerado el eje central de estas relaciones (Epstein, 2010; Yamauchi, Ponte, Ratliffe & Traynor, 2017). En consonancia con estas ideas, el modelo se sustenta en tres premisas fundamentales: 1) el eje central de las relaciones entre los tres contextos es el estudiante, buscando su desarrollo integral y su éxito académico; 2) las relaciones de colaboración entre el centro escolar, la familia y la comunidad generan efectos positivos tanto en el alumnado como en cada uno de los agentes implicados; 3) es preciso actuar sobre los factores que fortalecen y debilitan la relación centro escolar-familia (Álvarez-Blanco, 2019).

Además, según Deslandes (2015), el centro escolar, las familias y la comunidad conforman un modelo de participación global y holístico, definido por Epstein (2010) con el término «*partnerships*», que enfatiza las responsabilidades compartidas y materializadas en prácticas, tiempo y las experiencias conjuntas (Yamauchi *et al.*, 2017). Si bien, como Yamauchi *et al.* (2017) señalan, es necesario también considerar las prácticas y acciones individuales, propias de cada una de estas esferas; que posteriormente, enriquecerán la red de responsabilidades compartidas entre todas ellas (Price-Mitchell, 2009).

Por tanto, «la finalidad primordial que se fija en este modelo es fomentar la complementariedad, comunicación y cooperación entre los tres contextos comentados para facilitar al estudiante su proceso de aprendizaje y éxito escolar» (Álvarez-Blanco, 2019, p.22). Por ello, será necesario considerar un concepto de centro escolar abierto a la comunidad, que

fomente la participación, y con disposición para compartir con la familia y la comunidad la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Auerbach, 2007; Deslandes, 2015).

A este respecto, han aumentado considerablemente las expectativas sobre la potencialidad educativa de los centros escolares, avanzando hacia nuevas respuestas en una realidad educativa y social en continuo cambio (Torio-López, Peña-Calvo, García-Pérez e Inda-Caro, 2019). Los nuevos retos educativos incluyen demandas de las familias que requieren de ellas ser copartícipes y corresponsables en el proceso educativo (Collet, 2014; Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b; Symeou, 2005). Retos como: a) la inserción de las culturas inmigrantes y su notable incremento de población escolar, que enriquece las aulas planteando nuevos desafíos (Arroyo, 2013; Consejo Escolar del Estado, 2014; Llevot & Garreta, 2013; Schecter & Sherry, 2009); b) la incorporación de la mujer al mercado laboral, que requiere tener en cuenta medidas de conciliación en los centros educativos (Gálvez y Rodríguez, 2013); c) el avance de la sociedad de la información y la comunicación, que conlleva nuevas estrategias de contacto e interacción entre los centros y las familias (Martínez-González *et al.*, 2010); y, d) los modelos de acceso generalizado a los medios de comunicación y a los entornos digitales, que hacen que se creen serios competidores en la tarea educativa de los centros, que en algunas ocasiones pueden transmitir ideas contradictorias a las expresadas en estos (Unceta, 2008). Todos ellos son condicionantes de carácter social de la labor educativa de los docentes; para afrontarlos, los centros necesitan plantear nuevos canales de relación con las familias, creando confianza y entendimiento mutuo para facilitar un proceso educativo compartido y corresponsable.

No obstante, no solo evolucionan los condicionantes y retos de los centros, sino también los de las familias, dado que estas van transformando su estructura y modelos de convivencia, afectando a sus funciones y estilos educativos con sus hijos e hijas (Bronfenbrenner, 1986, 1987; Epstein 2001). A este respecto, las dificultades educativas que

experimentan las familias con sus hijos e hijas generan preocupación en los centros educativos, dado que, en ocasiones son delegadas al profesorado, alejándoles del fin primario académico que el centro escolar persigue para su alumnado. Así, Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández (2019, p.10) sostienen que, en ocasiones, aparece «una perspectiva altamente individualista» en las tutorías, a las que las familias asisten fundamentalmente para plantear problemas que afectan solo a sus hijos e hijas, esperando apoyo del profesorado (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a). De ahí, que la relación entre el centro escolar y familia se perciba muchas veces centrada en un enfoque individualista (Martín y Gairín, 2007). Esta tendencia se ha observado con más frecuencia en las zonas urbanas, donde, de acuerdo con Enríquez (2011, p. 51), «el polo urbano genera una dinámica social, al aceptar inexorablemente los patrones dominantes de la sociedad capitalista»; pudiendo primar valores de independencia e individualismo, por encima de otros como la solidaridad y los sentimientos de pertenencia. Por otra parte, en el ámbito urbano la estructura familiar tiende a ser más pequeña, al tiempo que posee escasos vínculos afectivos con su entorno más cercano. A diferencia de las zonas rurales, donde aún es frecuente la familia extensa con funciones de apoyo emocional y material. En el ámbito rural, responsabilidades educativas entre los centros escolares y las familias están más compartidas y enriquecidas por todos los agentes implicados, al igual que los aprendizajes y las experiencias que recibe el alumnado (Bassedas *et al.*, 2008). En palabras de Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016a, p. 65) «en los centros rurales la cercanía y proximidad de los docentes con las familias es el elemento central en la implicación de ambos».

No obstante, según Feito (2014), es preciso considerar también una perspectiva social más actual e innovadora de la educación, desde la que se concibe que las familias se implican y participan activamente en asuntos diversos del centro, desde la elaboración democrática de las normas de convivencia, hasta la organización y participación en actividades diversas. Esta perspectiva conlleva la implicación de las familias, marcando la necesidad de que el centro

escolar y la familia articulen el proceso educativo a través de unos valores y de un proyecto compartido (Álvarez-Blanco, 2019; Anderson & Minke, 2007; Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a, 2016b; Calvo, 2003; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). En este sentido, el *Modelo Causal y Específico de Implicación Parental* (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) plantea la necesidad de una implicación parental que beneficia tanto el centro escolar como el alumnado; y que se articula a través de cinco niveles: 1) disposiciones básicas de implicación por parte de las familias; 2) tipo de implicación parental; 3) repercusión de la implicación de los padres y las madres; 4) variables mediadoras; y 5) resultados del alumnado (Álvarez-Blanco, 2019). En este modelo, la familia juega un papel crucial en el desarrollo de los niños y niñas, influenciando su integración en el centro escolar y su rendimiento académico desde los primeros años de vida (Nuñez, 2009). Cuando los valores educativos del centro y de la familia coinciden, los logros de los estudiantes tienden a ser mayores (Hill & Craft, 2003). Por el contrario, cuando difieren, las familias pueden sentirse más incómodas para implicarse con los centros, disminuyendo el potencial de beneficiarse de su trabajo conjunto (Bergnehr, 2015; Lareau, 2000; Lea *et al.*, 2011; Theodorou, 2008). Partiendo de esta idea, la implicación parental es entendida, «como un proceso influenciado por factores vinculados tanto a los propios padres y madres, como a los hijos e hijas y al centro escolar» (Hoover -Dempsey & Sandler, 1995, en Álvarez-Blanco, 2019, p.25). En este sentido, atendiendo a las investigaciones realizadas por Deslandes (2019), el papel del centro escolar se concibe como un continuo de las prácticas familiares diarias en el hogar, de manera que las actividades organizadas en el centro aseguran la coherencia y continuidad de las realidades diarias de cada familia, sirviendo de apoyo para ellas. Esta línea de actuación entre los centros y las familias se encuentra recogida en el preámbulo de la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013).

Por otro lado, este modelo ha experimentado algunos cambios desde su configuración original, basados principalmente en la influencia del Modelo Ecológico Sistémico

(Bronfenbrenner, 1986), y en los avances en el campo de la psicología y la sociología; produciéndose una revisión del modelo (Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker, 2010). En ella, se enfatiza la importancia que tiene el papel del docente como promotor de la participación de las familias en el centro escolar. En este sentido, el profesorado asume la responsabilidad de motivar y animar a las familias como parte prioritaria de su función en el centro escolar, lo que conlleva, además, de un interés personal, una formación y una evaluación del proceso como parte de las dinámicas escolares (Deslandes, 2019). Esta concepción necesita del apoyo de las administraciones y de los propios centros escolares, para fomentar la colaboración con las familias como parte inherente de toda institución educativa (Hoover-Dempsey *et al.*, 2010). Por lo que, de nuevo el modelo incide en la necesidad de cooperación entre centro escolar-familia; partiendo de las complejas relaciones que entre ellos se producen y promoviendo desde el centro escolar las herramientas que faciliten el trabajo conjunto (Deslandes, 2019). En ese sentido, es necesario que ambos agentes respeten y acerquen sus planteamientos educativos para lograr una mejor calidad educativa en ambos contextos (Álvarez-Blanco, 2019; Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 20016a; Consejo Escolar del Estado, 2015, 2018b; Monarca y Simón, 2013; Risko & Walker-Dalhouse, 2009).

4.4. Marco Normativo y Legislativo Sobre la Relación Entre el Centro Escolar y la Familia

Además de las aproximaciones teórico-conceptuales en las que se fundamenta la relación entre el centro escolar y las familias, es necesario profundizar sobre los valores que subyacen en las políticas educativas (Lewis, Kim & Bey, 2011), y en el marco normativo que regula dichas relaciones. En general, en las reformas educativas sucedidas a lo largo del tiempo y en la legislación que las acompaña, tanto a nivel nacional como autonómico, estas relaciones se han considerado elementos de primer orden del sistema educativo (Hernández-Prado y López, 2006).

En la Ley General de Educación (LGE) (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970), no se reconoce de manera explícita a las familias el derecho de participar directamente en la

dinámica del centro escolar; este se reserva a la posibilidad de crear «Asociaciones de Padres de Alumnos», según su artículo 5.4. Es por ello, que Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016b) señalan que la Ley General de Educación de 1970 permite una puesta en práctica muy limitada a la participación de las familias, donde la figura central del centro educativo era el director. En este sentido, el resto de la comunidad educativa estaba relegada a sus decisiones y propuestas (Garreta 2008). Es con la Constitución Española de 1978 (BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978), cuando se plantea que los padres y las madres formen parte de los órganos de participación de las instituciones educativas. En su artículo 27.7, en la Sección 1ª dedicada a los «Derechos y Libertades», se especifica «los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca» (p.8). Así, este derecho de participar en la vida escolar comienza a cobrar sentido en los años setenta, dentro del marco del sistema educativo español (Eurydice, 1997).

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE nº159, de 4 de julio de 1985) intenta, por segunda vez, desarrollar este artículo 27.7 de la Constitución Española (BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978), que promueve la participación de los padres y las madres en la gestión del centro escolar, a través de la creación del órgano colegiado, concebido por la Ley como el máximo órgano de gobierno, es decir, a través del Consejo Escolar. En palabras de San Fabián (2006), esta participación de las familias en los centros educativos se centra en «la participación como elección», donde los padres y las madres se comprometen a apoyar las propuestas que desde el centro docente se les planteen, pero sin una intervención directa y real en ellas. En definitiva, el nuevo marco legislativo asentó las bases para la participación de la familia en el centro escolar, reforzando sus competencias en el Consejo Escolar a través del voto en la aprobación de documentos prescriptivos del centro escolar, la decisión sobre las sanciones al alumnado de acuerdo con la legislación vigente y la aprobación de los presupuesto económicos; pero sin establecer aún la

esperada participación de la familia y la comunidad educativa en el centro (Gomariz, Parra, García-Sanz y Hernández-Prados, 2019).

Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 (BOE, nº238, de 4 de octubre de 1990), no se producen cambios en relación a la participación de las familias en el centro escolar. Aunque sí se generan en el Consejo Escolar (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b), con una mayor representatividad de las madres y los padres, al aumentar el número de participantes. Al mismo tiempo que incorpora al Consejo Escolar un representante de la Asociación de Madres y Padres. Tras esta, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995 (BOE, nº 278, de 20 de noviembre de 1995), continúa en su preámbulo destacando la importancia del Consejo Escolar como medio para iniciar la participación, entre otros agentes, de las familias en el centro escolar. Pero sin plantear en su texto mejoras en dicha participación; aún la representatividad del profesorado era mayoritaria, conformando las familias solo un 33% de los participantes del Consejo Escolar (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b).

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE nº106, de 4 de mayo de 2006), intenta recuperar el valor de la participación de las familias. Así, mantiene esta propuesta en su artículo 12.3. Principios generales, «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» (BOE nº106, de 4 de mayo de 2006, p. 17167). Por lo que desde la normativa vigente se manifiesta la necesidad de cooperar con las familias en los centros escolares; generando dinámicas de implicación adaptadas a las distintas etapas educativas (Guzón y González, 2019). Aunque, en lo que se refiere a los Consejos Escolares el profesorado y el equipo directivo mantienen un peso predominante frente a las familias. En este sentido, los padres y las madres, continúan revisando las medidas tomadas por la dirección del centro escolar, de acuerdo con las competencias que se le atribuyen al Consejo Escolar en esta Ley, en concreto, su artículo 127. Como competencias del Consejo

Escolar se plantea, «conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas» (BOE nº106, de 4 de mayo de 2006, p. 17190). En este sentido, el Consejo Escolar no cambia su composición ni sus competencias, ni otorga a las familias nuevas funciones o decisiones. Se les permite proponer y revisar las medidas adoptadas si estas llegan al Consejo Escolar, aunque el profesorado suele tratarlas de manera más rápida en las aulas, sin llegar a esta consulta (Gomariz *et al.*, 2019).

Con la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013), que modifica pero no deroga, la Ley educativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE nº106, de 4 de mayo de 2006), se continua dando importancia al papel de los padres y las madres en los centros educativos, modificando su Preámbulo, para recalcar la importancia de la relación con las familias desde el centro escolar; así, «las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes» (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013, p. 17160). Dando cabida a la implicación de las familias en las tareas escolares de sus hijos e hijas, además de participar en la vida del centro colaborando con el profesorado. Cuyos responsables, de acuerdo con el Preámbulo II son los propios centros escolares, quienes deberán asegurar que se produzca esta cooperación, «las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones» (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013, p.4). En contraposición con estas ideas, se transforman las funciones del Consejo Escolar, ahora un órgano de participación meramente consultivo, de acuerdo con el artículo 127. Competencias del Consejo Escolar (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013), las familias solo podrán «analizar y valorar» (p.47); asumiendo la figura del director

del centro escolar la toma de decisiones real (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b); un planteamiento que supone situar la participación de las familias en nivel similar al de la legislación de 1970.

Con relación al marco legislativo sobre la participación de las familias en las etapas educativas que se abordan en este trabajo, Educación Infantil y Educación Primaria, cabe citar el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de esta etapa, en donde se recoge en su Introducción la relevancia de las relaciones entre los centros y las familias (BOE nº4, de 4 de enero de 2007); señalando a ambos como «los primeros grupos sociales de pertenencia»(p.479).Un planteamiento en consonancia con las ideas de Álvarez-Blanco & Martínez-González (2017), quienes conciben la figura de la familia como primer agente socializador; y será en segundo lugar, el centro escolar, el entorno más próximo después de la familia, donde se producen las primeras relaciones del alumnado; respondiendo así, a las exigencias de cooperación entre familia y centro derivadas de las relaciones sociales y educativas del alumnado (Hoover-Dempsey, 2010).

En esta misma línea, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006), se alude a esta cooperación, aunque de manera más específica al tratarse de una etapa educativa obligatoria. Se habla de la necesidad social de crear vínculos entre la escuela y la familia en el 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 (BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006, p. 43055)

Esta normativa está en consonancia con la investigación llevada a cabo por García-Bacete (2006), quien planteaba que la forma más común e importante que tienen las familias

de relacionarse y participar en el centro escolar es a través profesorado-tutor de sus hijos e hijas. En este sentido, la tutoría puede ser uno de los principales mecanismos de participación familiar (Hernández-Prado, García-Sanz, Galián-Nicolás y BelmonteAlmargo, 2019). De igual modo, el tutor desarrolla mejor su acción tutorial con el apoyo de las familias (Sheldon & Epstein, 2005).

Esta línea de actuación, Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Ceballos-Vacas (2019), destacan cómo el interés de las familias por los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas podría ser mayor del que los docentes creen, siendo estas promotoras del contacto con el tutor en más ocasiones de las que manifiesta el profesorado en su investigación. Aunque, sin duda, existe un interés común de ambos agentes por el desarrollo integral del alumnado, que se manifiesta en las propias tutorías (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). En consonancia con Sheldon & Epstein (2005), quienes afirman que ambos agentes se sentirán más competente para desarrollar sus funciones cuando trabajan unidos para conseguirlas.

Además, en el artículo 14.3. Autonomía de los centros, se señala que «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» (BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006, p. 43056). Con ello, se favorecerán canales de comunicación, dando lugar, como dicen Ellis & Hughes (2002), a crear momentos y oportunidades que faciliten la relación y la convivencia.

A nivel autonómico, dentro del Principado de Asturias, tanto el Decreto de Educación Infantil como el de Educación Primaria, continúan haciendo hincapié en esta misma línea de cooperación. Así el Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, en su Capítulo IV, artículo 12. Tutoría y colaboración con las madres y padres o quienes ejerzan la tutoría legal, se señala que:

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. (BOPA nº212, de 11 de septiembre de 2008, p. 20443)

Se dedica a este tema, además, un espacio específico en el Anexo. La cooperación con las familias (p. 20445). Donde se plasma la necesidad de favorecer por parte del centro escolar y de los propios docentes, estrategias e instrumentos que faciliten la relación con las familias, siempre teniendo en cuenta la diversidad de realidades familiares. Además de incidir en «el contacto auténtico y real entre la escuela y la familia» (p. 20446). En Educación Primaria se hace referencia explícita también a la continuidad de esta relación en posteriores cursos a través del Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria, artículo 12. Tutoría y colaboración con las familias, estableciendo que:

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.

6. 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. (BOPA, Nº140, de 16 de junio de 2007, p. 11798)

Es por ello, que se dota de responsabilidad al propio centro escolar en este proceso, puesto que se establece que «los centros docentes promoverán, así mismo, compromisos con las familias en los que se especifiquen las actividades que ambos se comprometen a desarro-

llar para facilitar el progreso educativo de sus hijos e hijas» (BOPA, N°140, de 16 de junio de 2007, p. 11799).

Con todo ello, la legislación vigente, tanto estatal como autonómica, hace referencia explícita a la necesidad de colaboración bidireccional entre los centros docentes y la familia desde los primeros años de escolarización, en Educación Infantil, hasta finalizar la Educación Primaria, así como la necesidad de continuación en Educación Secundaria. Castro y García-Ruiz (2013) perciben la Educación Infantil como un momento educativo que potencia el encuentro, la participación y la comunicación; sin embargo, estas acciones tienden a disminuir a lo largo de la Educación Primaria, a pesar de la normativa presentada (Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005; Valdés, Martín y Sánchez, 2009), creando la necesidad de continuar estudiando por qué se produce, ya que los planteamientos pedagógicos, sociales y legislativos no justifican este alejamiento. En este estudio, cabe detenerse en un análisis más detallado del ya realizado en epígrafes anteriores de la familia, y de sus condicionantes como agente educativo y de socialización.

Son múltiples los trabajos que demuestran que una relación positiva entre el profesorado y los padres y las madres se produce a partir de una comprensión mutua que fortalece significativamente alcanzar la meta común de contribuir al desarrollo personal y académico del alumnado (Álvarez-Blanco, 2019; Epstein, 2001; Garreta, 2008, 2017; Lasater, 2019; Martínez-González, 1996; Martínez-González *et al.*, 2000; Martínez-González *et al.*, 2014; Redding, 2014). El Proyecto Harvard Family Research (HFRP), dirigido por Heather Weiss (Weiss, Caspe & López, 2006), sugiere que la colaboración activa del profesorado y las familias en el centro escolar puede conducir a un mayor intercambio de información, al respeto y a compartir expectativas de aprendizaje más claras, que influirán positivamente en las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas desde las primeras edades.

Hoy en día, nadie duda de la importancia de implicar a las familias del alumnado en el proceso educativo, unificando criterios y pautas que redunden en una mayor coherencia entre

el centro escolar y familia. En esta línea de trabajo, aparece el *Modelo Synedecation*, programa que fomenta la implicación de las familias desde el centro escolar transformando en desinterés o indiferencia inicial de los padres y madres en acciones de participación y colaboración en actividades educativas con sus hijos e hijas (Mylonakou & Kekes, 2007 en Álvarez-Blanco, 2019). Por tanto, se habla de una implicación que no solo beneficiará al alumnado, sino que también influirá positivamente en la propia familia y en el profesorado. Esta repercusión la señala Martínez-González (2013):

Desde una perspectiva socio-psico-educativa se considere cada vez más la conveniencia de que los centros docentes apoyen a las familias en su función educativa y socializadora de los hijos, al igual que se forme al profesorado de todos los niveles educativos con estrategias eficaces de relación con los padres y madres. (p.48)

El trabajo continuo y compartido entre el centro escolar y la familia debe de existir gozando de continuidad y apoyo mutuo (Förster & Rojas-Barahona, 2014; García-Bacete y Traver, 2010). En palabras de Aguirre, Caro, Fernández y Silvero (2016, p.88), «tanto los padres como los educadores tienen la labor de compartir el cuidado y la educación del niño». En esta misma línea, para López *et al.* (2004) centro escolar y familia comparten un entorno social y cultural, que tiene sus particularidades propias, pero que está en continuo contacto.

Las actuales investigaciones versan sobre esta idea cuando se trata la interacción entre centro escolar-familia (Garreta, 2008, 2017; Llevot y Bernad, 2015; Llevot y Garreta, 2007; Mir *et al.*, 2009; Mir, Fernández, Llompart, Oliver, Soler y Riquelme, 2012; Ortega y Vázquez, 2018; Páez, 2015). Esto lleva a centrar la atención en los modelos, ya citados, que tienen en cuenta los diferentes ámbitos de desarrollo del menor, y la interacción que entre ellos se produce, prestando especial atención a la teoría de Bronfenbrenner (1986, 1987), basada en su *Modelo Ecológico Sistémico* (Martínez-González *et al.*, 2004, p. 92) y a la *Teoría de las Esferas de Influencia* de Epstein (2001, 2011), que han señalado como la cultura escolar y familiar favorecen la educación de los niños y su rendimiento escolar.

4.5. Divergencias Entre los Centros Escolares y las Familias

Por otro lado, es necesario contemplar que las particularidades que le son propias a ambos contextos también determinan divergencias entre ellos. En este sentido, existen estudios que analizan las diferencias entre ambos contextos y sus repercusiones en el proceso educativo (Greenfield & Lave, 1982; Lacasa, 1997, 2000). El análisis de las mismas permite entender la aparición de discontinuidades y semejanzas entre el centro escolar y la familia; así, López, Ridaó y Sánchez (2004) señalan tres diferencias clave entendidas como fuente de estímulo y desarrollo, y nunca como debilidad. En primer lugar, plantean la existencia de un entorno físico diferente, al tratarse de contextos distintos de actuación: aula y hogar; en segundo lugar, destacan las diferencias que cada agente tiene para interaccionar y plantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje; y, por último, la evolución de la dimensión cultural de cada contexto, donde las expectativas de cada agente no siempre vanen la misma dirección. En esta misma línea, Lacasa (1997, 2000) ya se había referido a la importancia de estas diferencias entre estos dos contextos, así como a la necesidad de participación del alumnado en ambos escenarios como parte de su desarrollo. Simultáneamente, Groenendaal, Goudena & Olthoff (1997) han subrayado las importantes diferencias de interacción del alumnado con su familia y con su docente, al tratarse de contextos y roles educativos distintos. A partir de estas pinceladas, no es difícil llegar a constatar dos ideas relevantes, la necesidad de una cooperación eficiente y real entre el centro escolar y familia (Peräla-Littunen & LeenaBöök, 2019); y las propias amenazas y oportunidades que ambos contextos aportan a esta relación.

De acuerdo con Lacasa (2001) en López *et al.* (2004, p. 160), «la familia y la escuela son-y tiene sentido que sean-entornos diferentes entre los que existen, a la vez algunas similitudes y bastantes discontinuidades». Así, a pesar de las enriquecedoras perspectivas que benefician a ambos contextos, diversos estudios muestran que también existen dificultades para que estas relaciones sean lo frecuentes y efectivas que se desearía (Vallespir-Soler *et al.*,

2016; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). En este sentido no todo es positivo en la relación centro docente-familia; Martínez (2004), detecta déficit de participación y la necesidad de trabajar aspectos importantes en la relación centro escolar-familia. Así, observa la necesidad de crear una cultura participativa, superar el individualismo social, subsanar la falta de información hacia las familias y la comunidad, fomentarla participación activa por parte de las familias, mediar en los desencuentros con el profesorado, conseguir un apoyo real de la Administración y dar a conocer los beneficios que provoca en el alumnado una buena sintonía entre centro y familia. Es decir, se hace necesario seguir trabajando en esta línea de investigación, y el centro escolar debe asumir un papel activo de implicación real de las familias (Garreta, 2017), facilitando la colaboración y promoviendo la participación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; Consejo Escolar del Estado, 2018b).

Para ello, será importante atender y fomentar el término «*partnership*», refiriéndose a la acción conjunta y compartida entre el centro escolar, las familias y también la comunidad, como un proceso en el que todos los agentes implicados se apoyan mutuamente e intentan armonizar sus contribuciones para mejorar el aprendizaje del alumnado, su motivación y su rendimiento escolar (Epstein, 2011; Martínez-González y Álvarez Blanco, 2005; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). En este sentido, se deberá establecer una relación entre el centro escolar y la familia que permite atender a la realidad que les rodea, y para ello, Hargreaves (2003) citado por Ortega *et al.* (2009, p. 238) plantea la existencia de cuatro tipos de relación entre el centro escolar y la familia:

- *Relaciones basadas en el mercado*, en ella las familias pueden elegir el centro educativo que prefieran, como clientes que buscan la mejor oferta. Esta relación aleja a ambos agentes, fracturando la dimensión social e inclusiva del centro escolar.
- *Relaciones gerenciales*, se descentraliza el poder de las escuelas a nivel local y los órganos de gestión de los centros escolares, donde tendrían que participar las familias.

Esta relación no facilita realmente que las familias se impliquen en los procesos de toma de decisiones de los centros.

- *Relaciones personales*, familias y docentes centran su interés en el rendimiento escolar y el bienestar del alumnado, haciéndose necesaria la comunicación positiva entre ambos agentes. Persiguiendo una buena relación con las familias como objetivo central del centro escolar.
- *Relaciones culturales*, parte de la comunidad y establece un vínculo de colaboración con toda la comunidad educativa.

En este sentido, Rodríguez-Ruiz *et al.* (2019), plantean que esta colaboración no solo repercute en el contexto escolar y familiar, sino que también afecta a toda la comunidad educativa. Por todo ello, la relación entre el centro escolar y la familia será más eficaz en la medida en que se mantengan canales de comunicación y relaciones basadas en una implicación con el medio (Ortega y Vázquez, 2018).

Partiendo de este somero análisis, la relación entre el centro escolar y la familia resulta necesaria para que ambos agentes puedan aunar esfuerzos que posibilitan mejorar la calidad educativa que reciben los menores (Álvarez y Pérez, 2013; Anderson & Minke, 2007; Garreta, 2008, 2016); atendiendo siempre a las nuevas demandas sociales a las que debe enfrentarse el centro docente (Ortega *et al.*, 2009). Diversos autores (Feito, 2014; Martínez-González *et al.*, 2000; Martínez González *et al.*, 2005; Martínez-González *et al.* 2010; Rivera & Milicic, 2006) han propuesto espacios de participación alternativos a los legalmente configurados en los centros escolares, con el propósito de crear una escuela más participativa, donde las familias se configuren como agentes activos implicados en la escuela.

4.6. Posibles Vías de Implicación Familiar y de Participación en el Centro Docente

Partiendo de una relación centro docente-familia que atienda al término «*partnership*» (Epstein *et al.*, 2002; Redding, 2014), según Rivas y Ugarte (2014), se trata de fomentar una cultura participativa, clave para fortalecer la relación entre ambos agentes. Ya

que estas prácticas participativas, de las familias y el profesorado, influirán de manera beneficiosa en el rendimiento y el éxito escolar del alumnado (Epstein & Sheldon, 2019). En este sentido, son numerosas las investigaciones que evidencian la influencia que tiene la participación educativa de las familias en el centro escolar en la mejora del rendimiento escolar, la motivación del alumnado y su éxito escolar (Deslandez, 2019; Fernández-Hawrylak & Heras, 2019; Garreta, 2015).

Christenson & Sheridan (2001) citado por Redding (2014), plantean que para que se produzcan relaciones efectivas entre el centro docente y la familia han de estar compartidas por ambos agentes. En este proceso no se puede olvidar la importancia que tiene la comunidad donde las familias viven y las escuelas se localizan, como elemento de influencia en el proceso de socialización del alumnado (Epstein & Sheldon, 2002). Además, al tratar de manera más concreta la participación en el centro escolar, en esta misma línea de trabajo, según Redding (2014), se habla de la frecuencia con la que las familias participan en el centro docente refiriéndose al término «Implicación Parental». Por lo que, la participación de las familias en los centros docentes se concibe desde una perspectiva multidimensional (Deslandez, 2019), ya que, en base a las diversas prácticas de participación, se podrá atender a la implicación parental en el hogar, que ya ha sido mencionada; o al conjunto de acciones de participación que se llevan a cabo en el propio centro docente, a nivel de comunidad educativa, aula o centro (Gomariz *et al.*, 2019). En esta misma línea de trabajo, Epstein (1987) formuló seis posibles áreas de cooperación establecidas por los centros escolares para relacionarse con las familias, siguiendo la siguiente clasificación:

- Área 1. Los centros escolares prestan ayuda a las familias para que estas cumplan con sus responsabilidades básicas con sus hijos e hijas, en relación a su rol parental, la crianza de sus hijos e hijas, su desarrollo integral, etc.
- Área 2. Comunicación bidireccional entre las familias y el profesorado, para tratar cuestiones personales del alumnado, expectativas, necesidades, etc.

- Área 3. Participación voluntaria de las familias en el centro escolar, en actividades extraescolares, de aula, eventos, etc.
- Área 4. Implicación y ayuda por parte de las familias en las tareas escolares y actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Área 5. Participación de las familias en los órganos colegiados e instituciones del centro escolar, como, por ejemplo, el Consejo Escolar o la AMPA.
- Área 6. Colaboración entre el centro escolar, las familias y el resto de agente que conforma en su entorno la comunidad educativa.

Por lo tanto, se plantea una conceptualización más amplia de participación parental, donde los padres y las madres puedan participar en las experiencias educativas de sus hijos e hijas (Madrid *et al.*, 2019). Y se procede a concretar la participación familiar en el centro escolar, atendiendo a los modelos y a las estrategias de colaboración entre el profesorado y las familias que forman parte de la dinámica escolar (Deslandes & Bertrand, 2005; Gomariz *et al.*, 2019). Esto implica, la participación de las familias en las cuestiones escolares (Gomariz *et al.*, 2017; Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006), y para lograrlo, el profesorado de Educación Infantil y Primaria deberá atender a las necesidades y características de cada familia (Triana *et al.*, 2019). En estas dinámicas de participación, la investigación llevada a cabo por Perälä-Littunen & LeenaBöök, (2019), concluyen que «el intercambio de información entre hogares y escuela fue visto como un beneficio de una cooperación que funciona bien» (p.40), por lo tanto, la comunicación para hacer más eficiente esta participación y cooperación, entre el profesorado y las familias, facilitará el proceso. Estableciéndose así, una relación constructiva y positiva, al compartir responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional (Torio-López *et al.*, 2019). Ya que, para que las familias participen, es primordial un trabajo en equipo entre ambos agentes. En este sentido, Díez y Terrón (2006) afirman que es imposible no mantener una comunicación entre el centro escolar y familia, puesto que la comunicación

entre ambas instituciones es fundamental para llegar a acuerdos que establezcan las diferentes responsabilidades educativas (De León, 2011). Por tanto, para fomentar la participación de las familias en el centro escolar, y con ello, su implicación, será necesario atender tanto a los aspectos que las familias valoran, como a establecer vías de cooperación y comunicación que favorezcan la relación entre el centro escolar y la familia.

En relación con estos datos, la investigación llevada a cabo por Parra *et al.* (2014), analiza los perfiles de la participación de las familias españolas en los centros educativos, y exponen la incidencia del nivel de estudios de los progenitores en dicha participación. Es decir, entre sus conclusiones, afirman que la implicación de las familias es más efectiva cuanto mayor sea su nivel de estudios. Por último, como ya se ha comentado, las expectativas educativas de la familia también influirán significativamente en la actitud de estas para relacionarse con el centro escolar (Deslandes, 2019), y en este sentido, la participación es uno de sus niveles de relación; así, las experiencias previas de las familias influyen en su participación en el centro escolar (Ceballos y Sainz, 2019). Redding (2006) de acuerdo con sus investigaciones, señala que, la participación de las familias se produce a través de reuniones de padres y madres (81%), participación voluntaria en el aula (23%), en la escuela de familias (11%) y a través de tutorías o encuentros informales (67% durante el último mes). Junto con estas vías de participación, y atendiendo a la investigación realizadas por Gomariz *et al.* (2019), la participación de las familias en el centro escolar se completará a través de los órganos formales, como son el Consejo Escolar y la AMPA.

4.6.1. Tipos de Participación Formal en el Centro Escolar. En esta línea de actuación, los centros escolares y los propios docentes deben facilitar a las familias la información necesaria acerca de las posibles formas de participación que existen (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a). Para Redding (2014), los tipos de participación parental incluyen reuniones de familias y profesores, comités escolares, trabajo en las aulas, las escuelas de familias y la propia comunicación entre profesorado, padres y madres para tratar cualquier aspecto del

alumnado. En este sentido, atendiendo a la legislación vigente a nivel nacional (BOE nº44, de 20 de febrero, 1996; BOPA nº77, de 2 de abril de 2009; Gomariz *et al.*, 2019), y también la normativa que establece como obligatorias en todo centro escolar, existen las siguientes vías formales de relación y participación: las reuniones grupales, las tutorías, el órgano colegiado del Consejo Escolar y la AMPA.

4.6.1.1. Reuniones Grupales del Profesorado con las Familias. Las reuniones grupales son un momento de comunicación y participación entre el docente y las familias, donde el profesorado facilita información sobre temas generales del grupo-clase; al tiempo que las familias pueden plantear dudas o proponer sugerencias. En general, tienen una estructura fija, que se basa en los objetivos que se desean alcanzar con el alumnado, el funcionamiento general del centro y las necesidades que puedan plantear las familias (Bordalba, 2016). Se trata de un momento dinámico de colaboración entre ambos agentes, puesto que, según la Resolución del 16 de marzo de 2009 son, «reuniones de grupo con las madres, los padres o quienes ejerzan la tutoría legal de las niñas y niños, con objeto de favorecer la mutua colaboración» (BOPA nº77, de 2 de abril de 2009, p.5).

De acuerdo con Deslandes (2019), la asistencia a estas reuniones forma parte de una de las dimensiones de participación familiar en educación, aquella que está relacionada con la participación parental en el centro docente. En el estudio realizado por Martínez-González *et al.* (2010), afirman que cuando el centro convoca a una reunión grupal a padres y madres, en general, acuden todos; cuyos resultados aportan que un 90% de las familias acuden siempre o frecuentemente a las reuniones generales. Coincidiendo con la investigación llevada a cabo por Redding (2014), que desde la perspectiva de las familias y el profesorado, estas manifiestan asistir a las reuniones entre padres, madres y docentes (75%). Por lo que, en general, las familias participan y disfrutan en este tipo de reuniones con los docentes de sus hijos e hijas (Gigli *et al.*, 2019).

Garreta (2014) comenta que uno de los canales de comunicación más habitual entre el centro y los progenitores es, entre otras, las reuniones. Así, en estas reuniones, el profesorado, además de informar a las familias sobre la organización del curso y los aspectos curriculares, relacionados con la vida escolar del alumnado (Gigli *et al.*, 2019), puede invitarlas a intervenir de modo interactivo, para comentar sus inquietudes con respecto a la educación de sus hijos e hijas, sus necesidades, sus expectativas sobre el centro y sobre actividades que puedan organizarse de manera colaborativa entre ambos a lo largo del curso académico. En este sentido, Macià (2016), plantea que las reuniones grupales son un medio excelente para fomentar la comunicación centro escolar-familia. Además, de un espacio propicio para compartir información sobre aspectos que sean de interés conocer en el centro y al docente, acerca de las familias y su alumnado. En concreto, en el estudio de Martínez-González *et al.* (2010), comentan que entre los aspectos que se tratan durante las reuniones grupales, destacan aquellos relativos al alumnado, así, «las reuniones entre padres, madres y profesores, las entrevistas y la correspondencia escrita porque suelen centrarse en el proceso formativo del alumnado» (p.138). Y entre esta información, la que más motiva a las familias para participar en este tipo de reuniones es aquella relativa al rendimiento escolar de sus hijos e hijas (Martínez-González *et al.*, 2010).

En esta línea de participación, el profesorado tendrá la responsabilidad de actuar como promotor principal al iniciar este contacto al realizar su función de convocar periódicamente a las familias (Reparaz-Abitua y Jiménez-García, 2015), además de, procurar un horario flexible que facilite la participación de las familias (Macià, 2016). En este sentido, el profesorado tiene una gran responsabilidad dando el primer paso para establecer esta colaboración (Martínez-González, 2006; Martínez *et al.*, 2007; Martínez-González, 2008; Triana *et al.*, 2019); ya que como señalan Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016a, p.26) «las tutorías grupales, afianzan la colaboración y las actitudes de cooperación centro-familia». Además,

deben estar programadas y realizarse un mínimo de tres veces en el curso escolar (BOPA nº77, de 2 de abril de 2009).

4.6.1.2. Reuniones Individuales o Tutorías. Como complemento a las reuniones en grupo, están las entrevistas o tutorías individuales; que según Lázaro y Asensi (1997, p. 57), se consideran «una forma de comunicación permanente entre las familias y el profesorado». En este sentido, facilitan una comunicación y cooperación directa entre ambos agentes (Martínez-González *et al.*, 2005; Martínez-González *et al.* 2007; Martínez-González, 2008; Ríos, 2004; Triana *et al.*, 2019), al expresar que son momentos donde «estar presentes» (Madrid *et al.*, 2019, p.6). Las familias valoran de forma positiva estas reuniones, ya que se tratan temas relacionados con los progresos académicos de sus hijos e hijas, aspectos de convivencia escolar y el aprendizaje de estrategias que les facilitarán la implicación parental en la educación de sus hijos e hijas desde el hogar (Madrid *et al.*, 2019). En este sentido, de acuerdo con la opinión de las familias, estas tutorías estarán lideradas y dirigidas por el profesorado (Madrid *et al.*, 2019). Señalando González-Benito, Medreno-Ureta y López-Martín (2018), que el profesorado tiende a evitar la orientación personal del alumnado y de la propia familia; quizás, debido a una falta de formación en esta temática (Giró-Miranda y Andrés-Cabello, 2016; Epstein, 2011).

En relación con la asistencia a este tipo de reuniones, en general, se puede afirmar que las familias acuden con frecuencia a las tutorías individuales. Así, de acuerdo con la perspectiva de los docentes, un 89% de las familias de Educación Primaria asisten a las tutorías; y aunque en la etapa de Secundaria disminuye, aún siguen acudiendo un 82% de las familias en centros de carácter público, y 97,9% en centros privados (Comas-Sabat, Escapa-Solanas y Abellancano, 2014). También, en el estudio llevado a cabo en Educación Primaria por Madrid *et al.* (2019), el 87% de las familias afirmó que siempre acudían. Al igual que el realizado por Martínez-González *et al.* (2010), donde el 80% de las familias coincidían en esta afirmación; y donde se concretaba, que el agente que con más frecuencia convoca a las familias para tratar aspectos relacionados con el alumnado, era el tutor o la tutora. En este sentido, destacar, que

las reuniones periódicas entre el profesorado tutor y las familias, son uno de los factores de relación más relevantes para incrementar la implicación de las familias en el centro (Garreta, 2014).

En otras ocasiones, son las propias familias quienes solicitan estas tutorías; así, de acuerdo con los resultados de la investigación realizada por Gigli *et al.* (2019), el porcentaje de familias que solicitan este tipo de reuniones en Educación Primaria ronda el 36% y los motivos suelen estar relacionados con problemas escolares; este dato que disminuye si atendemos a la Educación Secundaria (29%). En estas reuniones son las familias quienes toman la iniciativa para hablar de aspectos académicos, problemas o aspectos positivos de sus hijos e hijas (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). García-Bacete (2006), por su parte, señala que en Educación Infantil y Primaria, la forma más común que tienen las familias de relacionarse con el centro es a través del profesorado tutor de sus hijos e hijas. Coincidiendo también con Garreta (2014) y Hernández-Prado *et al.* (2019). Al mismo tiempo, que los docentes se muestran dispuestos y facilitan estos encuentros con las familias (Gigli *et al.*, 2019).

Con independencia de quien tome la iniciativa para iniciar estos encuentros, los resultados de la investigación llevada a cabo por Rodríguez-Ruiz *et al.* (2019), confirman que la frecuencia con la que se producen las reuniones individuales es baja, manteniéndose solo algunas veces durante el curso escolar. En este sentido, la investigación realizada por Hernández-Prado *et al.* (2019), desvela que la comunicación es esencial en la relación escuela-familia, y para ello, destacan que uno de canales de relación más importante son las entrevistas individuales y reuniones grupales; por lo que será necesario desde los centros docentes fomentar la realización de este tipo de reuniones. Además, como docentes es importante generar en el aula este clima de comunicación, con una actitud de escucha, atención, respeto y neutralidad hacia las cuestiones que planteen las familias; e intentando proporcionarles la ayuda, implicándose en la toma de decisiones y en las responsabilidades compartidas (Redding, 2014).

Como complemento a las reuniones grupales y a las tutorías, y como recurso para informar sobre aspectos curriculares y sobre aspectos cotidianos del alumnado, cabe citar las agendas, el contacto informal entre docentes y familias y los boletines o informes escritos. En concreto, estos últimos se envían desde el centro a las familias al final de cada trimestre para informar sobre el proceso de aprendizaje y la evolución académica del alumnado, de acuerdo con la legislación vigente (BOPA nº77, de 2 de abril de 2009). En el caso de las agendas y el contacto informal entre docentes y familias, son otro de los canales de comunicación habitual entre el centro y los progenitores (Garreta, 2014), además de un medio excelente para fomentar la comunicación centro-familia.

4.6.1.3. Consejo Escolar. Otra posible vía de participación legalmente establecida en los centros escolares es el Consejo Escolar (Consejo Escolar del Estado, 2018a; BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978; BOE nº 44, de 20 de febrero de 1996). En él se trata de «fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar» (BOE nº44, de 20 de febrero, 1996, p. 6069), entre los que se encuentra el profesorado, las familias, el alumnado, un representante del municipio y un representante del personal no docente del centro escolar. Constituye una pieza clave de participación del conjunto de la comunidad educativa en la programación y funcionamiento del centro escolar (Besalú, 2010; Egido, 2014). Aunque, la participación de las familias en él no siempre es la esperada, ya que a menudo aparecen dudas, límites o desconocimientos (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a).

El análisis documental realizado por Feito (2014) sobre participación en Consejos Escolares expone cómo la participación de las familias es escasa en todos los sentidos, y deja ver la necesidad de crear una cultura participativa en el centro, que no debe comenzarse en el Consejo Escolar. De acuerdo con las investigaciones de Parra *et al.*, (2014), la participación en el Consejo Escolar a nivel nacional se sitúa en un 16% para la etapa de Infantil y Primaria, y en un 4% para Secundaria; influyendo la tipología de centro en estos datos, ya que dicha participación es ligeramente más alta en los centros públicos, que en los privados-concertados.

Una posible explicación de unos porcentajes tan bajos, es que al preguntar a las familias qué entienden por participación, la actividad del Consejo Escolar queda relegada a un papel meramente secundario (Feito, 2014). En este sentido, el Consejo Escolar del Estado (2018) plantea que,

Si bien los Consejos Escolares hace ya más de treinta años que abrieron las puertas a la participación de las familias en el gobierno de las instituciones educativas, su recorrido viene siendo muy irregular y, generalmente, está marcado por el distanciamiento entre escuela y familia que corrobora la escasa participación de padres y madres en la elección de sus representantes (p. 35).

En esta misma línea, en la investigación cualitativa realizada por Ceballos y Saiz (2019) con futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, se plantea la existencia de una escasa cultura democrática y comunitaria, que dificulta la toma de decisiones compartidas y afecta directamente al Consejo Escolar. Se habla de una participación formal que lejos de estar nutrida de voluntariedad se estructura en una toma de decisiones formales y poco efectivas. De acuerdo con Gomariz *et al.* (2019), entre otros motivos, la escasa competencia que tienen actualmente sus participantes. Estas ideas se corroboran en otras investigaciones (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Consejo Escolar del Estado, 2018a; Egido, 2014; Feito, 2014; Garreta, 2013), donde el profesorado observaba principalmente una participación formal y no real de las familias, que se produce en órganos normativamente definidos, especialmente en el Consejo Escolar; donde concretamente, no supera el 2% de participación (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b). Por lo tanto, será necesario desde los centros escolares deshacer estas barreras formales, creando vías de participación y comunicación reales entre el centro escolar y la familia (Gutiérrez, 2010).

4.6.1.4. Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA). Para alcanzar este clima de implicación e interacción mutua entre el centro escolar y la familia, en los centros escolares existen otras vías de participación que posibilitan el intercambio de información

entre el profesorado y la familia, que no responden estrictamente a ninguna norma legal, pero que favorecen la relación y aumentan la empatía entre ambos agentes (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a). En este sentido, es necesario nombrar la AMPA, la Asociación de Madres y Padres, en palabras de Monarca y Simón (2013, p.126), una «práctica participativa con las familias». Constituye un canal de participación democrática en el centro, al cual pueden acceder todas las familias y el profesorado que lo desee. La AMPA, según Cabrera (2009, p. 3) «son espacios que crean las familias de los niños/as para mejorar el desarrollo y educación de sus descendientes». En este sentido, su actividad se orienta a organizar actividades fundamentalmente extracurriculares, como eventos deportivos, culturales o festivos (Feito, 2014; Martínez-González *et al.*, 2000; Martínez González *et al.*, 2005; Martínez-González *et al.* 2010; Rivera & Milicic, 2006). Además de esta función, teniendo en cuenta que el contexto donde se ubican es el centro escolar, Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2006a) señalan que en los centros rurales la AMPA media en la relación entre las familias y el profesorado. Argumento que también puede trasladarse a los contextos urbanos, ya que como demuestran las diferentes investigaciones, la AMPA es percibida como un elemento clave en el fomento de la participación de las familias en los centros escolares (Martínez, 2004; Gutiérrez, 2010; Martínez-González, 2013; Martínez-González *et al.*, 2010; San Fabián, 1994). Según Gomariz, *et al.* (2019), aunque cada AMPA está vinculada con el contexto y centro docente donde se ubica, en la mayoría de las ocasiones, han evolucionado en sus funciones, participando de la vida del centro, organizando formación para las familias y programas comunitarios; intentando así, desarrollar estrategias que permitan conectar con toda la comunidad educativa.

A pesar de todos los beneficios, los estudios muestran que el número de familias que pertenecen a esta asociación se ha ido reduciendo en los últimos años, por lo que la implicación real en actividades está siendo más escasa (Ceballos y Saiz, 2019; Garreta, 2008; Martínez-González *et al.* 2010); así, el 52% de las familias pagan las cuotas, pero tan solo un

14% participan activamente en el centro escolar (Garreta, 2016). Sin embargo, los resultados también dejan ver que la valoración de las familias hacia esta asociación es positiva y necesaria en todo centro escolar (Martínez-González *et al.*, 2010).

De acuerdo con la investigación realizada por Martínez-González *et al.* (2010) para la etapa de Educación Infantil y Primaria, un 86% de las familias sí considera que la AMPA es positiva y adecuada para el centro escolar, pero tiene una escasa participación directa en ella; al igual que en el Consejo Escolar. En este sentido, ya las investigaciones realizadas por Garreta (2008, 2014), plantean cómo la participación de las familias en las actividades por el AMPA no es la deseable. Y este mismo autor, al analizar la dinámica de centros educativos de infantil y primaria e institutos públicos y privados-concertados en posteriores investigaciones, desveló que el 52% de las familias pagan las cuotas pero tan solo un 14% participan activamente en el centro escolar (Garreta, 2016). Investigaciones más actuales, como la llevada a cabo por Santos-Rego *et al.* (2019) en Educación Secundaria, plantean esta misma línea de resultados; indicando que el 75% de las familias están inscritas en la asociación, pero solo el 50% suele asistir a las actividades. Todo ello, a pesar de que las familias cuentan con información sobre sus fines y actividades (Hernández-Prado *et al.*, 2019).

Tal y como evidencian los datos, los niveles de participación en el AMPA no son los deseados; así, a pesar de tener una buena valoración por parte de la comunidad educativa (Gomariz *et al.*, 2019), aún se observa que la implicación real en la AMPA no es la deseada (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Consejo Escolar del Estado, 2018a; Hernández-Prados *et al.*, 2019). En este sentido, será importante la labor del centro docente y del profesorado, especialmente del profesorado tutor, para promover espacios, tiempos y actividades, que faciliten las relaciones de colaboración entre el AMPA y el resto de la comunidad educativa: familias, docentes y equipo directivo (Gomariz *et al.*, 2019). Ya que, las leyes educativas parecen no ser suficientes, para desarrollar una cultura participativa (Rodrigo, Martínez-González y Rodríguez-Ruiz, 2018).

4.6.2. Otros Espacios de Relación y Participación en los Centros Docentes, Complementarios a los Legalmente Establecidos. Además de las actuaciones de participación de las familias en los centros legalmente establecidos, se van configurado otras complementarias con el propósito de crear una escuela más participativa (Bolívar, 2016), que posibiliten una implicación real y profunda de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas (Ceballos y Saiz, 2019; García-Sanz, Gomariz, Hernández-Prados y Parra, 2010; Gutiérrez, 2010; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013).

En esta línea se encuentra la acogida inicial que los docentes planteen desde un primer momento a las familias en su llegada al centro (Besalú, 2010). También el contacto informal diario que se produce en la entrada y la salida del centro escolar, sin una estructura y organización previa (Ceballos y Saiz, 2019). Esto se complementa con información escrita para asegurar la comunicación cotidiana entre el centro escolar y la familia (Núñez, 2009). Estas vías de comunicación favorecen la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que según el Decreto 85/2008 a través de la información compartida «los centros cooperarán estrechamente con ellas y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de los niños y niñas» (BOPA nº212, del 11 de septiembre de 2008, p. 20441). Este intercambio de información se puede realizar a través de diferentes medios como carteles, folletos, cartas, circulares, agenda escolar, etc., además, de resultar muy relevante el uso del lenguaje digital, ya que actualmente el blog de aula, la web del centro, las plataformas digitales, las apps o el correo electrónico se usan con fines informativos y educativos entre el profesorado y las familias (Macià, 2016). Se trata de mecanismos que redefinen los canales de comunicación y participación de las familias en el centro escolar (Aguilar y Leiva, 2012), a través de intercambios informales, formales (Llevot y Bernad, 2015) y/o virtuales (Expósito, 2014). Estos procesos de comunicación e interacción pueden favorecer indirectamente el aprovechamiento escolar del alumnado, lo que estimula aún más la implicación familiar; en palabras de Martínez *et al.* (2010, p. 139), «cuando las reuniones,

entrevistas, o eventos más informales tienen una relación directa con el rendimiento escolar de sus hijos o con acontecimientos lúdico-deportivos en los que participan los alumnos, se consigue un mayor acercamiento de las familias». En este sentido, *Vigo et al.* (2016), diferencian significativamente los resultados académicos del alumnado cuyas familias participan en el centro escolar de los obtenidos por alumnado cuyas familias no participan. Además, cuando las familias participan en la vida escolar se consiguen efectos positivos no solo para los menores sino también para el profesorado, para las familias y para el centro escolar (Martínez-González y San Fabián, 2002). *Vigo et al.* (2016), añaden que el acompañamiento de los padres y las madres en el hogar es considerado como una de las formas de participación que inciden de modo directo en el éxito escolar.

4.6.2.1. Actividades Formativas Para Padres y Madres. Otra posible vía de implicación y participación familiar en el centro escolar es la celebración de acontecimientos como fiestas, talleres, charlas, convivencias o encuentros deportivos-culturales. La finalidad es generar compromisos entre los agentes participantes y llegar a un entendimiento común (Consejo Escolar del Estado, 2018b). En este sentido, «hay un montón de padres que en Infantil y en los primeros ciclos de Primaria participan en talleres y en actividades que se llevan a cabo en el aula» (Colom y Mayoral, 2016, p.117); coincidiendo con la investigación realizada por Maestre (2009). Para el profesorado suele ser una buena oportunidad para estimular la colaboración con las familias (Maetzu, 2014). También las familias son invitadas a involucrarse en actividades que engloban a todo el centro escolar y que se circunscriben también al ámbito extracurricular (Ceballos y Saiz, 2019). Los resultados del estudio planteado por Martínez-González *et al.* (2010) indican una elevada participación de las familias en fiestas, convivencias y encuentros deportivos-culturales, ya que «un 76% dicen acudir siempre o frecuentemente a estas» (p.139). En cuanto a las charlas y talleres la participación de las familias baja notablemente «recogiéndose un porcentaje de un 60,8% que declaran no acudir nunca a este tipo de actos, junto con un 26,6% que lo hace sólo a veces» (Martínez-González *et al.*, 2010,

p.139). Aunque se destaca que este tipo de actividades no suelen estar organizadas directamente por el centro escolar o el profesorado, sino por la AMPA, que es quien solicita la implicación de las familias (Consejo Escolar del Estado, 2018a; Garreta, 2016).

Por otro lado, cabe destacar las acciones formativas dirigidas a las familias que se desarrollan desde el centro escolar. La formación se interpreta como un factor que contribuye a que las familias conozcan los valores que se promueven desde el centro escolar, pudiendo ésta contribuir al conocimiento de la misma y a la participación (Vigo *et al.*, 2016). Así, cobra especial relevancia como vía de implicación y participación de familias en el centro escolar (Hernández-Prados y López, 2006). Las actividades formativas dirigidas a los padres y a las madres, o conjuntamente con el profesorado, proporcionan una forma de enseñanza mutua y un servicio que el centro escolar ofrece a las familias que lo deseen (Hernández-Prados y López, 2006). Según García (2005, en Hernández-Prados y López, 2006, p. 8), las acciones formativas dirigidas a las familias desde el centro docente, se definen 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». Además, esta formación, como ya se ha detallado anteriormente, no debe ser dirigida únicamente a las familias, «también debe tener en cuenta a los profesores quienes podrían dar a conocer sus valores y proporcionar a las familias estrategias específicas para participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos, apoyar a las escuelas y ser proactivos» (Vigo *et al.*, 2016, p. 330). De manera, que estas acciones actúan como un elemento clave en la dinamización de la relación entre los centros escolares y las familias (Gutiérrez, 2010). En este sentido, Bolívar (2006) considera las escuelas de padres y madres como una excelente herramienta que permite unir a las familias y el centro escolar mediante charlas, coloquios, seminarios (Álvarez y Bisquerra, 2012) o sesiones informativas.

Además, se hace hincapié en la importancia de dar a conocer el centro escolar y sus valores a las familias, sea a través de jornadas de acogida, de acciones que favorezcan la

implicación o de cursos de formación (Palaudàrias y Garreta, 2008). En esta línea de participación, Hernández-Prado *et al.* (2019) encuentran que el 82,7% de las familias están interesadas en participar en la formación que se les ofrece, frente a un 17,3% que no lo está. Además, el 55,2% de las familias considera que la formación ofrecida mejora bastante su relación centro escolar-familia. En este sentido, el 73,5 % de las familias creen que el centro escolar facilita esta formación.

En cuanto a la perspectiva del profesorado sobre estas acciones formativas para las familias, un 36,3% también las vincula con la mejora de las relaciones centro escolar-familia, y, el 40,6%, percibe también que el centro escolar facilita bastante esta formación. Por ello, se desprende la idea de que el centro escolar contribuye a través de la formación a mejorar la relación entre el centro escolar y la familia, y esta idea coincide con la plantada por Morinaga y Carballo (2018), quienes señalan que el profesorado reconoce la necesidad de formación dirigida a los padres y madres en los centros escolares. Pero a pesar de tener clara esta idea el profesorado, las familias no lo perciben en el mismo grado (Hernández-Prado *et al.*, 2019). Algunos autores lo relacionan con una falta de motivación (González, 2007), de sentimiento de pertenencia al centro escolar (Lines & Selart, 2013), de estructuración en las actividades planteadas (Martínez y Niemelä, 2010) o en la mayoría de los casos, de una ausencia de formación, necesaria para estimular a las familias (Galán, 2009). Por lo tanto, se evidencia la necesidad de fomentar la formación tanto de las familias como del profesorado, como una vía clara de participación e implicación de las familias con el profesorado en el centro escolar, aunque en palabras de Hernández-Prados *et al.*, (2019, p.72.) implica aportar por «una formación comunitaria conjunta de docentes y familias», para lograr una formación permanente y no puntual que favorezca la participación en nuevos retos.

4.6.2.2. Comunidades de Aprendizaje. Partiendo de un modelo democrático de participación, las comunidades de aprendizaje (Álvarez y Sillio, 2015; Epstein & Salinas, 2004) han demostrado su eficacia en la superación del fracaso escolar y en el logro de una

convivencia solidaria. En España existen diversas experiencias desarrolladas en centros escolares de las distintas comunidades autónomas (Aguerri, 2017; Carpintero *et al.*, 2015; Guitart, 2018). En este sentido Epstein & Salinas (2004), también plantean como a nivel internacional, se está trabajando para crear centros educativos, urbanos y rurales, eficaces, partiendo de los modelos de las comunidades de aprendizaje. Para plantear estos cambios educativos, existen cuatro referentes históricos que definen a las comunidades de aprendizaje, «*La perspectiva dialógica de la educación*» de Paulo Freire; el programa «*Desarrollo escolar*» de la Universidad de Yale; «*Las escuelas aceleradas*» de la Universidad de Stanford; y el programa «*Éxito para todos*» de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore (Consejo Escolar de Estado, 2018).

Así, la finalidad de estas comunidades de aprendizaje en los centros escolares es fomentar el aprendizaje mutuo entre sus miembros, creando modelos sociales de participación a través del intercambio de habilidades, conocimientos, competencias o destrezas; esto facilita promover procesos de aprendizaje y cambios en las estrategias de participación en los centros escolares (Guitart, 2018). En este sentido, uno de los puntos clave para conseguirlo será la formación de las familias; ya que, de acuerdo Aguerri (2017) al recibir esta formación su participación en el centro escolar mejorará, y con ella su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas y en su rendimiento escolar. Otro indicador que caracteriza a estos modelos de participación, es intentar involucrar a las familias de todos los estratos sociales, como parte activa de la comunidad educativa de los centros, en el desarrollo de proyectos de innovación de temáticas variadas según sus necesidades. Las actividades llevadas a cabo en los centros escolares se plantean desde una vertiente social de interacción y comunicación (López-Mayor y Cascales-Martínez, 2019); dónde los agentes educativos se implican en actuaciones conjuntas que les beneficia a todos (Epstein & Salinas, 2004).

Este tipo de comunidades fomenta la implicación y colaboración en el centro docentes y favorece la consolidación de la relación entre el centro escolar y la familia; repercutiendo positivamente en el alumnado y en la mejora de la calidad educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Se trata de fomentar el éxito de toda la comunidad educativa partiendo de la cohesión de sus miembros (Aguerri, 2017).

4.6.2. Participación Parental en el Centro Docente Según el Género del Progenitor.

Partiendo de las investigaciones existentes se hace necesario plantear la dicotomía de género, padre y madre, al hablar de la participación real en el centro escolar de sus hijos e hijas (Álvarez-Blanco, 2019; Morgano, Jiménez y González, 2009; Martínez-González *et al.* 2010; Navarro, Vaccari y Canales, 2001; Nord, 1999; Nord, Brimhall & West, 1997; Valdés *et al.*, 2009); más aún, cuando las actuales composiciones familiares no siempre responden a una estructura familiar tradicional, (padre y madre biológicos y casados con sus hijos e hijas), lo que condiciona su participación en el centro; así como el reparto de funciones educativas, que tradicionalmente han estado también asociada al género (Morgano, Jiménez y González, 2009).

La participación de la familia en el centro escolares una actividad que beneficia positivamente el desarrollo de sus hijos e hijas (Nord, 1999). Partiendo de esta idea, se evidencia la necesidad de que ambos progenitores se impliquen en ella para lograr un compromiso real y conjunto (Torío-López *et al.*, 2019). A pesar de esta premisa, al hablar de género, se ha constatado en diversos estudios que es la madre quien se implicaba más en la educación y en el centro escolar de sus hijos e hijas, lo que le permite mantener una relación más frecuente con el profesorado (Álvarez-Blanco, 2019; García-Bacete, 2006; Martínez-González *et al.*, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Es por ello, que los estudios sobre la participación se vinculan principalmente con la figura materna, señalando Villarroel y Sánchez (2002) que entre un 96% y 90% de las madres participan en la escuela, frente a solo el 25% de los padres. En esta línea, las investigaciones realizadas por Valdés *et al.*,

(2009) evidenciaron que la participación de los progenitores según el género no influye en los resultados, aunque sí existe una tendencia a ser mejores las puntuaciones de los hijos e hijas en todos los factores evaluados, cuando participan las madres en los centros escolares. Otros estudios muestran que son las madres las que protagonizan en torno al 70-80% de la relación entre el centro escolar y la familia (Jensen, Joseng & Lera, 2007). Además, esta participación vinculada a la madre aumenta cuanto menor es el nivel escolar en el que se encuentra sus hijos e hijas (Gomáriz *et al.*, 2019; Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

En este sentido, en la investigación realizada por Morgano *et al.* (2009) para la etapa de Educación Primaria, se indica que desde la perspectiva del profesorado «son las madres quienes se ocupaban básicamente de los niños» (p.448), dado el tiempo que dedican a sus hijos e hijas, en relación a los padres es notablemente superior. Esta misma visión se puede extrapolar en el caso de las familias, ya que de acuerdo con la investigación realizada por Martínez-González *et al.* (2010) para las etapas de Educación Infantil y Primaria, existe «un nivel de implicación superior en las madres que en los padres» (p.137). En esta misma línea Valdés *et al.* (2009), señala una baja o precaria participación de los padres en las actividades educativas de sus hijos e hijas, especialmente si se trata de comunicación dentro del centro escolar; en contraposición con los datos sobre las madres, que presentaron un nivel de participación significativamente mayor. También en los estudios desarrollados por Grolnick & Slowiaczek (1994), citado por Álvarez Blanco (2019), son las madres quienes se implican en mayor medida a nivel personal, cognitivo-intelectual y escolar en la educación de sus hijos e hijas. Por tanto, en base a los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, y teniendo en cuenta la perspectiva de los diferentes agentes implicados, centro escolar y la familia, se constata una mayor participación de las madres que de los padres.

La responsabilidad familiar que se atribuye a uno u otro género influye en estos datos. Ya que a menudo existe una división de trabajo en las familias, donde las madres tienen más

responsabilidad en las actividades de los hijos e hijas (Nord, 1999), y el papel de los padres está dirigido a «otros aspectos del desarrollo del niño, secundario, en comparación con la contribución de la madre» (p.1). Presentándose así la figura materna como elemento de referencia en estas relaciones (Nordahi, 2006), y dejando a los padres en una posición periférica con respecto a la misma. Partiendo de esta idea, Balli *et al.* (1998) señalan la necesidad de dotar a los padres de protagonismo para que se sientan útiles, ya que cada miembro de la familia posee unas fortalezas y aptitudes diferentes que pueden ayudar a su hijo e hija. Esta combinación puede ser reconfortante para los padres y ventajoso al mismo tiempo para todos los miembros de la familia (Balli *et al.*, 1998). Machen, Wilson & Notar (2005), plantearon que la participación de los padres también ayuda a mejorar la calidad educativa, y que una familia participativa dota de mayores oportunidades a sus hijos en la escuela. Además, teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales en relación a la figura de la mujer, como son la reducción de la natalidad, su incorporación al mercado laboral, se plantea la necesidad de que los padres se involucren (Maganto, Etxeberria y Porcel, 2010). Por todo ello, en este trabajo se analiza la percepción del profesorado sobre la implicación de ambos progenitores durante las primeras etapas escolares de sus hijos e hijas, explorando sus diferencias e influencia, ya que esta implicación parece más relevante para el éxito escolar que la propia influencia del centro en dichas etapas académicas (Jensen *et al.*, 2007).

4.6.3. Dificultades en la Implicación y Participación en el Centro Docente. A pesar de los beneficios que genera la participación y relación de las familias con el centro escolar, la realidad que se percibe es que muchas veces es escasa, o solo se vincula con actividades lúdicas y deportivas (Martínez-González *et al.*, 2010).

En este sentido, las diferentes investigaciones plantean la existencia de barreras que dificultan y limitan la participación en los centros escolares. Por un lado, se plantea la ausencia de una cultura participativa, el individualismo y la falta de sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa (Echeita *et al.*, 2016; Ortega *et al.*, 2009). También, se percibe una falta

de formación e información hacia las familias, que genera un desconocimiento por parte de las familias de los beneficios que implicaría la relación profesorado-familia (Consejo Escolar del Estado, 2015, 2018a; Gomilla y Pascual, 2015; Garreta, 2008; Rivas y Ugarte, 2014).

En esta línea, uno de los principales motivos que plantea el profesorado cuando se trata la participación de las familias en los centros escolares es el interés. Según Gomilla y Pascual (2015) el profesorado percibe como la falta de participación de las familias en el centro se debe a su desinterés. Coincidiendo con Madrid *et al.* (2019), quienes afirman que con frecuencia se percibe desde el centro escolar cómo las familias no muestran un interés real hacia los espacios y las oportunidades de participación que se les ofrecen. Aunque es necesario señalar, que otros estudios evidencian que la falta de participación de las familias en el centro escolar no se debe necesariamente a aspectos vinculados con el interés o con el sentimiento de pertenencia al centro, sino a dificultades funcionales y de organización, como la escasez de tiempo (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016); la crianza de los hijos y las hijas (Valdés *et al.*, 2009); el horario de trabajo y el horario del centro escolar, así como la propia conciliación de la vida familiar, laboral, escolar y personal (Maganto *et al.*, 2010; Martínez *et al.*, 2012; Rodríguez-Ruiz, 2012); o el propio contexto escolar y familiar (Llevot y Garreta, 2008; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

En cuando a la disponibilidad de tiempo o de circunstancias que puedan afectar a los padres y madres para participar en el centro docente, cabe destacar, como los docentes, en líneas generales, muestran una actitud abierta a flexibilizar sus horarios para que las familias puedan participar (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a); de tal manera que, elementos como el transporte, el horario del centro, el horario de trabajo o el cuidado de otros, no deberían de influir negativamente en su participación, al intentar el profesorado adaptarse a las circunstancias y características de cada familia (Triana *et al.*, 2019). En palabras de Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016a) los docentes realizan cambios para poder adaptarse a «las circunstancias de padres y madres, para recibirlos y atenderlos, incluso por las tardes, para que

puedan acudir y no afecte a su jornada laboral, facilitando de este modo la participación» (p.64).

Considerando las limitaciones y la responsabilidad del centro escolar en la promoción de la relación con la familia, el profesorado asume un papel activo para eliminar las dificultades de participación precisamente por el bienestar de su alumnado (Santos-Rego *et al.*, 2019) y la calidad de la educación (Consejo Escolar del Estado, 2015, 2018); más aún en las primeras etapas escolares, donde la función educativa se vuelve ardua y farragosa si no se tiene en cuenta a las familias en una relación de proximidad con el docente (Lasater, 2019; Mir *et al.*, 2009).

4.7. Reflexión Final: Fortalezas, Debilidades y Líneas de Actuación en la Relación Entre los Centros Docentes y las Familias

Como se ha evidenciado a lo largo del texto, existen numerosas investigaciones sobre la relación centro escolar-familia (Álvarez-Blanco, 2019; Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Miret *et al.*, 2009; Caballero-García, Jiménez-Martínez y Guillén-Tortajada, 2019; Ceballos y Saiz, 2019; Deslandes, 2019; Epstein, 2010; García-Bacete, 2006; Hernández-Prado *et al.*, 2019; Hiatt-Michael, 2001, 2006; Jiménez, 2008; Martínez-González *et al.*, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; Ortega y Vázquez, 2018; Phtiaka & Symeonidou, 2007; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). La mayoría coinciden en señalar la existencia de diferentes puntos de vista sobre cuál es el papel que desempeñan los centros escolares y las familias en su relación, pero afirmando que ambos agentes necesitan «relacionarse, comunicarse, colaborar, compartir expectativas, acciones y recursos; y también necesitan conocerse ,identificar sus potencialidades y limitaciones mutuas y analizar conjuntamente cómo pueden ayudarse para encaminar mejor sus acción esa la consecución de ese objetivo común» (Martínez-González *et al.*, 2010, p. 128).

En ese marco, se ha dejado constancia de la necesidad de una relación eficiente y real entre los centros escolares y las familias en nuestro sistema educativo. Abordando diferentes

dimensiones de análisis, como, 1) una implicación de las familias en los procesos educativos y académicos de sus hijos e hijas, tanto en el hogar como en los centros escolares (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b; Consejo Escolar del Estado 2018b; Castro y García-Ruiz, 2013; Deslandes, 2019; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016); 2) indagar en las peculiaridades educativas y sociales que poseen los diferentes contextos, y como afectan a la relación centro escolar-familia (Llevot y Garreta, 2008; Martínez González, 1996; Ortega y Vázquez, 2018; Palacios *et al.*, 1998; Parra, 2004; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019), 3) conocer la realidad docente y las características que le son propias (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Bell *et al.*, 2010; Martín y Gairín, 2007; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, 2016; Nord *et al.*, 1997; Valdés *et al.*, 2009; Redding, 2014); 4) buscar soluciones ante los posibles conflictos y dificultades de participación (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Garreta, 2017; Martínez-González *et al.*, 2012; Ortega y Vázquez, 2018; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016; Santos-Rego *et al.*, 2019; Vallespir-Soler *et al.*, 2016); y 5) fomentar entre ambos agentes una cultura participativa en los centros escolares (Consejo Escolar del Estado, 2015, 2018b; Echeita *et al.*, 2016; Gomilla y Pascual, 2015; Garreta, 2008; Rivas y Ugarte, 2014; Rodrigo *et al.*, 2018). Lo que en palabras de Echeita *et al.* (2016) implica «partir de una responsabilidad individual para lograr el respaldo de una responsabilidad colectiva asumida como principio de la cultura de centro» (p.4).

De esta línea de trabajo se desprende una implicación inherente a la relación centro-familia. En este sentido, la investigación realizada por Deslandes (2019) plantea como las familias deben implicarse en la educación de sus hijos e hijas y colaborar en la relación centro escolar-familia, como base para hablar de éxito del alumnado. En palabras de Rodríguez-Ruiz *et al.*, (2019),

Los estudios realizados sobre los efectos que pueden esperarse de esta relación indican que, cuando se lleva a término desde una perspectiva de colaboración, entendimiento y respeto mutuo, los niños, niñas y adolescentes mejoran su ajuste

personal, escolar y social. Los efectos positivos se extienden también a las familias, al profesorado y a los propios centros escolares, mejorando estos últimos su clima de convivencia y su eficacia y calidad educativas. (p.7)

En consonancia con las ideas de Martínez-González *et al.* (2000), quienes afirman que cuanto más positivas y fluidas sean estas relaciones, mayor será la calidad de la educación. En definitiva, escuela y familia están destinadas a entenderse y colaborar por una meta común, el desarrollo integral del alumnado y la mejora en la calidad educativa. Por tanto, ambos contextos son determinantes para la formación del alumnado, al hablar de como la educación del alumnado se construye mediante las diversas relaciones que se dan en los ambientes y esferas de interacción (Bronfenbrenner, 1986; Epstein, 2001). Por ello, el proceso educativo parte del desarrollo que se produce en cada contexto, donde los principales agentes socializadores que intervienen son la familia y el centro, y entre ambos surge una responsabilidad compartida (Hoover-Dempsey, 2010). En palabras de Martínez-González *et al.* (2010) «es claro que tanto el profesorado como los padres y madres comparten una meta y objetivo común, que es la formación de los menores para promover su desarrollo personal al máximo posible» (p. 128). Y para conseguirlo, será necesario atender a los aspectos más relevantes que influyen de manera positiva y negativa en esta relación centro docente-familia, convirtiéndose en sus fortalezas y debilidades, por lo que, se realizará una reflexión abordado cada temática.

4.7.1. La Comunicación Entre el Centro Docente y la Familia. En este marco de relación se establecerán diferentes niveles de comunicación y colaboración entre centro-familia (Álvarez-Blanco, 2019; Ellis & Hughes, 2002; Hernández-Prado *et al.*, 2019; Hiatt-Michael, 2001; Hoover-Dempsey *et al.*, 2010; Garreta, 2017; Lasater, 2019; LLevot y Bernad, 2015; Redding, 2014; Torio-López *et al.*, 2019). En este sentido, los canales de comunicación que utilizan el profesorado y las familias son un elemento esencial de su relación (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a, 2016b). Para Garreta (2016), una de las cuestiones más

positivas en la relación de las familias con el profesorado, es una buena comunicación; pero al mismo tiempo, también afirma, que las relaciones entre el centro escolar y la familia pueden definirse como la crónica de un desencuentro, resultado de una comunicación ambigua y disfuncional entre los protagonistas, que debilita esta relación (García-Bacete, 2003). En este sentido, Garreta (2008) apuntaba a la existencia de «espirales positivas y negativas en la comunicación que también van configurando las diversas formas de encarar esta relación» (p. 161). Por ello, es necesario fomentar una comunicación «fluida y bidireccional» en los centros escolares (LLevot y Bernad, 2015, p. 57), teniendo en cuenta, tanto los aspectos que la facilitan, como, los que la dificulten (Jiménez, 2008); y entendiéndola, como un elemento que genera satisfacción entre las familias y los docentes (Hernández-Prado *et al.*, 2019). En este sentido, Lasater (2019), considera que el profesorado reconoce de partida la falta de comunicación con las familias, más allá de las oportunidades formales (página web, conferencias, entrevistas, etc.), y creen que se debe, en parte, al temor ante una comunicación cargada de connotaciones negativas, puesto que «temen la comunicación, ya que tan a menudo sólo escuchan de sus padres o clientes que tienen preocupaciones o comentario negativo sobre la escuela» (p.170). En este sentido, se plantea un estado inicial de inseguridad y miedo personal a la comunicación con las familias por parte del profesorado. Y uno de los mecanismos para minimizar esta limitación comunicativa, será el fomento de «una mayor comunicación y conexión con las familias» (Lasater, 2019, p.177), a través de actividades, reuniones, entrevistas y encuentros informales que faciliten la comunicación constante y positiva entre centro escolar-familia (Hernández-Prados *et al.*, 2019). Otro elemento que ayudará a superar esta debilidad, será la formación de las familias y los docentes (Hernández-Prados *et al.*, 2019), permitiéndoles mejorar su interacción y sus habilidades comunicativas; alcanzo así, una percepción competencial más elevada (Vázquez y López-Larrosa, 2014).

Al mismo tiempo, al establecerse esta comunicación entre las familias, el profesorado y el centro escolar en sí, surgen otros factores a tener en cuenta en la relación de

comunicación y colaboración, como son las perspectivas de cada uno; «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» (López-Larrosa, 2009, p. 81). En este sentido, es necesario que los docentes y las familias crean en sus posibilidades y habilidades de relación, ya que, según Vázquez y López-Larrosa (2014), existe una relación directa entre sus percepciones y su nivel competencial; así, «cuanto mayores son las creencias de colaboración, más competentes se sienten» (Vázquez y López-Larrosa, 2014, p.117). Por lo que, desde este prisma sus perspectivas pueden convertirse en la verdadera debilidad de la relación centro escolar-familia, cuando por ejemplo, deben asumir dificultades o ante intentos fallidos de resolver problemas que se producen en la relación diaria, su forma de enfocarlos agravará el problema o lo podrá resolver (Cagigal, 2009).

La investigación de García-Bacete (2006), demostró que no siempre el profesorado tiene una visión negativa de las relaciones y dificultades que se mantienen con las familias, ya que, en su estudio, más de la mitad del profesorado señalaba que las relaciones eran óptimas y solo una pequeña parte del profesorado las percibía como negativas o mejorables (desagradables, tensas, malas). Respecto a la percepción de las familias, su nivel de conocimiento sobre las responsabilidades e implicaciones que tienen desde el hogar en la educación de sus hijos e hijas, favorecerá los procesos de participación en estas (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005); generándose así, una fortaleza para la relación y una repercusión positiva para el alumnado.

Por lo tanto, contrastando las percepciones del profesorado y de las familias, parece que existe una disposición favorable por parte de ambos agentes para crear canales de comunicación bidireccional (Gomariz *et al.*, 2019). Por lo que es importante que desde los centros escolares también se promueva, por un lado, atendiendo a la implicación de las familias, tanto en el hogar como en el centro, para establecer unas bases educativas comunes (Ortega y Vázquez, 2018); y, por otro lado, a la del propio profesorado, conocido los estilos

educativos de sus familias y reconociéndose la necesidad de una formación relacionada con sus habilidades y estrategias de comunicación (Martínez-González *et al.*, 2000). Ya que, cuanto mayor sea la facilitación por parte del centro, más alta será la percepción compartida, tanto por el profesorado como por las familias. De tal manera, que entender las perspectivas de cada uno de los agentes, fortalecerá la relación centro escolar-familia, y, se podrá hablar de una relación constructiva, que pone de relieve, la conveniencia del conocimiento mutuo y, la posibilidad de compartir información y preocupaciones educativas (Beining, 2011).

4.7.2. Expectativas Compartidas Entre el Docente y la Familia. Garreta (2008), habla de la configuración de diversas formas de encarar la relación centro-familia en función de las expectativas de ambos agentes, ya que, si no tienen las mismas expectativas, será más complicado desarrollar el rol esperado. En esta línea de trabajo, el conjunto de actuaciones que los padres y madres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos e hijas, tanto para su desarrollo como para su integración social, reciben el nombre de estrategias de socialización (Baumrind, 1971 y 1978; MacCoby & Martin, 1983), y estas deben ser una continuidad de los procesos de socialización que el alumnado construye en el centro escolar. Así, el vínculo entre el rol familiar y el éxito escolar del alumnado está fuertemente ligado con los estilos y prácticas parentales, como también con las expectativas, creencias y atribuciones que los padres y las madres presentan sobre sus hijos e hijas en el centro escolar (Alcalay *et al.*, 2005; Epstein, 1994; Vaccaro, 1995). Los docentes deben abordar estas preocupaciones y expectativas académicas, desde una perspectiva de colaboración y comunicación, que les permitan mantener un acercamiento con las familias y generar con ellas canales de comunicación real (Gutiérrez, 2010), como parte de la configuración de una estructura conjunta de actuación hacia el alumnado. De acuerdo con Fernández y Pérez (1999), citado por Domingo, Martos y Domingo (2010, p. 114) las familias definen la calidad de los centros escolares en relación a la presencia o ausencia de las siguientes características, «la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias, la información que se les

proporciona sobre los alumnos, su control y seguimiento y el proyecto educativo del centro». De esta frase se extrae la necesidad de crear entre el docente y las familias unas expectativas compartidas, que den respuesta a las demandas de las familias (Goodnow, 1985), al tiempo que estas, responden a las exigencias del centro escolar (Torío-López, 2004). Se trata, por tanto, de generar entre docentes y familias un soporte, una confianza y una comunicación, que les permita crear una red social de apoyo mutuo (Torío-López *et al.*, 20019),

En este sentido, Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016b), demuestran como la participación de las familias en el centro escolar genera un mayor conocimiento y confianza por parte del profesorado hacia las familias, así como de sus expectativas y actitudes, lo que les permite poseer una mayor información sobre el alumnado, a la par que pueden desempeñar de forma más eficaz y satisfactoria su labor. Además, del mismo modo, la valoración que la familia hacen de la educación y sus expectativas está relacionado e influye en su participación en el centro escolar y la importancia que le atribuyan a esa participación (Domingo *et al.*, 2010), haciendo necesario trabajar para el fomento de expectativas de participación compartidas que favorezcan a docentes, familias y alumnado. En este sentido, los deseos educativos, de socialización y participación de las familias cobran gran importancia en relación directa con el centro escolar. Por lo tanto, es importante realizar un esfuerzo compartido para establecer expectativas comunes y afines a través de una comunicación y la participación frecuente y continua con las familias (Lasater, 2019).

4.7.3. Una Relación de Colaboración Entre el Centro Escolar y la Familia. En las etapas de Educación Infantil y Primaria se manifiesta una valoración positiva de la relación centro escolar-familia, tanto por parte del profesorado como de las familias, puesto que favorece una vinculación más cercana entre ambos contextos, una mayor implicación y participación familiar y el éxito escolar del alumnado (Castro y García-Ruiz, 2013; Mir *et al.*, 2012; Vigo *et al.*, 2016). Estas ideas suponen la creación conjunta de una «comunidad» (Echeita *et al.*, 2016, p.4), donde se constata que el docente establece con las familias relaciones de igualdad, es

decir, relaciones a «*nivel horizontal, no vertical*» (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019, p.87). Donde la relación centro escolar-familia se entiende como una oportunidad de mejora y aprendizaje.

Este planteamiento de corresponsabilidad educativa cobra un significado especial en las etapas de Educación Infantil y Primaria (Mir *et al.*, 2009), en las que se mantiene una relación constante entre el profesorado y las familias, lo cual conforma una fortaleza en sí misma. A pesar de esta visión optimista y positiva de la relación centro-familia, el proceso de creación de esta «*comunidad*» no es fácil, ya que existen diferentes condicionantes, expectativas y perspectivas que supeditan la relación entre el centro escolar y la familia (García Bacete, 2006; Redding, 2006; Rodríguez *et al.*, 2016; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019; Villas-Boas, 2005), y condicionan las posibles debilidades en la relación; aunque, sin duda es necesario trabajar en ella y fomentar su dinamización. En este sentido, según Martínez (2005), citado por Ortega *et al.* (2009), existen elementos que condicionan y dificultan esta relación, debido principalmente a cinco razones:

a) déficit de cultura participativa; b) resistencia a la presencia de las familias en el centro escolar; c) el peso de modelos escolares cerrados; d) la utilización de la familia como auxiliar del centro escolar; y e) la deficiente formación del profesorado, de los padres y madres en la cultura de la colaboración. (p. 240)

Partiendo de estos elementos, una de las cuestiones a considerares en este marco, es la relación entre el centro escolar y la familia desde un ámbito de colaboración (Álvarez-Blanco, 2019; Bell *et al.*, 2010; Gracia-Bacete, 2006; Hoover-Dempsey *et al.*, 2010; Martínez-González *et al.*, 2005; Mir *et al.*, 2012; Ortega y Vázquez, 2018; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). Un enfoque donde las familias muestran interés en crear relaciones de colaboración con el centro escolar, al percibirla como beneficiosa para sus hijos e hijas (Garreta, 2008). Así, desde el centro escolar se fomenta la colaboración con las familias desde las distintas áreas de

cooperación (Epstein, 1987), como elemento de calidad educativa y atendiendo a todos los agentes del centro escolar (Consejo Escolar del Estado, 2015).

4.7.4. Fomento de la Participación Parental en el Centro Docente. En este camino, una de las fortalezas que se vinculan con la relación centro escolar-familia, es el importante papel que cumple el profesorado cuando trata de fomentar la participación de las familias en los centros escolares. En este sentido, la participación es considerada como uno de los principales promotores de la relación centro escolar-familia (Ceballos y Saiz, 2019; Consejo Escolar del Estado, 2014, 2018a; Escudero, 2010; Martínez-González *et al.*, 2000; Martínez-González *et al.* 2010; Martínez-González *et al.*, 2013; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). Lo que implica, por un lado, tener clara la responsabilidad que cada agente tiene en este proceso de participación; y por otro, plantear posibilidades que ayuden a salvar las dificultades que se presentan cuando las familias participan en el centro. Risko & Walker-Dalhouse (2009), añaden que la participación de las familias en los centros escolares, es una de las fortalezas que puede generar cambios positivos respecto a las expectativas de las familias, la actitud hacia el centro escolar y hacia el profesorado. Ya que, participar supone caminar en la misma dirección subsanando las barreras que se plantean por motivos funcionales, personales, o de contexto y lograr así una comunidad colaborativa. Además, fomentar la participación de las familias en el centro docente no solo beneficiará al profesorado y a las familias, sino que también, al principal implicado, el alumnado; ya que su rendimiento escolar, su actitud hacia el aprendizaje y su conducta, se potenciarán (Boethel, 2004; Epstein, 2001; Henderson *et al.*, 2007; Castro y García-Ruiz, 2013). Así pues, parece que no hay duda en que la relación entre el centro escolar y la familia es necesaria (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a), más aún cuando, como afirma Martínez-González *et al.* (2000) que afecta a la calidad de la educación.

Durante este proceso, y de acuerdo con Bassedas *et al.* (2008), existen cinco criterios ineludibles en su relación de participación:

- Plantear criterios educativos comunes.

- Ofrecer modelos de intervención y relación con el alumnado.
- 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 competencias, pero sí complementándose.
- Mejorar el centro escolar con aportaciones de las familias, como recursos humanos de apoyo, y reflexionar conjuntamente sobre actividades, obteniendo una opinión que complemente el docente.

De estas ideas se deduce que tanto las percepciones de las familias como del profesorado sobre esta temática son relevantes, y cómo es necesaria la implicación de ambos en el proceso para que se pueda producir una cooperación óptima y una calidad educativa. Siendo necesario un «*feedback*» por parte de las familias, porque si no la «confianza relacional disminuye cuando los individuos perciben que otros no se comportan de maneras que se pueden entender como coherente con sus expectativas sobre las obligaciones del otro papel» (Lasater, 2019, p.177). Por lo que, se trata de implementar la participación desde el centro escolar, no solo en aquellas actividades que se realizan en el centro, si no complementándose con la implicación parental desde el hogar, siempre con un objetivo común, que será el desarrollo integral del alumnado. Y para ello, partiendo del Modelo Causal y Específico de Implicación Parental Hoover-Dempsey (1995), citado por Álvarez-Blanco (2019), se formulan una propuesta de «actividades y estrategias de implicación parental en el proceso académico de los hijos e hijas» (Álvarez-Blanco, 2019, p.25), a través de las cuales las familias ayudan eficazmente a sus hijos e hijas en el proceso escolar, y participan en el centro; además, el profesorado también estará implicado en estas actividades y estrategias, actuando como mediador y guía para las familias y el alumnado. Entre las actividades que propone este modelo destacar, la interacción con sus hijos e hijas y con el profesorado sobre las tareas escolares, además de ofrecerles ambiente adecuado para su desarrollo y apoyarles en el

proceso de realización. Y entre las estrategias que este modelo plantea, mencionar, la participación en las tareas escolares desde casa, generar un ajuste entre los conocimientos y destrezas de sus hijos e hijas para dar respuesta a sus necesidades e implicarse en la orientación de las tareas escolares al mismo tiempo que les ayudan a ser cada vez más autónomos en los procesos de aprendizaje.

De tal forma que las tareas escolares serán uno de los principales medios para fomentar la participación de las familias en el hogar, como complemento de su implicación en el centro y la construcción conjunta de una relación centro-familia. Además, se atenderán otros aspectos como las actividades y experiencias compartidas, la orientación y dedicación personal y la configuración de un rol parental equilibrado (Gomariz *et al.*, 2019; Torío-López *et al.*, 2019).

Así, desde el centro escolar, se trabajará para intentar generar nuevas y más intensas formas de participación con las familias, más allá de las establecidas en la normativa legal (Torío-López *et al.*, 2019). En este sentido, es responsabilidad del centro escolar y más directamente del profesorado, promover relaciones de participación, entendiendo que constituye el motor que debe poner en marcha estas relaciones (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a; Martínez, 2014). Se trata de crear de crear una relación de confianza bidireccional, donde las familias confíen en las intenciones del centro escolar, mientras que estas, colaboran para crear lazos de unión con el profesorado.

4.7.5. Situaciones de Conflicto en el Centro Escolar. Otra de las dimensiones de reflexión que se deben de atender como parte de la realidad educativa, es la posibilidad de que entre los docentes y las familias se puedan generar conflictos, durante los momentos de colaboración, comunicación o participación en el centro. En este sentido, se hace necesario atender al conflicto, planteándolo desde dos puntos de vista, surgiendo como un conflicto destructivo o como un conflicto constructivo (Cummings & Davies, 1994; Davies, Myers, Cummings & Heindel, 1999; López-Larrosa *et al.*, 2009). Es decir, el conflicto puede entenderse

como «una resistencia u oposición» (López-Larrosa, 2009, p. 80), que generaría las «espirales negativas» de Garreta (2008). O dirigirlo hacia una resolución constructiva (Cagigal, 2005), es decir, generar de un problema una solución que enriquezca y fortalezca, tanto individual como colectivamente, a docentes y familia, ya que «permite que todos los implicados salgan reforzados y muestra a los niños modelos eficaces de resolución de problemas» (López-Larrosa, 2009, p. 86). Aunque en general, desde el centro escolar se tratará de evitar en la medida de lo posible los conflictos, si surgen, serán atendidos partiendo de una gestión constructiva de estos.

Los motivos por lo que pueden surgir conflictos son variados, entre otros encontramos, las opiniones divergentes sobre la educación del alumnado o sobre las competencias de éstos, si las familias delegan o no en el centro escolar y el fomento, cada vez más frecuente, en las tecnológicas entre el alumnado (Vila *et al.*, 1996). Según señalan Christenson & Sheridan (2001), el desacuerdo centro escolar-familia es directamente proporcional a las dificultades del alumnado. Añaden Ortega y Vázquez (2018), que otro de los motivos del conflicto puede ser la forma de concebir las responsabilidades de cada agente. Así, por parte del profesorado, manifiesta una falta de sentimiento competencial para relacionarse con las familias; al tiempo, que las familias, viven una situación de cambio, ante las demandas de participación que el profesorado les exige (Díez y Terrón, 2006; García-Bacete, 2006). En este punto surge otro de los motivos del conflicto que plantea Epstein (1987, 1995, 2001), el tipo de canales de comunicación que existe actualmente entre el centro escolar, las familias y la comunidad educativa.

Para evitar y mediar en los posibles conflictos que existan en la relación centro escolar-familia, es necesario utilizar algunos de estrategias que ya han sido señalados con anterioridad, como la creación de una comunicación y confianza bidireccional, un sentimiento de «*comunidad*», una cultura de centro compartida, etc. Ya que, aunque no se pueda evitar que surjan discrepancias entre ambos colectivos, si se dirigen estos conflictos hacia un nivel

constructivo. Además, en este sentido, Lasater (2019), añade la posibilidad de crear un comité de colaboración entre centro y familia, con el propósito de conseguir tres objetivos en el centro escolar, «1) establecer la comunicación con las familias; 2) supervisar los esfuerzos de colaboración de la escuela; y 3) desarrollar y poner en práctica nuevos enfoques para trabajar con las familias» (p. 171); y así, poner así en práctica alianzas conjuntas.

4.7.6. Formación Permanente y Conjunta. Otra de las fortalezas que potenciará las relaciones entre centro escolar-familia será la formación del profesorado (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a, 2016b; Consejo Escolar del Estado, 2018b, 2019; Giró-Miranda y Andrés-Caballero, 2018; Torio-López *et al.*, 2019; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). En este sentido, la formación está asociada a la creación de relaciones eficaces con las familias, estilos de comunicación positivos y el fomento de sus competencias emocionales (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Coincidiendo con el estudio de Tyler & Sheridan (2019), quienes detectan componentes clave que influyen en esta relación y que mejoran tras la formación, como son las estrategias de comunicación, la colaboración y la resolución de conflictos. En consonancia con estas ideas, Giró-Miranda y Andrés-Caballero (2018) consideran que la formación del profesorado es aún bastante escasa. En ocasiones, la negación o evitación por parte del profesorado ante determinadas situaciones con el alumnado o las familias se debe a su sentimiento de incapacidad, asociada a su falta de formación para afrontar estos retos, y no, a una falta de interés (Galán, 2009). Por lo que se hace necesario atender a las propuestas planteadas en el Consejo Escolar del Estado (2018a) que recomienda,

Considerar la formación permanente del profesorado como una pieza clave en la estructura de un sistema educativo de calidad, vinculándola con las necesidades de los centros y sus proyectos y con una continua necesidad de adaptarla a las condiciones y características del alumnado. (p.554)

En este sentido, tanto el Consejo Escolar del Estado (2019) como la Comisión Europea (2015) plantean la mejora de la formación docente como punto de influencia en su desarrollo

profesional continuo y en el éxito del alumnado. Ya que, como evidencian las investigaciones, la formación del profesorado es insuficiente en muchos países, principalmente debido a problemas de tiempo y recursos (Willemse, Thompson, Vanderlinde & Mutton, 2018, citado por Perälä-Littunen & LenaaBöök, 2019). Lo que hace necesario que, desde el ámbito escolar se flexibilicen mejor los tiempos de atención a las familias, al tiempo que estas organicen también sus tiempos para dedicarles más al centro escolar y a sus hijos e hijas (Vallespir-Soler *et al.*, 2016). Además, de promover una formación que atienda a todos los recursos humanos del centro, así los equipos directivos promoverán la participación y formación compartida, que generará un clima de colaboración sustentado en la corresponsabilidad, así como la adhesión y compromiso con el centro docente (Rivas y Ugarte, 2014).

Siguiendo con esta línea de reflexión, la formación del colectivo docente debe completarse con la propia formación de los padres y las madres. En este sentido, es el propio profesorado quien considera que esta formación está vinculada con la mejora de las relaciones entre el centro escolar y la familia (Hernández-Prado *et al.*, 2019). En este marco de actuaciones formativas, se debe nombrar el modelo Bipiramidal Jerarquizado (Hornby, 1990, citado por Álvarez-Blanco, 2019) como referente para promover por parte del profesorado la relación centro escolar-familia en un marco de actuaciones que proporciona formación a las familias. En este marco de actuación, entre las necesidades formativas que Hornby (2000) plantea para las familias están aquellas relacionadas con elementos que ya han sido mencionando a lo largo de este apartado, como son la comunicación, la coordinación entre docente y familia, la respuesta a las demandas parentales y el apoyo para llevar a cabo un rol parental positivo. En este sentido, se trata de adquirir formación para saber cómo afrontar desde una perspectiva pedagógica y educativa ante los cambios psicológicos, educativos y sociales propios de la infancia, crear estilos de comunicación positivos con los docentes y desarrollar habilidades en educación emocional (Gomáriz *et al.*, 2019).

De esta manera, la formación de los padres y madres debe dejar de considerarse como un tipo de acción formativa ligada al voluntarismo, al aprendizaje de habilidades dirigidas a la evitación de problemáticas familiares o bien destinadas a mejorar algún aspecto cultural (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Hernández-Prado *et al.* (2019, p.72.), apuestan por «una formación comunitaria conjunta de docentes y familias», para lograr una formación permanente que favorezca la participación de ambos agentes en el centro. Así, la formación permanente de familias y docentes se incluye en la realidad educativa, olvidando aquella formación puntual y sesgada que no permitía asumir a sus protagonistas nuevos retos educativos, ni afrontar los existentes. Generándose una formación comunitaria conjunta de docentes y familias que colaborativamente se centran en el diseño de proyectos y actuaciones (Hernández-Prado *et al.*, 2019). Además, de valorarse como una acción formativa establecida en la legislación vigente, que conforme el currículo y de respuesta a los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

No obstante, la colaboración entre centro escolar y familia es un desafío en sí mismo, en cuanto que significa cruzar tradicionalmente obstáculos bien definidos (Davies & Johnson, 1996). Hogar y centros escolares son instituciones diferenciadas social y tradicionalmente (Villas-Boas, 2005). Por ello, en ocasiones, el diálogo se reviste de los conflictos y roces entre el profesorado y las familias; y en otras ocasiones, en cambio, este diálogo centro escolar-familia alcanza su máxima expresión en la participación, la colaboración y la comunicación activa de las familias en el centro escolar (Ceballos y Saiz, 2019). En este sentido, es cuando la relación centro escolar-familia cobra su verdadera esencia para la educación, ya que en palabras de Martínez-González (2013, p.47) «existen evidencias empíricas generadas a través de la investigación educativa de que la relación entre los centros escolares y las familias constituye un importante factor de calidad de los centros».

Por todo ello, la existencia de una relación centro escolar-familia abierta, real y bidireccional es necesaria en el marco educativo actual, caracterizada por la participación

activa, la implicación mutua, la colaboración, la comunicación y una cultura de centro participativa. En este proceso, además, será necesario tener presente los posibles obstáculos, temores e incertidumbres que van surgiendo a los agentes implicados (Davies & Johnson, 1996; Llevot y Garreta, 2008; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016; Vallespir-Soler *et al.*, 2016). Por ello, en este estudio se indagará desde la perspectiva del profesorado, uno de los agentes implicados, en cómo se producen estas relaciones. El objetivo es identificar situaciones que permitan orientar al profesorado desde un enfoque de intervención primaria, para prevenir dificultades y potenciar los medios que mejoren su relación con las familias (Hernández-Prados y López, 2006), ya que la labor educativa se basa en la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa, y sobre todo del profesorado y la familia (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

II. Estudio Empírico

1. Introducción

En este bloque se presenta el estudio empírico llevado a cabo a partir de los aspectos metodológicos en los que se ha basado la investigación realizada. Se atiende a elementos como los objetivos, la población y muestra, las variables de estudio, las técnicas y los instrumentos empleados para la recogida de información, y los procedimientos de análisis de datos que se han llevado a cabo.

Como se ha señalado con anterioridad, la finalidad de esta investigación está orientada a conocer la visión del profesorado de Educación Infantil y de Educación primaria, de centros educativos públicos y privados-concertados del Principado de Asturias, sobre la relación que existe entre los centros con las familias, estableciendo diferencias en función de variables sociodemográficas, así como posibles modelos predictivos. Se trata de un estudio ex post-facto, realizado en base a acontecimientos y situaciones vividas por los docentes en su ámbito laboral; aspectos que ya han ocurrido previamente, y, por tanto, no son controlables (Martínez-González, 2007). Siguiendo el planteamiento de Bisquerra (2004) y su clasificación para los estudios en el ámbito de las Ciencias Sociales, se trata de una investigación ex post-facto de carácter descriptivo, ya que se ha indagado en fenómenos naturales para aproximarse a la realidad educativa asturiana sobre la relación que se produce entre los centros docentes y las familias en las etapas educativas mencionadas. Se pretende llegar a identificar indicadores que permitan potenciar esta relación desde planteamientos preventivos que faciliten mejorar la calidad educativa que reciben los menores.

2. Objetivo General y Objetivos Específicos

Esta investigación se plantea como objetivo general conocer, desde una perspectiva exploratoria, la visión del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria del Principado de Asturias sobre la implicación tanto de las madres como de los padres, en los

procesos escolares de sus hijos e hijas y sobre su relación con los centros escolares. Con ello, se pretende identificar diferencias de género entre los progenitores en los aspectos analizados, e indicadores que permitan sugerir orientaciones a las familias y a los centros para mejorar su calidad colaborativa y educativa.

La elección de las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria se realizó teniendo en cuenta resultados de investigaciones previas que indican una implicación de las familias en los procesos escolares y en las actividades de los centros más activa en estas etapas que en Educación Secundaria (Deslandes & Bertrand, 2005; García-Bacete, 2006; Martínez-González *et al.*, 2012; Martínez-González y Álvarez, 2005; Hernández-Prados y López, 2006; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). Estas etapas tienen, además, potencial preventivo, dado que se espera que la relación entre los centros y las familias ayude a estimular el desarrollo integral de los niños y niñas, y su rendimiento escolar. Desde estas etapas se incrementa también la posibilidad de prevención de conductas disruptivas y de fracaso escolar en etapas educativas posteriores.

El objetivo general mencionado se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la tendencia general de percepción del profesorado sobre la implicación del padre y de la madre en las dimensiones temáticas analizadas en este estudio.
2. Comprobar la estructura interna de la escala de recogida de información utilizada, y reducir en lo posible el número de ítems a considerar en futuras investigaciones, para facilitar su uso.
3. Analizarla validez criterial de los factores seleccionados de la escala, a través de la relación que cabe establecer entre estos y otras variables relevantes en el ámbito educativo. Valorar, de este modo, el grado de conexión existente entre la percepción del profesorado sobre la implicación familiar y variables como el rendimiento académico del alumnado, las expectativas del profesorado sobre el futuro del alumnado o el nivel de conflictividad en el aula percibido por el profesorado.

4. Identificar tendencias de comportamiento diferencial de los factores considerados en este estudio en función de variables sociodemográficas, tanto de índole personal-profesional de los docentes, como contextuales del centro escolar.
5. Profundizar desde una perspectiva cualitativa, en las interpretaciones, motivaciones, argumentaciones y significados que otorga el profesorado a las relaciones entre los centros docentes y las familias. Analizar, además, estos significados en función de variables sociodemográficas, tanto de índole personal-profesional de los docentes, como contextuales del centro escolar.
6. Identificar tanto para los padres como para las madres, el grado de relación y peso predictivo que cabe establecer entre los factores relativos a la percepción del profesorado sobre la implicación familiar y variables de producto relevantes en el ámbito educativo; como el rendimiento escolar y las expectativas de futuro hacia el alumnado. Establecer, además, posibles diferencias de género entre ambos progenitores.

3. Método

El acercamiento al objetivo general de este estudio se realiza desde una metodología de investigación exploratoria, descriptiva y «ex post facto», caracterizada, de acuerdo con Kerlinger (1985, citado por Bisquerra, 1989, p.218) por:

Una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre ellas, sin intervención directa, a partir de la validación concomitante de las variables independientes y dependientes.

Siguiendo el planteamiento de Bisquerra (2004) y su clasificación de los estudios en el ámbito de las Ciencias Sociales, la investigación que se realiza en esta tesis se vincula, por un

lado, con la línea empirista-positivista de la investigación educativa, de carácter cuantitativo (Martínez-González, 2007). Por otro lado, con la línea interpretativa y fenomenológica, analizando datos cualitativos procedentes de comentarios y vivencias del profesorado. En el primer caso, se ha recogido información a través de procedimientos de medición estructurados y validados como el cuestionario (Martínez-González, 2007). En el segundo caso, se ha recabado información cualitativa a través de entrevistas y grupos de discusión; estos últimos, en palabras de Bisquerra (2004) consisten en «una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a un grupo de personas, para conocer cómo ven la realidad» (p.343).

Con el empleo de ambas tendencias metodológicas se persigue realizar una investigación de carácter mixto que permita complementar la información y obtener mayor riqueza en las conclusiones del estudio.

3.1. Población y Muestra

3.1.2. Selección y Clasificación de los Centros Docentes. Para desarrollar esta investigación fue necesario identificar la población de profesorado de centros públicos y privados-concertados de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias, dado que, en palabras de Bisquerra (2004, p. 143) la población es el «conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno».

El número de docentes que conforman esta población en Educación Infantil es de 2.116, y de 3.430 en Educación Primaria (SADEI, 2017). Estos docentes trabajan en 83 centros escolares. Sobre esta población se clasificaron los docentes en centros por conglomerados o racimos, en función de su carácter público o privado-concertado, teniendo en consideración también su ubicación geográfica en contexto rural y urbano. Posteriormente, se optó por un muestreo no probabilístico incidental, seleccionando inicialmente centros donde algún docente tuviera interés en participar en el estudio, a fin de facilitar la recogida de información. A partir de este primer contacto, el muestro siguió un proceso de bola de nieve (Bisquerra,

2004), donde los docentes contactaban con otros del mismo o de otros centros, permitiendo ampliar el número de participantes.

La clasificación de los centros en las categorías de contexto rural y urbano según su ubicación geográfica se estableció considerando la especificidad de la realidad educativa asturiana, que presenta algunas peculiaridades asociadas con la orografía de esta región, la extensión del terrero y la densidad de la población; que lleva a considerar la conveniencia de analizar el tema de estudio en esta investigación atendiendo, entre otras, a las circunstancias diferenciales de las zonas rurales y urbanas; en palabras de Forcén (2014) implica que aunque «los objetivos y los fines son los mismos, varían las circunstancias, el entorno social económico-cultural, los medios materiales y un sinfín de particularidades de los distintos contextos» (p.29).

La agrupación de los 83 centros asturianos mencionados en las categorías de contextos urbano y rural se realizó tomando en consideración 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» (Principado de Asturias, 2013, p.13); es decir, ubicados en zonas urbanas. En la Tabla 1 del Anexo aparecen recogidos los centros escolares que han participado en el estudio, clasificados en los grupos de zona rural y urbana mencionados.

A través del proceso de muestreo descrito se logró la participación de 292 docentes distribuidos en la totalidad de los centros escolares asturianos mencionados (83 centros, toda la población de centros): 50,6% ubicados zona urbana (42 centros, 193 docentes) y el 49,4% restante en zona rural (41 centros, 99 docentes). Estos centros se ubican en todo el territorio de Asturias, teniendo representación en las 8 Áreas Educativas del Principado. La Tabla 1 recoge las cifras de participación mencionadas.

Tabla 1

Distribución de centros escolares y de docentes en función del contexto geográfico rural o urbano del Principado de Asturias

	Centros		Docentes	
	N	%	N	%
Rural	41	49,4%	99	34%
Urbano	42	50,6%	193	66%
Total	83	100%	292	100%

En la Figura 1 se representa la dispersión geográfica del territorio y la ubicación de los centros escolares.

Figura 1

Mapa de Municipios que han participado en esta investigación



1. Allande	22. Degaña	36. Llanes	61. San Martín del Rey Aurelio
2. Aller	23. El Franco	37. Mieres	66. Siero
4. Avilés	24. Gijón	41. Navia	68. Somiedo
5. Belmonte de Miranda	26. Grado	42. Onís	70. Tapia de Casariego
11. Cangas del Narcea	28. Ibias	44. Oviedo	71. Taramundi
12. Cangas de Onís	29. Illano	45. Parres	72. Teverga
14. Careño	31. Langreo	47. Peñamellera Baja	73. Tineo
16. Castrillón	32. Laviana	49. Piloña	77. Villayón
19. Colunga	33. Lena	53. Quirós	
20. Corvera de Asturias	35. Llanera	59. Salas	

Fuente: <http://www.sadei.es/datos/sad/Localiza/mapamuni.pdf> (SADEI, 2017).

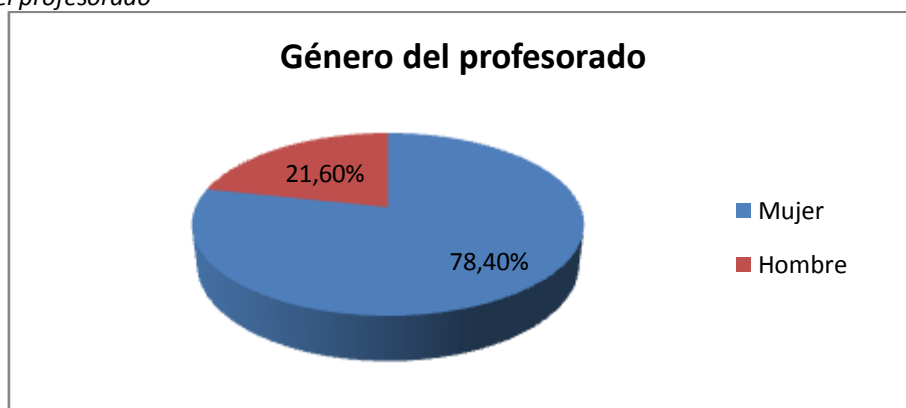
En la Tabla 2 del Anexo aparecen reflejados de manera detallada los centros escolares que han participado en la investigación, así como el número de docentes de cada uno.

De este modo, el número de participantes en la investigación reúne dos características relevantes (Martínez-González, 2007, p. 54): «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».

3.1.3. Participantes. Características Sociodemográficas del Profesorado. El perfil socio-demográfico de los 292 docentes que ha participado en el estudio se distribuye, como se puede comprobar en la Figura 2, teniendo en cuenta *el género*, con un porcentaje mayoritario de maestras (78,4%) que de maestros (21,6%); reflejando la tendencia nacional que señala una mayor presencia de la mujer en esta profesión en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria (Sánchez, 2011). Estas cifras evidencian en Asturias también el hecho ya conocido de que las mujeres cursan más que los hombres estudios universitarios vinculados con el ámbito de la educación (Mosteiro y Porto, 2000). En concreto, el Consejo Escolar del Principado de Asturias (2017) plantea que entre «los profesores y profesoras que imparten enseñanza en Asturias durante el curso 2014-2015, son hombres un 28% y mujeres un 72%» (p.88). Actualmente, el Consejo Escolar del Estado (2019) señala que 830 hombres trabajan en centros públicos de Educación Infantil y Primaria, y 293 en centros privados-concertados de estas mismas etapas.

Figura 2
Género del profesorado

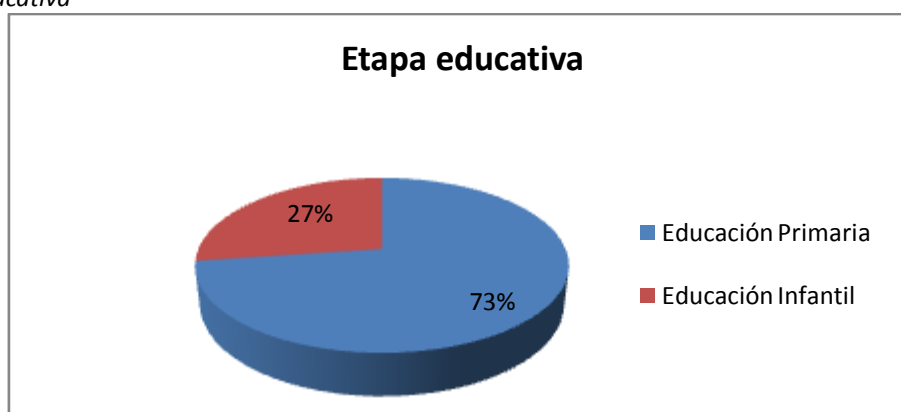


Fuente: Elaboración propia.

En relación con la *etapa educativa* en la que imparte docencia el profesorado participante, como se puede comprobar en la Figura 3, más de la mitad, un 73%, se ubica en Educación Primaria y un 27% en Educación Infantil. Estos datos, en parte, se deben al número

de docentes que trabajan en el centro escolar en cada etapa, es decir, en cada centro escolar hay generalmente tres tutorías de Educación Infantil frente a seis tutorías de Educación Primaria (BOE nº4, de 4 de enero de 2007; BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006). De tal manera, que la presencia en los centros escolares asturianos de docentes de Educación Primaria es el doble que en Educación Infantil, por lo que se puede observar una participación en el estudio proporcional en función de la etapa educativa.

Figura 3
Etapa educativa

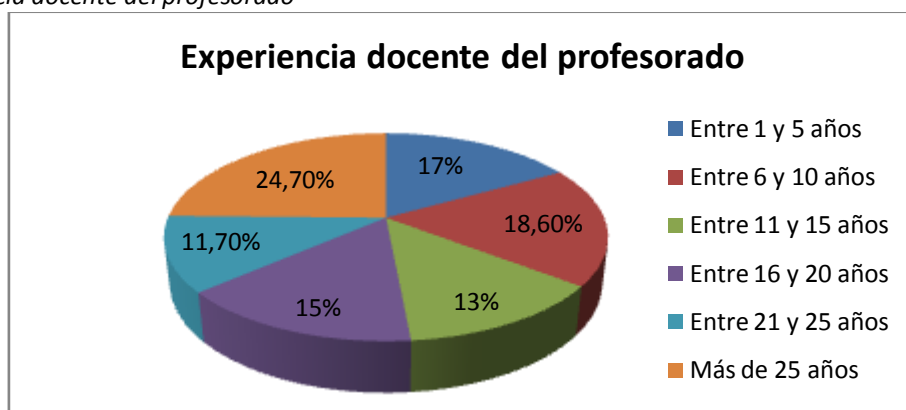


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la *experiencia docente*, en la Figura 4, se ha clasificado en seis categorías al profesorado que ha participado en este estudio en función de los años que llevan ejercicio docencia en centros escolares. Así un 17% tiene «entre 1 y 5 años», un 18,6% «entre 6 y 10 años», un 13,1% «entre 11 y 15 años», un 15,1% «entre 16 y 20 años», un 11,7% «entre 21 y 25 años», y un porcentaje del 24,7% constata alta experiencia con «más de 25 años». Estos resultados evidencian cómo la población que ha participado en el estudio está situada mayoritariamente en los extremos; una posible explicación de la distribución obtenida puede ser el volumen de profesorado interino que existe actualmente en educación, ya que un 31,9% de los docentes asturianos se encuentran en esta situación (La Voz de Asturias, 25/09/2018, <https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2018/09/25/nuevo-record-profesores-interinos-asturias/00031537887240562467182.htm>).

Además, esta variable puede estar influenciada por la variable contexto, ya que como se ha mencionado con anterioridad (Domingo, 2013; López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008), en las grandes ciudades la edad del profesorado suele ser más elevada que en las zonas rurales, donde el tránsito de profesionales jóvenes es más frecuente y constante.

Figura 4
Experiencia docente del profesorado



Fuente: Elaboración propia.

Con relación al resto de porcentajes, en la Figura 5, se puede observar como disminuyen a medida que avanza el número de *años de experiencia* que lleva trabajando en el mismo centro escolar; así 21,7% tiene «entre 6 y 10 años», un 10% entre «entre 11 y 15 años», un 9% entre «entre 16 y 20 años», un 3,1% entre «entre 21 y 25 años» y un porcentaje del 5,5% constata una alta experiencia con «más de 25 años».

Figura 5
Años de experiencia en el centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

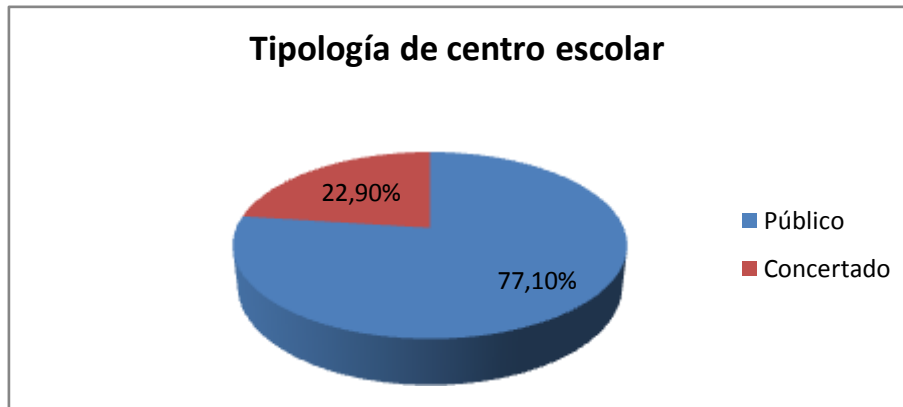
De acuerdo con los datos del Consejo Escolar de Estado (2018a), el 30,7 % de los docentes pertenecían al grupo de edad de 40 a 50 años y el 34,4 % tenía más de 50 años,

frente al 7% del profesorado con menos de 30 años de edad; por lo que, al igual que ocurre con la muestra de esta investigación, el número de docentes con mayor experiencia docente en el sistema educativo español representa un porcentaje más elevado del profesorado (24,70%), que el profesorado con menor experiencia (16,80%).

En este estudio, atendiendo a la *tipología de centro escolar*, como se observa en la Figura 6, han participado un mayor número de docentes pertenecientes a centros públicos (77,1%), que a centros privados-concertados (22,9%).

Como ocurre en el caso del género y la etapa escolar, el número de centros de carácter público en el Principado de Asturias es mayor que el de centros privados-concertados. Tomando como referencia los datos aportados por el Consejo Escolar del Estado (2019), en el Principado de Asturias existen un total de 76 centros públicos y 2 privados-concertados de Educación Infantil²; y 217 centros públicos y 54 privados-concertados de Educación Primaria³.

Figura 6
Tipología de centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

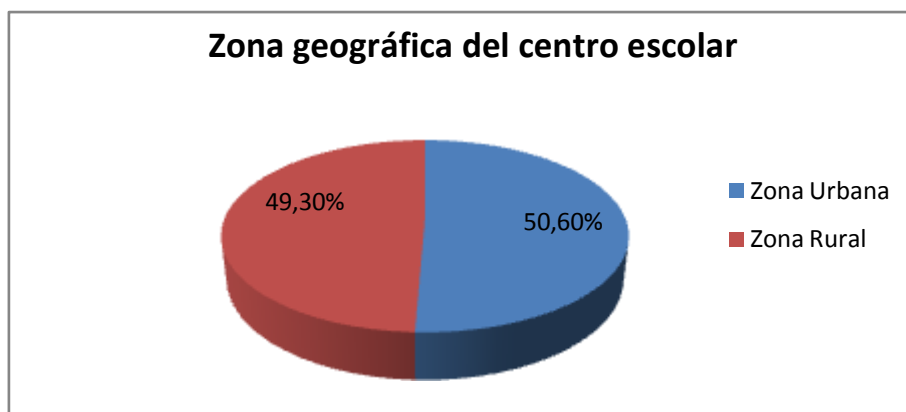
Finalmente, tal y como se ha comentado con anterioridad, según la Figura 7, el porcentaje de respuesta en función de la *situación geográfica urbana o rural* donde se encuentra ubicado el centro escolar siguiendo la clasificación establecida por la OCDE

2. Los datos solo incluyen los centros autorizados por la Administración Educativa que imparten exclusivamente Educación Infantil.

3. Los datos incluyen centros de Educación Primaria que también imparten Educación Infantil.

(Principado de Asturias, 2013), es de 50,6% en zona urbana (42 centros), frente al 49,3% en zona rural (41 centros).

Figura 7
Zona geográfica del centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se resume la distribución porcentual de las características sociodemográficas de los docentes.

Tabla 2
Características sociodemográficas de los docentes

	N	%
Sexo		
Mujer	229	78,4%
Hombre	63	21,6%
Etapa Educativa		
Educación Infantil	79	27,0%
Educación. Primaria	213	73,0%
Tipología de centro escolar		
Público	64	77,1%
Privado-Concertado	19	22,9%
Zona geográfica del centro escolar		
Urbana	42	50,6%
Rural	41	49,3%
Experiencia docente		
Entre 1 y 5 años	50	17,0%
Entre 6 y 10 años	55	18,6%
Entre 11 y 15 años	38	13,0%
Entre 16 y 20 años	44	15,0%
Entre 21 y 25 años	34	11,7%
Más de 25 años	65	24,7%
Años de experiencia en el centro escolar		
Entre 1 y 5 años	148	50,7%
Entre 6 y 10 años	63	21,7%

Tabla 2*Características sociodemográficas de los docentes*

Entre 11 y 15 años	29	10,0%
Entre 16 y 20 años	26	09,0%
Entre 21 y 25 años	9	03,1%
Más de 25 años	16	05,5%

3.2. Instrumentos y Procedimiento 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). En esta investigación, los instrumentos utilizados han sido el cuestionario, la entrevista, y el grupo de discusión. A continuación, se procede a describir cada uno de ellos.

3.2.1. Cuestionario Sobre Relaciones Entre el Centro Escolar y la Familia. Este cuestionario, en su versión para profesorado, se utilizó como principal instrumento de recogida de información. Ha sido adaptado por Martínez-González (1994) al castellano, del original *Family-School Relationship Trust Scale Partnership for School Success Program (USA)*, elaborada inicialmente por Sinclair, Lam, Christenson & Evelo (1993). Posteriormente, las autoras originales lo han referenciado en Adams & Christenson (2000). Este cuestionario ha sido sometido en España a diversos procesos de contraste y validación de contenido en proyectos de investigación-acción desarrollados en centros escolares; en este proceso han participado tanto expertos en investigación del ámbito familiar, como profesorado de distintas etapas educativas y tipología de centros escolares; así como padres y madres con hijos e hijas escolarizados en las distintas etapas escolares preuniversitarias. Todo ello con la finalidad de garantizar la adecuación del instrumento al objetivo de identificar indicadores sobre la relación entre el profesorado y las familias. Con ello se ha pretendido, además, promover la colaboración interdisciplinar y la transferencia de conocimiento al sector educativo.

El cuestionario cuenta con una primera sección donde se presenta el objeto de estudio y el perfil de personas a las que se dirige, en este caso el profesorado. Continúa con una breve explicación sobre su estructura e intención de uso, además de ciertas indicaciones aclaratorias

para poder cubrirlo, y se agradece la colaboración. Tras esto, en el segundo apartado, se incluyen cuestiones sociodemográficas, profesionales y académicas referentes tanto al centro escolar como al profesorado y al alumnado, que se especifican a continuación en la Tabla 3:

Tabla 3

Características sociodemográficas, profesionales y académicas

Con respecto al centro escolar, se ha obtenido información sobre:

- 1) Identificación del centro, estableciendo con esta información dos categorías en función de su tipología: público y privado-concertado.
- 2) Municipio en que se encuentra ubicado el centro escolar, estableciendo con esta información dos categorías de zona geográfica: rural y urbana.

Con respecto al profesorado, se han recabado datos sobre:

- 1) Sexo, estableciendo dos categorías: Hombre y Mujer
- 2) Especialidad docente: Tutoría o Especialista.
- 3) Experiencia docente en años, con seis categorías: 1) entre 1-5 años; 2) entre 6-10 años; 3) entre 11-15 años; 4) entre 16-20 años; 5) entre 21-25 años, y 6) más de 25 años.
- 4) Número de años de docencia en el centro actual. Se han considerado también 6 categorías, como en la variable anterior: 1) entre 1-5 años; 2) entre 6-10 años; 3) entre 11-15 años; 4) entre 16-20 años; 5) entre 21-25 años, y 6) más de 25 años.
- 5) Actividad Tutorial con el alumnado y con las familias, estableciendo dos categorías: Sí o No.

Con respecto al alumnado, se ha consultado al profesorado sobre variables relevantes en el ámbito educativo, que pueden ser efecto o producto, hasta cierto grado, de otras variables:

- 1) *Rendimiento académico percibido por el profesorado.* La información se ha obtenido a través del ítem: «Respecto al rendimiento académico de mi alumnado, el porcentaje de quienes alcanzan los objetivos curriculares es: 1) 25%; 2) 50%; 3) 75%, y 4) 100%»; estableciendo como respuesta los cuatro grados mencionados.
- 2) *Conflictividad generada por el alumnado en el aula.* La información sobre este aspecto se ha recabado a través del ítem «Me he enfadado porque un alumno/a me ha contestado de manera desafiante en clase», con respuesta en escala de frecuencia de Likert de 10 puntos, desde 1-Nunca hasta 10-Siempre.

Expectativas de futuro sobre el alumnado:

La información se ha obtenido a través del ítem (número 89) «Creo que mis alumnado saldrá adelante en la vida», con respuesta en escala de frecuencia de Likert de 10 puntos, desde 1-Nunca hasta 10-Siempre.

Finalmente, el tercer apartado del cuestionario está conformado por 100 variables o ítems, la mayoría de respuesta cerrada (92), y algunos de respuesta abierta (8), a través de los cuales se abordan las ocho dimensiones de estudio de esta tesis (Tabla 4); que se especificarán con más detalle en un apartado posterior.

Tabla 4

Dimensiones de estudio

- Dimensión 1. Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo o hija
- Dimensión 2. Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado
- Dimensión 3. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado
- Dimensión 4. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos e hijas
- Dimensión 5. Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres y las madres para participar en el centro escolar

Tabla 4*Dimensiones de estudio*

-
- Dimensión 6. Percepción del profesorado sobre la relación centro escolar-familia y sobre la participación en actividades de la AMPA
 - Dimensión 7. Percepción del profesorado sobre la implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos en casa
 - Dimensión 8. Percepción del profesorado sobre la valoración que hacen los padres y las madres sobre el colectivo docente
-

Los ítems de respuesta cerrada incluidos en el instrumento siguen una escala Likert de 10 puntos, que permite obtener cierto nivel de precisión en la medición; su interpretación se clasifica en cinco categorías de frecuencia (Tabla 5):

Tabla 5*Categorías de respuesta*

-
- 1 a 2-Nunca/Casi Nunca, es decir, «no, sin ninguna duda» o «estoy en total desacuerdo».
 - 3 a 4-Alguna vez, es decir, «no, pero tengo algunas dudas» o «estoy solo en desacuerdo».
 - 5 a 6-Bastantes Veces.
 - 7 a 8-Casi Siempre, es como decir, «si, pero tengo algunas dudas» o «estoy solo de acuerdo».
 - 9 a 10-Siempre, es como decir, «si, con seguridad» o «estoy en total acuerdo».
-

Con la finalidad de obtener una mayor variabilidad en las respuestas y teniendo en cuenta que la figura paterna y materna pueden desarrollar acciones diferentes en los aspectos investigados, cada ítem se responde por separado con la percepción que el docente tiene tanto sobre el padre como sobre la madre. Por ejemplo, para el ítem 4 «*Los padres y las madres ayudan a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje*», el docente responde señalando en las opciones con una P (Padre), una M (Madre) o PM (Ambos), según perciba que uno solo o ambos realicen la acción.

Con ello se obtiene información diferencial de la percepción que el profesorado tiene sobre cada uno de los dos progenitores. Algunos otros ítems como «*Mi alumnado tiene en casa un ambiente adecuado para estudiar*» permiten también valorar la dinámica familiar en su conjunto, sin especificar diferencias de género de los progenitores.

Además de los ítems con respuesta cerrada, el instrumento incorpora también, como ya se ha mencionado, ítems con respuestas abiertas, como, por ejemplo, «*¿Qué sugerencias podría transmitir a los padres y las madres para que puedan contribuir a mejorar el proceso de*

aprendizaje y de educación personal de sus hijos e hijas?» (Tabla 6); aspectos dónde la respuesta de los docentes está sujeta a su interpretación de la realidad.

En la Tabla 3 del Anexo se presentan las variables e ítems asociados a cada dimensión.

Tabla 6

Ítems cualitativos

-
- 1) ¿Qué sugerencias podría transmitir a los padres y las madres para que puedan contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje y de educación personal de sus hijos e hijas?
 - 2) Escriba a continuación algunas cosas que usted haga en colaboración con las familias que hayan tenido influencia positiva sobre el rendimiento escolar de su alumnado
 - 3) Escriba a continuación algunas cosas que hagan los padres y las madres de su alumnado, que hayan tenido influencia positiva sobre su rendimiento escolar
 - 4) Otras razones. Por favor, escriba cuáles considera usted que pueden ser estas razones
 - 5) Señale otras cosas con lo que cree usted que esperan los padres y las madres de sus hijos e hijas y lo que ellos mismo/as esperan en el futuro
 - 6) ¿Qué tipo de dificultades suelen ser más comunes?
 - 7) ¿Qué indicios le llevaron a ser consciente de las dificultades de su alumnado?
 - 8) ¿Otras causas a las que piensa que se deben esas dificultades?
 - 9) A partir de ese momento, ¿qué medidas tomó usted o suelen tomarse desde el centro para corregir las dificultades?
 - 10) ¿Qué hicieron los padres y las madres para solucionar esas dificultades?
 - 11) ¿Solicitaron en algún momento otras ayudas para trabajar con su alumnado?
 - 12) ¿Los padres y las madres de su alumnado participan en las actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA?
 - 13) Sugerencias para contribuir a mejorar el funcionamiento de la AMPA
 - 14) Sugerencias para los padres y las madres que les puedan ayudar a educar a sus hijos e hijas
-

Para aplicar el cuestionario se contactó con los 313 centros escolares públicos y privados-concertados de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias, tanto de áreas urbanas como rurales. Se envió por correo electrónico a todos los equipos directivos una carta explicando el objetivo del estudio y solicitando autorización para su aplicación al profesorado. Se obtuvo respuesta positiva de 96 centros, que representan al 30,6% del total de los consultados. Posteriormente se contactó con estos centros telefónicamente y se facilitó la información para que los docentes pudiesen cumplimentar el instrumento de forma digital (78%), ya que se adaptó para su aplicación on-line (*google-doc*). Esto facilitó el acceso al cuestionario desde cualquier ubicación. No obstante, no todos los centros educativos optaron por la aplicación electrónica del instrumento, por lo que para aquellos que lo solicitaron, se les envió en formato de papel (22%), acompañado de una carta de presentación, donde se especificaba con claridad el objetivo de la escala y la importancia de que participaran en la investigación. También se acompañaba de las instrucciones necesarias

para completarla y, por último, se agradecía la colaboración. Independientemente de la modalidad de aplicación, se trata de un instrumento anónimo; 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 la aplicación del instrumento por vía telemática se han tenido presentes las ventajas y limitaciones de este medio (Bisquerra, 2004). Por un lado, el motivo principal para haber utilizado este procedimiento ha sido la falta de tiempo y accesibilidad para ir a todos los centros; Internet es un medio rápido para contactar con todos ellos, y, sobre todo, con los que se encuentran en zonas alejadas rurales de Asturias. Además, hay otras fortalezas que es importante tener presente, como son la rapidez, la posibilidad de limitar los errores de codificación y la facilidad para el posterior 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, la ausencia de relación social con los docentes, y la necesidad de revisar posteriormente de manera rigurosa el vaciado de los datos.

El número de respuestas obtenidas fue de 292 docentes, cuyas características sociodemográficas han sido expuestas con anterioridad.

3.2.2. Entrevista. En una fase inicial de la investigación se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada (Anexo 4 Entrevista Inicial) a dos maestras que desarrollaban su rol docente, respectivamente, en un centro de ámbito rural y otro de ámbito urbano.

La finalidad fue realizar un primer sondeo de tipo cualitativo para conocer las opiniones y expectativas de las docentes de ambos contextos sobre las ideas iniciales obtenidas tras la consulta de la bibliografía sobre el tema. Para responder a esta finalidad, se planteó una entrevista con ocho cuestiones generales (Tabla 7).

Esta técnica permitió obtener información diversa, rica en matices y basada en la experiencia vivencial como docentes. El análisis de esta información facilitó seleccionar aspectos relevantes sobre las inquietudes personales y profesionales de los docentes, a considerar en esta investigación.

Tabla 7*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 motivación y trabajo del docente?
4. ¿Se ven reflejados en el aula los ideales educativos que esperabas como docente?
5. ¿El clima de aula es un factor que influye en la actividad de un maestro en un entorno rural/urbano? ¿Por qué?
6. ¿Condiciona el alumnado el clima del aula?
7. ¿Cómo analizas como maestro de un entorno rural/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 en infantil en los entornos rurales/urbanos?

3.3.3. Grupo de Discusión. Tras la recogida de datos con la escala presentada, se constituyó un grupo de discusión con diez docentes de las etapas de Educación Infantil (5) y Educación Primaria (5) que habían respondido a este instrumento. El objeto fue obtener información cualitativa complementaria de la cuantitativa. Las características socio-demográficas de estos docentes se resumen en la Tabla 8.

Tabla 8*Características sociodemográficas de los participantes en el Grupo de Discusión*

Etapa educativa	Educación Infantil	Educación Primaria
1)	Maestra interina de EI, entre 6 y 10 años de experiencia en centro público urbano	1) Maestro funcionario de carrera de EP, entre 21 y 25 años de experiencia director centro público urbano
2)	Maestra funcionara de carrera de EI, entre 6 y 10 años de experiencia en centro público urbano	2) Maestra funcionara de carrera de EP, más de 25 años de experiencia, jefa de estudios centro privado-concertado urbano
3)	Maestra interina de EI, entre 6 y 10 años de experiencia en centro público rural	3) Maestra funcionara de carrera de EP, más de 25 años de experiencia, jefa de estudios en centro público urbano
4)	Maestro funcionario de carrera de EI, entre 16 y 20 años de experiencia en centro público urbano	4) Maestra funcionaria de carrera de EP, entre 21 y 25 años de experiencia en centro público urbano
5)	Maestra funcionara de carrera de EI, entre 11y 15 años de experiencia en centro público urbano	5) Maestra funcionaria de carrera de EP, entre 21 y 25 años de experiencia en centro público rural

Se configuró un grupo de docentes muy participativo, conocidos por los investigadores, que desarrolló un discurso muy productivo y útil para la investigación. En total, se llevaron a cabo seis sesiones de trabajo de una hora y media cada una en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo; se comentó el contenido tratado en la escala que se había aplicado, para complementar y contrastar los datos obtenidos. El contenido se organizó en las siguientes categorías de análisis (Tabla 9): 1) Relación entre los docentes y las familias; 2) Implicación parental en la educación de los hijos; 3) Posibilidades y dificultades de las familias para participar en el centro escolar; 4) Comunicación con las familias para comentar tanto aspectos generales de la educación del alumnado como sus tareas escolares y posibles problemas de aprendizaje, y 5) Valoración de las familias hacia los docentes desde la perspectiva de estos. Dado el ambiente cálido y agradable que se creó en el debate establecido, y la importancia de los temas a tratar, en algunas sesiones la conversación se extendió más del tiempo estimado.

Tabla 9
Sesiones Grupo de Discusión

Temporalización	Categorías de contenido
Lunes 16 de abril	Perfil docente: datos sociodemográficos Relación entre las familias y el centro escolar (docentes)
Lunes 23 de abril	Implicación parental en la educación de los hijos e hijas
Lunes 7 de mayo	Participación de las familias en el centro: posibilidades y dificultades de las familias para participar en el centro escolar
Lunes 14 de mayo	Comunicación con las familias(I):Relación del profesorado con las familias para comentar aspectos generales de la educación del alumnado
Lunes 21 de mayo	Comunicación con las familias (II):Relación de los docentes con las familias ante los posibles problemas de aprendizaje y las tareas escolares del alumnado
Lunes 28 de mayo	Valoración de las familias de los docentes desde la perspectiva de estos

3.3. Dimensiones de Estudio

Las dimensiones de estudio son ocho, coincidentes con los ocho bloques de análisis establecidos en la escala utilizada para la recogida de información. Se describen brevemente a continuación.

3.3.1. Dimensión de Estudio 1. Percepción del Profesorado Sobre la Implicación Parental en la Educación del Hijo o Hija. El papel de los padres y las madres en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas es uno de los elementos clave cuando se trata la

implicación parental (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Entendiendo, dicha implicación desde un binomio de actuaciones, tanto en el hogar como en el centro escolar. De acuerdo con Hoover-Dempsey *et al.* (2010), en la implicación parental destacan factores que afectan tanto a los hijos y a las hijas, como a los padres y a las madres, y también, al propio centro docente. En este sentido, la implicación parental en la educación de los hijos e hijas se concibe como un compendio de valores compartidos entre centro y familia, que repercutirá positivamente en el alumnado (Hill & Craft, 2003). Destacar en este proceso, el papel del centro docente, como agente promotor y de apoyo de las actuaciones familiares (Deslandes, 2019).

Las variables incluidas en esta dimensión son 28, operativizadas en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10

Dimensión de estudio 1. Percepción del profesorado sobre la implicación parental en la educación del hijo o hija (28 ítems)

-
- 1) Los padres y madres de mi alumnado ayudan a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje
 - 2) Mi alumnado tiene hábitos de alimentación, sueño, etc., adecuados para poder estudiar
 - 3) Mi alumnado tiene en casa un ambiente adecuado para estudiar
 - 4) Las familias de mi alumnado suelen justificar a sus hijos e hijas ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas
 - 5) Cuando mi alumnado falta a clase, el padre y/o la madre sabe dónde y con quién está
 - 6) El tema del estudio provoca problemas frecuentes en las familias de mi alumnado
 - 7) Cuando mi alumnado presenta suspensos, los padres y las madres les hacen ver que se disgustan, les riñen o castigan
 - 8) Los padres y las madres están de acuerdo al valorar las notas de sus hijos e hijas (los dos le dicen lo mismo, que están bien o que están mal)
 - 9) Los padres y las madres manifiestan suficientemente a sus hijos e hijas el afecto que sienten hacia ellos y ellas (con palabras, gestos, acciones)
 - 10) Los padres y las madres animan a sus hijos e hijas para superar las asignaturas que le causan más dificultades o suspensos
 - 11) Los amigos de mi alumnado obtienen buenas notas y logran aprobar las asignaturas
 - 12) Los padres y las madres compran de buena gana los libros, cuadernos, bolígrafos y otro material que los hijos e hijas necesitan para el estudio
 - 13) Los padres y las madres participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de familias, etc.
 - 14) Conozco los objetivos educativos que los padres y las madres de mi alumnado se plantean para sus hijos e hijas
 - 15) Los padres y las madres se preocupan de sus hijos e hijas
 - 16) Los padres y las madres enseñan a sus hijos e hijas a ser personas responsables y participativas
 - 17) Los padres y las madres realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender
 - 18) Los padres y las madres enseñan a sus hijos cómo estudiar
 - 19) Los padres y las madres estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismos/as
 - 20) Los padres y las madres estimulan a sus hijos e hijas para que les guste aprender e ir a clase
 - 21) Los padres y las madres actúan correctamente con sus hijos e hijas respecto al aprendizaje de normas de conducta
 - 22) Los padres y las madres ayudan a sus hijos e hijas a resolver los problemas que puedan surgirles con

Tabla 10

Dimensión de estudio 1. Percepción del profesorado sobre la implicación parental en la educación del hijo o hija (28 ítems)

- sus compañeros o amistades
- 23) Los padres y las madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de familias, etc. organizadas en el centro
- 24) Los docentes creen que las familias de su alumnado desean que sus hijos e hijas tengan una profesión y estudios mejores que las suyas
- 25) Los docentes creen que su alumnado saldrá adelante en la vida
- 26) Sugerencias que podría transmitir el profesorado a los padres y las madres para que puedan contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje y de educación personal de sus hijos e hijas
- 27) Qué esperan los padres y las madres de sus hijos e hijas en el futuro
- 28) Sugerencias del profesorado para ayudar a los padres y las madres a educar a sus hijos e hijas
-

3.3.2. Dimensión de Estudio 2. Percepción del Profesorado Sobre las Capacidades del

Alumnado. La participación del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado le permite observar aspectos relacionados con su esfuerzo, su implicación en las tareas escolares y la participación en las experiencias educativas (Balli *et al.*, 1998). En este sentido, el profesorado cuenta con información relevante para poder responder a las expectativas ya las necesidades educativas del alumnado. En este cometido, no se encuentra solo. Por un lado, comparte esta tarea con las familias; la investigación al respecto indica que la implicación parental guarda relación con los resultados académicos de sus hijos e hijas (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Vigo *et al.*, 2016). Por otro lado, cuenta con el apoyo de los recursos humanos del centro, como, es la unidad o el equipo de orientación y otros especialistas implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por todo ello, la relación entre el centro escolar y las familias permite a los docentes estimar las habilidades y capacidades del alumnado, y aunar esfuerzos para responder a sus necesidades (Garreta, 2008).

Las variables incluidas en esta dimensión son 7, operativizadas en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11

Dimensión de estudio 2. Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado (7 ítems)

- 1) Existe una clara correspondencia entre el esfuerzo/dedicación de mi alumnado al estudio y los resultados académicos que obtienen
- 2) Mi alumnado tiene capacidad para poder completar satisfactoriamente sus estudios
- 3) Causas de las dificultades que percibe el docente en su alumnado
- 4) Como docente, solicita en algún momento la colaboración de otros profesionales para trabajar con
-

Tabla 11*Dimensión de estudio 2. Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado (7 ítems)*

-
- su alumnado
- 5) Tipologías de dificultades más frecuentes en el alumnado
 - 6) Indicadores de las dificultades del alumnado
 - 7) Motivos que percibe el profesorado por los que se generan dificultades en el alumnado
-

3.3.3. Dimensión de Estudio 3. Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Ante Problemas de Aprendizaje del Alumnado. Desde el centro docente se promueve la comunicación con las familias a través de diferentes canales y momentos, pero en ocasiones, se detectan ciertas limitaciones, especialmente cuando se trata del alumnado con problemas de aprendizaje; donde la colaboración con las familias aún es más necesaria (Martínez-González, 1996). En este sentido, López-Larrosa (2009) plantea la necesidad de buscar el equilibrio entre docentes y familia para generar soluciones constructivas, que no solo ayuden a resolver problemas, sino también a fomentar modelos positivos de conducta en el alumnado. Desde esta perspectiva, se hacen necesarios encuentros entre padres y madres y profesorado para tratar temas académicos, problemas o aspectos positivos del alumnado (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Las familias suelen acudir al centro escolar esperando el apoyo del profesorado (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a), dado que la responsabilidad educativa compartida entre ambos es más eficaz que la acción aislada en cada contexto (Madrid *et al.*, 2019).

Las variables incluidas en esta dimensión son 12, operativizadas en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12*Dimensión de estudio 3. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado (12 ítems)*

-
- 1) Cuando noto que mi alumnado tiene problemas de aprendizaje o conducta, se lo comunica a los padres y las madres
 - 2) Cuando mi alumnado tiene problemas, el profesorado y el padre y/o madre hablan tratando de entender los distintos puntos de vista acerca del problema
 - 3) Las familias de mi alumnado suelen ayudar al profesorado a solucionar los problemas que surgen con ellos y ellas
 - 4) Cuando mi alumnado tiene problemas, los padres y las madres y el profesorado se ponen de acuerdo sobre cuál puede ser la solución más adecuada
 - 5) Cuando mi alumnado tiene problemas, organizo con sus padres y las madres un plan para solucionarlos
 - 6) Los padres y las madres informan al profesorado de los progresos y/o limitaciones que perciben en
-

Tabla 12

Dimensión de estudio 3. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado (12 ítems)

- sus hijos e hijas
- 7) El profesorado contacta con la familia para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas
 - 8) La familia contacta con el profesorado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos
 - 9) Acciones que realizan los padres y las madres de su alumnado que han tenido influencia positiva sobre su rendimiento escolar
 - 10) Acciones implementadas por el profesorado o el centro escolar para apoyar al alumnado con dificultades
 - 11) Actuaciones de los padres y las madres para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas
 - 12) Profesionales a los que el profesorado solicita colaboración para trabajar con su alumnado
-

3.3.4. Dimensión de Estudio 4. Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Para Comentar Aspectos Generales de la Educación de los Hijos y las Hijas. De acuerdo con Soler *et al.* (2016), desde el centro escolar el profesorado debe generar canales de comunicación con las familias para tratar los aspectos educativos de su alumnado. Al tiempo que, Redding (2006), afirma que las familias deben implicarse en la educación de sus hijos e hijas tanto en casa, como a través de la comunicación con el centro escolar.

En este sentido, aunque los aspectos generales de la educación de sus hijos e hijas son propios de su contexto familiar, así como, las conductas y los estilos parentales que definen elementos como el apego, las normas, las rutinas o las expectativas de sus hijos e hijas; es necesario para el alumnado, que las familias y el profesorado cree una cohesión entre las normas, valores y objetivos educativos del entorno familiar y escolar (Ortega y Vázquez, 2018). En esta línea de actuación, Valdés *et al.* (2009) acentúan la importancia de la interacción y la comunicación entre centro escolar y familia. Destacando en este punto, la figura de la madre como principal agente de comunicación (Valdés *et al.*, 2009), y las reuniones, como el momento más habitual para comentar aspectos generales de la educación del alumnado entre la familia y el profesorado (Garreta, 2012).

Las variables incluidas en esta dimensión son 12, operativizadas en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13

Dimensión de estudio 4. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas(12 ítems)

-
- 1) Los padres y las madres se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas
 - 2) Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro
 - 3) Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación de sus hijos e hijas en el centro y el trabajo escolar de sus hijos en casa
 - 4) Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula
 - 5) Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos e hijas
 - 6) Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas
 - 7) Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado mis ideas sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje escolar
 - 8) Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado el comportamiento en el centro escolar
 - 9) Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos e hijas y su futuro
 - 10) Suelo hablar con el alumnado sobre su vida personal y sus preocupaciones
 - 11) Suelo hablar con el alumnado sobre sus circunstancias familiares
 - 12) Experiencias que ha desarrollado el profesorado en colaboración con las familias que hayan tenido influencia positiva sobre el rendimiento escolar de su alumnado
-

3.3.5. Dimensión de Estudio 5. Percepción del Profesorado Sobre las Dificultades de los Padres y Las Madres Para Participar en Actividades Organizadas por el Centro Escolar. El profesorado debe asumir un papel activo para eliminar las barreras de participación que encuentran los padres y las madres en las actividades organizadas por el centro (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a). Así, de acuerdo con Rodríguez-Ruiz *et al.* (2016), una de las principales dificultades de participación de las familias en actividades del centro se debe a aspectos funcionales y de organización y a la falta de tiempo. En este sentido, el horario de trabajo de los padres y madres y el del centro escolar, son elementos a atender cuando nos referimos a las dificultades de participación de las familias (Martínez *et al.*, 2012). Por lo que será necesario generar una relación de proximidad entre ambos flexibilizando horarios, que ayude a solventar estas dificultades (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b; Consejo Escolar del Estado, 2018b).

Las variables incluidas en esta dimensión son 9, operativizadas en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14

Dimensión de estudio 5. Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres y las madres para participar en actividades organizadas por el centro escolar (9 ítems)

-
- 1) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a incompatibilidad con el horario de trabajo
 - 2) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a incompatibilidad con el horario del centro escolar
 - 3) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que no tienen con quien dejar a niños/as pequeños, personas mayores, enfermas, etc.
 - 4) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a dificultades de transporte hasta el centro escolar
 - 5) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que no sienten interés en participar
 - 6) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que nadie les ha pedido que participen
 - 7) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que se sienten a disgusto en el centro escolar
 - 8) Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que han tenido experiencias negativas en este o en otro centro escolar
 - 9) Las dificultades que encuentran los padres y las madres para participar en actividades del centro escolar
-

3.3.6. Dimensión de Estudio 6. Percepción del Profesorado Sobre la Relación Centro

Escolar-Familia y Sobre la Participación en Actividades de la AMPA. Como se ha evidenciado a lo largo del marco teórico de esta tesis, la relación entre el centro docente y la familia requiere un conocimiento mutuo y una comunicación constante (Beining, 2011); que cobra un sentido especial porque trata de promover el desarrollo personal y académico del alumnado (Caballero-García *et al.*, 2019; Epstein, 2010), además de otros efectos positivos también sobre el profesorado y sobre los padres y madres (Deslandes, 2019).

En este sentido, una de las posibles vías de relación que tienen las familias y el profesorado es a través de la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA). Según Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016b), la participación de las familias en la AMPA influye en su relación con el propio centro escolar; coincidiendo en esta idea con Gomariz *et al.* (2019), quien señala que actualmente esta asociación genera en los centros dinámicas reales y efectivas de comunicación, tanto internas, entre las propias familias, como externas, con el equipo directivo y el resto de docentes. Así, favorece la relación y aumentan la empatía entre ambos agentes (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a). A pesar de estos beneficios, las

investigaciones muestran que la participación real de las familias en la AMPA se ha reducido en los últimos tiempos (Ceballos y Saiz, 2019).

Las variables incluidas en esta dimensión son 22, operativizadas, en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15

Dimensión de estudio 6. Percepción del profesorado sobre la relación centro escolar-familia y sobre la participación en actividades de la AMPA (22 ítems)

-
- 1) Los padres y las madres se sienten bien recibidos en el centro escolar
 - 2) En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres
 - 3) En el centro se respeta a todas las familias y alumnado evitando discriminaciones
 - 4) En el centro se respeta el horario para recibir a los padres y las madres y se facilita otro horario a quienes no puedan acudir en el horario establecido
 - 5) El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas
 - 6) El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para comunicarles algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas
 - 7) El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para organizar actividades en colaboración con ella
 - 8) El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para interesarme por cuestiones personales de sus hijos e hijas (salud, ausencias a clase...)
 - 9) La familia de mi alumnado ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas
 - 10) La familia de mi alumnado ha contactado conmigo para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas
 - 11) La familia de mi alumnado ha contactado conmigo para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas
 - 12) La familia de mi alumnado asiste al centro escolar al menos a una reunión general para padres y madres convocada por el centro
 - 13) Los padres y madres de mi alumnado asisten al centro al menos a una reunión individual con el tutor/a para tratar aspectos relacionados con sus hijos e hijas
 - 14) La familia de mi alumnado asiste al centro escolar al menos a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres
 - 15) Los padres y madres de mi alumnado asisten al centro a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres y madres
 - 16) La familia de mi alumnado asiste al centro para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.
 - 17) Percepción del profesorado sobre la participación tanto de las familias como del propio colectivo docente en actividades organizadas por la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA)
 - 18) Las familias de mi alumnado participan en actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA
 - 19) Los docentes participan en actividades (cursos, fiestas, etc.) organizadas y desarrolladas por la AMPA
 - 20) Los docentes colaboran en la organización de las actividades desarrolladas por la AMPA
 - 21) Sugerencias para contribuir a mejorar el funcionamiento de la AMPA
 - 22) Razones por las que las familias acuden al centro escolar desde la perspectiva del profesorado
-

3.3.7. Dimensión de Estudio 7. Percepción del Profesorado Sobre la Implicación de los Padres y las Madres en las Tareas Escolares de sus Hijos e Hijas en Casa. Los padres y las madres, en la medida de sus posibilidades, tienden a organizar su tiempo y a implicarse en

casa con sus hijos e hijas en las tareas escolares (Gomariz *et al.*, 2019). De igual modo, Risko & Walker-Dalhouse, (2009), plantean la implicación del profesorado en estas tareas informando a las familias y realizando un seguimiento al respecto. Lo cual genera en las familias satisfacción y confianza hacia el docente (Fernández-Freire *et al.*, 2019).

Diversas investigaciones detectan diferencias en la implicación parental en las tareas escolares de sus hijos e hijas en casa según el género del progenitor. Así, un elevado número de estudios afirman que son las madres quienes se involucran más en estas tareas en el hogar (Fúnez, 2014; Gonida & Cortina, 2015). Sin embargo, otras investigaciones más actuales, como la realizada por Torío-López *et al.* (2019), no detecta estas diferencias parentales; lo que genera interés por seguir investigando esta temática.

Las variables incluidas en esta dimensión son 10, operativizadas en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Dimensión de estudio 7. Percepción del profesorado sobre la implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos e hijas en casa y dificultades que encuentran para ello (10 ítems)

-
- 1) Las familias cuentan con información adecuada sobre cómo han de ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de aprendizaje en casa
 - 2) Es conveniente que los padres y las madres aprendan métodos o estrategias para ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de aprendizaje en casa
 - 3) Las familias no saben cómo ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares
 - 4) Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen que realizar tareas domésticas
 - 5) Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen que cuidar hijos/hijas pequeño/as, personas mayores, enfermas, etc.
 - 6) Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen muchas cosas que hacer
 - 7) Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque la familia tiene problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.)
 - 8) Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no quieren que les ayuden
 - 9) Los padres y las madres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no necesitan que les ayuden
 - 10) Los padres y las madres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque les ayuda otra persona
-

3.3.8. Dimensión de Estudio 8. Percepción del Profesorado Sobre la Valoración que

Hacen los Padres y las Madres Sobre el Colectivo Docente. Risko & Walker-Dalhouse, (2009)

señalan que la percepción de las familias sobre el profesorado de sus hijos e hijas está

relacionada con el nivel de implicación y comunicación que se establece entre los docentes y las familias. Es decir, las familias realizan una valoración más positiva de aquellos docentes que les informan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Así, se genera una dinámica de relación social que beneficiará la visión que las familias tienen sobre el profesorado (Torío-López *et al.*, 2019). Por lo que, se hace necesario, un trabajo conjunto y continuo para hablar de una perspectiva positiva del profesorado por parte de las familias (Förster & Rojas-Barahona, 2014); obtenido así, además, un apoyo mutuo (García-Bacete y Traver, 2010).

Las variables incluidas en esta dimensión son 5, operativizadas en forma de ítems en la escala, tal como se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17

Dimensión de estudio 8. Percepción del profesorado sobre la valoración que hacen las familias del colectivo docente (5 ítems)

-
- 1) Tengo una idea bastante clara de lo que los padres y las madres esperan de mí para ayudar a sus hijos e hijas en su proceso de aprendizaje
 - 2) Las familias de mi alumnado suelen mostrar un apoyo incondicional a sus hijos e hijas y critican el comportamiento del profesorado y del centro
 - 3) Las familias de mi alumnado me animan a desarrollar mis tareas como docente
 - 4) Los padres y las madres consideran que el profesorado está implicado en la educación de su alumnado
 - 5) Las familias consideran que el profesorado tiene un nivel de formación y habilidades adecuado para educar correctamente a sus hijos e hijas
-

3.4. Análisis de Datos

Los datos cuantitativos obtenidos tras aplicar la escalase introdujeron en una base de datos del programa SPSS, 22.0, diferenciando las respuestas del profesorado sobre la implicación del padre y sobre la implicación de la madre, de manera independiente. En aquellos casos en que se identificaron datos perdidos se reemplazaron a través de la funcionalidad The Missing Completely at Random Test (MCAR) (Little, 1988). Una vez depurada la base de datos, se realizaron en un primer momento análisis estadísticos univariados de tipo descriptivo, tanto con las respuestas emitidas sobre el padre como sobre la madre, de manera independiente; la finalidad fue realizar un primer análisis general sobre los resultados obtenidos en los ítems (objetivo específico 1). Posteriormente se efectuó un análisis

multivariado factorial de la escala, con el fin de constatar sus características métricas y su validez de constructo por comparación con las variables de estudio teóricas establecidas en la versión original (objetivo específico 2). El estudio se ha realizado teniendo en cuenta las especificaciones básicas de la Teoría Clásica del Test (TCT) (Pérez, 2011; Muñiz, 2000).

Se tuvo en cuenta, en primer lugar, los resultados del *análisis descriptivo* realizado previamente, para identificar ítems con: 1) respuestas con tendencia al techo y suelo, es decir, hacia los valores extremos de la escala, para valorar su capacidad de discriminación, considerando que una concentración mayor del 15% (Terwee *et al.*, 2007) en las opciones de respuesta extrema indicaría ítems con menor capacidad de discriminación; por tanto, se eliminarían del análisis; 2) tendencia a la normalidad, calculando los valores de asimetría y curtosis, considerando como criterio $[-2, +2]$ para asimetría y $[-7, +7]$ para curtosis, como una alternativa más flexible en ciencias sociales a las pruebas *chi-cuadrado* y *Kolmogorov-Smirnov* (George & Mallery, 2010; Kline, 2011). Aquellos ítems que no cumplieron con estos criterios no se incluyeron en el análisis factorial posterior.

Respecto al análisis factorial, se llevaron a cabo dos estudios: uno con los datos recabados sobre la percepción del profesorado acerca de la implicación del padre y otro sobre la implicación de la madre, por separado. Se efectuó para cada colectivo un proceso de validación cruzada (cross-validation) con un análisis factorial exploratorio (AFE) y otro confirmatorio (AFC) (Anderson & Gerbing, 1988; Brown, 2006). Para realizarlos se cumplió con un primer requisito de contar con un tamaño de muestra de, al menos, 10 sujetos por ítem; en este estudio la muestra es cercana a los 300 sujetos (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999). La adecuación de la matriz para realizar el AFE fue testada mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett. Posteriormente, se utilizó el método de Máxima Verosimilitud para la extracción de factores; este método permite obtener una estimación factorial más ajustada que otros métodos a la matriz de correlaciones observada (Lawley & Maxwell, 1971); como método de rotación se

utilizó Promix (Lorenzo-Seva, 1999) para conseguir una mejor comprensión de la matriz resultante. Como criterio de retención de factores se utilizó K1, para seleccionar sólo aquellos que tuvieran valores de eigen valor superior a 1 (Kaiser, 1960; Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). Para eliminar ítems se siguieron los siguientes criterios: comunalidades inferiores a ,40; aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a ,32; los que tenían pesos superiores a ,32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a ,15 (Worthington & Whittaker, 2006). Los datos se procesaron con el programa estadístico SPSS, 22.0. El AFC se llevó a cabo con el programa Mplus a través del método de Máxima Verosimilitud, y teniendo en cuenta distintos índices de ajuste: Chi-Cuadrado; Normed Chi-Square, NC (< 3.0); Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA (< .05); Standardised Root Mean Square Residual, SRMR (< .05); Comparative Fit Index, CFI (> .95); Normed Fit Index, NFI (> .95); y, por último, Tucker-Lewis Index, TLI (> .95).

Si bien algunos autores recomiendan dividir la muestra inicial en otras tres para efectuar este análisis, en este estudio se ha optado por realizarlo con la muestra total para evitar una disminución sustancial del tamaño de los grupos, y para ejercitar la realización de este procedimiento estadístico en el proceso de formación doctoral. De ello se puede derivar cierta limitación en el análisis realizado, que podría ser abordada en estudios posteriores considerando un mayor tamaño de la muestra.

El análisis de la consistencia interna de las puntuaciones del instrumento se calculó para cada uno de los factores de forma independiente mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), que asume que los ítems (medidos a través de una escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados entre sí (Welch & Comer, 1988). Se calculó también la correlación ítem-total corregido y el valor alfa de Cronbach si el ítem es eliminado. Además, para examinar la validez concurrente o validez criterial (objetivo específico 3), se ha calculado la correlación de Pearson entre cada factor y las

variables de producto seleccionadas en este estudio, relevantes en el ámbito educativo: rendimiento académico, expectativas de futuro sobre el alumnado, y grado de conflictividad en el aula causada por el alumnado, todas consideradas desde la perspectiva del profesorado.

Seguidamente, se realizaron análisis comparativos entre grupos con los factores relativos a la percepción sobre el padre y sobre la madre, por separado (objetivo específico 4). Para ello, se calculó previamente el valor promedio de las variables de cada factor. En el análisis comparativo de dos grupos independientes en función del sexo del profesorado, etapa educativa en la que imparte docencia (Ed. Infantil y Ed. Primaria), zona geográfica del centro escolar (urbana y rural), y titularidad del centro escolar (público y privado-concertado), se empleó la *t de Student*. En cada análisis se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (*prueba de Levene*). El resultado de estos contrastes se consideró estadísticamente significativo a partir de una probabilidad $<,05$. Cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con la *d* de Cohen, interpretando su magnitud de acuerdo con los siguientes criterios (Cohen, 1988): tamaño bajo cuando $0 <d < .20$, medio-moderado: $.20 <d < .50$ y alto: $d > .50$, (Cohen, 1988); si bien, incluso un tamaño del efecto pequeño puede tener una significación práctica (Kirk, 1996). En los contrastes de grupos con variables politómicas (edad, años de experiencia docente y número de años en el centro escolar) se utilizó el ANOVA de un factor. En cada análisis también se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de varianzas a través de la *prueba de Levene* y del estadístico *F*; estudiando la diferencia estadística entre parejas de grupos con el método de *Scheffé*. Si no se cumplía la condición de igualdad de varianzas, se utilizó el estadístico de *Welch* como alternativa robusta al ANOVA. Seguidamente, se realizó un análisis de discrepancias estadísticas utilizando el método de *Games-Howell*. El resultado de estos contrastes se consideró estadísticamente significativo a partir de una probabilidad $< ,05$. Para valorar el tamaño del efecto de las diferencias entre grupos se utilizó el estadístico R^2 .

Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1969), se considera muy bajo cuando $R^2 < .01$, bajo cuando $.01 < R^2 < .09$, medio cuando $.09 < R^2 < .25$ y alto cuando $R^2 > .25$.

Por último, se efectuaron análisis correlacionales bivariados con la correlación de Pearson, y multivariados de regresión múltiple con el método paso a paso. El objetivo fue identificar el grado de relación y modelo predictivo de los factores de implicación familiar sobre las variables producto rendimiento escolar y expectativas de futuro hacia el alumnado, seleccionadas en este estudio y consideradas desde la perspectiva del profesorado (objetivo específico 6). Se realizaron los análisis tanto sobre el padre como sobre la madre, con la finalidad de compararlos. Para interpretar la significación global de los modelos predictivos se examinó el estadístico F , así como los valores de la R y R^2 de cambio. Además, se observó la contribución específica de cada factor a la varianza total explicada por el modelo a través de la significatividad y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado (rs^2). Para poder garantizar la idoneidad de cada modelo predictivo se comprobó el supuesto de independencia de errores a través de la prueba de *Durbin-Watson* (valores entre 1 y 3) y también el supuesto de *colinealidad*, cotejando que el valor de FIV no fuera superior a 10 y que, en conjunto, todos sus valores fueran cercanos a 1.

Por su parte, la información cualitativa obtenida tanto en las entrevistas iniciales, como en los ítems abiertos del cuestionario y del grupo de discusión, se sometieron a análisis de contenido (Harvatopoulos, Livan & Sarnin, 1992). Para ello, se segmentó la información estableciendo unidades con sentido propio y nodos temáticos relacionados con las variables de estudio. Se establecieron categorías de significado exhaustivas, considerando que «ninguna información relevante se queda fuera de esta clasificación; y excluyentes, cada unidad de información está incluida en una sola categoría, aunque un mismo fragmento pueda hacer mención a diferentes ámbitos temáticos» (Porto y Ruiz, 2014, p.269).

Por último, se establecieron relaciones entre las categorías de significado, para su interpretación. Cada uno de los comentarios incluidos en las categorías y sub-categorías

establecidas se presentan en el capítulo de resultados de esta tesis, acompañados de información sobre las características sociodemográficas⁴ del centro y del profesorado que lo emite. La finalidad era contextualizar dicho comentario para facilitar una mejor interpretación tanto de su significado, como de su aportación a la temática estudiada. Para finalizar, se efectuó un análisis descriptivo cuantitativo simple basado en frecuencias y porcentajes asociados a las categorías de significado establecidas. El objetivo principal de este análisis cualitativo ha sido complementar los resultados de la información cuantitativa, reflejando las interpretaciones que hace una representación del profesorado sobre las temáticas analizadas en esta investigación.

4. Las variables sociodemográficas de los participantes del grupo de discusión incluidas en el análisis han sido: sexo (hombre-mujer), situación laboral (interino/a-funcionario/a), etapa educativa (Educación Infantil-Educación Primaria), tipología de centro escolar (pública-privada-concertada), zona geográfica del centro escolar (rural-urbano), y experiencia docente (1-5; 6-10; 11-15; 16-20; 21-25; +25 años).

III. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de este estudio, asociados a los objetivos específicos establecidos en la investigación:

- 1) Resultados descriptivos obtenidos del análisis de los ítems, tanto cuantitativos como cualitativos, clasificados en las dimensiones de estudio establecidas para conocer la tendencia de percepción del profesorado sobre las dimensiones temáticas analizadas (objetivo específico 1). Se exponen de manera independiente los datos relativos a la percepción del profesorado sobre la implicación del padre y sobre la implicación de la madre; con excepción de aquellos ítems que valoran la dinámica familiar como unidad, en los que el profesorado solamente ha emitido una única respuesta. Con respecto a los ítems cuantitativos, se ofrecen los valores de tendencia central y de variabilidad (media y desviación típica), así como las frecuencias y porcentajes asociados a las respuestas en la escala de 10 puntos aplicada, agrupando dichas respuestas en dos categorías para una mejor comprensión e interpretación de la tendencia observada: 1) *Nunca-A veces* (respuestas 1 a 4 puntos) y 2) *Bastantes veces-Casi siempre-Siempre* (respuestas 5 a 10 puntos). Se incluye también el número de sujetos que integra cada categoría de respuesta. De los ítems cualitativos se ofrece la categorización temática elaborada, con recuento de frecuencias y porcentajes, así como ejemplos de comentarios representativos de cada una de ellas.
- 2) Estructura factorial de las escalas extraídas tras efectuar análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) sobre las respuestas emitidas por el profesorado con relación al padre y con relación a la madre, con el fin de comprobar su estructura interna y de reducir, en lo posible, el número de elementos a considerar en futuras investigaciones (objetivo específico 2). Se comenta también el grado de fiabilidad de cada uno de los factores extraídos y del conjunto de la escala. Se presentan por separado los análisis sobre la percepción del padre y sobre la percepción de la madre.

- 3) Correlacionales entre los factores extraídos de implicación familiar y variables criterio relevantes en el ámbito educativo: rendimiento escolar, expectativas del profesorado sobre el futuro del alumnado, y conflictividad en el aula; todas ellas percibidas por el profesorado. Estos resultados permiten valorar el grado de validez criterio de las escalas obtenidas tanto para el padre como para la madre, tras efectuar previamente el análisis factorial (objetivo específico 3).
- 4) Contraste de grupos entre los factores seleccionados y variables sociodemográficas, tanto: 1) de índole personal-profesional de los docentes: sexo, actividad tutorial, etapa educativa donde imparten docencia, años de experiencia docente y años transcurridos en el mismo centro; como, 2) de tipo contextual relacionadas con el centro escolar: tipología pública o privada-concertada, y zona geográfica donde se ubica, rural o urbana. Se presentan los hallazgos por separado tanto en lo que respecta a la percepción sobre el padre como sobre la madre (objetivo específico 4).
- 5) Análisis de contenido de la información cualitativa recabada en el grupo de discusión, a fin de conocer las interpretaciones, motivaciones, argumentaciones y significados que otorga el profesorado a las relaciones entre los centros docentes y las familias (objetivo específico 5). Esta información se presenta conjuntamente tanto con los resultados descriptivos cuantitativos como con los resultados del contraste de grupos, con el fin de completarlos con la interpretación subjetiva de los docentes sobre los temas analizados, teniendo en cuenta, además, las variables sociodemográficas.
- 6) Análisis bivariado y multivariado de regresión múltiple para identificar la capacidad predictiva de los factores analizados en este estudio sobre variables relevantes en el ámbito educativo, como el rendimiento académico y las expectativas del profesorado sobre el futuro del alumnado (objetivo específico 6).

1. Resultados Descriptivos Sobre las Variables de Estudio Analizadas (Objetivo Específico 1 y Objetivo Específico 5)

En esta sección se presentan los resultados descriptivos, tanto cuantitativos como cualitativos, obtenidos en cada dimensión de contenido definida en esta investigación. El índice de fiabilidad Alfa de Cronbach calculado con los 84 ítems escalares de la Escala aplicada resultó de .83, considerado «bueno» según George & Mallery (2003, p. 231).

1.1. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 1-Percepción del Profesorado de la Implicación Parental en la Educación del Hijo o Hija

Los resultados obtenidos (Tabla 18) indican que, en términos generales, los docentes que han participado en este estudio perciben que *siempre* o *casi siempre* las familias se implican en la educación de sus hijos e hijas. Esta implicación se caracteriza porque se preocupan de que tengan hábitos saludables de alimentación, sueño y descanso (percepción parental: 70,5%; $M = 6,08$, $DT = 2,29$), por tener en casa un ambiente adecuado para estudiar (percepción sobre el padre: 70,2%; $M = 5,98$, $DT = 2,27$; percepción sobre la madre: 70,1%; $M = 5,96$, $DT = 2,27$) y porque ambos progenitores están de acuerdo al valorar las notas de sus hijos e hijas (percepción parental: 70,9%; $M = 6,39$, $DT = 2,47$). Además, *casi siempre* cuando el alumnado falta a clase, el padre y/o la madre saben dónde y con quién están sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 71,2%; $M = 7,65$, $DT = 2,77$; percepción sobre la madre: 71,9%; $M = 7,66$, $DT = 2,727$), y se preocupan por sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 70,2%; $M = 6,86$, $DT = 2,54$; percepción sobre la madre: 71,6%; $M = 7,19$, $DT = 2,59$). Al mismo tiempo, esta implicación también la observan los docentes en relación al tema de estudio y el futuro de sus hijos e hijas; ya que el tema del estudio *casi nunca* provoca problemas frecuentes en las familias de su alumnado (percepción parental: 33,5%; $M = 3,91$, $DT = 2,36$), y los docentes *casi siempre* creen que las familias de su alumnado desean que sus hijos e hijas tengan una profesión y estudios mejores que las suyas (percepción parental: 68,5%; $M = 6,91$, $DT = 2,75$);

por su parte, los propios docentes creen también que su alumnado saldrá adelante en la vida (percepción parental: 71,5% ; $M = 6,92$, $DT = 2,55$).

Tabla 18*Dimensión1. Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo o hija(I)*

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Mi alumnado tiene hábitos de alimentación, sueño, etc., adecuados para poder estudiar	Familia	292	6,08 (2,29)	29,5% (86)	70,5% (206)
Mi alumnado tiene en casa un ambiente adecuado para estudiar	Padre	292	5,98 (2,27)	29,8% (87)	70,2% (205)
	Madre		5,96 (2,27)	29,9% (87)	70,01% (205)
Cuando mi alumnado falta a clase, el padre y/o la madre sabe dónde y con quién está	Padre	292	7,65 (2,77)	28,8% (84)	71,2% (208)
	Madre	292	7,66 (2,72)	28,1% (82)	71,9% (210)
El tema del estudio provoca problemas frecuentes en las familias de mi alumnado	Familia	292	3,91 (2,36)	66,5% (194)	33,5% (98)
Los padres y las madres están de acuerdo al valorar las notas de sus hijos e hijas (los dos le dicen lo mismo, que están bien o que están mal)	Familia	292	6,39 (2,47)	29,1 % (85)	70,9% (207)
Los padres y las madres se preocupan de sus hijos e hijas	Padre	292	6,86 (2,54)	29,8% (87)	70,2% (205)
	Madre	292	7,19 (2,59)	28,4% (83)	71,6% (209)
Los docentes creen que las familias de su alumnado desean que sus hijos e hijas tengan una profesión y estudios mejores que las suyas	Familia	292	6,91 (2,75)	31,5% (92)	68,5% (200)
		292			
Los docentes creen que su alumnado saldrá adelante en la vida	Familia	292	6,92 (2,55)	28,5% (83)	71,5% (209)

También plantean que los padres y madres *casi siempre* se implican en la educación de sus hijos e hijas (Tabla 19) a través de los siguientes indicadores o acciones: 1) se disgustan (en ocasiones añadiendo riñas o castigos) cuando les presentan suspensos (percepción sobre el padre: 67,8% ; $M = 6,25$, $DT = 2,78$; percepción sobre la madre: 67,8% ; $M = 5,89$, $DT = 2,53$); 2) animan a sus hijos e hijas para superar las asignaturas que le causan más dificultades o suspensos(percepción sobre el padre: 67,9% ; $M = 6,09$, $DT = 2,41$; percepción sobre la madre: 62,2% ; $M = 6,40$, $DT = 2,55$); 3) compran de buena gana los libros, cuadernos, bolígrafos y otro material que los hijos e hijas necesitan para el estudio (percepción sobre el padre: 67,8% ; $M = 6,37$, $DT = 2,56$; percepción sobre la madre: 65,4% ; $M = 6,10$, $DT = 2,67$); 4) participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de familias, etc. (percepción sobre el padre: 58,2% ; $M = 5,62$, $DT = 2,63$; percepción

sobre la madre: 65,4% ; $M = 6,27$, $DT = 2,70$); 5) manifiestan suficientemente a sus hijos e hijas el afecto que sienten hacia ellos y ellas (con palabras, gestos, acciones) (percepción sobre el padre: 69,9% ; $M = 6,29$, $DT = 2,42$; percepción sobre la madre: 65,7% ; $M = 6,10$, $DT = 2,57$); 6) estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismos/as (percepción sobre el padre: 63,3% ; $M = 5,54$, $DT = 2,32$; percepción sobre la madre: 66,2% ; $M = 5,92$, $DT = 2,48$); 7) realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender (percepción sobre el padre: 59,6% ; $M = 5,41$, $DT = 2,22$; percepción sobre la madre: 58,5% ; $M = 5,07$, $DT = 2,08$); 8) estimulan a sus hijos e hijas para que les guste aprender e ir a clase (percepción sobre el padre: 62,3% ; $M = 5,54$, $DT = 2,38$; percepción sobre la madre: 64,8% ; $M = 5,66$, $DT = 2,30$); 9) actúan correctamente con sus hijos e hijas respecto al aprendizaje de normas de conducta (percepción sobre el padre: 62% ; $M = 5,41$, $DT = 2,37$; percepción sobre la madre: 67,2% ; $M = 5,88$, $DT = 2,36$); 10) enseñan a sus hijos e hijas a ser personas responsables y participativas (percepción sobre el padre: 66,7% ; $M = 5,97$, $DT = 2,31$; percepción sobre la madre: 61,3% ; $M = 5,96$, $DT = 2,26$), y finalmente, 11) ayudan a sus hijos e hijas a resolver los problemas que puedan surgirles con sus compañeros o amistades (percepción sobre el padre: 66,3% ; $M = 5,87$, $DT = 2,37$; percepción sobre la madre: 66,8% ; $M = 6,04$, $DT = 2,42$).

Tabla 19
Dimensión 1. Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo o hija (II)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Cuando mi alumnado presenta suspensos, los padres y las madres les hacen ver que se disgustan, les riñen o castigan	Padre	292	6,25 (2,78)	32,2% (94)	67,8% (198)
	Madre	292	5,89 (2,53)	32,2% (94)	67,8% (198)
Los padres y las madres manifiestan suficientemente a sus hijos e hijas el afecto que sienten hacia ellos y ellas (con palabras, gestos, acciones)	Padre	292	6,29 (2,42)	30,1% (88)	69,9% (204)
	Madre	292	6,10 (2,57)	34,3% (100)	65,7% (192)
Los padres y las madres animan a sus hijos e hijas para superar las asignaturas que le causan más dificultades o suspensos	Padre	292	6,09 (2,41)	32,1% (94)	67,9% (198)
	Madre	292	6,40 (2,55)	37,8% (92)	62,2% (200)
Los padres y las madres compran de buena gana los libros, cuadernos, bolígrafos y otro material que los hijos e hijas necesitan para el estudio	Padre	292	6,37 (2,56)	32,2% (94)	67,8% (198)
	Madre	292	6,10 (2,67)	34,4% (101)	65,4% (191)

Tabla 19**Dimensión 1. Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo o hija (II)**

Los padres y las madres participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de familias, etc.	Padre	292	5,62 (2,63)	41,8% (122)	58,2% (170)
	Madre	292	6,27 (2,70)	34,6% (101)	65,4% (191)
Los padres y las madres enseñan a sus hijos e hijas a ser personas responsables y participativas	Padre	292	5,97 (2,31)	33,3% (97)	66,7 % (195)
	Madre	292	5,96 (2,26)	38,7% (113)	61,3% (179)
Los padres y las madres realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender	Padre	292	5,41 (2,22)	40,4% (118)	59,6% (174)
	Madre	292	5,07 (2,08)	41,5% (121)	58,5% (171)
Los padres y las madres estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismos/as	Padre	292	5,54 (2,32)	36,7% (107)	63,3% (185)
	Madre	292	5,92 (2,48)	33,8% (99)	66,2% (193)
Los padres y las madres estimulan a sus hijos e hijas para que les guste aprender e ir a clase	Padre	292	5,54 (2,38)	37,7% (110)	62,3% (182)
	Madre	292	5,66 (2,30)	35,2% (103)	64,8% (189)
Los padres y las madres actúan correctamente con sus hijos e hijas respecto al aprendizaje de normas de conducta	Padre	292	5,41 (2,37)	38% (111)	62% (181)
	Madre	292	5,88 (2,36)	32,8% (96)	67,2% (196)
Los padres y las madres ayudan a sus hijos e hijas a resolver los problemas que puedan surgirles con sus compañeros o amistades	Padre	292	5,87 (2,37)	33,7% (98)	66,3% (194)
	Madre	292	6,04 (2,42)	33,2% (97)	66,8% (195)

Por otro lado (Tabla 20), el profesorado *casi siempre* conoce los objetivos educativos que los padres y las madres de su alumnado se plantean para sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 63,4%; $M = 5,60$, $DT = 2,44$; percepción sobre la madre: 65,4%; $M = 5,82$, $DT = 2,45$) y consideran que su alumnado casi siempre tiene amistades que obtienen buenas notas y logran aprobar las asignaturas (percepción parental: 69,9%; $M = 6,02$, $DT = 2,42$).

No obstante, teniendo en cuenta el contenido y significado de los ítems analizados, los resultados indican también la existencia de aspectos a mejorar en la implicación de los padres y las madres en la educación del hijo o la hija desde la perspectiva del profesorado. Por un lado, los resultados muestran diferencias entre el padre y la madre en tanto que, el profesorado percibe que aunque la implicación parental en la educación del hijo o hija se produce *bastante veces* en ambos progenitores, es la madre la que *casi siempre* ayuda a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje (percepción sobre el padre: 58,5% ; $M = 5,24$, $DT = 2,11$; percepción sobre la madre: 68,9% ; $M = 6,24$, $DT = 2,39$) y quien participa en las

actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de familias, etc. organizadas en el centro (percepción sobre la madre: 68,5% ; $M = 5,99$, $DT = 2,42$; percepción sobre el padre: 56,1% ; $M = 5,44$, $DT = 2,60$). También la madre tiende más que el padre a justificar conductas del hijo o hija que el profesorado califica como contrarias a las normas (percepción sobre el padre: 33,9% ; $M = 3,92$, $DT = 2,34$; percepción sobre la madre: 62,3% ; $M = 6,01$, $DT = 3,16$); si bien también es ella quien tiende más que el padre a enseñar cómo estudiar a los hijos e hijas (percepción sobre el padre: 45,9% ; $M = 4,39$, $DT = 2,081$; percepción sobre la madre: 61,6% ; $M = 5,38$, $DT = 2,458$). En estos aspectos, los docentes observan que *bastantes veces* o *casi siempre* son las madres quienes lo hacen y solo algunas veces los padres.

Tabla 20

Dimensión 1. Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo o hija (III)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Los padres y madres de mi alumnado ayudan a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje	Padre	292	5,24 (2,11)	41,4% (121)	58,5% (171)
	Madre	292	6,24 (2,39)	31,1% (91)	68,9% (201)
Las familias de mi alumnado suelen justificar a sus hijos e hijas ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas	Padre	292	3,92 (2,34)	66,1% (193)	33,9% (99)
	Madre	292	6,01 (3,16)	37,7% (110)	62,3% (182)
Los amigos de mi alumnado obtienen buenas notas y logran aprobar las asignaturas	Familia	292	6,02 (2,42)	30,1% (88)	69,9% (204)
Conozco los objetivos educativos que los padres y las madres de mi alumnado se plantean para sus hijos e hijas	Padre	292	5,60 (2,44)	36,3% (122)	63,4% (170)
	Madre	292	5,82 (2,45)	34,6% (101)	65,4% (191)
Los padres y las madres enseñan a sus hijos cómo estudiar	Padre	292	4,39 (2,08)	54,1% (158)	45,9% (134)
	Madre	292	5,38 (2,45)	38,4% (112)	61,6% (180)
Los padres y las madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de familias, etc. organizadas en el centro	Padre	292	5,44 (2,60)	43,9% (128)	56,1% (164)
	Madre	292	5,99 (2,42)	31,5% (92)	68,5% (200)

Una vez finalizado el análisis descriptivo de la información cuantitativa, se procede a analizar la información cualitativa recabada sobre esta dimensión. Se han analizado 7 ítems: dos de ellos hacen referencia a la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, uno de ellos a las expectativas de las familias sobre el futuro de sus hijos e hijas, y un último grupo de 4 ítems sobre la perspectiva del profesorado acerca de la Asociación de

Padres y Madres del Alumnado (AMPA). Se analizan también las *sugerencias que el profesorado podría transmitir a los padres y las madres para que puedan contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas*. Comenzando por estas últimas, se han obteniendo las indicaciones que aparecen en la Tabla 21.

Tabla 21

Sugerencias que podría transmitir el profesorado a los padres y las madres para que puedan contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas

	N	%
1. Implicación familiar en el hogar en el proceso de aprendizaje: Hábitos, tiempo de estudio, ayuda, control y revisión	28	44,44%
2. Promoción de la autonomía en el estudio de los hijos e hijas	10	15,87%
3. Reconocimiento de las necesidades emocionales de los hijos e hijas	6	9,52%
4. Fomento de la relación entre el profesorado y las familias: contactos, apoyo, solicitar ayuda, trabajar conjuntamente, etc.	5	7,94%
5. Reconocimiento y valoración positiva de las familias del trabajo del alumnado	5	7,94%
6. Respeto al ritmo de aprendizaje de los hijos e hijas	4	6,35%
7. Acuerdo parental respecto a los aspectos educativos de los hijos e hijas	3	4,76%
8. Promoción de actividades de aprendizaje motivadoras e innovadoras	2	3,17%

Como se observa en la Tabla 21, la sugerencia más repetida del profesorado (44,44%) a los padres y madres de su alumnado es una *mayor implicación en el hogar en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, haciendo mención de manera específica a los hábitos, el tiempo de estudio, la ayuda, el control y la revisión*. En este sentido, una docente señala que «*es muy importante que ayuden a sus hijos en las tareas escolares porque les va a ayudar a establecer una relación estrecha con sus hijos, y acudirán a la escuela más contentos*» (Mujer, EI, 1-5 años experiencia docente, centro público, urbano), en la medida que una mayor implicación familiar genera una mayor motivación del alumnado, así como una valoración más positiva del contexto escolar. Además, consideran que la implicación familiar es un elemento clave en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que «*es necesario inculcar hábitos desde bien pequeños. Si el alumno no tiene adquirido el hábito del estudio, del orden, del respeto..., si no existen unos valores cívicos que se transmiten dentro del entorno familiar, poco se puede hacer desde la escuela*» (Mujer, EI, +25, público, urbano).

En segundo lugar, con un porcentaje del 15,87% el profesorado sostiene que es muy importante que las familias *promuevan la autonomía en el estudio de los hijos e hijas*, fomentado con ello «*que sus hijos traten de realizar las tareas solos y pedir ayuda cuando sea necesario. Con esto se trata de que sean más autónomos e independientes*» (Hombre, EP, +25, privado-concertado, urbano); por ello, desde la perspectiva del profesorado resulta importante que la familia ayude a sus hijos e hijas «*a ser más autónomos aportándoles estrategias para enfrentarse y superar las dificultades por ellos o ellas mismos*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).

La promoción de la autonomía se vincula principalmente con una ejecución en solitario de las tareas escolares, pero también de hábitos de aseo, cuidado y alimentación; por ello, es necesario «*posibilitar la autonomía en el cuidado de sí mismo de sus hijos (vestirse, comer, aarse, colocar su cuarto, etc.)*» (Mujer, EP, +25, público, urbano).

En tercer lugar, un 9,52% del profesorado considera que el mejor consejo para las familias es el *reconocimiento de las necesidades emocionales de los hijos y las hijas*, vinculándose los aspectos curriculares con los emocionales, reconociendo la importancia del componente emocional en el proceso de aprendizaje, en especial, en las primeras etapas evolutivas. «*La Inteligencia emocional: empatía, colaboración, respeto...*» (Mujer, EI, 11-15, privado-concertado, urbano), se perfila como un aspecto que es necesario trabajar con el alumnado desde el contexto familiar, transmitiendo sentimientos y fomentando espacios de diálogo y comunicación afectiva. Es por ello, que el profesorado sostiene la necesidad de «*que hablen con ellos, que los escuchen, que transmitan confianza y seguridad. También es importante que les demuestren que los quieren, no solamente que se lo digan con palabras sino con hechos*» (Mujer, EP, 6-10, público, rural).

El profesorado considera también que es necesario que los padres y las madres realicen un *reconocimiento y valoración positiva del trabajo del alumnado y fomentar la relación entre el profesorado y las familias*, a través de los contactos, el apoyo, la solicitud de

ayuda o el trabajo conjunto, con un porcentaje en ambos aspectos del 7,94%. Sostienen como fundamental que ambos contextos trabajen conjuntamente y que se establezcan vías de comunicación y cooperación, principalmente con el profesorado tutor a través de las *«reuniones con tutor, especialistas para poner puntos de trabajo en común (elaboración de un horario de deberes en casa, adecuación del lugar de estudio en el hogar, horario de sueño...)»* (Mujer, EI, 1-5, público, rural). Ese trabajo conjunto implica, por un lado, el reconocimiento de la labor del profesorado, pero también de los logros conseguidos por sus hijos e hijas; para ello, es necesario *«hacer ver a sus hijos que todo lo que hacen, lo que aprenden, sus logros... los consideran muy importantes»* (Hombre, EP, +25, público, urbana).

Con un porcentaje del 6,35% sugiere también a los padres y a las madres *respetar tanto el ritmo de aprendizaje de los hijos e hijas* en la adquisición de conocimientos en función de la edad evolutiva, como sus diferencias individuales, en especial en Educación Infantil: *«sobre todo que respeten los ritmos personales de cada criatura y que no intenten primarizar la etapa»*. (Mujer, EI, 16-20, público, rural).

Finalmente, con porcentajes inferiores al 5%, el profesorado considera importante por una parte, el *acuerdo parental respecto a los aspectos educativos de los hijos e hijas*(4,76%), puesto que *«es importante que ambos se impliquen, el niño necesita las dos figuras»*(Mujer, EP, 11-15, público, urbano), así como *«unificar criterios entre los progenitores»* (Mujer, EP, +25, público, urbano); y por otra parte, *promover actividades de aprendizaje motivadoras e innovadoras* (3,17%) con la finalidad de *«proponer actividades atractivas relacionadas con el objetivo a conseguir»* (Mujer, EI, 16-20, público, rural).

Con respecto a las expectativas de futuro que el profesorado percibe en las familias sobre sus hijos e hijas se han establecido cinco categorías temáticas en cuanto a *Qué esperan los padres y las madres de sus hijos e hijas en el futuro*, cuya frecuencia y porcentaje se exponen en la Tabla 22.

Tabla 22*Qué esperan los padres y las madres de sus hijos e hijas en el futuro*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Aún son pequeños para saberlo	9	37,50%
Otras	6	25,00%
Estudiar en la Universidad	4	16,67%
Ponerse a trabajar	3	12,50%
Estudiar para tener un oficio	2	8,33%

Tal como se indica en la Tabla 22, el 37,50% del profesorado encuestado opina que las familias consideran que *sus hijos e hijas aún son pequeños* en Educación Infantil y Educación Primaria para responder a esta cuestión con exactitud, ya que «*dada la edad de mis alumnos desean ser bomberos, policías, maestras, enfermeras, etc.*» (Mujer, EI, +25, público, urbano) y «no saben aún» (Mujer, EP, 16-20, público, rural). En esta misma línea, *estudiar en la universidad* es para el 16,67% de los docentes lo que esperan las familias del futuro de sus hijos e hijas; «*a algunas les gustaría que estudiaran carreras universitarias, a otras no*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano); *ponerse a trabajar*, es para el 12,50% de los docentes lo que esperan las familias del futuro de sus hijos e hijas, ya que desean «*seguir con el trabajo familiar*» (Mujer, EP, 6-10, público, urbano); y en menor medida un 8,33% de los docentes consideran que las familias esperan que sus hijos e hijas *estudien un oficio en un futuro*, «*tener un buen oficio*» (Mujer, EI, +25, público, rural).

No obstante, un 25% de los docentes considera que las expectativas de futuro de los padres y de las madres sobre sus hijos e hijas están condicionadas por *otros factores*, que no tienen tanto que ver con lo que les gustaría a los padres y las madres. Así, el profesorado considera que influyen aspectos personales, señalando que las capacidades del alumnado influyen en esas expectativas, «*cada cual según sus capacidades*» (Mujer, EI, +25, público, rural), o el grado de responsabilidad del alumnado: «*dependiendo de los alumnos, unos tienen unas esperanzas y otros otras, no puedo generalizar*» (Hombre, EP, 11-15, público, rural).

En cuanto a las *Sugerencias para que los padres y las madres puedan ayudar a educar a sus hijos e hijas*, se han obtenido los siguientes resultados que aparecen en la Tabla 23.

Tabla 23*Sugerencias del profesorado para ayudar a los padres y las madres a educar a sus hijos e hijas*

	N	%
Dedicar más tiempo a sus hijos e hijas	27	27,84%
Cooperación/Coordinación con los docentes	19	19,59%
Ponderar el ámbito emocional sobre el educativo	16	16,49%
Colaboración en las tareas escolares	14	14,43%
Establecer normas y rutinas	14	14,43%
Otras	7	7,22%

Las *Sugerencias aportadas por el profesorado para que las familias puedan ayudar a educar a sus hijos e hijas* constituyen un aspecto sobre el cual el profesorado tiene una perspectiva que se agrupa en torno a seis categorías (Tabla 23). Por lo que, un 27,84% considera que *dedicar más tiempo a sus hijos e hijas* ayuda a educarlos, «*dedicar más tiempo a hablar con sus hijos y a ayudarles en los estudios*» (Mujer, EP, +25, público, urbana), al considerar que «*pasar más tiempo con sus hijos compartiendo experiencias de todo tipo incluidas, por supuesto, las escolares. No se puede educar a distancia*» (Mujer, EP, +25, público, urbano).

En segundo lugar, el 19,59% del profesorado considera que la *cooperación y la coordinación con los docentes* es una estrategia que puede ayudar a los padres y las madres a educar a sus hijos e hijas: «*que las familias escuchen a los maestros y maestras y viceversa para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural), partiendo de una perspectiva en la que la comunicación fluida y constante entre ambos colectivos, genera beneficios en todos los agentes implicados (familia, profesorado y alumnado).

El tercer lugar, enfatizar el *ámbito emocional sobre el educativo* es para el 16,49% de los docentes una de las herramientas que puede ayudar a las familias a educar a sus hijos e hijas, al «*valorar que se puede vivir con menos y que los niños necesitan pocas cosas y sí mucho cariño*» (Hombre, EP, +25, público, urbano); reforzando con ello la idea del desarrollo emocional del alumnado frente a la adquisición de contenidos curriculares. Si bien es cierto, que un 14,43% del profesorado considera que pueden ayudar a los padres y a las madres a

educar a sus hijos e hijas *colaborando en las tareas escolares*, a través de un «*mayor acompañamiento y seguimiento en las actividades y tarea*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural); además, «*deben ser constantes, la educación es un resultado a largo plazo. Fomentar el hábito de estudio entre los niños*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural). Así como, *establecer normas y rutinas*, al «*pautarles normas claras en el hogar, y consecuencias de su incumplimiento*» (Mujer, EP, +25, público, urbano) y «*menos permisividad y establecimiento de límites que den seguridad a sus hijos*» (Hombre, EP, +25, público, urbano); lo que fortalecerá su ámbito emocional al educar los padres y las madres a sus hijos e hijas.

Por último, un 7,22% de los docentes observan que existen otras *cuestiones que pueden ayudar a las familias a educar a sus hijos e hijas*, como «*aplicar el sentido común, exclusivamente, y no menoscabar la autoridad del profesor*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano) o «*controlar el tiempo que dedican a ver la TV y la consola, respeto hacia los demás y normas básicas de educación*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano).

En esta línea, se pueden relacionar este tipo de cuestiones con el estilo parental de cada familia, ya que una familia con un estilo parental más permisivo tendrá un nivel más bajo de normas y tiempos para cada rutina, frente a una familia con un estilo parental democrático, donde sus hijos e hijas tendrán claros los límites y las normas, planteando una socialización más equilibrada y consecuente, basada en un conocimiento más profundo de las relaciones sociales.

1.2. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 2-Percepción del Profesorado Sobre las Capacidades del Alumnado

Los resultados obtenidos (Tabla 24) indican que, en términos generales, el profesorado tiene una buena percepción sobre las capacidades de su alumnado para finalizar sus estudios (71,2%; $M = 6,64$, $DT = 2,53$), así como de la relación que hay *casi siempre* entre lo que se esfuerza en estudiar y los resultados que obtiene (71,9%; $M = 6,71$, $DT = 2,44$).

Tabla 24*Dimensión 2. Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado*

		%			
		N	M (DT)	%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Existe una clara correspondencia entre el esfuerzo/dedicación de mi alumnado al estudio y los resultados académicos que obtienen	Familia	292	6,71 (2,44)	28,1% (82)	71,9% (210)
	Alumnado	292	6,64 (2,53)	28,8% (84)	71,2% (208)
Mi alumnado tiene capacidad para poder completar satisfactoriamente sus estudios					

Por otro lado, los aspectos que desde la perspectiva del profesorado *limitan la capacidad del alumnado e influyen negativamente en su proceso de aprendizaje, en su rendimiento académico o en su comportamiento*, se asocian fundamentalmente (Tabla 25) a que *no se esfuerzan* (30,83%), a que *les cuesta mucho concentrarse* (27,08%) o a que *no tienen capacidad suficiente para estudiar* (14,48%). Además, también señalan otros aspectos sobre su implicación, considerando un 11,26% que *no hacen sus deberes y que no respetan las normas de convivencia* del centro (7,51%).

Tabla 25*Causas de las dificultades que percibe el profesorado en su alumnado*

	N	%
No se esfuerza	115	30,83%
Le cuesta mucho concentrarse	101	27,08%
No tiene capacidad suficiente para estudiar	54	14,48%
No hace sus deberes	42	11,26%
No respeta las normas de convivencia	28	7,51%
Falta mucho a clase sin justificarlo	11	2,95%
No tiene recursos para estudiar (libros, ordenador, etc.)	8	2,14%
Tiene problemas con sus compañeros y compañeras	6	1,61%
El profesorado exige demasiado	5	1,34%
Tiene problemas con el profesorado	3	0,80%

Además, en menor medida, con porcentajes inferiores al 5%, el profesorado también plantea *otras causas* por las cuales su alumnado tiene dificultades en sus estudios o en su comportamiento, como son *faltar mucho a clase sin justificación* (2,95%), *no tener recursos para estudiar* (libros, ordenador, etc.), un 2,14% y *tener problemas con sus compañeros y compañeras* (1,61%). En relación directa con los docentes, muy pocos sostienen que los principales motivos que causan dificultades al alumnado sean que *el profesorado les exija demasiado* (1,34%) o que *tengan problemas con los docentes* (0,8%).

Ante las dificultades percibidas por el profesorado en su alumnado, los *docentes plantean la posibilidad de solicitar la colaboración y/o apoyo de otros profesionales del ámbito educativo para trabajar con su alumnado*. Así, el principal profesional a quien solicitan *colaboración es al orientador u orientadora del centro* en un 57,93% de los casos, seguido de un 23,62% que sostiene que pide colaboración *a otro profesor o profesora, o a un psicólogo/a o pedagoga/o* (12,92%). Finalmente, solo un 5,54% plantea la posibilidad de pedir ayuda a un *educador/a o trabajador/a social* (Tabla 26).

Tabla 26

Como docentes, solicita en algún momento la colaboración de otros profesionales para trabajar con su alumnado

	N	%
Orientador/a	157	57,93%
Otros profesores o profesoras	64	23,62%
Psicólogo/a/pedagoga/o	35	12,92%
Educador/a / o Trabajador/a Social	15	5,54%

Tras analizar la información cuantitativa, se ha realizado un análisis de la información cualitativa recogida a través de tres ítems: 1) Tipología de dificultades más comunes en el alumnado, 2) Indicios sobre estas dificultades, y 3) Motivos a los que se deben estas dificultades.

Respecto a las *Tipologías de dificultades más frecuentes en el alumnado*, se han obtenido respuestas en siete categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 27.

Tabla 27

Tipologías de dificultades más frecuentes en el alumnado

	N	%
Dificultades de aprendizaje	66	37,93%
Falta de motivación hacia las tareas y actividades académicas	32	18,39%
Implicación para la creación de rutinas y hábitos de estudio en casa por parte de la familia	29	16,67%
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	20	11,49%
Dificultades socioculturales	13	7,47%
El sistema educativo y la escuela se han quedado obsoletos	8	4,60%
Comportamientos disruptivos en el centro o en casa	6	3,45%

En primer término, los docentes (37,93%) destacan las *dificultades de aprendizaje* como la más común: «*dificultades especiales de aprendizaje, en ocasiones acompañadas de*

conductas disruptivas ocasionadas por las dificultades de comunicación y la falta de habilidades sociales» (Hombre, EP, 1-5, público, urbano). También indican (18,39%) *falta de motivación* hacia las tareas y actividades académicas: *«falta de atención, motivación, la ley del mínimo esfuerzo (carecen de esta cultura)»* (Mujer, EP, 1-5, público, rural). Junto con la *falta de implicación del alumnado*, el profesorado (16,67%) asocia la necesidad de crear rutinas y hábitos de estudio en casa por parte de la familia: *«falta de madurez, de concentración y los padres no asimilan la problemática académica o conductual de sus hijos»* (Mujer, EI, 21-25, público, rural).

Por otro lado, el profesorado (11,49%), considera también las *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* como una de las dificultades que suele ser más comunes en el alumnado: *«algún tipo concreto de aprendizaje: razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora, habilidades sociales, TDAH, TEA...»* (Hombre, EP, 11-15, público, rural). Seguido de un porcentaje del 7,47% que plantea las *dificultades socioculturales*, ya que observan *«falta de estabilidad familiar, familias desestructuradas, grupos marginales»* (Mujer, EP, 15-20, público, rural) o *«desestructuración familiar»* (Hombre, EP, 15-20, público, rural); es decir, aspectos vinculados con el contexto familiar que influyen directamente en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Para finalizar, con porcentajes inferiores al 5%, el profesorado considera que *el sistema educativo y el centro escolar se han quedado obsoletos* (4,6%), ya que *«la escuela no se adapta a sus dificultades de aprendizaje»* (Mujer, EI, +25, público, urbano). Además, señalan comportamientos disruptivos en el centro o en casa (3,45%), como *«problemas de comportamiento, apatía por el estudio, dificultades de aprendizaje, familias reestructuradas, problemas de trabajo de los padres que se manifiestan en los niños al ver el ambiente de casa»* (Mujer, EP, 1-5, público, rural).

En relación a los *Indicadores de las dificultades del alumnado*, se han obtenido respuestas en cuatro categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 28.

Tabla 28

Indicadores de las dificultades del alumnado

	<i>N</i>	<i>%</i>
Uso/Resultado de diferentes técnicas e instrumentos de análisis de información	43	38,74%
Su actitud: falta de motivación o interés	36	32,43%
Observación de aspectos curriculares y personales	22	19,82%
Comunicación con las familias	10	9,01%

El análisis efectuado indica que el 38,74% del profesorado percibe estas dificultades a través de *diferentes técnicas e instrumentos de análisis de información*, como la «*observación directa y sistemática de cada uno de mis alumnos, en algunos casos, entrevistas con los padres de dichos alumnos para corroborar, las dificultades que yo estoy detectando en el aula, el diario de clase y las fichas individuales del alumnado, lo que me ayuda a corroborar de nuevo lo que día a día voy observando*» (Mujer, EI, 6-10, público, urbano); por tanto, perciben que las herramientas metodológicas que el profesorado utiliza en la docencia ayudan en la detección de dificultades del alumnado.

En segundo lugar, en torno a un 32,43%, el profesorado considera como uno de los indicadores de las dificultades del alumnado su actitud, caracterizada principalmente por una *falta de motivación o interés*, que muestran a través de «*desmotivación del alumnado hacia el aprendizaje (no estudian, no realizan las tareas, no participan...), dificultades en el aprendizaje sin tener apoyo de la familia y mal comportamiento debido a causas ajenas al centro (celos, no control parental, malos hábitos...)*» (Hombre, EP, 11-15, público, rural). Estos indicios se centran en aspectos vinculados con el propio alumnado.

En tercer lugar, *la observación de aspectos curriculares y personales* es para el 19,82% del profesorado un indicio de las dificultades de su alumnado, de tal manera que destacan indicadores que el profesorado observa en su el alumnado en un primer momento en el aula, como «*su participación en clase, los resultados en los controles, su actitud en el aula, etc.*»

(Hombre, EP, 11-15, público, rural), y le son útiles como punto de partida para plantearse y reflexionar sobre posibles dificultades de su alumnado.

Por último, el 9,01% del profesorado percibe indicios de las dificultades de su alumnado a través de la *comunicación con las familias*, «*experiencias contadas en el aula; los mismos padres y madres o responsables de los niños admiten que no tienen tiempo, o que lo dedican a otras cosas...etc.*» (Mujer, EI, 16-20, público, rural); generando con ello importantes dificultades en el proceso de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a los *Motivos que percibe el profesorado por los que se generan dificultades en el alumnado*, se han obtenido respuestas en cuatro categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 29.

Tabla 29

Motivos que percibe el profesorado por los que se generan dificultades en el alumnado

	N	%
Cuestiones familiares	20	47,62%
Dificultades de aprendizaje	13	30,95%
Otras	7	16,67%
Falta de esfuerzo y motivación	2	4,76%

Los resultados obtenidos indican que el 47,62% del profesorado percibe que los motivos de las dificultades en su alumnado son *cuestiones familiares*. Tanto en el contexto rural, «*no están concienciados desde las familias de la importancia de la educación en la escuela, de estudiar para tener una profesión. No hay un esfuerzo ni preocupación por parte de los padres por un hijo que no estudia*» (Mujer, EP, 16-20 público, rural), como en el urbano: «*falta de compromiso familiar para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos*» (Hombre, EP, +25, público, urbano); por tanto, el profesorado percibe que, en términos generales, la implicación del padre y de la madre es adecuada, aunque es necesario mejorar determinados aspectos que la limitan en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Por su parte, el 30,95% del profesorado percibe como motivos de las *dificultades de aprendizaje*: «*trastornos específicos*» (Mujer, EP, 21-25, público, rural) o «*quizás puede haber detrás algún problema genético o hereditario sin diagnosticar (Síndrome de Asperger, autismo,*

Altas Capacidades...» (Mujer, EI, 6-10, público, urbano). Además, la *falta de esfuerzo y motivación* es para el 4,76% del profesorado otro motivo más a añadir: *«la falta de concienciación de que el esfuerzo, constancia y tenacidad, así como el saber estar en los sitios, es la llave del éxito»* (Mujer, EP, 6-10 público, urbano).

Por otro lado, el 16,67% del profesorado plantea *otros motivos* vinculados principalmente con aspectos personales del alumnado, tales como la *«falta de control y gestión de sus emociones que le llevan a presentar dificultades de atención, a tener problemas con sus compañeros/as y con el profesorado»* (Mujer, EP, 16-20, público, urbano).

1.3. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 3-Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Ante los Problemas de Aprendizaje del Alumnado

Los análisis descriptivos efectuados sindicaron que, en general (Tabla 30), el profesorado que ha participado en esta investigación percibe una buena relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado. Esta relación se caracteriza, entre otros aspectos, porque cuando el alumnado tiene problemas de aprendizaje o conducta, el profesorado *casí siempre* se lo comunica a la familia (percepción sobre el padre: 67,85%; $M = 7,36$, $DT = 2,72$; percepción sobre la madre: 65,7%; $M = 6,99$, $DT = 2,31$). Esta situación, en cambio, desde la perspectiva del profesorado, no es igual en el caso de las familias, ya que cuando se trata del contacto que inician estas con los docentes para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 48,3%; $M = 5,24$, $DT = 2,99$; percepción sobre la madre: 51%; $M = 5,43$, $DT = 2,90$), solo lo hacen *a veces*; por lo se detecta aquí un aspecto a mejorar en la relación entre ambos, esperando que desde las dos partes siempre se produjese esta iniciativa. Teniendo en cuenta que los docentes son quienes con más frecuencia toman la iniciativa, la familia y el profesorado se ponen de acuerdo y hablan *bastantes veces* para tratar de entender los distintos puntos de vista acerca del problema (percepción sobre el padre: 66,4%; $M = 6,71$, $DT = 2,67$; percepción sobre la madre: 70,9%; $M = 6,90$, $DT = 2,48$), y sobre

cuál puede ser la solución más adecuada (percepción sobre el padre: 65,1%; $M = 6,17$, $DT = 2,58$; percepción sobre la madre: 70,5%; $M = 6,51$, $DT = 2,45$).

Pero, además, el profesorado percibe también *casi siempre* que los padres y las madres se ponen en contacto con el profesorado para ayudarle a solucionar los problemas que surgen con sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 63,7%; $M = 5,93$, $DT = 2,47$; percepción sobre la madre: 71%; $M = 6,51$, $DT = 2,56$), y les informan *bastantes veces* de los progresos y/o limitaciones que perciben en ellos y ellas (percepción sobre el padre: 56,2%; $M = 5,37$, $DT = 2,40$; percepción sobre la madre: 60,2%; $M = 5,84$, $DT = 2,57$). Del mismo modo, el profesorado contacta *bastantes veces* con la familia para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 56,9%; $M = 6,11$, $DT = 2,98$; percepción sobre la madre: 58,6%; $M = 6,01$, $DT = 2,95$).

En esta misma línea, el profesorado plantea que su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado *algunas veces* no es igual con el padre y con la madre, ya que cuando su alumnado tiene problemas, son los padres quienes *bastantes veces* organizan un plan para solucionarlo (percepción sobre el padre: 62,7%; $M = 5,97$, $DT = 2,51$; percepción sobre la madre: 42,5%; $M = 4,68$, $DT = 2,53$), en comparación con el colectivo de las madres, para quienes el profesorado percibe que solo *algunas veces* organizan con él este plan para solucionar el problema de sus hijos e hijas.

Tabla 30

Dimensión 3. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Cuando noto que mi alumnado tiene problemas de aprendizaje o conducta, se lo comunica a los padres y las madres	Padre	292	7,36 (2,72)	32,2 % (94)	67,8% (198)
	Madre	292	6,99 (2,31)	34,3% (82)	65,7% (210)
Cuando mi alumnado tiene problemas, el profesorado y el padre y/o madre hablan tratando de entender los distintos puntos de vista acerca del problema	Padre	292	6,71 (2,67)	33,6% (98)	66,4% (194)
	Madre	292	6,90 (2,48)	29,1% (85)	70,9% (207)
Las familias de mi alumnado suelen ayudar al profesorado a solucionar los problemas que surgen con ellos y ellas	Padre	292	5,93 (2,47)	36,3% (106)	63,7% (186)
	Madre	292	6,51 (2,56)	29,0% (85)	71,0% (207)

Tabla 30

Dimensión 3. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado

Cuando mi alumnado tiene problemas, los padres y las madres y el profesorado se ponen de acuerdo sobre cuál puede ser la solución más adecuada	Padre	292	6,17 (2,58)	34,9% (102)	65,1% (190)
	Madre	292	6,51 (2,45)	29,5% (86)	70,5% (206)
Cuando mi alumnado tiene problemas, organizo con sus padres y las madres un plan para solucionarlos	Padre	292	5,97 (2,51)	37,3% (109)	62,7% (183)
	Madre	292	4,68 (2,53)	57,5% (168)	42,5% (124)
Los padres y las madres informan al profesorado de los progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos e hijas	Padre	292	5,37 (2,40)	43,8% (128)	56,2% (164)
	Madre	292	5,84 (2,57)	39,8 % (116)	60,2% (176)
El profesorado contacta con la familia para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas	Padre	292	6,11 (2, 98)	43,1% (126)	56,9%(166)
	Madre	292	6,01 (2,95)	41,4% (121)	58,6% (171)
La familia contacta con el profesorado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos	Padre	292	5,24 (2,99)	51,7% (151)	48,3% (141)
	Madre	292	5,43 (2,90)	49,0% (143)	51,0% (149)

Por su parte, en el análisis de la información cualitativa realizado en esta dimensión se han incluido 4 ítems: 1) Acciones que realizan los padres y las madres que influyen de forma positiva sobre el rendimiento escolar de sus hijos e hijas; 2) Acciones implementadas por el profesorado o por el centro escolar para apoyar al alumnado con dificultades; 3) Actuaciones de los padres y las madres para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas y, 4) Profesionales a quienes el profesorado solicita en algún momento colaboración para trabajar con su alumnado.

En cuanto a las *Acciones que realizan los padres y las madres de su alumnado que han tenido influencia positiva sobre su rendimiento escolar*, se han obtenido respuestas en siete categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 31.

Tabla 31

Acciones que realizan los padres y las madres de su alumnado que han tenido influencia positiva sobre su rendimiento escolar

	N	%
Implicación de las familias	36	29,51%
Gratificar y valorar los avances obtenidos	22	18,03%
Interés por conocer las dificultades y los progresos de sus hijos/as	18	14,75%
Contacto entre las familias y el profesorado	18	14,75%
Rutinas de estudio y trabajo	14	11,48%
Ayudar en las tareas escolares	12	9,84%
Otras	2	1,64%

Los datos indican que el 29,51% de los docentes han tenido en cuenta que *la implicación de las familias* es el primer elemento a considerar: «*la implicación en las tareas, respeto a las decisiones del maestro y del centro y respeto por las normas del aula*» (Mujer, EI, 6-10, público, urbano), influye de manera positiva en el rendimiento de sus hijos e hijas. Además, esa implicación de las familias, desarrolla una actitud positiva en los alumnos y alumnas «*motivarlos teniendo una actitud muy positiva hacia el centro y apoyar siempre las iniciativas y proyectos que se plantean a nivel de tutoría*» (Mujer, EP, 16-20, público, urbano).

En segundo lugar, *gratificar y valorar los avances de sus hijos e hijas* ha sido valorado por un 18,03% del profesorado como una de las cosas que influyen de manera positiva en su rendimiento al «*incentivarles para que deseen aprender en el colegio*» (Mujer, EP, 16-20, público, rural) y les «*animan a ir un poco más allá de lo curricular llevando a clase experiencias personales como viajes, visitas a museos, compartiendo algún trabajo extra, como hacer alguna maqueta o actividad plásticas*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural). Así pues, el reconocimiento expreso de las familias sobre la implicación académica de sus hijos e hijas, así como la implicación más allá del contexto más formal y académico es percibido por el profesorado como un indicador que influye de manera positiva en el rendimiento académico del alumnado.

En tercer lugar, el 14,75% del profesorado considera que *el interés por conocer las dificultades y los progresos de sus hijos e hijas* es una de las cosas que las familias realizan y tiene una influencia positiva sobre su rendimiento escolar. De tal manera, que destacan acciones como el «*seguimiento de tareas, revisión de agendas*» (Hombre, EP, 11-15, público, rural) e «*interesarse por la marcha académica del alumno, solicitar reuniones periódicas con la tutora, participar en actividades del centro*» (Mujer, EI, 6-10, público, urbano), señalando la tutoría como una acción prioritaria que promueve los contactos con las familias. Vinculado con la idea de *la comunicación con las familias*, otro 14,75% del profesorado considera que el contacto entre las familias y los docentes favorece de manera positiva el rendimiento escolar del

alumnado, ya que, «*nos mantenemos en contacto diariamente vía web, además de entrevistas personales para hablar sobre sus hijos una vez en el curso, mínimo*» (Mujer, EP, 6-10, público, rural), lo cual permite «*compartir una línea común de atención*» (Mujer, EI, +25, público, urbano).

En quinto lugar, *las rutinas de estudio y trabajo* son para el 11,48% del profesorado una de las acciones que realiza las familias e influye de forma positiva sobre el rendimiento escolar de sus hijos. En este sentido, señalan que es necesario «*marcar un horario de estudio, todos los días en la misma franja horaria, una rutina y explicitar a sus hijos la buena comunicación que tienen con la tutora. Y transmitirles que familia y profesorado estamos de acuerdo y navegamos en la misma dirección*» (Mujer, EP, 16-20, público, urbano). Además, un 9,84% del profesorado señala que es necesario complementar esas rutinas con ayudar en las tareas escolares a sus hijos e hijas, puesto que esto influye de forma positiva sobre el rendimiento escolar, por lo que es necesario realizar «*seguimiento de las tareas en el seno familiar*» (Hombre, EP, 16-20, público, urbana).

Por último, un porcentaje minoritario del profesorado (1,64%), considera que *otras cuestiones* como el «*control del uso del móvil y refuerzo positivo cuando hacen algo bien*» (Hombre, EP, 11-15, privado-concertado, urbano) son cuestiones que favorecen de manera positiva el rendimiento escolar del alumnado cuando las realizan las familias.

En relación a las *Acciones implementadas por el profesorado o por el centro escolar para apoyar al alumnado con dificultades*, se han obtenido respuestas en tres categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 32.

Tabla 32

Acciones implementadas por el profesorado o el centro escolar para apoyar al alumnado con dificultades

	N	%
Comunicación con las familias por parte del profesorado	47	41,59%
Atención de especialistas	33	29,20%
Estrategias prácticas en el aula desarrolladas por el tutor/a	33	29,20%

Según el 41,59% del profesorado, las medidas tomadas por el docente o desde el centro escolar para apoyar al alumnado con dificultades se basan en *la comunicación con las familias*, en especial por parte del profesorado tutor. En este sentido, el profesorado afirma que *«realizar una entrevista individual, a la que suele acudir la madre. Y por supuesto intenta ser cómplice del hijo, hasta que no le queda más remedio. Cuando tiene que ponerse de parte del profesorado, pero después no hay cambios, no ponen en práctica nada de lo acordado. Son casos puntuales y minoritarios»* (Mujer, EP, 16-20 público, rural).

Finalmente, un 29,20% del profesorado considera que las medidas adoptadas se pueden plantear desde una doble estrategia, tanto desde *la atención de especialistas* como desde la realización de *estrategias prácticas en el aula desarrolladas por el tutor o la tutora*. Partiendo de este planteamiento, el profesorado afirma que *«en un primer momento, intento por mi propia cuenta comenzar una observación más directa del problema que estoy detectando, adaptando las actividades, e intervenciones en el aula adecuadas a dicho alumno, posteriormente hablaría con la familia del mismo para comprobar si ellos en casa también detectan alguna cosa chocante, y por último, y siempre con consentimiento de la familia y un informe realizado por mí, lo hablaría con el Equipo de Orientación Psicopedagógica para que le realicen una valoración y con la misma aportarme unas pautas de actuación tanto a mí como a la familia, y en caso de que el tema fuese más grave de lo previsto, realizar un ACI o Dictamen al mismo»* (Mujer, EI, 6-10, público, urbano).

En cuanto a las *Actuaciones de los padres y las madres para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas*, se han obtenido respuestas en cuatro categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 33.

Tabla 33

Actuaciones de los padres y las madres para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas

	N	%
Seguir consejos del tutor y la tutora aunando criterios	73	61,34%
Implicarse en la educación	19	15,97%
Ayuda externa	14	11,76%
No colaboran	13	10,92%

La primera actuación según el profesorado (61,34%) es *seguir los consejos del tutor o la tutora y aunar criterios*: «*en algunos casos intentar seguir las indicaciones de los profesores, sobre todo a la hora de reconducir a los que pensaban que lo estaban haciendo bien. Los demás padres sencillamente se quejan de sus hijos, pero no hacen nada*» (Mujer, EP, +25 público, urbano). En este sentido, el profesorado considera que a pesar de que las familias mantienen ese contacto con el profesorado tutor es complicado para ellas ayudar a sus hijos e hijas, puesto que «*te encuentras de todo, es muy duro ser constante. A pesar de que ellos son conscientes y en la práctica es muy cansado. En líneas generales toman interés en solucionarlo, pero yo creo que no el suficiente (es una apreciación subjetiva, lógicamente)*» (Mujer, EP, 1-5, público, rural).

En esta misma línea de actuación, *implicarse en la educación de sus hijos e hijas* es para el 15,97% del profesorado una de las actuaciones llevadas a cabo por los padres y las madres para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas, al «*aceptar situaciones e intentar superar dificultades buscando estrategias que les ayude a llevar la problemática de la mejor forma posible a través de centro, otros especialistas, expertos, estudios...*» (Mujer, EI, 16-20, público, urbano). Además, el 11,76% del profesorado percibe que *la ayuda externa* es una de las actuaciones llevadas a cabo por los padres y las madres para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas, ya que «*acudieron a una consulta psicológica privada y siguieron las pautas de trabajo que se les recomendó. Realizan actividades con la alumna en su hogar*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural). Finalmente, un 10,92% del profesorado observa que los *padres y madres no llevan a cabo ningún tipo de actuación para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas*, principalmente porque no valoran los estudios de sus hijos e hijas como una prioridad, considerando que «*No suelen ayudarles y no le dan mucha importancia a las notas y resultados*» (Mujer, EI, +25, público, urbano).

En relación a *Profesionales a los que el profesorado solicita colaboración para trabajar con su alumnado*, se han obtenido respuestas en seis categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 34.

Tabla 34

Profesionales a los que el profesorado solicita colaboración para trabajar con su alumnado

	N	%
Maestros/as Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL)	11	33,33%
Equipo de Orientación	7	21,21%
Otros profesionales	7	21,21%
Otros	4	12,12%
Equipo directivo	2	6,06%
Otros maestros y maestras	2	6,06%

Los datos indican que el 33,33% del profesorado percibe que el colectivo docente solicita en algún momento la *colaboración para trabajar con su alumnado a maestros y maestras* de «PT y AL» (Mujer, EI, +25, público, rural). En esta misma línea, el 21,21% percibe que solicitan colaboración tanto al equipo de orientación como a *otros profesionales externos*, «trabajador social y otros profesores» (Hombre, EP, 11-15, público, rural), «siempre después de ser valorado por el equipo de orientación» (Mujer, EI, +25, público, urbano). Por lo que inicialmente se utilizan los recursos de los que dispone el centro, que conocen directamente el contexto y al alumnado implicado, para después acudir a recursos externos a él. A pesar de no tratarse de dificultades del alumnado, en último término el 6,06% pide *colaboración al equipo directivo*, y a la «jefa de estudios y director» (Mujer, EI, 16-20, público, rural), o a otros maestros del centro escolar, «los profesores del equipo docente también colaboran en todo el proceso poniendo en común» (Mujer, EP, 16-20, público, urbano), confiando en primera estancia de los especialistas del centro para después consultar con el equipo docente o el equipo directivo. Finalmente, el 12,12% utiliza *otros recursos* en lugar de la colaboración con profesionales para trabajar con su alumnado, vinculados con aspectos más personales, como, por ejemplo, conseguir «alumnos motivados» (Mujer, EP, +25, público, urbano).

1.4. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 4-Percepción del Profesorado Sobre su Relación con las Familias Para Comentar Aspectos Generales de la Educación de los Hijos e Hijas

Los resultados obtenidos (Tabla 35) indican que esta relación se produce *casi siempre* o *bastantes veces* con ambos progenitores. De tal manera, que el profesorado tiene facilidad para comentar *casi siempre* con los padres y madres: 1) sus preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 63,3%; $M = 6,07$, $DT = 2,70$; percepción sobre la madre: 67,1%; $M = 6,43$, $DT = 2,71$); 2) sus ideas sobre cómo están llevando los progenitores el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 63,4%; $M = 6,06$, $DT = 2,70$; percepción sobre la madre: 68,1%; $M = 6,55$, $DT = 2,69$); 3) el comportamiento de su alumnado en el centro escolar (percepción sobre el padre: 65,4%; $M = 6,20$, $DT = 2,72$; percepción sobre la madre: 65,7%; $M = 6,20$, $DT = 2,68$), y 4) las expectativas académicas que tiene sobre sus hijos e hijas y su futuro (percepción sobre el padre: 61,7%; $M = 5,83$, $DT = 2,73$; percepción sobre la madre: 67,1%; $M = 6,29$, $DT = 2,72$); señalando en todos los aspectos analizados que la percepción del profesorado es más positiva para el colectivo de las madres que para el de los padres.

Tabla 35

Dimensión 4. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas (I)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado					
Mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas	Padre	292	6,07 (2,70)	36,7% (107)	63,3% (185)
	Madre	292	6,43 (2,71)	32,9% (96)	67,1% (196)
Mis ideas sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje escolar	Padre	292	6,06 (2,70)	36,6% (107)	63,4% (185)
	Madre	292	6,55 (2,69)	31,9% (93)	68,1% (199)
El comportamiento en el centro escolar	Padre	292	6,20 (2,72)	34,6% (101)	65,4% (191)
	Madre	292	6,20 (2,68)	34,3% (100)	65,7% (192)
Las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos e hijas y su futuro	Padre	292	5,83 (2,73)	38,3% (112)	61,7% (180)
	Madre	292	6,29 (2,72)	32,9% (96)	67,1% (196)

Además, *bastantes veces* el profesorado percibe que los padres y las madres (Tabla 36): 1) se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos e

hijas (percepción sobre el padre: 59,9%; $M = 5,57$, $DT = 2,63$; percepción sobre la madre: 65,1%; $M = 6,22$, $DT = 2,79$); 2) comentan con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación de sus hijos e hijas en el centro y el trabajo escolar en casa, (percepción sobre el padre: 59,6%; $M = 5,57$, $DT = 2,57$; percepción sobre la madre: 65,5%; $M = 6,09$, $DT = 2,59$); 3) comentan con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula (percepción sobre el padre: 55,5%; $M = 5,33$, $DT = 2,56$; percepción sobre la madre: 57,3%; $M = 5,92$, $DT = 2,63$), y 4) las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 58,2%; $M = 5,34$, $DT = 2,62$; percepción sobre la madre: 65,7%; $M = 6,10$, $DT = 2,78$). De igual modo que en el caso anterior, la percepción del profesorado es más positiva para el colectivo de las madres que para el de los padres.

Tabla 36

Dimensión 4. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas (II)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Los padres y las madres se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas	Padre	292	5,57 (2,63)	40,1% (117)	59,9% (175)
	Madre	292	6,22 (2,79)	34,9% (102)	65,1% (190)
Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación de sus hijos e hijas en el centro y el trabajo escolar de sus hijos en casa	Padre	292	5,57 (2,57)	40,4% (118)	59,6% (174)
	Madre	292	6,09 (2,59)	34,5% (101)	65,5% (191)
Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula	Padre	292	5,33 (2,56)	44,5% (130)	55,5% (162)
	Madre	292	5,92 (2,63)	42,7% (125)	57,3% (167)
Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos e hijas	Padre	292	5,34 (2,62)	41,8% (122)	58,2% (170)
	Madre	292	6,10 (2,78)	34,3% (100)	65,7% (192)

Por otro lado, se identifican algunos aspectos donde la percepción del profesorado sobre su relación con las familias es menos positiva (Tabla 37): solo *algunas veces* les ven con interés en comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro (percepción sobre el padre: 48,3%; $M = 4,75$, $DT = 2,565$; percepción sobre la madre: 55,4%; $M = 5,27$, $DT = 2,744$). Lo que indica la existencia de aspectos a mejorar en esta relación.

Por último, los resultados muestran como el profesorado no solo habla con la familia para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas, sino que también lo hace directamente con el alumnado sobre su vida personal (65,4%; $M = 6,24$, $DT = 2,829$) y sobre sus preocupaciones y circunstancias familiares (61,6%; $M = 5,33$, $DT = 2,56$). Lo que completaría la información obtenida relativa a la relación con las familias y la enriquece.

Tabla 37

Dimensión 4. Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas (III)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento que hay que respetar en el centro	Padre	292	4,75 (2,56)	51,7% (151)	48,3 % (141)
	Madre	292	5,27 (2,74)	44,6% (130)	55,4 % (162)
Suelo hablar con el alumnado sobre su vida personal y sus preocupaciones	Alumnado	292	6,24 (2,82)	34,5% (101)	65,4% (191)
Suelo hablar con el alumnado sobre sus circunstancias familiares	Alumnado	292	5,33 (2,56)	38,4% (112)	61,6% (180)

Tras el análisis de la información cuantitativa, se lleva a cabo el análisis de los ítems cualitativos de esta dimensión. A este respecto, el profesorado ha informado sobre sus *Experiencias en colaboración con las familias que hayan tenido influencia positiva sobre el rendimiento escolar de su alumnado*. Los resultados se han agrupado en 4 categorías, cuyo resumen se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38

Experiencias que ha desarrollado el profesorado en colaboración con las familias que hayan tenido influencia positiva sobre el rendimiento escolar de su alumnado

	N	%
Participación activa en el aula y en el centro	41	36,61%
Organizar plan de trabajo, seguimiento y motivación a través de diferentes herramientas	38	33,93%
Comunicación entre el docente y las familias	26	23,21%
Toma de decisiones conjunta	7	6,25%

De tal manera, que un 36,61% considera que el principal factor que favorece el rendimiento escolar del alumnado cuando el profesorado colabora con los padres y las madres, es la *participación activa en el aula y en el centro escolar* por parte de ambos agentes. En este sentido, plantean posibilidades como la *«colaboración participando en actividades relacionadas con los proyectos que se llevan a cabo, a veces aportando materiales y otras veces con participación directa en el aula»* (Hombre, EP, 11-15, público, rural); dando la posibilidad de participar en el aula desde dentro y fuera de ella, compatibilizando así la educación con otros horarios personales, como los horarios del trabajo, y colaborando directamente para mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas.

En segundo lugar, un 33,93% menciona la organización de un *plan de trabajo*, seguimiento y motivación a través de diferentes herramientas. Uno de los elementos a destacar es *«el uso de la agenda escolar como medio de comunicación con las familias resulta muy positivo, las reuniones individuales y hablar con el alumnado sobre los acuerdos llegados con la familia»* (Mujer, EP, 16-20, público, urbano). Además, junto con ella destacan otras, como el *«control de agendas y tiempo estipulado para hacer las actividades»* (Mujer, EP, 16-20, público, urbano) y *«recuperar hábito de preguntar la lección, controlar la agenda y cumplir castigos impuestos»* (Hombre, EP, 11-15, privado-concertado, urbano).

En tercer lugar, el 23,21% del profesorado destaca *la comunicación con las familias* a través de *«reuniones trimestrales para analizar el rendimiento del alumnado y explicar pautas de actuación en casa, entrega de exámenes a familias y comunicación diaria a través de la agenda del alumnado»* (Hombre, EP, 16-20, público, urbana) y *«tutorías con cierta frecuencia*

trazándonos unos objetivos cercanos y accesibles que se pueden alcanzar, facilitando pautas para motivarles y para reforzar determinadas actitudes o conductas usando refuerzos positivos» (Mujer, EP,16-20, público, urbano), planteando como las reuniones generales e individuales son dos momentos óptimos para promover la participación de los padres y las madres, propiciando, además, la colaboración entre los docentes y estas, al proponer el profesorado actuaciones conjuntas en relación al alumnado.

Por último, *la toma de decisiones conjuntas* es una de las cuestiones que el 6,25% de los docentes han percibido que influye de forma positiva sobre el rendimiento escolar de su alumnado. Así, este tipo de la comunicación favorece *«acuerdos para cómo actuar al unísono, acuerdos sobre modificación de pautas de conducta y pautas para conseguir un buen rendimiento escolar»* (Mujer, EP, 16-20, público, urbano). Por todo ello, *«siempre que se acuerdan medidas conjuntas y se mantienen canales de comunicación constantes se observan mejoras en comportamiento o académicas. Los avisos a través de la agenda del alumnado son efectivos con algunas familias, al igual que las reuniones»* (Mujer, EP, 16-20, público, urbano).

1.5. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 5-Percepción del Profesorado Sobre las Dificultades de las Familias Para Participar en Actividades Organizadas por el Centro Escolar

Los análisis descriptivos efectuados sobre los ítems de esta dimensión indican que, en términos generales (Tabla 39), el profesorado que ha participado en este estudio percibe que las familias no tienen *casi nunca* dificultades para participar en el centro escolar; estas dificultades pueden surgir solo *algunas veces*, quizá se n escasos casos en que: 1) se sienten a disgusto en el centro (percepción sobre el padre: 3,1% ; $M = 1,80$; $DT = 1,04$; percepción sobre la madre: 5,5% ; $M = 1,91$, $DT = 1,15$), 2) muestran desinterés en participar (percepción sobre el padre: 30,8% ; $M = 3,49$, $DT = 2,26$; percepción sobre la madre: 19,5%; $M = 2,72$, $DT = 2,15$), o 3) creen que no se les invita a participar (percepción sobre el padre: 12,7%; $M = 2,21$, $DT = 1,91$; percepción sobre la madre: 5,8% ; $M = 1,89$, $DT = 1,18$).

Tabla 39

Dimensión 5. Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres y las madres para participar en actividades organizadas por el centro escolar (I)

Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a:		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
No sienten interés en participar	Padre	292	3,49 (2,26)	69,2% (202)	30,8% (90)
	Madre	292	2,72 (2,15)	80,5% (235)	19,5% (57)
Nadie les ha pedido que participen	Padre	292	2,21 (1,91)	87,3% (255)	12,7% (37)
	Madre	292	1,89 (1,18)	94,2% (275)	5,8% (17)
Se sienten a disgusto en el centro escolar	Padre	292	1,80 (1,04)	96,9% (283)	3,1% (9)
	Madre	292	1,91 (1,15)	94,5% (276)	5,5% (16)

En algunos de los aspectos analizados (Tabla 40), el profesorado percibe diferencias en función del género de los progenitores: las madres encuentran *algunas veces* mayores dificultades para participar que los padres debido, por una parte, al transporte hasta el centro (percepción sobre el padre: 10%; $M = 2,40$, $DT = 1,75$; percepción sobre la madre: 23,6%; $M = 3,00$, $DT = 2,15$) y, por otra, a experiencias negativas en este o en otro centro (percepción sobre el padre: 5,5 %; $M = 2,01$, $DT = 1,2$; percepción sobre la madre: 23,6%; $M = 3,42$, $DT = 2,51$). Respecto a este último ítem, se puede apreciar como el profesorado observa que las madres experimentan más experiencias negativas en el centro escolar de sus hijos e hijas que los padres, lo que podría relacionarse con el número de veces que estas acuden al centro escolar y su nivel de implicación.

Tabla 40

Dimensión 5. Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres y las madres para participar en actividades organizadas por el centro escolar (II)

Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a:		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Dificultades de transporte hasta el centro escolar	Padre	292	2,40 (1,75)	90,0% (263)	10,0% (29)
	Madre	292	3,00 (2,15)	76,4% (223)	23,6% (69)
Han tenido experiencias negativas en este o en otro centro escolar	Padre	292	2,01 (1,20)	94,5% (276)	5,5% (16)
	Madre	292	3,42 (2,51)	66,4% (194)	23,6% (98)

No obstante, las principales dificultades que el profesorado percibe en los padres y las madres de su alumnado para participar en el centro son: 1) el horario de trabajo parental (percepción sobre el padre: 66,8%; $M = 6,33$, $DT = 2,80$; percepción sobre la madre: 62,7%; $M =$

5,96, $DT = 2,74$); 2) como consecuencia, *bastante veces*, la incompatibilidad con el horario del centro escolar (percepción sobre el padre: 43, 5% ; $M = 4,34$, $DT = 2,65$; percepción sobre la madre: 42,1% ; $M = 4,25$, $DT = 2,41$) y 3) la carencia de personas con quien dejar a niño/as pequeños/a, personas mayores, enfermas, etc. (percepción sobre el padre: 36,3% ; $M = 3,93$, $DT = 2,40$; percepción sobre la madre: 17,8% ; $M = 2,80$, $DT = 2,09$).

Tabla 41

Dimensión 5. Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres y las madres para participar en actividades organizadas por el centro escolar (III)

Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a:		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Incompatibilidad con el horario de trabajo	Padre	292	6,33 (2,80)	33,2 % (97)	66,8 % (195)
	Madre	292	5,96 (2,74)	37,3% (109)	62,7% (183)
Incompatibilidad con el horario del centro escolar	Padre	292	4,34 (2,65)	56,5% (165)	43,5% (127)
	Madre	292	4,25 (2,41)	57,9% (169)	42,1% (123)
No tienen con quien dejar a niño/as pequeños, personas mayores, enfermas, etc.	Padre	292	3,93 (2,40)	63,7% (186)	36, 3% (106)
	Madre	292	2,80 (2,09)	82,2% (240)	17,8% (52)

Es por ello, que *las principales dificultades que percibe el profesorado para la participación de las familias en el centro* se refieren a aspectos organizativos y funcionales, como la incompatibilidad de horarios y el cuidado de terceras personas. Además, para los padres estas dificultades no se relacionan con aspectos más personales, como la falta de interés por participar o sentirse a disgusto en el centro escolar; aunque, para las madres, si se aprecian experiencias negativas en el centro escolar.

Tras el análisis de la información cuantitativa, con la finalidad de profundizar en la comprensión de estas dificultades, se ha realizado un análisis cualitativo, cuyos resultados se han agrupado en 3 categorías. El resumen de frecuencias y porcentajes se muestra en la Tabla 42.

Tabla 42

Las dificultades que encuentran los padres y las madres para participar en actividades del centro escolar

	N	%
1. Desinterés de las familias por implicarse	21	51,22%
2. Horarios de trabajo o motivos laborales	15	36,59%
3. Frecuencia de participación de las familias en el centro	5	12,20%

Así, el 51,22% del profesorado considera que el *desinterés de las familias* por implicarse es la principal dificultad para participar, ya que «*no valoran lo importante que es una buena colaboración con el centro para el desarrollo de sus hijos*» (Mujer, EI, 1-5, público, urbano) o «*tienen otras prioridades, el colegio es como una guardería para dejar a sus hijos*» (Hombre, EP, 16-20, público, urbano).

Además, *el trabajo o los horarios* son consideradas por el 36,59% de los docentes dificultades, al plantear que «*hoy en día el ritmo de vida hace muy difícil compaginar ambas cosas*» (Hombre, EP, 11-15, privado-concertado, urbano), ya que «*los horarios de trabajo, y en ocasiones su domicilio está lejos del centro escolar*» (Hombre, EI, 6+25, público, urbano). Parece, por tanto, que al igual que en la información cuantitativa, el profesorado considera que la dificultad para conciliar la vida familiar, personal y laboral, influye en la participación de las familias en el centro escolar.

Finalmente, un 12,20% de los docentes consideran la *frecuencia de participación de las familias en el centro escolar* como una de las dificultades que encuentran los padres y las madres para participar en actividades del centro, así, «*cada vez es menor la participación de los padres y madres en actividades del centro, aún existe*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural); esta baja participación de las familias no anima a otras a hacerlo, creando desinterés en ellas y dificultado la participación de las familias en el centro escolar.

1.6. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre la Madre en la Dimensión 6-Percepción del Profesorado Sobre la Relación Centro Escolar-Familia y Sobre la Participación en Actividades de la AMPA

Los resultados indican que, en términos generales (Tabla 43), los docentes perciben una buena relación entre las familias y el centro escolar, que se caracteriza, entre otros aspectos, porque *casi siempre* los padres y las madres se sienten bien recibidos en el centro (percepción sobre el padre: 72,3%; $M = 6,33$, $DT = 2,80$; percepción sobre la madre: 72,6%; $M =$

7,34, $DT = 2,48$). Del mismo modo, perciben que *casi siempre*: 1) En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con todas las familias (71,6%; $M = 7,04$, $DT = 2,50$); 2) Se respeta a todas las familias y al alumnado evitando discriminaciones (73,3%; $M = 7,05$; $DT = 2,50$), y 3) Se respeta el horario para recibir a las familias y se facilita otro horario a las que no puedan acudir en el horario establecido (71,6%; $M = 7,81$; $DT = 2,58$).

Tabla 43

Dimensión 6. Percepción del profesorado sobre la relación centro escolar-familia y sobre la participación en actividades de la AMPA (I)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Los padres y las madres se sienten bien recibidos en el centro escolar	Padre	292	6,33 (2,80)	27,7% (81)	72,3% (211)
	Madre	292	7,34 (2,48)	27,4% (80)	72,6% (212)
En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres	Familia	292	7,04 (2,50)	28,4% (83)	71,6% (209)
En el centro se respeta a todas las familias y alumnado evitando discriminaciones	Familia	292	7,05 (2,50)	26,7% (78)	73,3% (214)
En el centro se respeta el horario para recibir a los padres y las madres y se facilita otro horario a quienes no puedan acudir en el horario establecido	Familia	292	7,81 (2,58)	28,4% (83)	71,6% (209)

En esta misma línea está la percepción del profesorado sobre quién inicia la relación centro escolar-familia (Tabla 44), ya que los docentes consideran que *bastantes veces* el centro toma la iniciativa de contactar con la familia, para: 1) informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 57,2% ; $M = 6,21$, $DT = 3,13$; percepción sobre la madre: 64,7%; $M = 6,86$, $DT = 3,07$); 2) comunicarles algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 56,1% ; $M = 5,88$, $DT = 2,97$; percepción sobre la madre: 62,7 % ; $M = 6,47$, $DT = 2,98$); 3) organizar actividades en colaboración con ellas (percepción sobre el padre: 59,2% ; $M = 5,88$, $DT = 2,97$; percepción sobre la madre: 60,9% ; $M = 6,01$, $DT = 2,95$); y 4) interesarse por cuestiones personales del alumnado o de la familia (salud, ausencias a clase...) (percepción sobre el padre: 61%; $M = 6,26$, $DT = 3,05$; percepción sobre la madre: 62,7%; $M = 6,02$, $DT = 2,94$).

Tabla 44

Dimensión 6. Percepción del profesorado sobre la relación centro escolar-familia y sobre la participación en actividades de la AMPA (II)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas	Padre	292	6,21 (3,13)	42,8% (125)	57,2% (167)
	Madre	292	6,86 (3,07)	35,3% (103)	64,7% (189)
El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para comunicarles algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas	Padre	292	5,88 (2,97)	43,9% (128)	56,1% (164)
	Madre	292	6,47 (2,98)	37,3% (109)	62,7% (183)
El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para organizar actividades en colaboración con ella	Padre	292	5,88 (2,97)	40,8% (119)	59,2% (173)
	Madre	292	6,01 (2,95)	39,1% (114)	60,9% (178)
El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para interesarme por cuestiones personales de sus hijos e hijas (salud, ausencias a clase...)	Padre	291	6,26 (3,05)	39% (114)	61% (178)
	Madre	292	6,02 (2,94)	37,3% (99)	62,7% (193)

Los docentes también consideran que *bastantes veces* las familias alumnado ha contactado con el profesorado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 48,3%; $M = 5,24$, $DT = 2,99$; percepción sobre la madre: 51 %; $M = 5,43$, $DT = 2,90$). Además, la asistencia al centro escolar de los padres y madres se complementa para tener, al menos, una reunión individual con el profesorado tutor/a con el objeto de tratar aspectos relacionados con sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 55,2%; $M = 5,90$, $DT = 2,94$; percepción sobre la madre: 52,7%; $M = 5,42$, $DT = 2,76$).

A pesar de estos datos, los resultados indican la existencia de aspectos a mejorar en la percepción que tiene el profesorado sobre la implicación diferencial de los progenitores al considerar su iniciativa para iniciar contactos con el centro (Tabla 45): 1) son las madres las que *siempre* o *casi siempre* han contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 47,3%; $M = 5,26$, $DT = 2,99$; percepción sobre la madre: 60,9% ; $M = 6,50$, $DT = 3,03$) o para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 33,5% %; $M = 4,58$, $DT = 2,92$; percepción sobre la madre: 57,5%; $M = 6,18$, $DT = 2,99$); 2) también son ellas

quienes casi siempre acuden al centro escolar a una reunión general para padres y madres convocada por el centro escolar (percepción sobre el padre: 56,6%; $M = 5,71$, $DT = 2,79$; percepción sobre la madre: 70,6%; $M = 5,79$, $DT = 3,01$), o a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres y madres (percepción sobre el padre: 26,3%; $M = 3,38$, $DT = 2,17$; percepción sobre la madre: 59,3%; $M = 5,64$, $DT = 3,02$) y 3) para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc. (percepción sobre el padre: 52,1%; $M = 5,36$, $DT = 2,58$; percepción sobre la madre: 66,8% ; $M = 6,84$, $DT = 2,93$). El análisis de los aspectos relativos a esta dimensión, pone claramente de manifiesto que desde la perspectiva del profesorado la participación de las madres en los centros escolares es superior en comparación con la de los padres, bien sea con relación a aspectos más académicos o no.

Tabla 45

Dimensión 6. Percepción del profesorado sobre la relación centro escolar-familia y sobre la participación en actividades de la AMPA (III)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
La familia de mi alumnado ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas	Padre	292	5,26 (2,99)	52,7% (154)	47,3% (138)
	Madre	292	6,50 (3,03)	39,1% (114)	60,9% (178)
La familia de mi alumnado ha contactado conmigo para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas	Padre	292	4,58 (2,92)	66,5% (173)	33,5% (119)
	Madre	292	6,18 (2,99)	42,5% (124)	57,5% (168)
La familia de mi alumnado ha contactado conmigo para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas	Padre	292	5,24 (2,99)	51,7% (151)	48,3% (141)
	Madre	292	5,43 (2,90)	49% (134)	51% (149)
Los padres y madres de mi alumnado asisten al centro al menos a una reunión individual con el tutor/a para tratar aspectos relacionados con sus hijos e hijas	Padre	292	5,90 (2,94)	44,8% (131)	55,2% (161)
	Madre	292	5,42 (2,76)	47,3% (138)	52,7% (154)
La familia de mi alumnado asiste al centro escolar al menos a una reunión general para padres y madres convocada por el centro	Padre	292	5,71 (2,79)	43,4% (127)	56,6% (165)
	Madre	292	5,79 (3,01)	29,4% (86)	70,6% (206)
Los padres y madres de mi alumnado asisten al centro a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres y madres	Padre	292	3,38 (2,178)	73,7% (215)	26,3% (77)
	Madre	292	5,64 (3,02)	40,7% (119)	59,3% (173)
La familia de mi alumnado asiste al centro para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.	Padre	292	5,36 (2,58)	47,9% (140)	52,1% (152)
	Madre	292	6,84 (2,93)	33,2% (97)	66,8% (195)

Por último, se analiza la *percepción del profesorado sobre si las familias y el propio colectivo docente participan o no en las actividades organizadas por el AMPA* del centro. Los resultados se muestran en la Tabla 46.

Tabla 46

Percepción del profesorado sobre la participación tanto de las familias como del propio colectivo docente en actividades organizadas por la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA)

		N	%	
			%SI(n)	%NO (n)
Las familias de mi alumnado participan en actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA	Familia	292	86,6% (253)	13,4% (39)
Los docentes participan en actividades (cursos, fiestas, etc.) organizadas y desarrolladas por la AMPA	Familia	292	74,7% (218)	25% (73)
Los docentes colaboran en la organización de las actividades desarrolladas por la AMPA	Familia	292	47,6% (139)	49,7% (145)

Los resultados muestran que el profesorado considera que las familias sí participan en actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA (86,6%). Este porcentaje desciende a 74,7% cuando se analiza la participación del propio colectivo docente en cursos, fiestas, etc., lo que supone, no obstante, un alto nivel de participación; seguramente por tratarse de actividades cuya organización es compartida por el centro. Sin embargo, cuando se trata de que este colectivo colabore en la organización de actividades propias solo de esta Asociación, el porcentaje baja al 47,6%.

En cuanto a la *participación de las familias en las actividades organizadas y desarrolladas por el AMPA*, el análisis cualitativo realizado ha permitido clasificar la información en cinco categorías, cuyos resultados de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 47.

Tabla 47

Las familias participan en las actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA

	N	%
Participan poco en las actividades del AMPA	17	39,53%
Participan en las actividades del AMPA	15	34,88%
Otras	8	18,60%
No participan en las actividades del AMPA	2	4,65%
Participan en otras actividades	1	2,33%

Tal como se indica en la Tabla 47, el profesorado considera en un 39,53% que las familias *participan poco en las actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA*; perciben que participan en actividades puntuales, pero no de manera activa y prolongada en el tiempo: *«han participado en alguna ocasión, pero no lo hacen habitualmente»* (Mujer, EP, +25, público, urbano). En algunas ocasiones, los motivos se asocian a aspectos de conciliación de la vida laboral y escolar, porque *«a veces es difícil por cuestiones laborales»* (Hombre, EP, 1-5, público, rural). A pesar de ello, un 34,88% del profesorado *sí considera que las familias participan* en estas actividades: *«No todos, pero la gran mayoría sí, aunque participan más en las actividades presentadas por el centro»* (Mujer, EI, 6-10, público, urbano); *«la mayoría de mi alumnado participa en una o más actividades extraescolares organizadas por el AMPA»* (Mujer, EP, +25, público, urbana). No obstante, se trata de un tema del que el profesorado muestra cierto *grado de desconocimiento*; en concreto un 18,60% señala que *«no tengo conocimiento del tema»* (Mujer, EP, +25, público, urbano). En otras ocasiones perciben que los padres y las madres no participan en estas actividades por otras razones, como, por ejemplo, que: *«el AMPA no está realizando ninguna actividad»* (Mujer, EP, 1-5, público, rural).

Finalmente, tan solo un porcentaje inferior al 5% del profesorado percibe que las familias *no participan nunca o casi nunca en estas actividades* (4,65%), indicando que *«algunas familias, no pueden colaborar por cuestiones de trabajo»* (Mujer, EI, +25, público, urbano). También indican que *las familias participan en actividades diferentes a las organizadas y desarrolladas por la AMPA* (2,33%), en especial en aquellas que son promovidas desde el propio centro escolar y que están vinculadas a acciones culturales y/o festivas como *«Carnaval, Fiesta de Fin de curso, etc.»* (Mujer, EP, 1-5, público, rural).

Respecto a si *los docentes participan en las actividades (cursos, fiestas, etc.) organizadas y desarrolladas por la AMPA*, se han obtenido respuestas en cinco categorías de análisis, cuyos datos de frecuencia y porcentaje aparecen en la Tabla 48.

Tabla 48*Los docentes participa n en las actividades (cursos, fiestas, etc.) organizadas y desarrolladas por la AMPA*

	N	%
Participan poco en las actividades del AMPA	16	34,78%
Otras	14	30,43%
Participan en las actividades del AMPA	10	21,74%
No participan en las actividades del AMPA	3	6,52%
El AMPA no organiza actividades	3	6,52%

Los datos incluidos en la Tabla 48 indican que el 34,78% de los docentes consideran que *Participan poco en las actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA*, «*pocos son los que participan*» (Mujer, EP, 6-10, público, urbano); y si lo hacen, «*algunas veces en horario escolar*» (Mujer, EI, +25, público, urbano); así pues, la perspectiva mayoritaria considera que el profesorado no se implica en estas actividades, fundamentalmente por ir dirigidas principalmente a las familias y al alumnado. No obstante, otro 21,74% sí considera que *participan*, pero destacan que «*siempre que sea dentro del horario escolar*» (Mujer, +25, público, rural). Quienes indican que *no participan* lo hacen con un porcentaje inferior del 6,52%, y es debido a que «*las actividades organizadas por el AMPA no exigen la participación de los docentes*» (Hombre, EP, 6-10, público, urbano). Con este mismo porcentaje otros docentes opinan que la AMPA no organiza ni desarrolla actividades: «*no organiza actividades, sino que colaboran con las que organiza el centro*» (Hombre, EP, público, 6-10, urbano). Además, un 30,43% opina que *existen otras circunstancias* que pueden hacer que la participación del profesorado en estas actividades se vea afectada, en especial, por el desconocimiento que tienen sobre lo que se promueven desde la AMPA «*lo desconozco*» (Mujer, EI, +25, público, urbano). En otras ocasiones informan de la ausencia de este organismo en sus centros: «*no hay AMPA*» (Hombre, EP, 6-10, público, urbano).

Cuando lo que se analiza es si *los docentes colaboran en la organización de las actividades que desarrolla la AMPA*, se han obteniendo cinco categorías de análisis relacionadas con el tipo de actividades; las frecuencias y porcentajes asociados a cada una de ellas aparecen recogidos en la Tabla 49.

Tabla 49*Los docentes colaboran en la organización de las actividades desarrolladas por la AMPA*

	N	%
Colabora en fiestas realizadas por el AMPA	37	52,86%
Colabora en otras actividades realizadas por el AMPA	11	15,71%
Otras	10	14,29%
Colabora en actividades extraescolares realizadas por el AMPA	6	8,57%
No colabora en actividades realizadas por la AMPA solo en las del centro	6	8,57%

Los datos incluidos en la Tabla 49 indican que en mayor medida (52,86%) los docentes opinan que *el profesorado colabora con la AMPA* principalmente en organizar fiestas: «*fiestas, festivales, concursos, salidas...*» (Mujer, EI, 6-10, público, urbano); y según un 15,71% también lo hacen en otras actividades, como, «*talleres, escuela de familias, reuniones...*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural). Es por ello que un alto porcentaje del profesorado considera que se implica de manera frecuente y activa con el AMPA cuando esta asociación le pide ayuda y/o colaboración para desarrollar actividades. También hay *otras actividades* no siempre especificadas, que para el 14,29% del profesorado dan respuesta a esta cuestión: «*todas las que organicen*» (Mujer, EI, 16-20, público, urbano); si bien algunas docentes comentan que «*más bien es el AMPA el que colabora en actividades desarrolladas desde el centro: amagüestu, antroxu...*» (Mujer, EP, 16-20, público, urbano). Por último, para el 8,57% del profesorado este colectivo colabora en «*actividades extraescolares*» (Mujer, EI, 21-25, público, rural). Otro porcentaje también del 8,57% considera, sin embargo, que *no colaboran con el AMPA*, sino que solo se implican en las actividades que organiza el centro: «*las del colegio*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano).

Respecto a las *Sugerencias para contribuir a mejorar el funcionamiento de la AMPA*, se han analizado 6 categorías temáticas, cuyos resultados de frecuencia y porcentajes asociados se muestran en la Tabla 50.

Tabla 50*Sugerencias para contribuir a mejorar el funcionamiento de la AMPA*

	N	%
Implicación de los docentes	15	24,19%
Implicación de las familias	13	20,97%
Tipo de actividades a proponer	11	17,74%

Tabla 50*Sugerencias para contribuir a mejorar el funcionamiento de la AMPA*

Mejor/Mayor organización de actividades del AMPA	8	12,90%
Otras	8	12,90%
Colaboración entre la AMPA y el centro	7	11,29%

Las sugerencias aportadas para contribuir a la mejora del funcionamiento de la AMPA se agrupan en torno a seis categorías (Tabla 50). Así, un 24,19% del profesorado considera que mejoraría el funcionamiento de la AMPA con la *implicación de los docentes* en ella, ya que «*el equipo directivo debe coordinarse y ser conocedor de todas las actividades que organiza el AMPA*» (Mujer, EI, 1-5, público, rural), e «*involucrarse más en el día a día del aula y proponer actividades atractivas para desarrollar*» (Mujer, EI, 16-20, público, rural). En relación a este dato, un 20,97% afirma que la *implicación de las familias* sería una herramienta para mejorar el funcionamiento de la AMPA, al «*proporcionar más talleres a las familias*» (Mujer, EP, 1-5, público, rural) y «*que organicen actividades para invitar al resto de las familias*» (Mujer, EP, +25, público, urbano).

Por otro lado, el *tipo de actividades que propone la AMPA* es para el 17,74% del profesorado una cuestión a tener en cuenta para mejorar su funcionamiento, señalando que el desarrollo de acciones específicas dirigidas a las propias familias podría promover una mayor participación, por ejemplo, para «*que fortalezcan la escuela de padres, no se nace aprendido*» (Mujer, EP, +25, público, urbano). Del mismo modo, el 12,90% del profesorado considera que para contribuir a la mejora del funcionamiento de la AMPA hay que tener en cuenta dos cuestiones, por un lado, *una mayor organización* por parte de la misma en sus actividades, «*oferta de actividades interesantes al alumnado*» (Hombre, EP, +25, público, urbano), y por otro, «*hacer público todas las actividades que realizan e incidir en la repercusión positiva*» (Mujer, EP, 6-20, Público, urbano); así como *otros aspectos* que se vinculan directamente con el funcionamiento de la propia institución, como la «*imparcialidad (no inclinarse o favorecer más a unas que a otras)*» (Hombre, EP, +25, público, urbano).

Finalmente, *la colaboración entre la AMPA y el centro*, sería para 11,29% del profesorado el elemento clave que contribuiría a mejorar el funcionamiento de la AMPA, ya que *«necesitamos algún punto de encuentro en el que colaboremos codo con codo»* (Mujer, EP, +25, público, urbano), como *«reuniones periódicas con los miembros del AMPA, información periódica a través de diversos medios»* (Mujer, EP, 6-10, público, urbano). Es por ello, que se percibe como un elemento necesario para promover la implicación de las familias en el centro escolar.

Con respecto a las posibles *razones por las que las familias acuden al centro escolar* desde la perspectiva del profesorado, la información se ha agrupado en seis categorías, cuyo recuento de frecuencias y porcentajes aparece en la Tabla 51.

Tabla 51

Razones por las que las familias acuden al centro escolar desde la perspectiva del profesorado

	N	%
Participar en actividades del centro escolar	13	33,33%
Realizar trámites burocráticos o administrativos	11	28,21%
Acudir a reuniones	6	15,38%
Resolver conflictos o emitir quejas	5	12,82%
Participar en órganos colegiados	3	7,69%
Recoger a sus hijo/as si se ponen enfermos	1	2,56%

Los datos indican que el 33,33% del profesorado opinan que las familias acuden para *participar en actividades del centro escolar: «en general se vuelcan en todas las actividades que se convocan en la escuela. Tenemos una AMPA muy comprometida y participativa. Hay muy buena relación entre todos los agentes educativos y todo esto hace que la imagen de la escuela sea muy positiva»* (Mujer, EI, +25, público, urbano). En segundo lugar, el 28,21% apuntan como razón *realizar trámites burocráticos o administrativos* como *«solicitar becas, prestaciones, pedir certificados de escolarización...»* (Mujer, EI, +25, público, urbano). En tercer lugar, un 15,38% sostiene que lo hacen para *acudir a reuniones: «acuden al centro de forma regular y fuera de horarios para hablar con los profesores especialmente con los tutores acerca del seguimiento académico de sus hijos y para protestar o quejarse de las actividades o actuaciones que se llevan desde el centro»* (Mujer, EP, 1-5, público, rural). Resolver conflictos o

emitir quejas es para el 12,86% de los docentes el motivo para acudir las familias al centro escolar, bien sea para «solicitar información, poner una reclamación, etc.» (Mujer, EI, +25, público, urbano) o para solicitar información específica de sus hijos e hijas a través de «llamadas por parte del tutor debido a algún problema con su hijo» (Hombre, EP, +25, público, urbano). Por último, en menor medida los docentes consideran que las familias acuden al centro para *participar en los órganos colegiados* (7,69%) como el «Consejo Escolar» (Mujer, EI, 1-5, público, rural) o bien, de vez en cuando, para *recoger a sus hijos o hijas* en el centro escolar si se ponen enfermos (2,56%).

1.7. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre las Madres en la Dimensión 7-Percepción del Profesorado Sobre las Habilidades de los Padres y de las Madres Para Ayudar a sus Hijos e Hijas en las Tareas Escolares y Dificultades Para ello

Los análisis descriptivos realizados sobre esta dimensión indican que, en general, desde la perspectiva del profesorado los padres y madres cuentan con información adecuada sobre cómo han de ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de aprendizaje en casa; su percepción tiende a ser similar en ambos progenitores (percepción sobre el padre: 66,8%; $M = 6,04$, $DT = 2,50$; percepción sobre la madre: 69,6%; $M = 6,29$, $DT = 2,48$) (Tabla 52).

A pesar de ello, consideran *bastantes veces* que no saben cómo ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares (percepción sobre el padre: 62%; $M = 5,61$, $DT = 2,85$; percepción sobre la madre: 53,4%; $M = 4,83$, $DT = 2,55$), y que tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas ocasionadas por algunas de las siguientes circunstancias: 1) tener que realizar tareas domésticas (percepción sobre el padre: 50%; $M = 4,66$, $DT = 2,70$; percepción sobre la madre: 49,3%; $M = 4,51$, $DT = 2,49$); 2) tener que cuidar hijo/as pequeño/as, personas mayores, enfermas, etc. (percepción sobre el padre: 42,5%; $M = 4,33$, $DT = 2,6$; percepción sobre la madre: 41,8%; $M = 4,39$, $DT = 2,62$); 3) tener muchas cosas que hacer (percepción sobre el padre: 45,6%; $M = 4,54$, $DT = 2,68$; percepción sobre la madre: 45,6%; $M = 4,42$, $DT = 2,43$); o 4) tener problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.)

(Percepción sobre el padre: 47,6%; $M = 4,58$, $DT = 2,81$; percepción sobre la madre: 44,9%; $M = 4,43$, $DT = 2,78$). En todos estos aspectos, el docente observa que los padres y las madres compatibilizan ambas tareas intentando dar prioridad a su implicación en las tareas escolares de sus hijos e hijas.

Tabla 52

Dimensión 7. Percepción del profesorado sobre la preparación de los padres y las madres para ayudar en las tareas escolares de sus hijos e hijas en casa y dificultades que encuentran para ello (I)

		%			
		<i>N</i>	<i>M (DT)</i>	%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Las familias cuentan con información adecuada sobre cómo han de ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de aprendizaje en casa	Padre	292	6,04 (2,50)	33,2% (97)	66,8% (195)
	Madre	292	6,29 (2,48)	30,4% (89)	69,6% (203)
Las familias no saben cómo ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares	Padre	292	5,61 (2,85)	38,0% (111)	62,0% (181)
	Madre	292	4,83 (2,55)	46,6% (136)	53,4% (156)
Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen que realizar tareas domésticas	Padre	292	4,66 (2,70)	50,0% (146)	50,0% (146)
	Madre	292	4,51 (2,49)	50,7% (148)	49,3% (144)
Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen que cuidar hijos/hijas pequeño/as, personas mayores, enfermas, etc.	Padre	292	4,33 (2,60)	57,5% (168)	42,5% (124)
	Madre	292	4,39 (2,62)	58,2% (170)	41,8% (122)
Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen muchas cosas que hacer	Padre	292	4,54 (2,68)	54,4% (159)	45,6% (133)
	Madre	292	4,42 (2,43)	54,4% (159)	45,6% (133)
Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque la familia tiene problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.)	Padre	292	4,58 (2,81)	52,4% (153)	47,6% (139)
	Madre	292	4,43 (2,78)	55,1% (161)	44,9% (131)

Por otra parte, los docentes estiman que los hijos e hijas en *bastantes ocasiones* no quieren que sus padres y madres les ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares (percepción sobre el padre: 39,4%; $M = 4,10$, $DT = 2,70$; percepción sobre la madre: 42,8%; $M = 4,19$, $DT = 2,67$); y que, en ocasiones, los hijos e hijas no necesitan que se impliquen (percepción sobre el padre: 45,2%; $M = 4,28$, $DT = 2,58$; percepción sobre la madre: 44,5%; $M = 4,23$, $DT = 2,55$). En

otras ocasiones, considera el profesorado que es otra persona quien les ayuda a hacer o a revisar sus tareas (percepción sobre el padre: 43,5%; $M = 4,24$, $DT = 2,46$; percepción sobre la madre: 45,9%; $M = 4,39$, $DT = 2,58$) (Tabla 53).

Tabla 53

Dimensión 7. Percepción del profesorado sobre la preparación de los padres y las madres para ayudar en las tareas escolares de sus hijos e hijas en casa y dificultades que encuentran para ello(II)

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Es conveniente que los padres y las madres aprendan métodos o estrategias para ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de aprendizaje en casa	Padre	292	6,91 (2,75)	31,5% (92)	68,5% (200)
	Madre	292	5,63 (2,50)	13,1% (120)	86,9% (172)
Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no quieren que les ayuden	Padre	292	4,10 (2,70)	60,6% (177)	39,4% (115)
	Madre	292	4,19 (2,67)	57,2% (167)	42,8% (125)
Los padres y las madres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no necesitan que les ayuden	Padre	292	4,28 (2,58)	54,8% (160)	45,2% (132)
	Madre	292	4,23 (2,55)	55,5% (162)	44,5% (130)
Los padres y las madres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque les ayuda otra persona	Padre	292	4,24 (2,46)	56,5% (165)	43,5% (127)
	Madre	292	4,39 (2,58)	54,1% (158)	45,9% (134)

En todo caso, los docentes creen conveniente que los padres y madres aprendan métodos o estrategias para ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de aprendizaje en casa; si bien lo estiman menos en las madres que en los padres (percepción sobre el padre: 68,5%; $M = 6,91$, $DT = 2,759$; percepción sobre la madre: 86,9%; $M = 5,63$, $DT = 2,502$), quizás porque entienden que ellas se implican más a menudo a este respecto.

1.8. Resultados Descriptivos Sobre el Padre y Sobre las Madres en la Dimensión 8- Percepción del Profesorado Sobre la Valoración que Hacen los Padres y las Madres Sobre el Colectivo Docente

Los análisis descriptivos (Tabla 54) indican que, en términos generales, el profesorado percibe que las familias consideran *casi siempre* o *siempre* que los docentes están implicado en la educación de su alumnado (percepción sobre el padre: 68,1%; $M = 6,41$, $DT = 2,50$;

percepción sobre la madre: 71,2%; $M = 6,72$, $DT = 2,52$); y que el profesorado tiene un nivel de formación y habilidades adecuado para educar correctamente a sus hijos e hijas (percepción sobre el padre: 70,2%; $M = 6,61$, $DT = 2,54$; percepción sobre la madre: 69,2%; $M = 6,48$, $DT = 2,47$). Además, indican que ambos progenitores *casi siempre* les animan a desarrollar sus tareas como docentes (percepción sobre el padre: 54,4%; $M = 5,27$, $DT = 2,60$; percepción sobre la madre: 66,5%; $M = 6,20$, $DT = 2,70$).

Por otro lado, el profesorado tiene *casi siempre* o *siempre* una idea más clara respecto a los padres que a las madres, de lo que estos esperan de ellos para ayudar a sus hijos e hijas en su proceso de aprendizaje (percepción sobre el padre: 67,1%; $M = 6,19$, $DT = 2,45$; percepción sobre la madre: 44,3%; $M = 4,81$, $DT = 2,49$). Y así, perciben que los padres *nunca* o *solo algunas veces* muestran un apoyo incondicional a sus hijos e hijas y critican al profesorado y al centro, mientras las madres tienden a ello en mayor medida, a juzgar por el valor de las medias aritméticas obtenidas (percepción sobre el padre: 66,4%; $M = 3,80$, $DT = 2,43$; percepción sobre la madre: 65,8%; $M = 6,71$, $DT = 3,52$).

Tabla 54

Dimensión 8. Percepción del profesorado sobre la valoración que hacen los padres y las madres sobre el colectivo docente

		N	M (DT)	%	
				%N+AV (n)	%B+CS+S (n)
Tengo una idea bastante clara de lo que los padres y las madres esperan de mí para ayudar a sus hijos e hijas en su proceso de aprendizaje	Padre	292	6,19 (2,45)	32,9% (96)	67,1% (196)
	Madre		4,81 (2,49)	55,7% (163)	44,3% (129)
Las familias de mi alumnado suelen mostrar un apoyo incondicional a sus hijos e hijas y critican el comportamiento del profesorado y del centro	Padre	292	3,80 (2,43)	33,6% (194)	66,4% (98)
	Madre		6,71 (3,52)	34,2% (100)	65,8% (192)
Las familias de mi alumnado me animan a desarrollar mis tareas como docente	Padre	292	5,27 (2,60)	45,6% (133)	54,4% (159)
	Madre		6,20 (2,70)	33,5% (98)	66,5% (194)
Los padres y las madres consideran que el profesorado está implicado en la educación de su alumnado	Padre	292	6,41 (2,50)	31,9% (93)	68,1% (199)
	Madre		6,72 (2,52)	28,8% (84)	71,2% (208)
Las familias consideran que el profesorado tiene un nivel de formación y habilidades adecuado para educar correctamente a sus hijos e hijas	Padre	292	6,61 (2,54)	29,8% (87)	70,2% (205)
	Madre		6,48 (2,47)	30,8% (90)	69,2% (202)

2. Estructura Factorial y Fiabilidad de las Escalas Sobre Percepción del Profesorado Acerca de la Implicación Educativa del Padre y de la Madre (Objetivo Específico 2)

Con la finalidad de explorar las dimensiones teóricas latentes en el *Cuestionario sobre Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia* en su versión para profesorado (Martínez-González, 1994), diferenciando la implicación del padre y de la madre, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) sobre 84 ítems con respuesta en escala de Likert de 10 puntos. La finalidad era conocer su estructura interna y reducir el número de ítems a considerar en posteriores análisis de esta investigación. Esta nueva versión reducida podría ser útil también en nuevas investigaciones para valorar la percepción del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria sobre la implicación de las madres y de los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas y sobre la relación que establecen con el centro escolar y con el profesorado.

Previamente a la realización del AFE se tuvieron en cuenta las especificaciones ya comentadas en el apartado de análisis de datos con respecto a la selección de los ítems: 1) reemplazo de datos perdidos a través de The Missing Completely at Random Test (MCAR) (Little, 1988); 2) ajuste a la curva normal considerando valores de asimetría [-2, +2] y curtosis [-7, +7] (Kline, 2011); 3) valores de correlación inferiores a .90 para evitar la multicolinealidad (Tabachnick y Fidell 2007), y 4) porcentajes de respuesta «efecto suelo» y «efecto techo» $\leq 15\%$ (Terwee *et al.*, 2007). Tras considerar estos criterios, el número de ítems incluido en el análisis sobre la percepción del profesorado acerca de los padres fue 77, mientras que para las madres fue 83. En algunos ítems cuyo contenido tenía un significado inverso al de la mayoría con respecto a lo positivamente esperado, se invirtió la escala de valoración de las respuestas; por ejemplo, en el ítem «*Los padres de mi alumnado suelen justificar a sus hijos e hijas ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas*», se consideró positivo puntuar en las opciones cuantitativamente más bajas (0-4puntos).

El método de extracción utilizado para estimar el número idóneo de factores fue Máxima Verosimilitud (Lawley & Maxwell, 1971), seguido de rotación Promix (Lorenzo-Seva, 1999). Para seleccionar los ítems se siguieron los siguientes criterios, eliminando los siguientes: 1) comunalidades inferiores a ,40; 2) peso factorial más elevado inferior a ,32; pesos superiores a ,32 en más de un factor, y diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente inferior a ,15 (Worthington & Whittaker, 2006).

2.1. Estructura Factorial de la Escala en su Versión Referida a la Percepción del Profesorado Sobre la Implicación del Padre

Respecto a la percepción del profesorado sobre los Padres, el AFE extrajo 4 factores con 24 ítems, que explican en conjunto el 70,64% de la varianza. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue 0,970, considerado como «bueno» (Kaiser, 1974; Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999), resultando asimismo significativa la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 25923,58; gl = 1953; p =0,000). Los 4 factores obtenidos son: Factor 1-*Contactos entre el profesorado y el padre* (Alfa de Cronbach = ,983, 6 ítems); Factor 2-*Dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares* (Alfa de Cronbach = ,898, 7 ítems); Factor 3-*Implicación del padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas* (Alfa de Cronbach = ,947, 8 ítems); y Factor 4-*Comunicación entre el profesorado y el padre* (Alfa de Cronbach = ,969, 3 ítems).

Estos cuatro factores se ajustan con varias dimensiones de contenido establecidas en el cuestionario original. La fiabilidad global del conjunto de los 24 ítems seleccionados alcanzó un valor de Alfa de Cronbach de ,956, considerado «muy bueno» (George & Mallery, 2003, p. 231). La relación de ítems clasificados según su peso en cada factor, así como el porcentaje de varianza que explica cada uno del total y su valor de Fiabilidad Alfa de Cronbach, se exponen en la Tabla 55.

Tabla 55

Estructura factorial de la Percepción del Profesorado sobre los Padres, en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia

	Factor 1 Contactos profesorado y padre	Factor2 Dificultades padre para ayudar tareas escolares	Factor 3 Implicación padre en el proceso de E-A	Factor 4 Comunicación profesorado y padre
24 ítems total. Nº Items Factor:	6	7	8	3
% Varianza Total (70,64%) Explicada Factor	60,26%	4,50%	3,13%	2,73%
Alfa de Cronbach	,983	,898	,947	,969
<i>Ítems</i>	<i>Saturación</i>			
El profesorado ha contactado con el padre para comentar algún problema referente a sus hijos e hijas	,886			
El profesorado ha contactado con el padre para comunicar algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas	,869			
El profesorado ha contacto con el padre para informar sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas	,853			
El padre ha contactado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas	,825			
El padre ha contactado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas	,809			
El padre ha contactado para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas	,748			
La familia tiene problemas graves		,650		
Las tareas domésticas		,646		
A los hijos e hijas los ayuda otra persona a hacer o revisar sus tareas escolares		,635		
Tienen muchas cosas que hacer		,619		
Los hijos e hijas no necesitan que los ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares		,608		
Los hijos e hijas no quieren que los ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares		,602		
Atender a hijos e hijas pequeño/as, personas mayores o enfermas		,598		
Estimulan a sus hijos e hijas para que les guste aprender e ir a clase			,893	
Realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender			,871	
Estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismo/as			,869	
Ayudan a sus hijos e hijas en sus actividades de aprendizaje			,819	

Tabla 55

Estructura factorial de la Percepción del Profesorado sobre los Padres, en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia

Enseñan a sus hijos e hijas cómo estudiar	,807	
Me mantienen informado/a de los progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos e hijas	,791	
Me animan a desarrollar mis tareas como docente	,775	
Participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuela de padres y madres, etc., organizadas en el centro	,764	
Mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos e hijas su proceso de aprendizaje escolar		,958
Mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas		,928
El comportamiento de sus hijos e hijas en el centro		,927

Tras el AFE se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el programa Mplus. Se confirmó la estructura factorial obtenida, mostrando un ajuste óptimo del modelo. Los resultados con respecto al Padre fueron: *chi* cuadrado significativo, $\chi^2 = 103,567$ (35), $p < 0,000$; *RMSEA* = 0,041; *SRMR* = 0,037; *GFI* = 0,965; *TLI* = 0,957; *CFI* = 0,970).

Estos cuatro factores y sus ítems respectivos han permitido simplificar el volumen de ítems a considerar en este estudio, por lo que se tomarán como referencia para efectuar posteriores análisis sobre el padre en este trabajo. Para ello se codificó una nueva variable por cada factor, resultante de la suma de puntuaciones obtenidas en sus ítems respectivos.

2.2. Estructura Factorial de la Escala en su Versión Referida a la Percepción del Profesorado Sobre la Implicación de la Madre

Con relación a la percepción del profesorado sobre las Madres, el AFE, siguiendo el mismo procedimiento que el descrito para el padre, ha permitido extraer 5 factores que explican el 72,05% de la varianza. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue 0,971, considerado como «bueno» (Kaiser, 1974; Hair *et al.*, 1999), resultando asimismo significativa la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 28202; 13 *gl*= 2346; $p=0,000$). Los 5

factores obtenidos son: Factor 1-*Contactos entre el profesorado y la madre* (Alfa de Cronbach = ,962, 5 ítems); Factor 2-*Dificultades de la madre para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares*(Alfa de Cronbach = ,782, 3 ítems); Factor 3-*Implicación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas* (Alfa de Cronbach = ,929, 4 ítems); Factor 4-*Comunicación entre el profesorado y la madre*(Alfa de Cronbach = ,969, 4 ítems); y Factor 5-*Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas* (Alfa de Cronbach = ,844, 2 ítems), que se corresponden bien con varias dimensiones de contenido del cuestionario original. Con respecto al Factor 5, que contiene dos ítems, si bien la práctica habitual es seleccionar factores con al menos tres ítems, diversos autores lo cuestionan en la actualidad (Velicer & Fava, 1998), indicando que desestimarlos puede comprometer la estabilidad de los resultados, especialmente cuando el tamaño de la muestra está por debajo de 150 personas (Costello & Osborne, 2005). En este estudio, dado el contenido de los ítems y el carácter diferencial de este factor referido a la percepción sobre la Madre con respecto a los factores obtenidos al analizar la percepción sobre Padre, se ha decidido mantenerlo para futuros análisis. La fiabilidad global del conjunto de los 18 ítems seleccionados alcanzó un valor de Alfa de Cronbach de ,945, considerado «muy bueno» (George & Mallery, 2003, p. 231). La relación de ítems clasificados según su peso en cada factor, así como el porcentaje de varianza que explica cada uno del total y su valor Alfa de Cronbach, se exponen en la Tabla 56.

Tabla 56

Estructura factorial de la Percepción del Profesorado sobre las Madres, en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia

	Factor 1 Contactos profesorado y madre	Factor 2 Dificultades madre para ayudar tareas escolares	Factor 3 Implicación madre en el proceso de E-A	Factor 4 Comunicación profesorado y madre	Factor 5 Acciones conjuntas madre y profesor problemas
18 ítems total. Nº Ítems Factor:	5	3	4	4	2
% Varianza Total (72,05%) Explicada Factor	62,56%	2,13%	3,88%	2,20%	2,26%
Alfa de Cronbach	,962	,782	,929	,969	,844
<i>Ítems</i>	<i>Saturación</i>				
El profesorado ha contactado con la madre	,887				

Tabla 56

Estructura factorial de la Percepción del Profesorado sobre las Madres, en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia

para comunicarle algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas			
El profesorado ha contactado con la madre para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas	,848		
La madre ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas	,840		
La madre ha contactado con el profesorado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas	,789		
El profesorado ha contactado con la madre para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas	,788		
Las madres tienen que realizar tareas domésticas		,671	
La familia tiene problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.)		,642	
Los hijos e hijas no quieren que sus madres les ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares		,614	
Estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismo/as			,922
Enseñan a sus hijos e hijas a ser personas responsables y participativas			,909
Me mantienen informado de los progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos e hijas			,843
Realizan con sus hijo/as actividades y experiencias que les ayudan a aprender			,817
Me resulta fácil comentar con las madres de mi alumnado las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos e hijas y su futuro			,957

Tabla 56

Estructura factorial de la Percepción del Profesorado sobre las Madres, en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia

Me resulta fácil comentar con las madres de mi alumnado mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos e hijas su proceso de aprendizaje escolar	,951	
Me resulta fácil comentar con las madres de mi alumnado mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas	,944	
Me resulta fácil comentar con las madres de mi alumnado el comportamiento en el centro de sus hijos e hijas	,903	
Cuando mi alumnado tienen problemas, la madre y yo organizamos un plan para solucionarlo		,583
Tengo una idea bastante clara de lo que las madres esperan que yo haga para ayudar a sus hijos e hijas en su proceso de aprendizaje		,573

Al igual que en el caso de los Padres, tras el AFE se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el programa Mplus. Se confirmó la estructura factorial obtenida, mostrando un ajuste óptimo del modelo. Los resultados respecto a la Madre fueron: *chi* cuadrado significativo, $\chi^2 = 102,789$ (32), $p < 0,000$; *RMSEA* = 0,040; *SRMR* = 0,036; *GFI* = 0,955; *TLI* = 0,954; *CFI* = 0,968).

Estos cinco factores y sus ítems respectivos han permitido simplificar el volumen de ítems a considerar en este estudio, por lo que se tomarán como referencia para efectuar posteriores análisis sobre la madre en este trabajo. Para ello se codificó una nueva variable por cada factor, resultante de la suma de puntuaciones obtenidas en sus ítems respectivos.

A modo de resumen, se presenta a continuación la Tabla comparativa 57 de los ítems obtenidos en los factores de ambos colectivos, donde se puede observar la similitud o diferencia entre ellos.

Tabla 57

Comparación de los ítems obtenidos en los Factores referidos a la Percepción sobre el Padre y sobre la Madre

Factores	Ítems Padre	Ítems Madre
Contactos entre el profesorado y el padre o la madre	<ul style="list-style-type: none"> -El profesorado ha contactado con el padre para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas -El profesorado ha contactado con el padre para comunicarle algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas -El profesorado ha contactado con el padre para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas -El padre ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas -El padre ha contactado con el profesorado hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas -El padre ha contactado con el profesorado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesorado ha contactado con la madre para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas -El profesorado ha contactado con la madre para comunicarle algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas -El profesorado ha contactado con la madre para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas -La madre ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas -La madre ha contactado con el profesorado hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas
Dificultades de los padres o de las madres para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares	<ul style="list-style-type: none"> -Los padres tienen que realizar tareas domésticas -Los padres tienen que cuidar hijos/hijas pequeños/as, personas mayores, enfermas, etc. -Los padres tienen muchas cosas que hacer -La familia tiene problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.) -Los padres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no quieren que les ayuden. -Los padres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no necesitan que les ayuden. -Los padres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque les ayuda otra persona 	<ul style="list-style-type: none"> -Las madres tienen que realizar tareas domésticas - Las madres tienen problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.) - Las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no quieren que les ayuden.
Implicación de los padres o de las madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas	<ul style="list-style-type: none"> -Los padres de mi alumnado ayudan a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje -Realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender -Enseñan a sus hijos cómo estudiar -Estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismos/as -Estimulan a sus hijos e hijas para que les guste aprender e ir a clase -Me mantienen informado/a de los 	<ul style="list-style-type: none"> -Las madres de mi alumnado enseñan a sus hijos e hijas a ser personas responsables y participativas -Realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender -Estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismos/as -Me mantienen informado/a de los progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos e hijas

Tabla 57

Comparación de los ítems obtenidos en los Factores referidos a la Percepción sobre el Padre y sobre la Madre

	<p>progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos e hijas</p> <p>-Me animan a desarrollar mis tareas como docente</p> <p>-Los padres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro</p>	
Comunicación entre el profesorado y los padres o las madres	<p>-Me resulta fácil comentar con los padres de mi alumnado mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas</p> <p>-Me resulta fácil comentar con los padres de mi alumnado mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos e hijas su proceso de aprendizaje escolar</p> <p>-Me resulta fácil comentar con los padres de mi alumnado el comportamiento en el centro de sus hijos e hijas</p>	<p>-Me resulta fácil comentar con las madres de mi alumnado mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas</p> <p>-Me resulta fácil comentar con las madres de mi alumnado mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos e hijas su proceso de aprendizaje escolar</p> <p>-Me resulta fácil comentar con las madres de mi alumnado el comportamiento en el centro de sus hijos e hijas</p>
Acciones conjuntas de las familias con el profesorado ante situaciones problemáticas		<p>-Cuando mi alumnado tiene problemas, la madre y yo organizamos un plan para solucionarlo</p> <p>-Tengo una idea bastante clara de lo que las madres esperan que yo haga para ayudar a sus hijos e hijas en su proceso de aprendizaje</p>

Con el fin de contrastar la validez de contenido entre los factores extraídos y las dimensiones teóricas de estudio definidas inicialmente en el cuestionario, se presenta en la Tabla 58 la clasificación de los ítems que interrelacionan a ambos, tanto con respecto al padre como a la madre. En ella se observa que todas las dimensiones establecidas inicialmente tienen correspondencia con los factores extraídos, a excepción de la Dimensión 5. Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres y las madres para participar en el centro escolar.

Tabla 58

Clasificación de los ítems obtenidos en los Factores referidos a la Percepción sobre el Padre y sobre la Madre en las Dimensiones Teóricas de Estudio

Dimensiones de estudio		Factores
Dimensión 1- Percepción del		F3- Implicación del padre/madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas

Tabla 58

Clasificación de los ítems obtenidos en los Factores referidos a la Percepción sobre el Padre y sobre la Madre en las Dimensiones Teóricas de Estudio

profesorado sobre la implicación parental en la educación del hijo o hija	Padre Madre	-El padre/la madre realiza con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender -El padre/ la madre enseña a sus hijos cómo estudiar -El padre/ la madre estimula a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismos/as
	Padre	-Los padres de mi alumnado ayudan a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje -Los padres de mi alumnado estimulan a sus hijos e hijas para que les guste aprender e ir a clase -Los padres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de padres-madres, etc. organizadas en el centro
	Madre	-Las madres de mi alumnado enseñan a sus hijos e hijas a ser personas responsables y participativas <i>F5-Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas</i>
Dimensión 2- Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado	Madre	-Cuando mi alumnado tiene problemas, la madre y yo organizamos un plan para solucionarlo
Dimensión 3- Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado	Padre Padre Madre	<i>F1-Contactos entre el profesorado y el padre/la madre</i> -El padre ha contactado con el profesorado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas -El profesorado ha contactado con el padre/la madre para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas -El padre/ la madre ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas
	Padre Madre	<i>F3- Implicación del padre/madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas</i> - El padre/ la madre me mantiene informado/a de los progresos y/o limitaciones que percibe en sus hijos e hijas
Dimensión 4- Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos e hijas	Padre Madre	<i>F4-Comunicación entre el profesorado y el padre/la madre</i> -Me resulta fácil comentar con los padres/madres de mi alumnado mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas -Me resulta fácil comentar con los padres/madres de mi alumnado mis ideas sobre cómo están llevando sus hijos e hijas su proceso de aprendizaje escolar -Me resulta fácil comentar con los padres/madres de mi alumnado el comportamiento en el centro de sus hijos e hijas
Dimensión 6- Percepción del profesorado sobre la relación centro escolar-familia y sobre la participación en actividades de la AMPA	Padre Madre	<i>F1-Contactos entre el profesorado y el padre/la madre</i> -El profesorado ha contactado con el padre/la madre para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas -El profesorado ha contactado con el padre/la madre para comunicarle algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas -El padre/la madre ha contactado con el profesorado para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas
Dimensión 7- Percepción del		<i>F2-Dificultades del padre/madre para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares</i>

Tabla 58

Clasificación de los ítems obtenidos en los Factores referidos a la Percepción sobre el Padre y sobre la Madre en las Dimensiones Teóricas de Estudio

profesorado sobre la implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos en casa	<i>Padre</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El padre/la madre ayuda a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tiene que cuidar hijos/hijas pequeños/as, personas mayores, enfermas, etc - El padre/la madre no ayuda a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tiene muchas cosas que hacer - El padre/la madre no ayuda a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no necesitan que les ayuden. - El padre/la madre no ayuda a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque les ayuda otra persona
	<i>Padre</i> <i>Madre</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El padre/la madre no ayuda a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tiene que realizar tareas domésticas - El padre/la madre no ayuda a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tiene problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.) - El padre/la madre no ayuda a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no quieren que les ayuden
Dimensión8- Percepción del profesorado sobre la valoración que hacen los padres y las madres sobre el colectivo docente	<i>Padre</i> <i>Madre</i>	<p><i>F3- Implicación del padre/madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Los padres de mi alumnado me animan a desarrollar mis tareas como docente <p><i>F5-Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tengo una idea bastante clara de lo que las madres de mi alumnado esperan que yo haga para ayudar a sus hijos e hijas en su proceso de aprendizaje

3. Validez Criterial de los Factores Extraídos en las Escalas de Implicación Educativa del Padre y de la Madre (Objetivo Específico 3)

Con el objeto de validar las escalas y comprobar su valor predictivo, se han realizado análisis correlacionales entre los factores extraídos y las siguientes variables externas consideradas relevantes en el ámbito académico: 1) *rendimiento académico*, analizado a través del porcentaje de alumnado percibido por el profesorado que alcanza los objetivos curriculares; se han establecido cuatro categorías: 1) 25%; 2) 50%; 3) 75% y 4) 100%; 2) *expectativas del profesorado sobre el futuro del alumnado*, identificadas a través del ítem: «*Creo que mi alumnado saldrá adelante en la vida*», con respuestas en escala de Likert de 10 puntos, desde 1-*Nunca* hasta 10-*Siempre*; y 3) *conflictividad en el aula percibida por el profesorado*, a través del ítem: «*Me he enfadado porque un alumno/a me ha contestado de manera desafiante en clase*», también con respuesta en escala de 10 puntos desde 1-*Nunca* hasta 10-*Siempre*. La información sobre estas variables fue emitida por el profesorado al cubrir

el cuestionario de relaciones entre el centro docente y las familias, donde se habían incorporado estos ítems como complemento para valorar la validez criterial.

Se presentan los resultados tanto con respecto a los factores referidos al padre, como a la madre.

3.1. Validez Criterial Entre los Factores de Implicación Educativa Parental y el Rendimiento Académico del Alumnado

Los valores de validez criterial entre los factores obtenidos sobre el padre y sobre la madre y la variable «rendimiento académico», calculados con la correlación de Pearson (r) son los siguientes: 1) Factor 1-Contactos entre el profesorado y las familias: $r = ,160$ ($p=,019$) para el padre y $r = ,204$ ($p=,000$) para la madre; 2) Factor 3-Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas: $r = ,451$ ($p=,000$) para el padre y $r = ,432$ ($p=,019$) para la madre; y 3) Factor 4-Comunicación entre el profesorado y las familias: $r = ,181$ ($p=,000$) para el padre y $r = ,176$ ($p=,000$) para la madre.

De acuerdo con estos resultados, el rendimiento académico del alumnado tal como es percibido por el profesorado, se relaciona positivamente con: 1) los contactos entre el profesorado y las familias; 2) la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, y 3) la comunicación entre el profesorado y las familias.

De ello se deduce que cuanto mayor es la percepción del profesorado en estos tres factores, mayor es la puntuación que obtiene el alumnado en su rendimiento escolar: cuantos más contactos mantienen el profesorado y el padre o la madre, cuanto mayor es la comunicación entre ambos colectivos y cuanto más frecuente es la implicación de los progenitores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejor es el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, desde la perspectiva del profesorado.

3.2. Validez Criterial Entre los Factores de Implicación Educativa Parental y las Expectativas del Profesorado Sobre el Futuro del Alumnado

La variable «expectativas de futuro del alumnado» obtuvo los siguientes valores en la correlación de Pearson con los factores analizados: 1) *Factor 1-Contactos entre el profesorado y las familias*: $r = ,400$ ($p=,000$) para el padre; $r = ,597$ ($p=,000$) para la madre; 2) *Factor 2-Dificultades de las familias para ayudar a sus hijo/as en las tareas escolares*: $r = ,695$ ($p=,000$) para la madre; 3) *Factor 3-Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijo/as*: $r = ,307$ ($p=,000$) para el padre; $r = ,761$ ($p=,000$) para la madre; 4) *Factor 4-Comunicación entre el profesorado y las familias*: $r = ,300$ ($p=,000$) para el padre; $r = ,714$ ($p=,000$) para la madre; y 5) *Factor 5-Acciones conjuntas de las familias con el profesorado ante situaciones problemáticas*: $r = ,385$ ($p=,000$) para la madre.

De este modo, se observa que las expectativas académicas del profesorado hacia su alumnado aumentan a medida que incrementan también: 1) los contactos entre el profesorado y el padre o la madre, 2) la implicación del padre o de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, o 3) la comunicación entre el profesorado y el padre o la madre. También se ha encontrado, solo en el caso de la madre, que el profesorado incrementa sus expectativas académicas hacia el alumnado con situaciones problemáticas, cuando realiza conjuntamente con la madre acciones de apoyo a este alumnado; lo que indica la relevancia de la colaboración entre ambos y el grado de implicación de la madre en el proceso académico de sus hijos e hijas; especialmente cuando esto/as tienen dificultades.

3.3. Validez Criterial Entre Factores de Implicación Educativa Parental y la Conflictividad Percibida en el Aula por Conductas Desafiantes del Alumnado

Finalmente, la conflictividad percibida en el aula por conductas desafiantes del alumnado obtuvo con el *Factor 3-Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijo/as*, una correlación de Pearson negativa, $r = -,169$ ($p=,000$), con la madre. Así pues, se observa la tendencia de que cuanto mayor es la implicación de las madres

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, menor es la conflictividad que percibe el profesorado en el aula causada por comportamientos desafiantes del alumnado.

Por tanto, los resultados obtenidos del análisis de validez criterial sugieren que el grado de colaboración que se establezca entre los centros docentes y las familias -tal como es expresada en los factores considerados- guarda relación positiva con el nivel de rendimiento académico del alumnado, con las expectativas de futuro que tiene el profesorado hacia él, y con la prevención del comportamiento desafiante del alumnado hacia el profesorado.

4. Comportamiento Diferencial de los Factores de Implicación Educativa Parental, en Función de Variables Sociodemográficas (Objetivo Específico 4 y Objetivo Específico 5)

Se presentan en primer lugar, los resultados descriptivos (media y desviación típica) obtenidos sobre los factores relativos tanto al padre como a la madre, para proceder posteriormente a exponer para cada progenitor los resultados diferenciales en función de las variables sociodemográficas incluidas en este estudio. Estas se han agrupado en dos categorías: 1) características personales-profesionales de los docentes (sexo, actividad tutorial, experiencia docente, años en el centro escolar y etapa educativa); y 2) características contextuales del centro (tipología pública o privada-concertada, y zona geográfica, rural o urbana). Se complementan estos resultados cuantitativos con otros cualitativos procedentes del análisis de contenido, efectuado con los comentarios emitidos por el profesorado en el grupo de discusión. El objetivo es profundizar en las interpretaciones, motivaciones, argumentaciones y significados que otorga el profesorado a las relaciones entre los centros y las familias.

4.1. Resultados Descriptivos Sobre los Factores Relativos Tanto al Padre Como a la Madre

Los resultados descriptivos presentados en la Tabla 59 sugieren que los docentes tienen una percepción positiva, aunque mejorable, de los contactos ($M = 5,35$; $DT = 2,61$, para el padre; $M = 6,19$; $DT = 2,61$, para la madre) y comunicación ($M = 6,11$; $DT = 2,62$ para el

padre; $M = 6,37$; $DT = 2,58$, para la madre) que establecen con los padres y con las madres, así como del grado en que ambos se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas ($M = 5,27$; $DT = 2,00$, para el padre; ($M = 5,70$; $DT = 2,14$, para la madre).

También perciben que las posibles dificultades que los padres y madres encuentran para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares solo se producen algunas veces ($M = 4,38$; $DT = 2,08$, para el padre; $M = 4,38$; $DT = 2,21$, para la madre). Por otra parte, con relación a la madre, el profesorado percibe que algunas veces lleva a cabo con ella acciones conjuntas ante situaciones problemáticas de los hijos e hijas ($M = 4,74$; $DT = 2,34$).

Tabla 59

Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de los factores extraídos con relación al padre y a la madre

	M (DT)	
	Padre	Madre
Factor1		
Contactos entre el profesorado y el padre/la madre	5,53 (2,61)	6,19 (2,61)
Factor2		
Dificultades del padre/madre para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares	4,38 (2,08)	4,38 (2,21)
Factor3		
Implicación del padre/madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas	5,27 (2,00)	5,70 (2,14)
Factor4		
Comunicación entre el profesorado y el padre/madre	6,11 (2,62)	6,37 (2,58)
Factor 5		
Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas		4,74 (2,34)

4.2. Resultados Diferenciales en el Factor 1-Contactos Entre el Profesorado y las Familias

4.2.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes. Centrándose en la percepción sobre los padres, los análisis recogidos en la Tabla 60 muestran diferencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado sobre el contacto que mantiene con los padres de su alumnado en función de las variables *tutoría*, *experiencia docente* y *años en el centro escolar*, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en la variable *sexo* ni en la variable *etapa educativa* (Educación Infantil y Educación Primaria).

Tabla 60

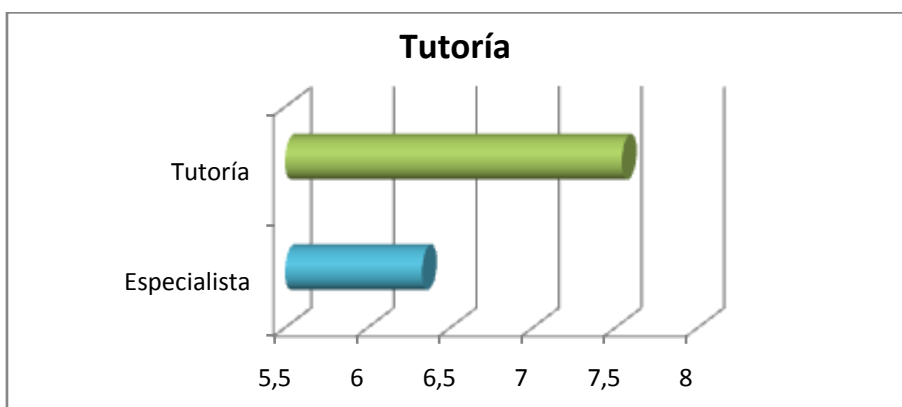
Factor 1-Contactos entre el profesorado y el Padre desde la perspectiva del profesorado

Variables individuales	M (DT)	F	t	p	d de Cohen
Tutoría					
Tutor/a	6,77 (2,41)	,237	3,415	,001	,525
Especialista	5,50 (2,42)				
	M (DT)	F-W	gl	p	Tamaño del efecto (R^2)
Experiencia docente					
De 1 a 5 años	4,50 (2,36)	2,343	1/286	,042	-,297
De 6 a 10 años	5,36 (2,71)				
De 11 a 15 años	6,07 (2,67)				
De 16 a 20 años	5,98 (2,85)				
De 21 a 25 años	5,76 (2,34)				
Más de 25 años	5,68 (2,51)				
Años en el centro escolar					
De 1 a 5 años	5,01 (2,46)	4,220	1/286	,002	-,480
De 6 a 10 años	5,92 (2,89)				
De 11 a 15 años	5,78 (2,59)				
De 16 a 20 años	5,96 (2,14)				
De 21 a 25 años	5,35 (2,68)				
Más de 25 años	7,62 (2,30)				

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en este factor con relación a la *tutoría* ($t_{(213)} = 3,415$; $p = ,000$; $d = ,525$), con un tamaño del efecto alto; indicando que aquellos maestros y maestras que son tutores y tutoras perciben un mayor contacto con los padres ($M = 6,77$; $DT = 2,41$) que quienes trabajan como especialistas ($M = 5,50$; $DT = 2,42$) (Figura 8).

Figura 8

Percepción del profesorado sobre el contacto con los padres de su alumnado en función de la variable tutoría



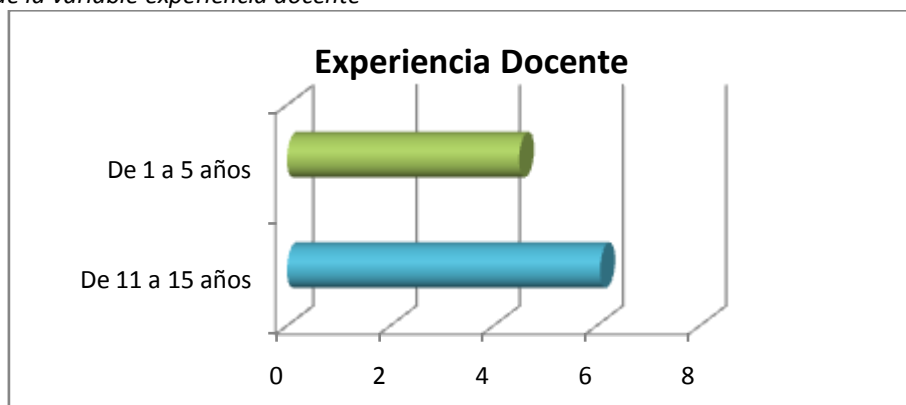
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la experiencia docente ($F_{(292)} = 2,34$; $p = ,042$; $R^2 = -.297$) como se observa en la Figura 9, establece diferencias significativas con un tamaño del efecto bajo.

Las comparaciones de grupos post-hoc señalan que el profesorado con experiencia docente entre 11 y 15 años de experiencia docente percibe significativamente mayor contacto con los padres ($M = 6,07$; $DT = 2,67$) que el profesorado con poca experiencia docente (entre 1 y 5 años) ($M = 4,5$; $DT = 2,36$) ($p = ,05$, Scheffe).

Figura 9

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre el contacto con los padres en los niveles post hoc de la variable experiencia docente

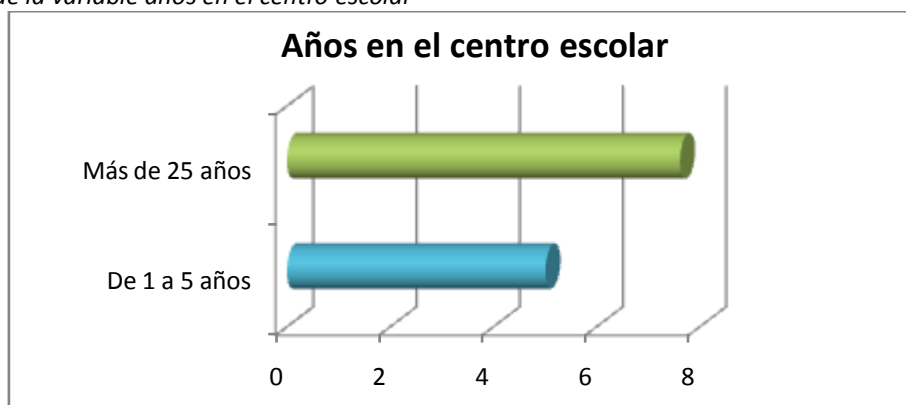


Fuente: Elaboración propia.

En la variable *años en el centro escolar* también se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($W_{(292)} = 4,220$; $p = ,003$; $R^2 = ,480$), con un tamaño del efecto alto (Tabla 60). En concreto, el profesorado con más de 25 años en el centro percibe significativamente mayor contacto con los padres ($M = 7,62$; $DT = 2,30$), que quienes cuentan con muy pocos años trabajando en su centro actual (entre 1 y 5 años) ($M = 5,01$; $DT = 2,46$) ($p = ,011$, *Games-Howell*) (Figura 10).

Figura 10

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre el contacto con los padres en los niveles post hoc de la variable años en el centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva del profesorado sobre las madres, muestra diferencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado sobre la percepción del contacto que mantiene con ellas en las variables individuales *tutoría* y *años en el centro escolar* (Tabla 61).

No existiendo diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo del profesorado ni a la etapa educativa impartida (Educación Infantil y Educación Primaria).

Tabla 61

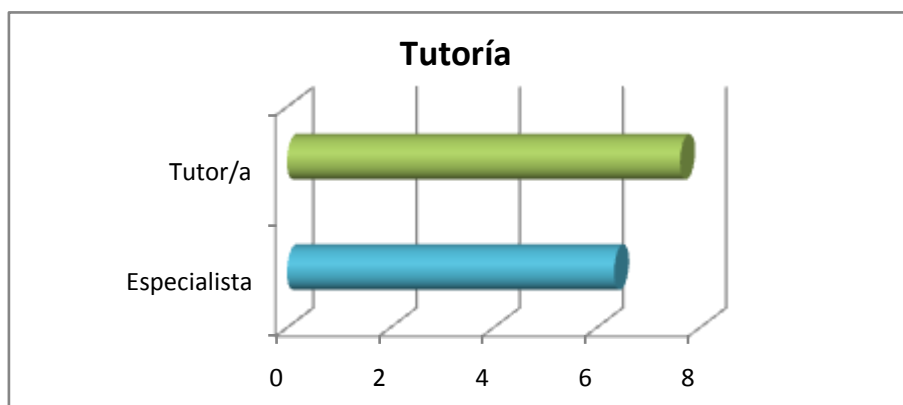
Factor 1-Contactos entre el profesorado y la madre desde la perspectiva del profesorado

		<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
Variables individuales	Tutoría					
	Tutor/a	7,62 (2,07)				
	Especialista	6,34 (2,22)	,309	3,950	,000	,569
		<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Tamaño del efecto (<i>R</i> ²)
	Años en el centro escolar					
	De 1 a 5 años	5,74 (2.61)				
	De 6 a 10 años	6,61 (2.71)				
	De 11 a 15 años	6,67 (2.44)				
	De 16 a 20 años	6,58 (2.31)				
	De 21 a 25 años	5,34 (2.80)	2,759	1/286	,019	-,361
	Más de 25 años	7,63 (2.25)				

El contraste efectuado en este factor sobre las madres, muestra también diferencias estadísticamente significativas en la variable *tutoría* ($t_{(213)} = 3,950$; $p = ,000$; $d = ,569$), con un tamaño del efecto alto (Tabla 61); indicando que el profesorado tutor percibe mayor contacto ($M = 7,62$; $DT = 2,07$) que los especialistas ($M = 6,34$; $DT = 2,22$) (Figura 11).

Figura 11

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre el contacto entre los docentes y las madres en los niveles post hoc, en relación a la variable tutoría

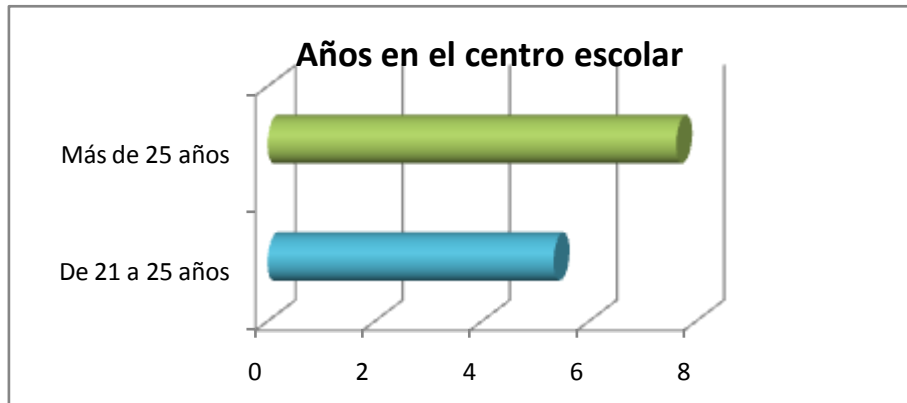


Fuente: Elaboración propia.

También existen diferencias al considerar los *años en el centro* ($F_{(292)} 2,759; p= ,019; 4r^2= -,361$) con un tamaño del efecto bajo (Tabla 61); quienes llevan más de 25 años perciben significativamente mayor contacto con las madres ($M = 7,63; DT = 2,25$) que quienes llevan algo menos (entre 21 y 25 años) ($M = 5,34; DT = 2,80$) ($p = ,05$, Games-Howell) (Figura 12).

Figura 12

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre el contacto entre los docentes y las madres en los niveles post hoc de la variable años en el centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro

Escolar. Con respecto a las variables contextuales analizadas, y en relación al padre, solo se han detectado diferencias significativas en la tipología de centro ($t_{(292)}= -5,607; p= ,000; d= -,368$), con un tamaño del efecto medio; indicando que el profesorado que trabaja en centros públicos percibe menor contacto con los padres que quienes trabajan en centros privado-concertados (Tabla 62).

Tabla 62

Factor 1-Contactos entre el profesorado y el Padre, desde la perspectiva del profesorado

Variables contextuales	Tipología de centro escolar	M (DT)	F	t	p	d de Cohen
	Público	5,08 (2,51)	2,676	-5,607	,000	-,368
	Privado-concertado	7,02 (2,38)				

Este mismo resultado se observa con respecto a la percepción sobre las madres ($t_{(292)}= -4,989; p=,000, d= -,724$) (Tabla 63).

Tabla 63*Factor 1-Contactos entre el profesorado y la Madre desde la perspectiva del profesorado*

Variables contextuales	Tipología de centro escolar	M (DT)	F	t	p	d de Cohen
	Público	5,79 (2,59)	13,493	-4,989	,000	-,724
	Privado-concertado	7,54 (2,23)				

4.2.3. Resultados Cualitativos Relativos a F1-Contactos Entre el Profesorado y el Padre o la Madre. Los resultados cualitativos obtenidos al analizar los comentarios sobre el *Factor1-Contactos entre el profesorado y el padre o la madre* (Tabla 64), señalan que el profesorado establece tres grandes categorías de significado, con algunas subcategorías, en las que, desde su percepción, son más habituales estos contactos: 1) Motivos de asistencia al centro escolar: a) reuniones generales, b) reuniones individuales, c) Asociación de Madres y Padres de Alumnado (AMPA), d) charlas, conferencias, talleres, e) actividades culturales y deportivas; 2) Acciones específicas programadas con el profesorado: a) progreso académico y rendimiento escolar, b) comportamiento, y c) cuestiones personales, y 3) Actitud de apertura del centro: a) invitación a las familias, b) clima social, y c) horario. La frecuencia de ocurrencia de estas categorías se ha analizado con estadísticos descriptivos simples, que se presentan en la Tabla 66. Por otra parte, en la Tabla 6 del Anexo se encuentra una sistematización de los comentarios literales del profesorado en estas categorías.

Tabla 64*Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa sobre F1-Contactos entre el profesorado y el padre o la madre relativos a su participación en actividades del centro*

	N	%
Motivo de asistencia al centro escolar	18	58,06%
Acciones específicas programadas con el profesorado	13	41,94%
Actitud de apertura del centro escolar	12	38,71%

Los datos descriptivos obtenidos indican que el 58,06% de los docentes considera que *los motivos de asistencia al centro escolar* por reuniones generales, individuales, actividades del AMPA, y deportivo-culturales, charlas, etc., son los que más contactos promueve ente ambos colectivos; seguido de un 41,94% que hace referencia a las *acciones o temas específicos* que el profesorado organiza para comentar con las familias (progreso académico y

rendimiento escolar, comportamiento, y cuestiones personales). Finalmente, un 38,71% señala la *actitud de apertura del propio centro escolar* como una acción que genera el contacto: invitación a las familias, clima social, horario.

El análisis de cada una de las categorías en sub-categorías (Tabla 6 del Anexo) muestra aspectos diferenciales, desde la perspectiva del profesorado, atendiendo también a variables sociodemográficas.

4.2.3.1. Asistencia al Centro Escolar. Así, respecto a la *Asistencia al centro escolar* las familias son invitadas a involucrarse en actividades que engloban a todo el centro escolar y que se circunscriben también al ámbito extracurricular. En este sentido, el profesorado destaca elementos como las reuniones generales, aunque considera que *«a la primera acuden para conocerte, luego ya no»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano)⁵; esta percepción es compartida por la totalidad del grupo de discusión, que afirma y verbaliza su acuerdo. Además, continuando con la tendencia de percepción recogida en los análisis anteriores, consideran que principalmente asisten a las reuniones con el profesorado las madres y no los padres, *«acuden más las madres, con mucha diferencia y si acuden»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano); ante esta afirmación, de nuevo, el resto de participantes asiente compartiéndola en su totalidad. Si bien es cierto, que las madres acuden más que los padres a las reuniones generales, el profesorado de este grupo considera que ambos progenitores asisten en menor medida a las reuniones generales que a las reuniones individuales, *«acuden menos que a las reuniones individuales»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). Centrándose de manera específica en las reuniones individuales la percepción del profesorado es que, para ellos, como colectivo, es un buen instrumento para promover los contactos con las familias, considerando que *«los tutores tiran mucho, y si les llamas acuden»* (Mujer, EP,

5.A continuación, se presentan las leyendas asociadas a las variables sociodemográficas etapa escolar y experiencia docente de los participantes. Etapa escolar: EI (Educación Infantil) y EP (Educación Primaria). Experiencia docente: 1-5= De 1 a 5 años; 6-10= De 6 a 10 años; 11-15= De 11 a 15 años; 16-20= De 16 a 20 años; 21-25= De 21 a 25 años; +25 años; +25= Más de 25 años de experiencia docente.

+25, funcionaria, público, urbano); si bien, desde el contexto urbano el colectivo del profesorado percibe que no siempre es fácil promover ese contacto con las familias *«a pesar de ello, hay veces que hay que llamar y volver a llamar y cambiar la hora, pero al final se consigue»* (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). Aun así, a pesar de que en algunas ocasiones es más difícil el contacto, lo que permanece establece, mostrando un acuerdo total entre los participantes, es una mayor asistencia por parte de las madres, *«acuden más las madres, con mucha diferencia, y si acuden padres, lo hacen con las madres»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

Centrándose en la variable sociodemográfica zona geográfica, se percibe el mismo grado de asistencia de ambos progenitores, pero se manifiestan diferencias en el grado de frecuencia con el producen este tipo de reuniones, generales y tutorías, ya que *«en el contexto rural los padres acuden mucho menos»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). Siendo menos frecuentes en el contexto rural a causa de una mayor confianza y relación de las familias hacia el centro escolar, según los docentes; porque *«en la escuela rural, no se convocan tantas reuniones, no son necesarias porque tratan más con las familias, hay una cercanía y una preocupación total por el ámbito educativo»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

Otra de las sub-categorías vinculada con la *Asistencia al centro escolar* es la AMPA, señalando, el profesorado una visión negativa sobre la participación de las familias, al considerar que *«a esta asociación casi le podemos quitar el término padres, porque no participan»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano), esta percepción es compartida por la totalidad del grupo de discusión que afirma y verbaliza su acuerdo. *«Esta parte está muy afectada, a pesar de que organizan muchas cosas, y de 800 alumnos igual te van 20 familias»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). Así pues, aunque el profesorado considera que la AMPA podría ser una institución que promoviera el contacto con las familias, la

realidad, es que su percepción en base a la experiencia personal, es que no promueve los contactos con el centro escolar, y menos aún con el profesorado.

En cuanto a las *Charlas, conferencias, talleres...*, consideran que son acciones que promueven de manera activa el contacto con las familias, en especial, porque la diversidad de actuaciones que se desarrollan, permite responder a la variedad de intereses de las familias, una percepción que es compartida en su totalidad por los participantes del grupo de discusión. Centrándose en la participación de las familias, una de las docentes puntualiza que, a las actividades de los talleres, *«vienen también padres»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano), destacando como en las actividades formativas se percibe una participación un poco más activa de los padres; cuando en el resto de actividades predominaba la participación de las madres. Respecto a las temáticas de las acciones, el profesorado en su conjunto señala la importancia de tratar en ellas la inteligencia emocional, ya que *«el trabajo emocional se relega a si el tutor lo quiere hacer o no hacer; no se hace en ningún público que conozca»* (Mujer, EI, 6-10, público, urbano). Con la finalidad, no solo de trabajar los contenidos a nivel de centro escolar, sino de trasladar la formación a las familias, puesto que todos están de acuerdo en afirmar que *«sería estupendo plantear esto que estamos haciendo aquí con las familias»* (Mujer, EP, 22-25, público, urbano); con ello, no solo se promoverían el contacto entre el profesorado y las familias, sino planteamientos educativos compartidos. Una percepción, que desde los centros privados-privado-concertados se está realizando, en algunas ocasiones, puesto que tal y como señala una docente, *«en el privado-concertado sí se trabaja desde el centro, tutorías, dinámicas y formación para los docentes»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), mostrando diferencias en función de la tipología de centro escolar. Por lo que, en este punto, se puede detectar una diferencia en relación a la variable sociodemográfica tipología de centro escolar, en tanto que los docentes de los centros públicos reclaman formación sobre inteligencia emocional mientras que en los centros privado-concertados-privados sí parecen recibirla.

Por último, en cuanto a las *Fiestas, Actividades Culturales-Deportivas,...* el profesorado considera que la participación de las familias baja notablemente, así «*el número de padres que acude es mucho menor*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano), especificando que «*si acuden, tiene relación con un evento deportivo*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Así pues, desde la perspectiva del profesorado que ha participado en esta investigación, este tipo de actividades no promueven, de manera activa, los contactos entre el profesorado y las familias. Si bien, atendiendo a la variable sociodemográfica etapa educativa, se percibe una mayor asistencia en la Educación Infantil frente a la Educación Primaria, puesto que «*a medida que aumentan de cursos, vienen menos; en Educación Infantil vienen más, luego ya no, en Educación Primaria*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano); constatando los resultados obtenidos en otras investigaciones, que señalan una menor participación familiar a medida que los hijos e hijas se sitúan en curso escolares superiores.

4.2.3.2. Contacto con el Profesorado. Por otro lado, centrándose en la categoría *Contacto con el profesorado*, a menudo las familias acuden a hablar con el docente para tratar temas académicos y conocer el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, señalando de manera unánime que «*hay una presión social por los resultados académicos que se premia hasta con regalos*», motivo por el cual, es la cuestión más frecuente por la que las familias contacta con el profesorado. Además, consideran que se anteponen las calificaciones académicas a las cuestiones personales y el comportamiento, «*una vez me pasó que una familia me dijo: «vale esa es la nota, pero ¿se esfuerza?» Esto solo me pasó una vez*» (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural); el resto participantes muestra su grado de acuerdo con esta afirmación.

Además, en relación con los temas académicos y el rendimiento escolar, los docentes perciben diferencias en la variable etapa educativa, al considerar que en Educación Primaria «*hay familias muy interesadas por las notas; mucho, mucho, el número en Educación Primaria*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), mostrando «*mucha obsesión con la nota y no contemplan otros ámbitos*» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano), percepción

compartida por todos los docente independientemente del género. En cambio, «yo, en *Educación Infantil no lo noto tanto*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). En esta etapa destacan que «*lo importante es saber leer, escribir y sumar*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano), y no el número, una percepción que el profesorado considera que se produce como consecuencia del tipo de boletín de evaluación, que en Educación Infantil no es numérico. Si bien, una docente afirma que, «*nunca vienen a preguntar por cómo se comportan, a no ser que haya conflictos*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). Partiendo de esta realidad, y desde la percepción del profesorado en base a sus experiencias personales, consideran que es necesario desarrollar diferentes actuaciones, como por ejemplo, «*debemos decirle más lo bien que se portan para que ellos también les den importancia*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano), el uso de «*la agenda se debe usar también para cosas positivas, y no lo solemos hacer*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano) o estrategias metodológicas como la economía de fichas, «*en Educación Infantil se hace algo más con tatuajes o caras sonrientes al entregarlos*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano), con la finalidad de que las familias perciban que el progreso y rendimiento académico de sus hijos e hijas no son solo las calificaciones académicas numéricas. Si bien, perciben diferencias en función del entorno geográfico del centro escolar cuando se produce contacto con las familias para tratar cuestiones personales de sus hijos e hijas, señalando que esta situación es menos frecuente en el contexto urbano, «*es verdad que aún se mantiene en los contextos rurales más cercanía*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano); una apreciación compartida en su totalidad por todos los miembros del grupo de discusión.

4.2.3.3. Apertura del Centro Escolar. La *Apertura del centro escolar* es la última categoría que el profesorado percibe para promover el contacto, destacando la importancia de invitar a las familias al centro escolar, creando un clima acogedor y flexibilizando el horario. En este sentido, los docentes observan que desde el centro se tiende a evitar el contacto con las familias, «*en mi caso no es un centro que permite incluir a las familias todo lo que se debería,*

por lo que se hace más en el aula» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano) y *«en mi centro en cambio queremos meter más a las familias y son los profes quienes lo frenan»* (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano); una percepción que es compartida con mayor frecuencia por las mujeres que por los hombres, no mostrando diferencias en función de la titularidad de centro escolar. La principal causa por la que el profesorado percibe esa falta de apertura del centro, es para evitar conflictos con las familias, considerando que *«se frena mucho a los docentes desde el centro para evitar conflictos con las familias»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). En este sentido, el conflicto en el centro escolar se suele plantear desde un punto de vista destructivo, y no como una oportunidad de aprendizaje, que cuando se gestiona constructivamente genera acercamientos entre los implicados. Además, se perciben diferencias en la variable sociodemográfica zona geográfica, al considerar que *«hay mucha diferencia en estos contextos, en el ámbito rural hay una mayor cercanía»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural), *«en contexto rural entra al centro sin problema, en mi colegio primero hay que pedir permiso, cubrir un papel...»* (Mujer, EP, 21-25, público, urbano), señalando que la apertura en los centros escolares rurales es mayor que en los urbanos.

En cuanto al *clima*, existe unanimidad al considerar que se trata de un elemento básico para promover el contacto entre el profesorado y las familias, así como para garantizar su continuidad. En este sentido, el profesorado considera que en los centros escolares hay un clima cordial, *«hay un ambiente cordial en los centros escolares»* (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). Destacado en especial, la diferencia en función de la variable sociodemográfica zona geográfica, al señalar que *«hay una cercanía con las familias en el contexto rural, en cambio en el contexto urbano siempre se guardan más las distancias»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano), constatando los resultados obtenidos en los análisis anteriores y añadiendo que esa realidad es percibida por el profesorado en el en el contexto urbano, *«en el día a día, te cruzas con gente y no sabes quién es, las relaciones son mucho más frías en el contexto urbano»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).

Por último, en relación al *horario*, «*siempre que haya flexibilidad ellos vienen y eso se ve en la graduación que siempre vienen, por ejemplo*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). Es decir, para los docentes no es tanto que exista un horario específico para los contactos con las familias, sino una cuestión que da importancia a hacer expresa la invitación, bien sea para una tutoría, una actividad cultural o participar en el aula. Así, todo el profesorado considera de manera unánime que «*si les dejas, ellos piden permiso en el trabajo para venir*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano), por lo que plantean la necesidad de invitar a participar en el centro escolar a las familias, como un elemento clave para promover su implicación.

Además de las categorías analizadas, en las que el centro escolar y el profesorado es quién promueve acciones para establecer contactos con las familias, están aquellos aspectos que se vinculan con acciones por iniciativa de las propias familias, del profesorado o de ambos, ante problemas de aprendizaje y/o comportamiento del alumnado (Tabla 65). En este sentido, el grupo de profesores y profesoras que han participado en el grupo de discusión consideran que hay cuatro categorías principales, en concreto, un 38,89% son los padres y las madres quienes se ponen en contacto con los docentes, un 33,33% que el profesorado es quien contacta con las familias, un 16,67% que señala que trabajan conjuntamente para organizar un plan de trabajo, y finalmente, un 11,11% que sostienen que son los padres y las madres quienes informan de los progresos y limitaciones al profesorado.

Tabla 65

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa sobre Factor1-Contactos entre el profesorado y el padre o la madre ante los problemas de aprendizaje y/o comportamiento del alumnado

	N	%
Las familias se ponen en contacto con los docentes	9	38,89%
El docente se comunica con las familias	4	33,33%
Se ponen de acuerdo escuela y familia para organizar un plan	3	16,67%
Las familias informan progresos y limitaciones a los docentes	2	11,11%

Con relación a esta temática, los comentarios cualitativos efectuados por el profesorado se han clasificado en cuatro categorías: 1) Las familias se ponen en contacto con los docentes; 2)

las familias informan progresos y limitaciones a los docentes; 3) Los docentes se comunican con las familias, y 4) el centro y las familias se ponen de acuerdo para organizar un plan de actuación. Un resumen de estos comentarios se muestra en la Tabla 7 del Anexo.

4.2.3.4. Las Familias se Ponen en Contacto con los Docentes. Los resultados obtenidos indican que la categoría *Las familias se ponen en contacto con los docentes* es un referente para el profesorado que participó en el grupo de discusión, cuando hablan de los problemas de aprendizaje de su alumnado. En relación directa con la variable sociodemográfica etapa educativa, las familias se ponen más en contacto por el comportamiento de sus hijos e hijas en Educación Infantil, «*en Educación Infantil se ponen mucho en contacto conmigo por el comportamiento, porque en casa se porta fatal y no pueden con él, para ayudarles*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano), en concreto, esta docente lo asocia con problemas de comportamiento. Mientras que en la etapa de Educación Primaria, si atendemos a la subcategoría *Notas*, el profesorado percibe que las dificultades se centran más en los resultados académicos, «*en general están preocupados por lo académico, por las notas*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano) y «*si se preocupan por lo académico, por el resultado, no tanto por el problema*» (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural); siendo percibida esta realidad de la misma manera independientemente de la titularidad del centro escolar. En cuanto a los *Problemas*, parece que las familias tienden a asociar la comunicación con el profesorado con aspectos negativos de sus hijos e hijas, ya que «*muchas veces se centran demasiado en lo negativo, o en los problemas*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano); entre los participantes muestran un acuerdo total ante esta afirmación. Además, la zona geográfica donde se sitúa el centro escolar es relevante para los docentes en relación a la cantidad de contacto con las familias porque, constatando los resultados obtenidos en los análisis anteriores, «*en el contexto urbano las familias te reclaman más y parecen que encuentran más problemas*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano).

4.2.3.5. El Docente se Comunica con las Familias. La percepción del profesorado respecto al contacto con las familias ante una dificultad del alumnado, es habitual para los profesores y profesoras que han participado en el grupo de discusión, señalando que El docente se comunica con las familias asumiendo un papel activo y tomando la iniciativa con frecuencia. De ese modo, señalan que «un tercio de las familias pueden tomar la iniciativa, pero la mayoría no, en general somos nosotros quienes las llamamos» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Además, tanto los docentes del sexo femenino como masculino reiteran de nuevo el papel más activo de las madres en la educación de sus hijos e hijas y en la relación con el centro escolar, al asumir que, «y de ponerse en contacto siempre las madres, los padres solos pocas veces» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano), «a no ser que sea un caso de separación» (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano); sin mostrar diferencias en función del género del docente o de su experiencia profesional. Generalmente, los docentes se ponen en contacto con las familias cuando surge un problema, un conflicto, una repetición..., considerando que «si hay problemas de conducta los vas llamando tú en las tutorías para tratarlo» (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural); y sobre todo, «claro, por ejemplo, las repeticiones, que son un problema, al menos para mí, se les comunica, pero detrás hay todo un proceso previo que hacemos todos los docentes, por lo que te sientes más seguro para comunicarlo» (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). Así, las principales dificultades que percibe el profesorado están centradas en problemas de aprendizaje y/o rendimiento, relacionando, en algunas ocasiones, la capacidad de su alumnado con el concepto problema, por lo que, ese contacto se realiza con el apoyo de otros profesionales, en especial, de la unidad de orientación «el docente detecta el problema y en colaboración con el orientador, que hace el informe si realmente hablamos de un problema; quien se pone en contacto es el tutor» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).

4.2.3.6. Se Ponen de Acuerdo el Centro y la Familia Para Organizar un Plan.

Necesitando de este contacto y comunicación, pero más aún cuando existe algún tipo de

necesidad y/o problemática los docentes consideran que se ponen de acuerdo el centro y la familia para organizar un plan, matizando que esa situación es mucho más frecuente cuando la iniciativa es del profesorado, como constatan los resultados obtenidos en los análisis anteriores, «cuando los llamas sí que intentan ponerse de acuerdo contigo» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). Asumiendo por parte del docente la figura de experto, que asesora a las familias para valorar las situaciones, que, en muchas ocasiones, les son desconocidas. Ante esto, las responsabilidades están compartidas, y la percepción que manifiesta el profesorado en base a sus experiencias personales es que las familias se implican, «yo creo que la mayoría lo intentan si tú se lo propones, y otro tanto por ciento, ni lo intenta. Pero yo creo que la mayoría lo intentan» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano), mostrando diferencias individuales en función de las características familiares «depende un poco de la familia, a veces lo intenta, en otras no... Pero en general se suelen decir que sí» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano); una perspectiva que es asumida, a nivel general, sin establecer diferencias en función de la tipología de centro escolar o la etapa educativa.

4.2.3.7. Las Familias Informan Progresos y Limitaciones a los Docentes. Por último, y en consonancia con esta percepción, los padres y las madres no suelen ponerse en contacto con el profesorado, y menos aún, toman la iniciativa para plantear que su hijo o hija tiene algún problema y/o dificultad. En este sentido, para la categoría de análisis *Las familias informan progresos y limitaciones a los docentes*, el profesorado que ha participado en el grupo de discusión señala que las familias solo acuden al centro escolar para escuchar al docente, «cuando tú las llamas, a veces si dicen que eran conscientes, pero aun así, les cuesta mucho y prefieren evitar muchos temas» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano) o que, «en general, les cuesta plantear ellas la iniciativa, si lo hacen es más por problemas para pedir ayuda» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).

Señalando, para ambas etapas educativas, que a las familias les cuenta identificar las necesidades de sus hijos e hijas, y que cuando las identifican, no siempre piden ayuda al profesorado.

4.3. Resultados Diferenciales en el Factor 2-Dificultades de los Padres y Madres Para Ayudar a Sus Hijos e Hijas en las Tareas Escolares

4.3.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes. En este factor se han detectado diferencias significativas en *la percepción sobre los padres*, en la variable *años en el centro escolar* ($W_{(292)} = 2,629$; $p = ,035$; $R^2 = -,307$), con un tamaño del efecto alto; quienes llevan entre 11 y 15 años perciben significativamente menos dificultades en los padres para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares ($M = 5,40$; $DT = 2,09$) que quienes llevan poco tiempo (entre 1 y 5 años) ($M = 4,03$; $DT = 2,15$) ($p = ,26$ Games-Howell) (Tabla 66).

Con respecto a las *dificultades de las madres* para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares, no se han identificado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 66

Factor 2-Dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares en función de variables individuales

	Padre M (DT)	F	gl	p	Tamaño del efecto (R^2)
	Años en el centro escolar				
Variables individuales	De 1 a 5 años	4,03 (2,15)	2,629	1/286	,035
	De 6 a 10 años	4,76 (1,99)			
	De 11 a 15 años	5,40 (2,09)			
	De 16 a 20 años	4,25 (1,53)			
	De 21 a 25 años	4,05 (2,17)			
	Más de 25 años	4,57 (1,89)			

4.3.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro Escolar. En las variables contextuales los análisis no han mostrado diferencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres ni tampoco de las madres para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares.

4.3.3. Resultados Cualitativos Sobre F2-Dificultades de las Familias Para Ayudar a sus

Hijos e Hijas en las Tareas Escolares. Los comentarios efectuados sobre esta temática por el profesorado participante en el grupo de discusión se han clasificado en cinco categorías: 1) tareas escolares; 2) información para ayudar a los hijos e hijas en casa; 3) ayuda innecesaria para los hijos/as; 4) ayudan otras personas, y 5) Impedimentos. Las frecuencias y porcentajes asociados se exponen en la tabla 67.

Tabla 67

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa sobre la F2-Dificultades de los padres y madres para ayudar a sus hijo/as en las tareas escolares

	N	%
Tareas escolares: sí o no	4	26,67%
Información para ayudar a sus hijos e hijas	4	26,67%
Los hijos e hijas no quieren o necesitan ayuda	4	26,67%
Ayuda de otras personas	3	13,33%
Otros Impedimentos	1	6,67%

Así, un 26,67% destacan que son las propias tareas escolares las que plantean esta dificultad al estar las familias a favor o en contra de ellas; además, también un 26,67% de los docentes comenta que saber cómo ayudar a los hijos e hijas en casa es una de las principales dificultades percibidas; en esta línea, otro 26,67% señala que son los hijos y las hijas quienes no quieren o no necesitan ayuda; seguido, de un 13,33% que percibe que ayudan otras personas; y, por último, solo un 6,67% detecta otros impedimentos que puedan dificultar a los padres y madres ofrecer esta ayuda. En la Tabla 8 del Anexo se incluye una sistematización de los comentarios efectuados por el profesorado.

4.3.3.1. Tareas Escolares: sí o no. Los resultados sobre la categoría *Tareas escolares: sí o no*, indican que los docentes destacan la importancia de la implicación de los padres y las madres en estas tareas, pero planteando posturas contradictorias; por un lado, hay docentes que no creen en ellas «yo no soy partidaria de enviar tareas escolares a casa por lo que este es un tema que no trato con las familias» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano); y por otro lado, docentes cuya opinión depende de la etapa educativa en que se ubica, ya que «en Infantil yo no soy partidaria de las tareas escolares, sino de actividades que les permitan disfrutar con sus

hijos, llevar un libro para «leer» o un dibujo para colorear, que les ayudan a crear buenos hábitos» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). Pero en la etapa de Educación Primaria *«yo estoy de acuerdo en enviar las tareas y que las familias le faciliten al niño la rutina de hacerlas»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano) y (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano), ya que *«las tareas son buenas para crear el hábito de trabajo»* (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). De tal forma que la variable sociodemográfica etapa educativa es importante para los docentes cuando se trata el tema de las tareas escolares. Sin embargo, en sus comentarios no se perciben diferencias en cuanto al contexto del centro, el género o la tutoría.

4.3.3.2. Información Para Ayudar a sus Hijos e Hijas. Al hablar de esta implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos e hijas en casa, los docentes consideran que es importante que los padres y madres tengan *Información para ayudar a sus hijos e hijas, «ellos preguntan qué deben hacer, si ayudarles o no»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural), y de esto *«se informa desde las tutorías y la reunión general de familias, no necesitan aprender métodos ni nada, porque no las tienen que hacer las familias, se trata de que los niños se hagan responsables de su tarea»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). En este punto, todos los docentes que participan en el grupo de discusión afirman que el papel del profesorado tutores esencial para paliar las dificultades de las familias con las tareas escolares de sus hijos e hijas y facilitar su implicación; por lo que se destaca en este sentido la variable sociodemográfica tutoría. *«De todos modos cuando llegan a clase, a pesar de tú decirles las cosas a las familias para que no les corrijan ni hagan los deberes, en cada casa hacen lo que quieren, porque se ve perfectamente si el niño hizo eso o no»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano), por lo que, a pesar de intentar disminuir estas dificultades este docente matiza que no siempre las familias responden a las indicaciones del tutor, adaptando cada familia sus propias consideraciones en el hogar.

4.3.3.3. Los Hijos o las Hijas no Quieren o no Necesitan Ayuda. En relación a la categoría *Los hijos o hijas no quieren o no necesitan ayuda*, los docentes indican que «*en general, los niños quieren que les ayuden por comodidad, pero no lo necesitan*» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano) y (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Una de las docentes plantea la posibilidad de ayudarles solo ante la revisión: «*yo prefiero que lo revisen, pero que los hagan los niños solos*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano); en cambio otra docente no, «*en mi caso, yo no quiero que los revisen, eso lo hacemos en clase, solo necesitan preparar el ambiente al niño y ver que lo hacen*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Por lo que esta categoría varía un poco en función de las preferencias de cada docente, y no tanto, por las variables sociodemográficas analizadas.

4.3.3.4. Ayudan Otras Personas. En relación con la categoría, *Ayudan otras personas*, los docentes plantean que «*a veces sí van a alguna clase particular en Educación Primaria, pero es más por ocupar el tiempo de los niños que por necesidad para hacer las tareas escolares*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Pero en general «*alguien de la familia es quien ayuda a sus hijos en general*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). Destacando una diferencia en la variable sociodemográfica etapa educativa, ya que en Educación Infantil son las propias familias quienes ayudan a sus hijos e hijas, mientras que en Educación Primaria esta ayuda la puede realizar un agente externo.

4.3.3.5. Otros Impedimentos. Para terminar, la categoría *Otros Impedimentos* supone para todos los docentes atender a la diversidad de familias y realidades, ya que «*hay familias con vidas muy complicadas, y esos niños no tienen un horario fijo y están desatendidos en otros aspectos más importantes, no en las tareas*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). De ahí que todos los docentes estén de acuerdo con esta afirmación.

4.4. Resultados Diferenciales en el Factor 3-Implicación del Padre y de la Madre en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de sus Hijos e Hijas

4.4.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes. En lo que respecta a la *percepción sobre el padre*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en este factor con relación a *la tutoría* ($t_{(213)} = 3,887$; $p = ,000$; $d = ,585$) con un tamaño del efecto alto; indicando que quienes trabajan como tutores perciben una mayor implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas que quienes trabajan como especialistas. Estas mismas diferencias y en la misma dirección se obtiene al analizar la percepción sobre la madre ($t_{(213)} = 3,828$; $p = ,000$; $d = ,544$) (Tabla 68).

Tabla 68

Factor 3-Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en función de variables individuales

			Padre M (DT)	F	t	p	d de Cohen
Variables individuales	Padre	Tutoría					
		Tutor/a	6,41 (1.45)	,815	3,887	,000	,585
	Madre	Especialista	5,50 (1.65)				
		Tutor/a	6,94 (1,33)	12,932	3,828	,000	,544
		Especialista	6,06 (1,86)				

4.4.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro Escolar. Al considerar las variables contextuales con respecto a la *percepción sobre el padre*, se observa que la *tipología del centro escolar* ejerce diferencias significativas ($t_{(293)} = -3,205$; $p = ,002$; $d = -,479$) en este factor, con un tamaño del efecto medio; indicando que quienes trabajan en centros privado-concertados perciben una mayor implicación del padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas que los docentes que trabajan en centros públicos. Lo mismo sucede y en la misma dirección al considerar la *percepción sobre la madre* ($t_{(292)} = -3,229$; $p = ,0001$; $d = -,485$) (Tabla 69).

Tabla 69

Factor 3-Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en función de variables contextuales

			<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
Variables contextuales	Padre	Tipología de centro escolar					
		Público	5,07 (2,08)	23,320	-3,205	,002	-,479
	Privado-concertado	5,95 (1,55)					
	Madre	Tipología de centro escolar					
Público		5,48 (2,21)	25,042	-3,229	,001	-,485	
Privado-concertado	6,43 (1,67)						

4.4.3. Resultados Cualitativos Sobre F3-Implicación del Padre y de la Madre en el

Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de sus Hijos e Hijas. La información recabada del profesorado acerca de la *Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas* se ha sistematizado en seis categorías de significado, como se muestran en la Tabla 70. Así, un 27,54% de los docentes consideran que el aprendizaje de conductas es el aspecto con el que más se implican las familias; el 23,19% señala, que la creación de hábitos es el segundo motivo por el que las familias se implican; seguido por la implicación en actividades promovidas por el centro escolar para un 15,94%; tras estos, el tema de estudio y la resolución de conflictos son identificados por un 11,59% del profesorado como acciones que generan la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas; y por último, un 10,14% hace referencia a la implicación específicamente emocional.

Tabla 70

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa recabada sobre la F3-Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas

	<i>N</i>	<i>%</i>
Aprendizaje de conductas	19	27,54%
Creación de hábitos	16	23,19%
Implicación en actividades del centro	11	15,94%
Tema de estudio	8	11,59%
Resolución de conflictos	8	11,59%
Implicación emocional	7	10,14%

Para un mejor análisis de las seis categorías de significado establecidas (Tabla 70), los comentarios recabados del profesorado se han sistematizado en varias sub-categorías: 1) Aprendizaje de conductas: Normas de conducta; Justificación de conductas; 2) Creación de

hábitos: Hábitos de salud, alimentación, sueño, etc; Cómo ayudar a estudiar y las actividades de aprendizaje; 3) Estudios; 4) Implicación emocional; 5) Resolución de Conflictos; y 6) Implicación en actividades del centro. Cada uno de los comentarios incluidos en las categorías y sub-categorías mencionadas se acompaña de un paréntesis que contiene las características sociodemográficas del centro y del profesorado que lo emite. La finalidad es contextualizar dicho comentario para facilitar una mejor interpretación tanto de su significado, como de su aportación a la temática estudiada. Un resumen de estos comentarios se muestra en la Tabla 9 del Anexo.

4.4.3.1. Aprendizaje de Conductas. El análisis de las categorías y sub-categorías mencionadas muestran que respecto al *Aprendizaje de conductas acordes con las normas del centro escolar por parte del alumnado*, el profesorado considera que este es un buen indicador de cómo las familias se implican y gestionan las propias normas de convivencia en el hogar; esto «*depende de la familia con la que estamos tratando*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano), ya que para «*los niños y niñas que tienen dificultades para captar normas, el ambiente familiar es determinante*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). En este sentido, el *Aprendizaje de conductas en el hogar* se vincula con la función educadora de las familias, aunque en ocasiones las familias pueden no cumplir su función, al no transmitir normas de conducta a sus hijos e hijas en el hogar; lo que posteriormente, de acuerdo con el profesorado, se refleja en las aulas, «*los niños que se portan mal en la escuela, en casa, normalmente, también*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano); e influye en la relación entre los docentes y las familias, «*las familias con normas claras y establecidas siempre vienen receptivas al centro y a tus sugerencias*» (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano). En este sentido, «*en las zonas rurales hay un acuerdo total*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano), de forma que la variable sociodemográfica zona geográfica del centro escolar para esta docente ejerce influencia en las normas de conducta de su alumnado, contrastando su pasada experiencia docente en el ámbito rural, con la actual, en el ámbito urbano; además, para uno

de los docentes, esta situación vivida en el contexto urbano se puede justificar porque, «*en las zonas urbanas a veces no sabemos qué quieren las familias de sus hijos*» (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano). En tanto, que para otro de los participantes que trabaja en el contexto rural, ya no ejerce tal influencia en la actualidad, «*antes había diferencia en el aprendizaje de normas en las zonas rurales, ahí las normas eran las normas, y nadie se las saltaba, pero ahora está igualado a las zonas urbanas*» (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). Por lo que no existe un acuerdo entre los participantes sobre la influencia de la variable sociodemográfica zona geográfica del centro escolar, en el aprendizaje de normas de conducta entre su alumnado.

La cuestión se agrava cuando se justifican las conductas del niño o la niña a causa de una ausencia de normas en el hogar, «*en algunas tutorías hay papás y mamás que no quieren ver como es el hijo, les comentas alguna conducta disruptiva del aula y en su casa es «maravilloso»*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). En este sentido, el docente puede percibir esta ausencia y justificación de las familias a través de las conductas de su alumnado, «*un niño cuando se enfada en clase, coge perreta y se frustra, en casa los padres dicen que esto no ocurre*» (Mujer, EI, 6-10, público, rural), de esta manera «*los niños se sienten amparados por las familias, aunque conocen las normas, y ya «anchas castilla»*» (Mujer, EI, 6-10, público, urbano); así como del estilo parental de las familias, «*observo que falta exigencia en las familias, y prefieren justificar*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). Como se observa, esta justificación de normas es percibida por los docentes que participan en el grupo de discusión independientemente de su experiencia docente, su etapa educativa o la tipología del centro escolar. Sin embargo, también se producen asociaciones efectivas cuando el proceso es compartido por los docentes y las familias, «*cuando ambas partes quieren ayudar al niño, como maestras sabemos qué hacer, en muchos casos se puede reconducir a las familias, y ahí se acaba todo*» (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural); lo que repercuten positivamente en el alumnado.

4.4.3.2. Creación de Hábitos. Por otro lado, es importante para los docentes la *Creación de hábitos* entre el alumnado, y para ello, es necesario partir de un modelo de familia cuyo estilo parental fomente la creación de hábitos de salud, alimentación, sueño, etc.: *«las familias que están organizadas sí tienen estos hábitos y el apoyo familiar; las familias que tienen problemas, no»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). El aula es un lugar donde el docente observa con facilidad las rutinas de las familias, y desde ella los maestros y las maestras participantes perciben una tendencia hacia un estilo de familia permisiva, donde no suele haber normas, y existe una gran flexibilidad en horarios y rutinas. Por lo que el alumnado, rara vez crea hábitos estables y saludables, *«hay una falta de coherencia familiar en hábitos de sueño, alimentación. Un niño un día no trae nada para el almuerzo, y al día siguiente trae dos plátanos, un bocadillo y un bebible»* (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano) y *«yo les veo faltos de hábitos de alimentación y sueño, enseguida cansan»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).

En este punto, desde el contexto urbano el profesorado percibe que no siempre es fácil conciliar horarios y crear hábitos saludables, ya que *«los niños cumplen unas jornadas muy extensas, de hacer deporte, saber inglés... que no les da tiempo para nada más y nos olvidamos de estos hábitos»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). Además, matiza una de las docentes, que *«la vida urbana está conllevando mucha conciliación, sí, pero lo que le estamos quitando al niño son horas de sueño, juego, hábitos...»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano); con lo que está de acuerdo otra de las docentes que trabaja en la actualidad en el contexto rural, teniendo en cuenta su experiencia docente previa en el contexto urbano, *«yo en la zona rural noto unos horarios más estructurados y organizados que cuando trabajé en el ámbito urbano, dónde todo era más apurado»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). Por lo que, la variable sociodemográfica zona geográfica del centro escolar favorece esta organización en el contexto rural, teniendo en cuenta la experiencia docente de estos participantes.

Esto también se traslada al nivel de ayuda que las familias brindan a hijos e hijas para estudiar y a la implicación para hacer las actividades de aprendizaje, *«muchos de ellos no tienen hábito para ponerse a hacer las tareas, buscan excusas y no quieren, no les gustan»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). En este ambiente, *«problemas económicos, situaciones de separaciones complicadas, horarios de trabajo...todo eso afecta muchísimo a las actividades y al rendimiento de estudio»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), son algunas de las causas que el profesorado detecta. Además, *«las actividades extraescolares les cargan de una manera que luego los niños están agotados y cuando llegan a casa ya no se pueden poner con las actividades de aprendizaje»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano); por lo que esta sería una de las cuestiones a atender cuando las familias tienen que ayudar a sus hijos e hijas a estudiar, y con las actividades de aprendizaje. Aunque estos factores parecen una tendencia bastante generalizada, que para los docentes afecta tanto a la etapa educativa de en Educación Infantil como Educación Primaria, estas situaciones no se dan en todas las familias, *«en el mío no, padre y madre se implican en las actividades de aprendizaje»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano); y también se matizan diferencias según el género del progenitor, *«en general, en mi colegio se implican más las madres en las actividades de aprendizaje, mucho más»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). Todo esto, hace reflexionar sobre la necesidad de plantear una implicación parental en la creación de hábitos y de aprendizaje de sus hijos e hijas.

4.4.3.3. Implicación en Actividades del Centro. En esta misma línea, los docentes sostienen que la *Implicación de los padres y de las madres en actividades del centro* es de gran importancia, como parte necesaria de la cooperación entre el centro escolar y la familia. Esta implicación dependerá, según el profesorado, de diversos factores recurrentes en su discurso, como son: 1) La iniciativa por parte de los docentes, *«la acogida del docente es fundamental para que las familias participen y quieran participar»* (Mujer, EP, 21-25, público, urbano), ya que *«yo noto que si les dejas, y les abres la puertas ellos participan»* (Mujer, EI, 16-20,

funcionaria, público, urbano) y *«si tú les pides que se impliquen, ellos lo hacen con actividades y te traen cosas; si no., no»* (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano; 2) La variable sociodemográfica etapa educativa, *«en general se implican más en Educación Infantil»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano) y *«a medida que vamos subiendo de cursos pierden implicación»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano) ; 3) El género del progenitor, *«en general participan mucho más las madres»* (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano); el resto de los docentes comparten esta idea; y 4) La formación de las familias, *«la idea sería crear una escuela de padres para estas cosas, implicando a los tutores, que siempre se quedan fuera»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano); el resto de participantes están de acuerdo con esta afirmación. En esta categoría, si se atiende a la variable sociodemográfica zona geográfica del centro escolar, es necesario destacar cómo, de acuerdo con el profesorado, esta influye en el nivel de implicación de uno de los progenitores; es decir, los docentes que han participado en este grupo de discusión observan que *«en el contexto rural va más la madre, tanto por disponibilidad horaria como por interés»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). Por otro lado, en relación con la variable sociodemográfica etapa educativa, advierten que a medida que aumenta el nivel educativo, disminuye la implicación parental de ambos progenitores, constatando los resultados obtenidos en análisis anteriores.

4.4.3.4. Tema de Estudio. En el caso de la categoría *Tema de estudio*, de nuevo se percibe por parte de los participantes una mayor implicación según el género del progenitor, *«el padre no lo hace porque pierde la paciencia, y entonces lo hace la madre»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). Así, son las madres quienes se implican en mayor medida en la educación de sus hijos e hijas, ya que *«es la parte femenina la que se implica más en la valoración de las notas»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano) y *«lo que a nosotros nos llega al colegio es sin duda la valoración y preocupación de la madre, pero eso no quiere decir que es quien más se implica en casa, sino quien más disposición pone para venir a las tutorías»* (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). En este sentido, todos los participantes afirman que son

las madres quienes más se implican en el tema de estudio independientemente de las variables sociodemográficas analizadas; aunque una de las docentes destaca que de acuerdo con la zona geográfica del centro escolar, en el contexto urbano la presencia de los padres está siendo más frecuente cada día, *«la única diferencia apreciable es que en el contexto rural los padres aún se involucran menos que las madres, ya que en el contexto urbano se comienza a percibir una tendencia en la que padre y madre se implican en las notas, el material...»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

Por otro lado, en esta categoría *«volvemos a hablar de la estructuración familiar, hay familias organizadas que no te ponen ningún problema para comprar material, y familias que debido a su organización interna no responden»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural); de modo que, aparece de nuevo la importancia que tiene el estilo parental de las familias para los docentes que han participado, y como este repercute en las diferentes dimensiones de desarrollo de su alumnado, ya que *«hay familias que tienen un lugar de estudio estructurado y libre de estímulos, por así decirlo, y otras familias que no tienen una directrices o unas normas, lo llevan a todos los ámbitos, también este»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).

4.4.3.5. Resolución de Conflictos. En cuanto a la categoría *Resolución de conflictos*, los docentes manifiestan como las familias se involucran e intentan contactar con ellos solicitando estrategias educativas que puedan ayudarles, *«solicitan estrategias para actuar con sus hijos»* (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano). De nuevo, el trabajo como experto del docente facilita a las familias gestionar estas situaciones, porque *«las familias reconocen que están desbordadas con los conflictos, no saben qué hacer»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano); de esta manera se fomenta entre el alumnado modelos eficaces de resolución de conflictos obtenidos al observar a los docentes y a las familias. En este sentido, una de las docentes afirma que *«siempre vamos un poco por detrás de la demanda social, tanto en el contexto rural como urbano, dadas las situaciones que hoy en día se plantean»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano); por lo que será tarea centro escolar evitar, en

la medida de lo posible, los conflictos, y si se producen, dirigirlos hacia una resolución constructiva de los mismos, ya que en muchas situaciones *«los conflictos llegan al aula de la calle; si este niño es, si este hace...ahí estamos todavía en un punto que necesita trabajarse»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). En determinadas ocasiones, los participantes perciben que la resolución de conflictos no se gestiona así, *«no ayudo a mi hijo a resolver problemas; por ejemplo, voy a la maestra y le digo, «no sientes a mi hijo con este niño», así no ayudo a mi hijo a resolver el problema»* (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano) o *«la mayoría de las familias dicen a sus hijos que si les pegan que se defiendan pegando»* (Mujer, EP, 21-25, público, urbano), y esta no es la solución ante un conflicto. Por lo que, independientemente del sexo, la etapa educativa o la tipología de centro, esta forma de resolver los conflictos por parte de las familias no es la acertada para los docentes; idea que comparten el resto de participantes de este grupo de discusión, y que nos lleva de nuevo a la necesidad latente de una implicación y formación compartida.

4.4.3.6. Implicación Emocional. En cuanto a la Implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, los docentes perciben la necesidad de formar a los padres y a las madres y a sí mismos para saber cómo afrontar desde una perspectiva pedagógica los cambios psicológicos, educativos y sociales del alumnado; es decir, honrar en el fomento de la *Implicación emocional*, *«se están haciendo muchas cosas en el ámbito educativo en cuanto al trabajo emocional, pero aún queda mucho camino»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). En este sentido, será necesario replantearse qué se debe hacer y cómo se debe actuar en cada contexto, *«el entorno en el que vives influye mucho en cómo ves estas cosas, y le das más importancia o no»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano); y situación, *«hasta en la forma de evaluar se nota esta implicación emocional; en los criterios de calificación ya no solo se evalúan los exámenes, esto es solo el 70%; ese 30% restante son otros aspectos emocionales»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). Como se puede observar, con independencia de las variables sociodemográficas sexo, etapa educativa, experiencia docente,

situación laboral, tipo de centro, situación laboral o zona geográfica del centro escolar, todos los docentes están de acuerdo en afirmar que existe una necesidad latente de formación sobre implicación emocional en los centros escolares. Incluyendo en esta formación no solo a los docentes, sino también a las familias, ya que «*estamos abarcando muchos temas emocionales en la escuela que deben abordarse desde casa*» (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano). De nuevo se plantea una relación constante entre los docentes y las familias, cuya cohesión y comunicación les permita formarse en este ámbito y trasladarlo a ambos contextos. A pesar de compartir esta idea, también aluden a como «*desde los centros se intenta trabajar, pero hay una excesiva preocupación curricular*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano), que en ocasiones puede llegar a impedir una formación del profesorado en el campo emocional del alumnado, y sin ella, un menor fomento de la implicación de las familias.

Además de las categorías analizadas, cuando se trata de la Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, esta también se vincula con las *capacidades del alumnado*, en relación con las acciones que llevan a cabo las familias en el hogar y los propios docentes en el contexto escolar. Así, el grupo de profesores y profesoras que han participado en el grupo de discusión consideran que hay dos categorías principales para este factor, atendiendo a las frecuencias y porcentajes asociados a sus comentarios, un 60% se relacionan con el esfuerzo y los resultados académicos del alumnado y un 40% con su capacidad para completar estudios en estas etapas (ver Tabla 71).

Tabla 71

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa sobre la F3-Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en cuanto a las capacidades del alumnado

	N	%
Esfuerzo y resultados académicos	3	60,00%
Capacidad para completar estudios	2	40,00%

Los comentarios emitidos por el profesorado sobre las capacidades del alumnado clasificados en las dos categorías mencionadas se resumen en la Tabla 10 del Anexo.

4.4.3.7. Esfuerzo y Resultados Académicos. Los resultados obtenidos sobre la categoría *Esfuerzo y resultados académicos* diferencian claramente al alumnado cuyas familias participan en el centro, de los obtenidos por estudiantes cuyas familias no participan; así «*siempre se les enseña y habla con ellos, pero en general siempre está relacionado el esfuerzo con los resultados*» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). En relación a la variable sociodemográfica etapa educativa, para los docentes existen diferencias entre Educación Infantil y Educación Primaria, en cuanto que la concepción de los resultados académicos esperados difieren entre una y otra etapa; aunque en ambas se valora el esfuerzo del mismo modo, ya que «*en Educación Infantil los resultados académicos no tienen tanta importancia como estáis comentando en Educación Primaria; pero claro que los niños que se esfuerzan logran las metas que les proponemos*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). Afirmación que comparten todos los participantes del grupo de discusión.

4.4.3.8. Capacidad Para Completar Estudios. Para el profesorado la *Capacidad para completar estudios* depende de las capacidades de su alumnado, ya que «*todo el alumnado tiene capacidad para sacar el curso, para eso estamos nosotros, para ayudar, y, si no, los objetivos mínimos*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). Afirmación que comparten el resto de docentes del grupo de discusión, pero que matizan, depende de la etapa educativa en la que se encuentren, ya que consideran necesario relativizar la capacidad que aún puede tener o no su alumnado para completar estudios, «*estamos hablando de Educación Infantil y Educación Primaria...*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

Por último, la Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, además de relacionarse con las categorías analizadas, se organiza en función de las *dificultades de los padres y las madres para participar en el centro escolar* (Tabla 72). Así, en función de las frecuencias y los porcentajes asociados a los comentarios del profesorado que han participado en el grupo de discusión, se plantean cuatro categorías principales: 1) un 46,43% de los docentes consideran que se debe a la

compatibilidad con otros horarios y tareas; 2) un 25% plantea la existencia de malas experiencias vividas por las familias en el centro, principalmente con otras familias y en menor medida, con los docentes; 3) para el 17,86% también hay que considerar el propio interés del padre y de la madre por participar; y por último, 4) un 10,71% señala el sentimiento del padre o de la madre de estar a gusto en el centro.

Tabla 72

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa sobre la F3-Implicación del padre y de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas y sus dificultades para participar en el centro escolar

	N	%
Incompatibilidad	13	46,43%
Malas experiencias	7	25,00%
Interés por participar	5	17,86%
Sentirse a gusto	3	10,71%

El resumen de estos comentarios cualitativos efectuados por el profesorado sobre estas categorías se presenta en la Tabla 11 del Anexo.

4.4.3.9. Incompatibilidad. De acuerdo con los resultados obtenidos, los docentes perciben que casi la mitad de las dificultades de los padres y las madres para participar en el centro escolar se deben a la *Incompatibilidad* para hacerlo, aunque puntualizan que, «*muchas veces compatibilizan cuando les interesa; si tú les llamas para una actividad de formación, no pueden, pero para otras cosas ves que lo hacen*» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). En relación con esta compatibilidad, los docentes destacan cuatro sub-categorías: el horario de trabajo, del centro escolar, el cuidado de otros y el transporte. Para los docentes que han participado en este grupo de discusión, todos estos aspectos se relacionan con dificultades funcionales y de organización, y nunca con un sentimiento de falta de pertenencia o falta de vinculación de las familias con el centro escolar; aunque sí que se vinculan con otra de las categorías establecidas en este análisis, el Interés por participar.

En cuanto al *horario de trabajo*, «*hay casos en los que no compatibilizan bien, pero otras veces sí, hay de todo*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano), pero en cualquier caso «*si alguna vez te dicen que su horario de trabajo no se lo permite, siempre buscas una*

hora y no hay problema» (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). De nuevo, los docentes que han participado asocian como factor decisivo de las complicaciones del horario de trabajo el interés de las familias, *«yo tengo muchas madres que no trabajan, y depende más de su interés, que de una dificultad real»* (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano), u *«observo incluso familias que acuden a la entrada para ver a sus hijos, cuando les lleva otra persona, y salen de su trabajo solo para verlos a la entrada. Ósea, veo mucha compatibilidad si pueden hacer esto»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Por lo que, al analizar la visión de estos docentes, las variables sociodemográficas no afectan tanto a esta sub-categoría como a veces expresan las familias, *«además del transporte, esto también te lo dicen que tienen mucha incompatibilidad con sus horarios de trabajo y el colegio»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).

En relación al *horario del centro escolar*, los docentes destacan que *«los centros facilitan mucho»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), lo cual posibilita la creación de una sólida relación entre el centro escolar y las familias; *«desde el centro además se les dan todas las facilidades para que puedan acudir y participar; les recibimos antes de las nueve, se les cambia las tutorías, se les adaptan horarios...»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Aquí observamos como independientemente de la tipología del centro escolar o la etapa educativa, de nuevo los docentes manifiestan la importancia del interés que muestra cada padre y madre, ya que *«desde el centro se les adapta, es mucho más voluntad»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano).

Por último, en relación al *transporte*, los docentes sí observan cómo este dificulta la participación de los padres y las madres en el centro escolar, *«vemos que las madres no acuden al centro porque no tienen carnet de conducir, ni coche, y ellas mismas te lo dicen, que como dependen del transporte público, se les hace muy difícil»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). En este sentido, si se atiende a la variable sociodemográfica zona geográfica, una de las docentes apunta que en *«el contexto urbano ayuda a disminuir ciertas*

incompatibilidades como las del transporte, ya que van andando, por lo que esto no es un problema» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano).

4.4.3.10. Malas experiencias. Crear un clima de convivencia entre las familias y los docentes es un elemento importante que destaca el profesorado que ha participado en este grupo de discusión, al considerar que ayudará a evitar *Malas experiencias* entre las familias; como motivo o dificultad emitido por el profesorado para que las familias participen en el centro escolar. Estas Malas experiencias con los docentes *«puede ser un caso puntual»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano); y se asocian a quejas surgidas de la relación diaria entre centro-familia, *«cada día hay más quejas, por todo y por nada, pero no se pueden considerar malas experiencias»* (Mujer, EP, 21-25, público, urbano), como aseguran los docentes con mayor experiencia docente del grupo de discusión, *«pero a nivel de centro hay casos puntuales, siempre hay quejas»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano).

En este diálogo, cuando los docentes hablan de *Malas experiencias* destacan la actitud entre las familias, *«si hay problemas, es más entre las familias, que con nosotras. En un taller, por ejemplo, del amagüestu, las madres paleándose en la cola del pintacaras que las profes hacíamos»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano), o *«en el contexto rural que las familias se conozcan, sobre todo las madres, tienen más conflictos entre ellas y esto influye en su interés en participar»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). Lo que influye en la participación de las familias, porque como apunta uno de los docentes, *«aquí, como las familias no se conocen, no se dan esas malas experiencias»* (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). Así, sus experiencias previas definen su decisión de participación, *«mi cole como es muy pequeño y se llevan mal entre ellas, (madres) te lo dicen: si viene esta, yo no voy...»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). Por lo que la variable sociodemográfica zona geográfica del centro escolar ejerce aún mayor influencia en la participación de las familias, ya que sus experiencias con otras familias hacen que no deseen participar, y como en el caso de los contextos rurales estas relaciones son más cercanas, su participación se ve más afectada.

De nuevo, además, los docentes mencionan principalmente a las madres cuando hablan de la participación en el centro escolar.

4.4.3.11. Interés por Participar. En general, todos los docentes que han participado en este grupo afirman que la categoría *Interés por participar*, es un elemento muy importante cuando hablan de las dificultades de las familias para participar en el centro escolar. Aunque, a pesar de la importancia que los docentes le dan, la respuesta por parte de las familias no es siempre igual, ya que, «*a veces tienen y otras no; si ellos tienen interés, siempre hacen por venir*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). En este sentido, se habla de la participación de las familias en diferentes actividades como «*carnaval, por ejemplo, en el taller de hacer disfraces, se hubo que quitar porque no acudían las familias, por lo que se decidió enviar a casa a cada alumno*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano); o en actividades de formación, «*en la escuela de familias, de 800 familias, solo participan 10, no hay interés en participar*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). Y en todas ellas se puede percibir una baja participación de las familias, incluso, la docente del centro privado-concertado-privado matiza esta falta de interés por participar. Aunque, es importante la peculiaridad que destaca otra de las participantes en relación al interés de las familias, y que se constata con los resultados obtenidos en los análisis anteriores, ya que «*si convoca el tutor tienen mayor interés; si convoca el centro, muchísimo menos*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano); por lo que la variable sociodemográfica tutoría, influye en la participación de las familias, ya que si las invita el profesorado tutor su interés e implicación es mayor que si lo hace otro agente del centro escolar.

4.4.3.12. Sentirse a Gusto. Por último, y en menor medida no *Sentirse a gusto* en el centro escolar supone para los docentes que han participado en este grupo de discusión, una de las dificultades de participación. En este aspecto, la escuela dirige sus esfuerzos a crear un clima de apoyo y respeto, «*siempre se intenta crear un clima cálido, ser amable*» (Mujer, EP,

+25, funcionaria, público, urbano). Y todos están de acuerdo en afirmar que, «*nosotros siempre hacemos para ello*» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).

4.5. Resultados Diferenciales en el Factor 4-Comunicación Entre el Profesorado y el Padre o la Madre

4.5.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes. En lo que respecta a la percepción del profesorado sobre el padre (Tabla 73), los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables individuales *tutoría, experiencia docente y años en el centro escolar*. No existiendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de variables.

Tabla 73

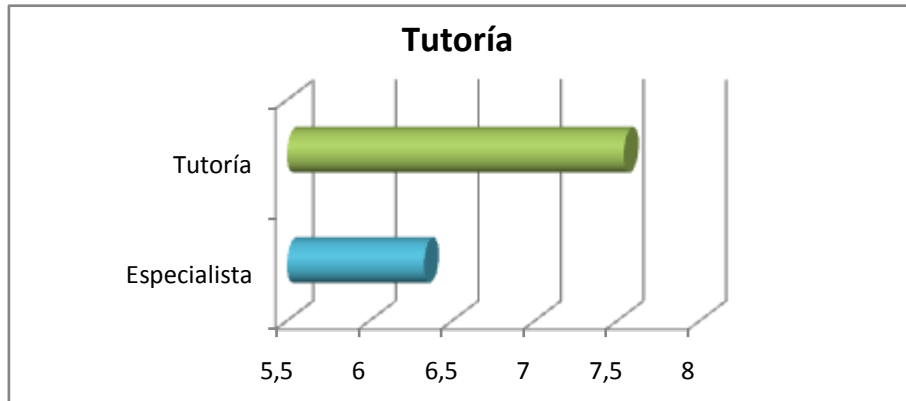
Diferencias estadísticamente significativas en el Factor 4-Comunicación entre el profesorado y el padre, en función de variables individuales

	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
Tutoría					
Tutor/a	7,54 (2.02)	3,849	3,726	,000	,559
Especialista	6,33 (2.30)				
Variables individuales	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto (R²)</i>
Experiencia docente					
De 1 a 5 años	4,92 (2,81)	3,741	1/286	,003	-,360
De 6 a 10 años	5,79 (2,50)				
De 11 a 15 años	6,56 (2,68)				
De 16 a 20 años	6,95 (2,42)				
De 21 a 25 años	6,58 (2,54)				
Más de 25 años	6,22 (2,45)				
Años en el centro escolar					
De 1 a 5 años	5,48 (2,67)	5,122	1/286	,000	-,467
De 6 a 10 años	6,61 (2,34)				
De 11 a 15 años	6,72 (2,77)				
De 16 a 20 años	7,05 (2,00)				
De 21 a 25 años	5,26 (3,25)				
Más de 25 años	7,87 (1,60)				

Los análisis efectuados con relación a la *percepción sobre el padre* establecen diferencias significativas en este factor con la variable *tutoría* ($t_{(213)} = 3,726$; $p = ,000$; $d = ,559$) con un tamaño del efecto alto (Tabla 73); indicando que el profesorado que realiza tutorías con las familias percibe con estas una mayor comunicación ($M = 7,54$; $DT = 2,02$) que quienes son especialistas ($M = 6,33$; $DT = 2,30$) (Figura 13).

Figura 13

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre la comunicación que mantiene con el padre, en los niveles de la variable tutoría



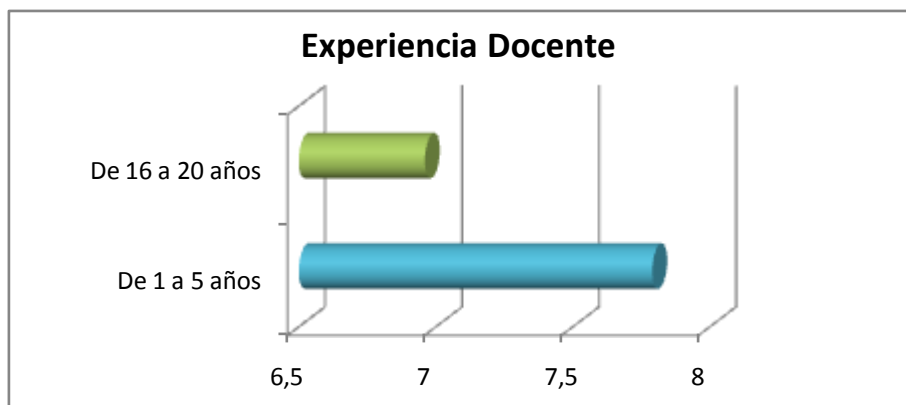
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la *experiencia docente* también influye significativamente en este factor sobre el padre ($F_{(292)} = 3,741$; $p = ,003$; $R^2 = ,360$), mostrando un tamaño del efecto grande (Tabla 73).

Las comparaciones post-hoc ($p = ,014$ Scheffe) indican que el profesorado con entre 16 y 20 años de experiencia percibe significativamente mayor comunicación con el padre ($M = 6,95$; $DT = 2,42$), que quienes tienen solo entre 1 y 5 años ($M = 4,92$; $DT = 2,81$).

Figura 14

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre el contacto entre los docentes y el padre, en los niveles post hoc de la variable experiencia docente



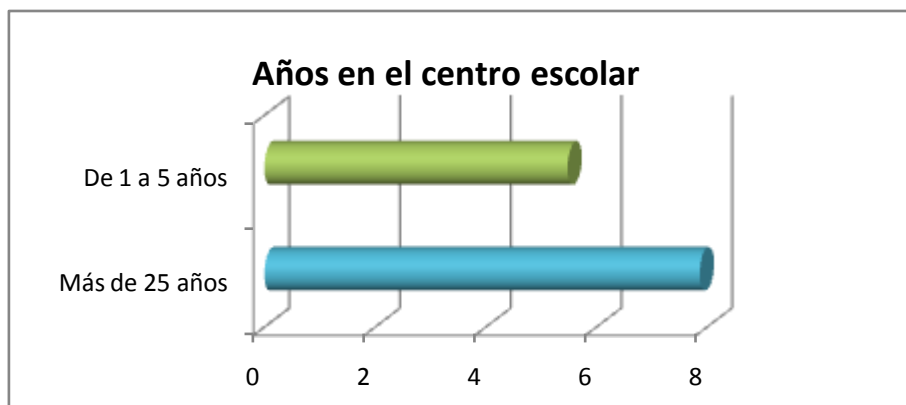
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, los años de experiencia en el centro indican diferencias significativas ($F_{(292)} = 5,122$; $p = ,000$; $R^2 = ,467$) en este factor, con un tamaño del efecto grande (Tabla 73); mostrando las pruebas post-hoc ($p = ,028$ Scheffe) que el profesorado con más de 25 años en

el mismo centro percibe significativamente más comunicación con el padre ($M = 7,87$; $DT = 1,60$) que los de última incorporación (entre 1 y 5 años) ($M = 5,48$; $DT = 2,67$).

Figura 15

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre el contacto con el padre en los niveles post hoc de la variable años en el centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la comunicación *con la madre*, los resultados recogidos en la Tabla 74 muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables individuales *tutoría*, *experiencia docente* y *años en el centro escolar*. No existiendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de variables.

Tabla 74

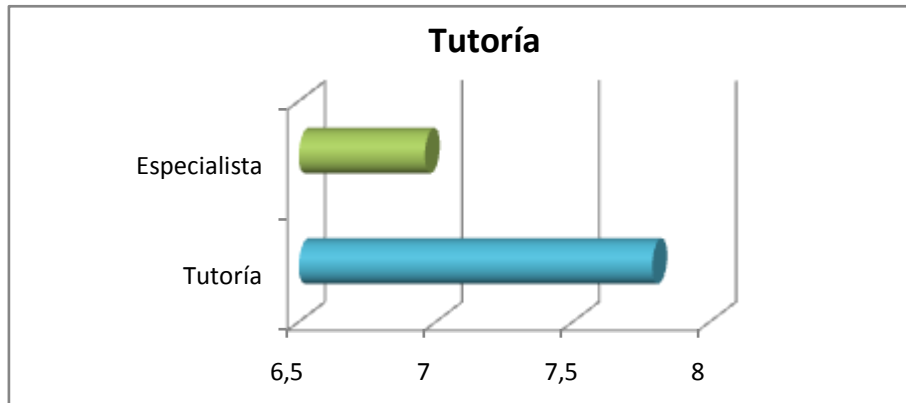
Diferencias estadísticamente significativas en el Factor 4-Comunicación entre el profesorado y la madre, en función de variables individuales

	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>	
Tutoría						
Tutor/a	7,79 (1,75)	2,041	2.955	,003	,434	
Especialista	6,96 (2,06)					
	<i>M (DT)</i>	<i>F-W</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto (R²)</i>	
Variables Individuales	Experiencia docente					
	De 1 a 5 años	5,47 (3,03)	2,600	1/286	,028	-,313
	De 6 a 10 años	5,94(2,86)				
	De 11 a 15 años	6,74 (2,45)				
	De 16 a 20 años	7,26 (2,34)				
	De 21 a 25 años	6,55 (2,47)				
	Más de 25 años	6,48 (2,41)				
	Años en el centro escolar					
	De 1 a 5 años	5,86 (2,67)	3,879	1/286	,002	-,411
	De 6 a 10 años	6,94 (2,21)				
	De 11 a 15 años	6,51 (2,93)				
	De 16 a 20 años	7,21 (1,96)				
	De 21 a 25 años	5,30 (3,19)				
	Más de 25 años	7,84 (1,58)				

La variable *tutoría* también marca diferencias significativas en este factor ($t_{(213)} = 2,955$; $p = ,003$; $d = ,434$) con un tamaño del efecto moderado (Tabla 74); indicando que el profesorado que mantiene tutorías percibe mayor comunicación con las madres ($M = 7,79$; $DT = 1,75$) que quienes trabajan como especialistas ($M = 6,96$; $DT = 2,06$) (Figura 16).

Figura 16

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre la comunicación con la madre, en los niveles de la variable Tutoría

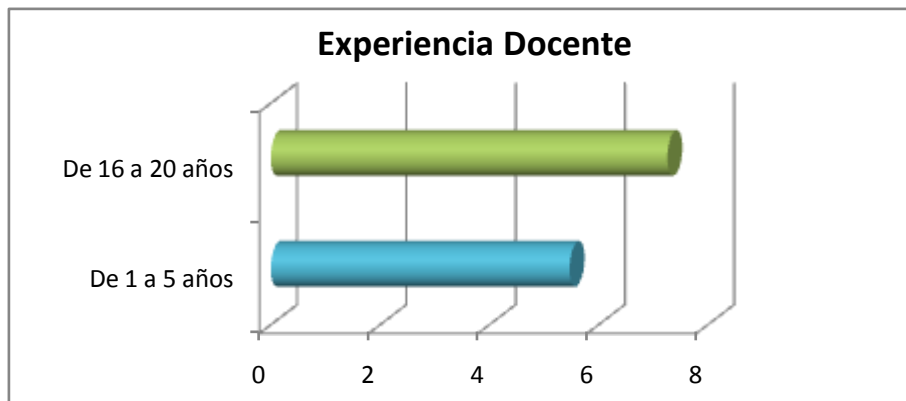


Fuente: Elaboración propia.

La variable *experiencia docente* también establece diferencias significativas con la madre ($W_{(292)} = 2,600$; $p = ,028$; $R^2 = ,313$); con un tamaño del efecto grande (Tabla 74). En concreto, el profesorado con experiencia entre 16 y 20 años percibe significativamente mayor comunicación con la madre ($M = 7,26$; $DT = 2,34$) que quienes son más noveles (experiencia docente entre 1 y 5 años) ($M = 5,47$; $DT = 3,03$) ($p = ,044$, *Games-Howell*).

Figura 17

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre la comunicación con la madre en los niveles post hoc de la variable experiencia docente.

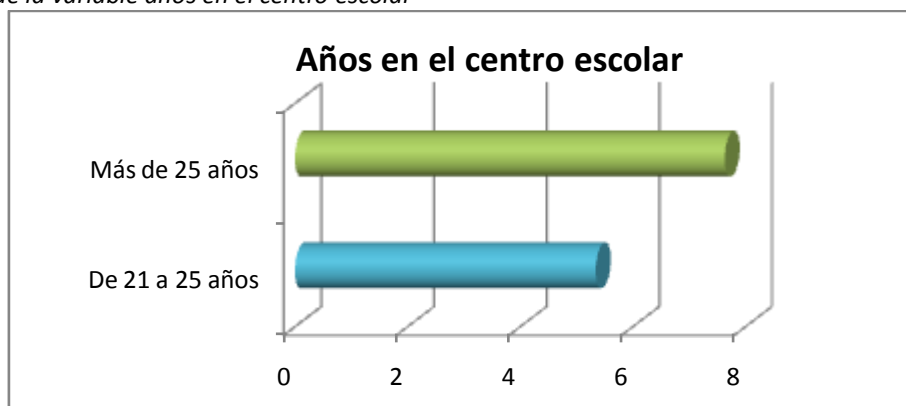


Fuente: Elaboración propia.

También los *años en el mismo centro* indican diferencias significativas en este factor para la madre ($W_{(292)} = 5,066$; $p = ,001$; $R^2 = -,411$), con un tamaño del efecto alto (Tabla 74). El análisis post-hoc señala que el profesorado con más de 25 años percibe significativamente más comunicación con la madre ($M = 7,84$; $DT = 1,58$) que quienes llevan en el centro entre 21 y 25 años ($M = 5,30$; $DT = 3,19$) ($p = ,002$, *Games-Howell*) (Figura 18).

Figura 18

Puntuación promedio de la percepción del profesorado sobre la comunicación con la madre en los niveles post hoc de la variable años en el centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

4.5.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro

Escolar. Los resultados atendiendo a la *tipología de centro* identifican diferencias estadísticamente significativas tanto en lo que respecta a la percepción sobre el padre ($t_{(292)} = -4,700$; $p = .000$; $d = -,678$), como sobre la madre ($t_{(292)} = -3,926$; $p = .000$; $d = -,577$), en ambos casos con un tamaño del efecto medio; indicando también en ambos casos, que quienes trabajan en centros públicos perciben una comunicación menor con el padre y con la madre, que quienes trabajan en centros privado-concertados (Tabla 75).

Tabla 75

Diferencias estadísticamente significativas en el Factor 4-Comunicación entre el profesorado y el padre y la madre, en función de variables contextuales

			M (DT)	F	t	p	d de Cohen
		Tipología de centro escolar					
Variables Contextuales	Padre	Público	5,73 (2,60)	15,111	-4,700	,000	-,678
		Privado-concertado	7,39 (2,28)				
	Madre	Público	6,05 (2,62)	23,464	-3,926	,000	-,577
		Privado-concertado	7,43 (2,13)				

4.5.3. Resultados Cualitativos Sobre F4-Comunicación Entre el Profesorado y el Padre

o la Madre. Los resultados cualitativos sobre el factor *F4-Comunicación entre el profesorado y el padre o la madre* (Tabla 76) se han agrupado en cinco categorías de análisis: 1) comunicación; 2) preocupaciones y vida personal; 3) proceso de aprendizaje; 4) comportamiento, y 5) decisiones conjuntas.

Así, un 35,29% de los docentes destacan que la comunicación es el principal elemento a tener en cuenta cuando nos referimos a la relación entre docentes y familias; seguido para un 23,53% que plante la influencia de los procesos de aprendizaje de su alumnado como acciones que generan comunicación; en tercer lugar, las preocupaciones y la vida personal del alumnado suponen un 17,65% de los comentarios; y por último, un 11,76% señalan que el propio comportamiento del alumnado y las decisiones conjuntas que toman con sus familias.

Tabla 76

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa sobre la F4-Comunicación entre el profesorado y el padre o la madre para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas

	<i>N</i>	<i>%</i>
Comunicación	6	35,29%
Proceso de aprendizaje	4	23,53%
Preocupaciones y vida personal	3	17,65%
Comportamiento	2	11,76%
Decisiones conjuntas	2	11,76%

Los comentarios de los docentes asociados a las categorías establecidas se resumen en la Tabla 12 del Anexo.

4.5.3.1. Comunicación. Los resultados indican que desde los centros escolares, uno de los principales mecanismos que se intenta fomentar para relacionarse con las familias es la *Comunicación*. Esta categoría supone para el profesorado un elemento importante cuando comentan con el padre o con la madre aspectos generales de la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, los docentes conciben un estilo de comunicación positiva, *«lo importante para mí no es tanto qué aspectos tratar, sino cómo decírselo a las familias»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), que intenta dar respuesta a los modelos educativos actuales, *«el*

trato con las familias se aprende con los años...y siempre se busca lo positivo primero» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). De este último comentario, se puede extraer la idea de cómo la experiencia docente ejerce una influencia positiva en la comunicación del profesado con las familias, ya que, en consonancia con la opinión de la participante, esta variable sociodemográfica dota a los docentes de herramientas y estrategias que la facilitan la comunicación con las familias.

Además, una de las cuestiones que se trata de maneja repetida durante el grupo de discusión, es quién inicia esta comunicación; así, *«hay un poco de todo, pero siempre se ve que nosotros somos los que más nos preocupamos e iniciamos la comunicación»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). Se observa cómo, en general, se mantiene la postura, y son los propios docentes quienes, según ellos mismos, animan a que se produzca esta comunicación entre familias y docentes. En concreto, si atendemos a la variable sociodemográfica del profesorado tutoría, *«en general son los tutores quienes hablan con las familias y no al revés»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano), todos los participantes están de acuerdo en afirmar que son los tutores y las tutoras la figura que suele iniciar y promover dicha comunicación.

4.5.3.2. Proceso de Aprendizaje. Durante el proceso de comunicación entre docentes y padre o madre son los docentes quienes continúan iniciando la comunicación para tratar temas como el proceso de aprendizaje; constatando los resultados obtenidos en los análisis anteriores. Ya que, *«lo que más les cuesta a las familias hablar es cómo tratar el proceso académico, solo quieren resultados positivos»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano); de nuevo se percibe la preocupación de las familias por el rendimiento académico. Además, si atendemos a la variable sociodemográfica etapa educativa, los docentes perciben que *«el profesorado de Educación Infantil es el primero en percibir esto y hablar con las familias»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), *«cuando llegan a Educación Primaria ya saben*

muchas veces de qué se trata; por eso ya lo enfocan de otra forma, o porque ha habido un contacto previo» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).

4.5.3.3. Preocupaciones y la Vida Personal. También aparecen en el debate las *preocupaciones y la vida personal de su alumnado*, y de nuevo, son los docentes quienes continúan iniciando la comunicación. En este sentido, *«los niños, en general, sí se comunican bien cuando nos acercamos a ellos, y hablan»* (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). Además, como docentes *«sabemos cuándo pasa algo más allá de cuestiones académicas»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano), y contamos con el apoyo de los especialistas, quienes ejercen un papel fundamental para orientar al profesorado tutor, como cometa una de las docentes con mayor experiencia, *«el departamento de orientación también es muy importante aquí para orientarte»*(Mujer, EP, + 25, funcionaria, público, urbano); ejerciendo influencia de nuevo la variable sociodemográfica del profesorado tutoría y atendiendo a la variable sociodemográfica experiencia docente como clave para esta afirmación.

4.5.3.4. Comportamiento. El *Comportamiento*, conllevaría para el profesorado uno de los aspectos generales a comentar sobre la educación del alumnado con el padre o con la madre. En este sentido, los docentes afirman que el padre o la madre continúan justificando los comportamientos de sus hijos e hijas, *«no siempre las familias asumen bien que sus hijos no aceptan las normas, por ejemplo; y lo niegan»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural), y para ello, incluso se comparan con otros compañeros o compañeras *«se excusan en que los demás también lo hacen»* (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).

4.5.3.5. Decisiones Conjuntas. Durante el proceso de comunicación entre docentes y padre o madre, son los docentes quienes continúan iniciando la comunicación para tomar de decisiones conjuntas. Destacando los docentes de este grupo de discusión, que las familias continúan siendo receptivas ante la *toma de decisiones conjuntas*, facilitando la posibilidad de crear un plan juntos, *«en general son receptivos, no hay diferencia entre padre y madre,*

depende un poco de la familia» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano); y para justificar su idea, esta docente no se ampara en el género del progenitor, sino que lo hace en el estilo de familia. Es decir, el estilo de interacción de cada familia se relaciona con su sistema cultural, social y educativo; así, la interacción entre docentes y familias se ve influenciado por las pautas de interacción social que cada familia posee. En lo que, si están de acuerdo todos, es en percibir una diferencia a la hora de tomar decisiones conjuntas con el padre o con la madre, en referencia a la variable sociodemográfica zona geográfica del centro, al afirmar que *«en el contexto urbano todo hay que justificarlo más; no es por quejarse, sino porque todo lo cuestionan más»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

Además de las categorías analizadas, en las que el centro escolar y el profesorado es quién promueve acciones para establecer una comunicación con el padre o con la madre, los docentes también se interesan en *conocer la valoración que hacen los progenitores sobre él*. En este sentido, se han establecido cuatro categorías sobre las que se comunican los docentes y las familias para valorarlo: 1) expectativas sobre el profesorado; 2) formación del profesorado; 3) implicación del profesorado, y 4) apoyo incondicional a las familias. Así un 44,44% consideran que son las expectativas que el padre o la madre tiene sobre él, seguido de un 22,22% que hace referencia al apoyo incondicional que estos manifiestas hacia él, y finalmente, con un 16,67% señalan que la implicación del profesorado y su formación son aspectos que generan comunicación con el padre o la madre; como se puede apreciar en la Tabla 77.

Tabla 77

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa acerca de la F4-Comunicación entre el profesorado y las familias para comentar la valoración de las familias sobre el docente

	N	%
Expectativas sobre el profesorado	8	44,44%
Apoyo incondicional de las familias	4	22,22%
Implicación del profesorado	3	16,67%
Formación del profesorado	3	16,67%

La sistematización de comentarios de este bloque temático en las cuatro categorías establecidas se incluye en la Tabla 13 del Anexo.

4.5.3.6. Expectativas Sobre el Profesorado. Los resultados indican, en primer lugar, que, para los docentes, las *Expectativas que el padre o la madre tengan sobre ellos* influyen en cómo los valoran, matizando que «*las familias ya acuden al centro con una idea de lo que esperan de los docentes, pero en relación al tipo de centro al que envían a sus hijos, no al docente en sí, al centro, ya que por eso lo eligen*» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). A partir de este comentario se puede percibir, cómo las ideas previas que tienen el padre o la madre sobre el docente se elaboran antes de establecerse la relación escuela-familia e influyen en ella. Además, varios de los docentes están de acuerdo en afirmar que «*en general no te lo dicen*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), ya que «*familias que te digan lo bien que lo haces y que te animen, de esos muy pocos*» (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural), afirman el resto de los docentes del grupo de discusión; y si lo hacen, «*muy pocos, lo puedes notar, pero que te lo digan directamente, muy muy poco*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano). Por lo que independientemente de la experiencia docente o la tipología de centro, la perspectiva del profesorado es que las familias no suelen comunicarse directamente con el docente para valorar las expectativas que tienen sobre él. Además, una de las docentes de Educación Primaria destaca como «*entre Educación Infantil y Educación Primaria en esto hay diferencia; en Educación Infantil las familias nos valoran más*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano), detectándose una diferencia en la variable sociodemográfica etapa educativa. También, la valoración de las familias sobre los docentes es una de las fortalezas que se pueden generar en los contextos rurales en relación a la variable sociodemográfica zona geográfica, ya que «*en el entorno rural se tiene una mayor valoración de los docentes*» (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural), incluso, «*hay concejos asturianos donde los docentes mandan como un referente en el pueblo*» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

4.5.3.7. Apoyo Incondicional de las Familias. En cuanto al *Apoyo incondicional de las familias a sus hijos e hijas*, todos los participantes coinciden en que este es importante para las

familias. Actualmente, relacionan este apoyo incondicional con posibles conflictos en el centro escolar, *«ante un conflicto apoyan incondicionalmente a sus hijos por encima de los docentes, esto está generando muchos problemas en los centros»* (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). Esta idea la reafirman otra de las docentes, *«mi experiencia es que el apoyo incondicional es hacia los hijos, lo que ellos dicen va a misa, antes que lo que yo pueda explicar»* (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano). Aunque, otra de las participantes, con más experiencia docente, no adquiere esta posición, y matiza, *«cuando el conflicto es entre iguales siempre apoyan a su hijo, pero si es con el tutor no siempre...»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano); valorándose la variable sociodemográfica experiencia docente al tratar el apoyo incondicional de las familias hacia el docente. Así, de acuerdo con la experiencia docente de cada una de las participantes la visión que tienen los docentes sobre el apoyo incondicional de las familias a sus hijos e hijas difiere, ya que, con mayor experiencia docente este apoyo se observa desde otra perspectiva.

4.5.3.8. Implicación del Profesorado. Cuando se habla de la valoración del padre o de la madre sobre los docentes, estos están de acuerdo en considerar que en la categoría *Implicación del profesorado*, las familias sí valoran la Implicación del profesorado, *«en general sí»* (Todos los participantes del grupo de discusión); y destacan el momento de la evaluación, *«en las evaluaciones se ve que lo verbalizan, pero es verdad que cuando van terminando, que es normal»* (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

4.5.3.9. Formación del Profesorado. Por el contrario, cuando se habla de la valoración del padre o de la madre sobre los docentes, estos están de acuerdo en considerar que la categoría *Formación del profesorado*, no se valora tanto por las familias, *«el nivel de formación yo creo que no lo valoran tanto»* (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), e incluso, lo asocian a un juicio cultural y social relacionado con la propia carrera de magisterio, *«a nivel social ya magisterio no está valorado en cuanto a formación, y sí se refleja en las aulas*

con las familias» (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). Y matizan que «en el contexto urbano hay que ganárselo, puedes ser bueno, pero por ser maestro se te cuestiona más» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano); por lo que se observa cómo influye en esta valoración la variable sociodemográfica zona geográfica.

4.6. Resultados Diferenciales en el Factor 5-Acciones Conjuntas de las Madres con el Profesorado Ante Situaciones Problemáticas

4.6.1. Resultados Diferenciales en Función de Variables Personales-Profesionales de los Docentes. Centrándose en la percepción sobre las madres, los análisis recogidos en la Tabla 78 muestran diferencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado sobre las acciones conjuntas que realiza con las madres de su alumnado en función de las variables *años en el centro escolar*. No existen diferencias estadísticamente significativas con el resto de variables.

Con relación a este factor, las diferencias significativas se han detectado (Tabla 78) al considerar los *años en el centro escolar* ($F_{(292)} = 8,467$; $p = ,000$; $R^2 = -,624$), con un tamaño del efecto alto. En concreto, el profesorado con más de 25 años percibe significativamente un mayor número de acciones conjuntas con las madres ante situaciones problemáticas ($M = 7,4$; $DT = 1,84$), que los llegados al centro en último lugar, entre 1 y 5 años ($M = 4,18$; $DT = 2,17$) ($p = ,000$, Scheffé).

Tabla 78
Diferencias significativas en el Factor 5-Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas, en función de variables individuales

	Madre M (DT)	F-W	gl	p	Tamaño del efecto (R^2)	
	Años en el centro escolar					
Variables individuales	De 1 a 5 años	4,18 (2,17)	8,467	1/286	,000	-,624
	De 6 a 10 años	4,80 (2,15)				
	De 11 a 15 años	4,63 (2,25)				
	De 16 a 20 años	6,00 (2,46)				
	De 21 a 25 años	5,45 (2,54)				
	Más de 25 años	7,40 (1,84)				

4.6.2. Resultados Diferenciales en Función de Variables Contextuales del Centro

Escolar. Los análisis recogidos en la Tabla 79 muestran diferencias estadísticamente significativas de este factor al considerar la *zona geográfica del centro escolar* ($t_{(292)} = 2,784$; $p = ,006$; $d = ,360$), con un tamaño del efecto medio; se observa que quienes trabajan en centros de zonas rurales ($M = 4,20$; $DT = 2,07$) perciben menos acciones conjuntas con las madres ante situaciones problemáticas que quienes trabajan en centros urbanos ($M = 5,01$; $DT = 2,41$) (Figura 19).

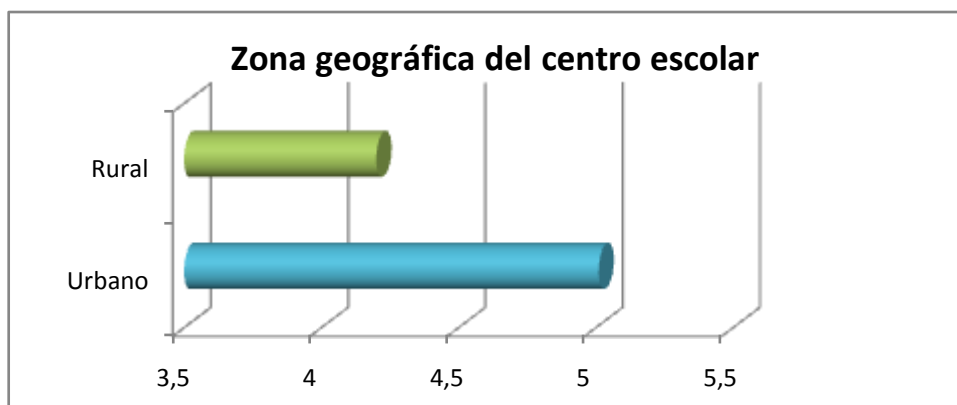
Tabla 79

Diferencias significativas en el Factor 5-Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas, en función de variables contextuales

		Madre M (DT)	F-W	t	p	d de Cohen
Variables contextuales	Tipología de centro escolar					
	Público	4,09 (1,97)	,059	-10,146	,000	-,570
	Privado-concertado	6,94 (2,13)				
	Zona geográfica					
	Urbano	5,01 (2,41)	8,557	2,784	,006	,360
Rural	4,20 (2,07)					

Figura 19

Percepción del profesorado sobre las acciones conjuntas entre el profesorado y la madre ante situaciones problemáticas, en función de la zona geográfica del centro escolar, urbano o rural.



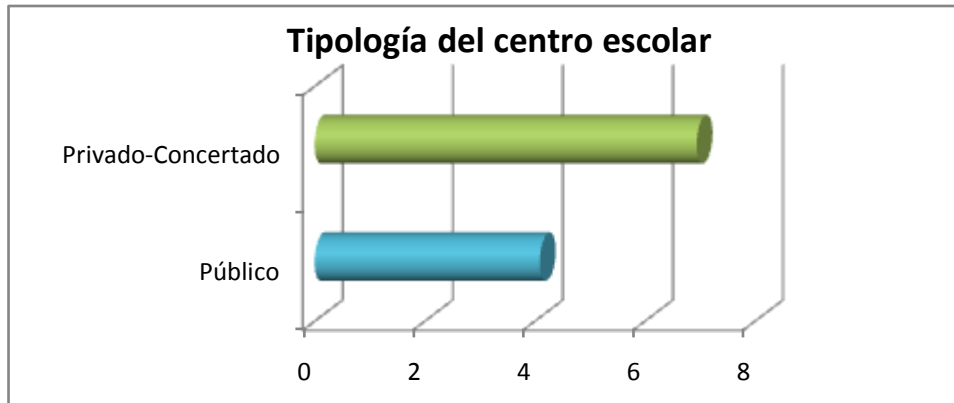
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la *tipología del centro escolar* obtiene diferencias significativas con un tamaño del efecto medio ($t_{(292)} = -10,146$; $p = ,000$) $d = -,570$) (Tabla 79), que indican que quienes trabajan en centros públicos ($M = 4,09$; $DT = 1,97$) perciben menos acciones conjuntas

con las madres ante situaciones problemáticas que quienes trabajan en centros privados-concertados ($M = 6,94$; $DT = 2,13$).

Figura 20

Percepción del profesorado sobre las acciones conjuntas entre el profesorado y las madres, con relación a la tipología del centro escolar, público o privado-concertado.



Fuente: Elaboración propia.

4.6.3. Resultados Cualitativos Sobre F5-Acciones Conjuntas de la Madre con el Profesorado Ante Situaciones Problemáticas. Los resultados cualitativos (Tabla 80), se han agrupado en tres grandes categorías: 1) lugar del conflicto; 2) motivo, y 3) posible resolución. Así, para un 46,15% de los docentes ante situaciones problemáticas el motivo del conflicto es el principal aspecto que tratan con las familias, seguido con un 30,77% de las posibles soluciones conjuntas, y finalmente, con un 23,08% planteando el lugar dónde se produjo el conflicto.

Tabla 80

Resultados descriptivos asociados a la información cualitativa acerca de las F5-Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas

	<i>N</i>	<i>%</i>
Motivo	6	46,15%
Posible solución	4	30,77%
Lugar del conflicto	3	23,08%

Los comentarios recabados del profesorado sobre esta temática se han sistematizado en la Tabla 14 del Anexo.

4.6.3.1. Motivo del Conflicto. De acuerdo con los resultados obtenidos, los docentes están de acuerdo en afirmar que el *Motivo* por el que se produce la situación problemática o

el conflicto influye en la resolución de esta en el aula. En este sentido, los motivos que destacan los participantes son variados, de ahí que se extraigan tres sub-categorías: la agresividad, el respeto o/y la ausencia de las tareas escolares. En cuanto a la agresividad, una de las docentes de Educación Infantil afirma que «*en mi clase, este curso en 5 años de Educación Infantil, por ejemplo, los niños sí son muy agresivos entre ellos, y es un tema que me preocupa*» (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). En relación al respeto, plantean una diferencia en cuanto a la variable sociodemográfica etapa educativa, ya que «*en Educación Primaria ya contestan más que en Educación Infantil, pero no te enfadas; reconduces ese comportamiento*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano), en cambio, «*en Educación Infantil no contestan...*» (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano); así los motivos para generar situaciones problemáticas en la etapa de Educación Primaria se incrementan. En la sub-categoría respeto, también ejerce influencia la variable sociodemográfica zona geográfica, ya que «*en el contexto urbano a veces hay menos respeto hacia la figura del profesor y eso se traslada a estas cuestiones*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). Para terminar, ante las tareas escolares los docentes que han participado no observan un motivo definido de conflicto directo con las familias, matizando que «*las tareas son por su bien, si no las hacen se informa a las familias*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), además, «*en muchos casos, si no las hacen sabemos que la causa es más familiar que por el niño*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). Por lo tanto, los docentes no verbalizan esta como una situación problemática, pero si vinculan esta ausencia de tareas con la necesidad de una comunicación con las familias para llevar a cabo acciones conjuntas que lo solucionen.

4.6.3.2. Posible Solución del Conflicto. Cuando se trata de situaciones problemáticas en el aula, los docentes plantean la necesidad de una *Posible solución*, «*cuando se producen se frenan, pero claro que ocurren a veces*» (Mujer, EP, +25, privado-concertado, urbano), ya que, «*conflictos hay en todas partes, la cuestión en cómo se enfocan por las familias, ahí veo yo la*

diferencia» (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). Y plantean como afrontar estos conflictos, «*para resolverlo se trabajan dinámicas, aprendizaje cooperativo...*» (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano) y «*nunca nos debemos de enfadar y yo creo que pocos lo hacemos; se trata de mediar y que entiendan las cosas. Si te enfadas no consigues nada*» (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano); afirmación que comparten todos los participantes de este grupo de discusión.

4.6.3.3. Lugar del Conflicto. Este aspecto tiene relevancia, en tanto que «*se producen conflictos entre los niños, pero más en los patios, no tanto en el aula*» (Mujer, EP, 21-25, público, urbano); predominando las situaciones problemáticas «*mucho más en el tiempo libre*» (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano). Y en el caso de Educación Infantil, en una de las dinámicas protagonista de su actividad, como son los rincones, ya que «*en Educación Infantil, por ejemplo, en el juego por rincones, se producen disputas por los juguetes y se pueden llamar tontos; pero no suele haber mucha agresividad*» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). En este grupo de discusión, la metodología por rincones genera una diferencia para definir el conflicto en cuanto a la variable sociodemográfica etapa educativa.

4.7. Resumen de los Resultados Obtenidos Sobre Comportamiento Diferencial de los Factores. Una vez finalizada la exposición de los resultados comparativos entre grupos, se presenta a continuación la Tabla 81, donde se resumen las principales características sociodemográficas asociadas a la percepción que el profesorado tiene *sobre los padres* en cada uno de los factores analizados.

Tabla 81

Diferencias significativas relativas al padre en función de las características sociodemográficas

	Significativo Padre	No Significativo Padre
Factor1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo
Contactos entre el profesorado y los padres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia Docente ▪ Años en el centro escolar ▪ Tipología de centro escolar ▪ Zona geográfica del centro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etapa escolar

Tabla 81*Diferencias significativas relativas al padre en función de las características sociodemográficas*

Factor2 Dificultades de los padres para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Años en el centro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Tutoría ▪ Experiencia Docente ▪ Etapa educativa ▪ Tipología de centro escolar ▪ Zona geográfica del centro escolar
Factor3 Implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipología de centro ▪ Tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Experiencia Docente ▪ Años en el centro escolar ▪ Etapa educativa ▪ Zona geográfica del centro escolar
Factor4 Comunicación entre el profesorado y los padres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría ▪ Experiencia Docente ▪ Años en el centro escolar ▪ Tipología de centro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Etapa educativa ▪ Zona geográfica del centro escolar

Como conclusión, en relación con la *percepción que los docentes tienen sobre el padre* y su relación con el centro escolar, se advierte un mayor contacto (Factor 1) y comunicación (Factor 4), cuando son tutores que cuando son especialitas; en concreto más frecuentes en los centros privado-concertados y cuanto mayor es el número de años del profesorado en ese centro. Asimismo, la implicación del padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas (Factor 3), se ve afectada significativamente cuando se desarrolla tutoría y en los centros privado-concertados, donde los resultados son más positivos según el profesorado. Por último, los docentes con mayor número de años en el centro escolar son quienes más identifican que el padre tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares (Factor 4).

De tal manera, que la *experiencia docente* tiene una gran influencia en la percepción del profesorado sobre su contacto y comunicación con el padre y sobre las dificultades que perciben en él para ayudar a sus hijos e hijas. En cambio, el sexo no ejerce influencia en ninguno de los factores analizados: comunicación, contacto, implicación de los padres, e identificación de dificultades para ayudar a hijos e hijas.

Por lo que respecta a la *percepción del profesorado sobre la madre*, la Tabla 82 resume los principales resultados obtenidos del contraste de grupos según las características sociodemográficas analizadas.

Tabla 82

Diferencias significativas relativas a la madre en función de las características sociodemográficas

	Significativo Madre	No Significativo Madre
Factor1 Contactos entre el profesorado y la madre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría ▪ Años en el centro escolar ▪ Tipología de centro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Experiencia Docente ▪ Etapa educativa ▪ Zona geográfica del centro escolar
Factor2 Dificultades de la madre para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Años en el centro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Tutoría ▪ Experiencia Docente ▪ Etapa educativa ▪ Tipología de centro escolar ▪ Zona geográfica del centro escolar
Factor3 Implicación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipología de centro ▪ Tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Experiencia Docente ▪ Años en el centro escolar ▪ Etapa educativa ▪ Zona geográfica del centro escolar
Factor4 Comunicación entre el profesorado y la madre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría ▪ Experiencia Docente ▪ Años en el centro escolar ▪ Tipología de centro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Etapa educativa ▪ Zona geográfica del centro escolar
Factor 5 Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Años en el centro escolar ▪ Tipología de centro escolar ▪ Zona geográfica del centro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Tutoría ▪ Experiencia Docente

Como conclusión, en relación a la *percepción que tienen los docentes sobre la madre*, se observa que su relación con el centro escolar (Factor 1) es mayor en centros privado-concertados, cuando el profesorado es tutor (y no tanto especialista), y cuando este lleva muchos años en el mismo centro. De igual modo, la implicación de la madre (Factor 3) y su comunicación con los docentes (Factor 4) se ve afectada significativamente por la tutoría y por la tipología de centros privados-concertados, donde los resultados son más positivos, según

el profesorado. También influye positivamente en la comunicación entre el profesorado y la madre (Factor 4), la mayor experiencia docente y el número de años del profesorado en el mismo centro. Este último aspecto, el número de años en el centro también ejerce diferencias significativas en el profesorado cuando se trata de identificar las dificultades que tiene la madre para ayudar a sus hijos e hijas con las actividades escolares (Factor 2), e influye también en las acciones conjuntas que realicen entre ambos ante situaciones problemáticas (Factor 5). Estas acciones conjuntas son diferenciales también en función de variables contextuales como la tipología del centro y de la zona geográfica en que se ubica.

Por otro lado, se ha observado que el *sex* del profesorado establece diferencias significativas en su percepción sobre la madre en ninguno de los factores analizados: contactos, dificultades, implicación, comunicación, y acciones conjuntas para abordar situaciones problemáticas.

A través de la información cualitativa se detectan diferencias de género en la percepción del profesorado sobre el padre y sobre la madre. Así, los docentes han planteado como a pesar de mantener un contacto asiduo con ambos progenitores, y comunicarse con el padre o la madre para comentar aspectos de sus hijos e hijas, con frecuencia el contacto con la madre es mayor, e incrementa con los años de experiencia docente. Además, cuando se trata la implicación parental en el hogar para dar cohesión y continuidad a las actividades y dinámicas escolares, aunque el profesorado aprecia que ambos progenitores dedican tiempo a sus hijos e hijas compatibilizando sus propias labores con las tareas de estos, la madre es la figura de referencia en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. En este sentido, los docentes manifiestan una mayor implicación materna en las actividades de enseñanza-aprendizaje del alumnado, dado que estas tienden a mantener un mayor contacto con el profesorado y llevar a cabo acciones conjuntas con él cuando las necesidades de sus hijos o hijas lo requieren. La presencia de la figura paterna se manifiesta de una manera más liviana.

5. Modelos Predictivos de los Factores de Implicación Educativa Parental Sobre Variables Relevantes en el Ámbito Educativo (Objetivo Específico 6)

En este apartado se exponen los resultados de los análisis correlacionales bivariados (correlación de Pearson) y multivariados de regresión múltiple (método paso a paso), efectuados para identificar el grado de relación y peso predictivo entre los factores relativos a la percepción del profesorado sobre la implicación del padre y de la madre, y variables de producto relevantes en el ámbito educativo, como el rendimiento escolar y las expectativas de futuro hacia el alumnado (Objetivo específico 6). Se realizan los análisis tanto sobre el padre como sobre la madre con la finalidad de compararlos y establecer posibles diferencias de género entre ambos.

5.1. Modelos Predictivos en el Padre y en la Madre de los Factores de Implicación Parental Sobre el Rendimiento Académico del Alumnado

El rendimiento académico se analizó considerando desde la perspectiva del profesorado, el porcentaje de alumnado que alcanza los objetivos curriculares. Se establecieron para ello cuatro grados: 1) 25%; 2) 50%; 3) 75% y 4) 100%. Se exponen en primer lugar los resultados de la correlación bivariada de Pearson, y posteriormente los modelos de regresión paso a paso que presentan resultados significativos. Se efectúan los análisis tanto en lo que respecta a la percepción del profesorado sobre el padre, como sobre la madre.

Los resultados bivariados indican que el rendimiento académico está relacionado significativamente en ambos progenitores con los siguientes factores: 1) Factor 1-*Contactos entre el profesorado y el padre o la madre* ($r = ,160$; $p = ,010$, para el padre; $r = ,204$; $p = ,0001$, para la madre); 2) Factor 3-*Implicación del padre o de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas* ($r = ,451$; $p = ,000$, para el padre; $r = ,432$; $p = ,000$ para la madre), y 3) Factor 4-*Comunicación entre el profesorado y el padre o la madre* ($r = ,181$; $p = ,004$ para el padre; $r = ,176$; $p = ,005$, para la madre) (Tabla 83).

Como se observa (Tabla 83), se obtienen los mismos factores para ambos progenitores, con valores de correlación de Pearson similares.

Tabla 83

Correlación de Pearson significativa entre los factores vinculados a la percepción sobre el padre y sobre la madre y el rendimiento académico del alumnado

		Factor 1- Contactos profesorado y padre o madre	Factor 3- Implicación padre o madre en proceso de enseñanza- aprendizaje	Factor 4- Comunicación profesorado y padre o madre
Rendimiento académico	Padre	Pearson r (p) ,160* (.010)	Pearson r (p) ,451** (.000)	Pearson r (p) ,181** (.004)
alumnado	Madre	,204* (.001)	,432** (.000)	,176** (.005)

El análisis predictivo efectuado con estos factores tanto con relación al Padre como a la Madre, resultó en un único modelo, con el *Factor 3- Implicación del padre o de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje* como una única variable predictora; aportando un 20% de la varianza explicada en el Padre (R^2 ajustado = ,204; p = ,000) y un 18,6% en la Madre (R^2 ajustado = ,186; p = ,000) (Tabla 84).

Tabla 84

Modelo de regresión en el Padre y en la Madre sobre el rendimiento académico del alumnado

Modelo	Variable dependiente: <i>Rendimiento académico del alumnado</i>			Estadísticas de colinealidad		
	R^2 Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable <10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
Padre						
1	,204	,451	,000	1,00	1,00	8,006
<i>Predictor en el modelo Padre: Factor3- Implicación padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>						
Madre						
1	,186	,432	,000	1,00	1,00	8,821
<i>Predictor en el modelo Madre: Factor3- Implicación madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>						

El resultado obtenido indica que desde la perspectiva del profesorado, cuanto más se implican el padre o la madre en los aspectos académicos de sus hijos e hijas, más rendimiento obtienen estos/as. Los otros dos factores con correlaciones bivariadas significativas que incluyen al profesorado (contactos y comunicación con las familias), tienen comparativamente menos relevancia sobre el rendimiento, y carecen de peso predictivo en el análisis efectuado en este estudio.

En este sentido, cabe pensar que, desde la perspectiva del profesorado, son las dinámicas familiares las que tienen mayor alcance en los resultados escolares del alumnado. Este resultado es interesante y resulta llamativo, hasta cierto punto, si tenemos en cuenta que los centros educativos tienen como una de sus finalidades compensar las desigualdades sociales contextuales y familiares con las que pueda acceder el alumnado al centro escolar.

5.2. Modelos Predictivos en el Padre y en la Madre de los Factores de Implicación Parental Sobre las Expectativas del Profesorado Acerca del Futuro del Alumnado

Las expectativas del profesorado acerca del futuro del alumnado se analizaron a través del ítem, «*Creo que mi alumnado saldrá adelante en la vida*», con respuesta en escala de Likert de 10 puntos, desde 1-Nunca hasta 10-Siempre. Los resultados bivariados con la correlación de Pearson apuntan relaciones positivas significativas de estas expectativas con todos los factores: 1) Factor 1-*Contactos entre el profesorado y el padre o la madre* ($r = ,482$; $p = ,010$, para el padre; $r = ,597$; $p = ,000$, para la madre); 2) Factor2-*Dificultades del padre o la madre para ayudar a sus hijo/as en las tareas escolares* ($r = ,709$; $p = ,010$, para el padre; $r = ,695$; $p = ,000$, para la madre); Factor 3-*Implicación del padre o la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas* ($r = ,699$; $p = ,000$, para el padre; $r = ,761$; $p = ,000$ para la madre), y 3) Factor 4-*Comunicación entre el profesorado y el padre o la madre* ($r = ,658$; $p = ,000$ para el padre; $r = ,714$; $p = ,000$, para la madre).

En el caso de la madre, se obtiene también correlación positiva significativa con el Factor 5-*Acciones conjuntas de la madre con el profesorado ante situaciones problemáticas*, específico de este colectivo ($r = ,385$; $p = ,000$) (Tabla 85).

Tabla 85

Correlación de Pearson entre los factores vinculados a la percepción sobre el padre y sobre la madre y las expectativas del profesorado hacia el futuro del alumnado

	Factor 1	Factor2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
	Contactos profesor y padre o madre	Dificultades padre o madre para ayudar tareas escolares	Implicación padre o madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Comunicación profesor y padre o madre	Acciones conjuntas madre y profesor problemas

		Pearson r (p)	Pearson r (p)	Pearson r (p)	Pearson r (p)	Pearson r (p)
Expectativas de futuro hacia el alumnado	Padre	,482** (.00)	,709** (.00)	,699** (.00)	,658** (.00)	---
	Madre	,597** (.00)	,695** (.00)	,761** (.00)	,714** (.00)	,385** (.00)

Como se observa, en ambos progenitores se obtienen correlaciones significativas con valores altos y positivos en todos los factores, si bien con valores no siempre similares. Los modelos de regresión obtenidos con el análisis predictivo difieren en ambos progenitores, tal como se observa en las Tablas 86 y 87.

En el caso del Padre, el modelo está compuesto por tres factores, en el siguiente orden, que explican en conjunto un 65% de la varianza (R^2 ajustado = ,650; $p = ,000$): 1) Factor 2-Dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares; 2) Factor 3-Implicación del padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 3) Factor 4-Comunicación entre el profesorado y el padre (Tabla 86).

Tabla 86

Modelo de regresión en el Padre sobre las expectativas del profesorado de futuro del alumnado

Modelo	Variable dependiente: <i>Expectativas de futuro del alumnado</i>			Estadísticas de colinealidad		
	R^2 Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable <10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
1	,503	,709	,000	1,00	1,00	4,360
2	,635	,463	,000	,685	1,461	5,324
3	,650	,439	,000	,685	1,461	7,061

Predictor en el modelo:
 Factor 2 -Dificultades del Padre para ayudar tareas escolares
 Factor 3-Implicación del Padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 Factor 4-Comunicación profesorado y Padre

En el caso de las Madres, el modelo predictivo está compuesto por cuatro factores que explican en conjunto el 70% de la varianza (R^2 ajustado = ,706; $p = ,000$), con el siguiente orden de entrada: 1) Factor 3-Implicación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas; 2) Factor 2-Dificultades de la madre para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares; 3) Factor 4-Comunicación entre el profesorado y la madre, y, 4) Factor 5-Acciones conjuntas entre la madre y el profesorado para resolver problemas de los hijos e hijas (Tabla 87).

Tabla 87*Modelo de regresión en la Madre sobre las expectativas del profesorado de futuro del alumnado*

Modelo	Variable dependiente: <i>Expectativas de futuro del alumnado</i>			Estadísticas de colinealidad		
	R^2 Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable <10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
1	,579	,761	,000	1,00	2,812	5,186
2	,659	,536	,000	,619	1,641	7,220
3	,690	,346	,000	,422	2,105	7,858
4	,706	,337	,000	,416	1,133	12,356

Predictor en el modelo:

Factor 3-Implicación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Factor 2-Dificultades de la madre para ayudar tareas escolares

Factor 4-Comunicación profesorado y madre

Factor 5-Acciones conjuntas de la madre y profesorado por problemas alumnado

Resulta curioso observar que, en el modelo de la Madre, a diferencia del modelo del Padre, el factor con más peso explicativo es de nuevo el Factor 3-*Implicación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas*, indicando la relevancia que el profesorado concede a esta implicación de la madre. Se complementa, además, en la madre, a diferencia del padre, con la presencia predictiva del Factor 5-*Acciones conjuntas entre la madre y el profesorado para resolver problemas de los hijos e hijas*.

5.3. Modelos Predictivos en el Padre y en la Madre Entre los Factores de Implicación Parental

Con objeto de analizar las relaciones significativas entre los factores de implicación parental, tanto en el padre como en la madre, y los posibles modelos predictivos que resulten entre ellos, se han llevado a cabo análisis correlacionales bivariados y multivariados de regresión múltiple.

Con respecto al Padre, se han identificado correlaciones de Pearson (r) significativas entre los siguientes factores (Tabla 88):

- F1-Contactos entre el profesorado y el padre y todos los demás factores: 1) F2-Dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares ($r = ,400$; $p = ,000$); 2) F3-Implicación del padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus

hijos e hijas ($r = ,658$; $p = ,000$); y 3) F4-Comunicación entre el profesorado y el padre ($r = ,630$; $p = ,004$).

- F4-Comunicación entre el profesorado y el padre y: 1) F1-Contactos entre el profesorado y el padre ($r = ,630$; $p = ,000$); 2) F2-Dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares ($r = ,506$; $p = ,000$), y, 3) F3-Impliación del padreen el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas ($r = ,742$; $p = ,000$).

De acuerdo con estos resultados, cuantas más dificultades experimente el padre con sus hijos e hijas con respecto a sus tareas escolares, cuanto más se implique en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuanto más tienda a comunicarse con el profesorado, más contactos establecerán entre ambos.

Tabla 88

Correlaciones de Pearson significativas en el Padre, entre los Factores de Implicación Educativa Parental

	Factor 1- Contactos profesor y padre	Factor2- Dificultades padre para ayudar tareas escolares	Factor 3- Implicación padre en el proceso de enseñanza- aprendizaje	Factor 4- Comunicación profesorado y padre
	Pearson r (p)	Pearson r (p)	Pearson r (p)	Pearson r (p)
Factor 1-Contactos profesor y padre	----	,400**(.000)	,658**(.000)	,630**(.000)
Factor 4- Comunicación profesorado y padre	,630**(.000)	,506**(.000)	,742**(.000)	----

En el caso del Padre, con base en estos resultados bivariados, se ha obtenido un modelo predictivo multivariado para F1-Contactos entre el profesorado y el padre con un porcentaje de varianza explicado del 47,4% (R^2 ajustado = ,474, $p = 000$) (Tabla 89), y para F4-Comunicación entre el profesorado y el padre, con un porcentaje de varianza explicado del 59,4% (R^2 ajustado = ,594, $p = 000$) (Tabla 90), que permite identificar el peso de los restantes factores en promover este acercamiento entre el padre y el profesorado.

Tabla 89*Modelo de regresión en el Padre sobre F1-Contactos profesorado y padre con los restantes factores*

Modelo	Variable dependiente: <i>F1-Contactos profesorado y padre</i>			Estadísticas de colinealidad		
	R^2 Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable <10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
1	,431	,424	,000	1,00	1,00	5,766
2	,474	,316	,000	,450	2,223	9,025

Predictor en el modelo:
Factor 3-Implicación padre en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Factor 4-Comunicación profesorado y padre

El modelo obtenido para *F1-Contactos entre el profesorado y el padre* (Tabla 89) indica que estos contactos se producen principalmente cuando el padre muestra *F3-Implicación en el proceso de enseñanza de sus hijos e hijas* (R^2 ajustado = ,431, $p = ,000$), y secundariamente cuando tiende a *F4-Comunicar entre el profesorado y el padre*. El factor *F2-Dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares*, no aparece como predictor de los contactos.

Por su parte, el modelo obtenido para *F4-Comunicación entre el profesorado y el padre* (Tabla 90), sitúa de nuevo como principal predictor a *F3-Implicación en el proceso de enseñanza de sus hijos e hijas* (R^2 ajustado = ,549, $p = ,000$). Los factores *F1-Contactos entre el profesorado y el padre* y *F2-Dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares*, aunque con menos relevancia, también tiene cierto peso para promover este proceso de comunicación.

En este modelo, las dificultades del padre para ayudar a sus hijos e hijas sí parecen animarle a establecer comunicación con el profesorado, tal como este lo percibe.

Tabla 90*Modelo de regresión en el Padre sobre F4-Comunicación entre el profesorado y el padre, con los restantes factores*

Modelo	Variable dependiente: <i>F4-Comunicación profesorado y padre</i>			Estadísticas de colinealidad		
	R^2 Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable <10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
1	,549	,424	,000	1,00	1,00	5,445
2	,583	,316	,000	,567	1,764	6,380
3	,594	,316	,004	,564	2,117	9,277

Tabla 90

Modelo de regresión en el Padre sobre F4-Comunicación entre el profesorado y el padre, con los restantes factores

Predictor en el modelo:

Factor - Implicación padreen el proceso de enseñanza-aprendizaje

Factor 1-Contactos profesorado y padre

Factor 2- Dificultades padre para ayudar tareas escolares

En el caso de la Madre, los resultados bivariados identifican correlaciones de Pearson significativas entre F1-Contactos entre el profesorado y la madre y todos los demás factores. Lo mismo sucede con F4-Comunicación entre el profesorado y la madre. Indicando, que cuanto más F2-Implicación tenga la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, más contactan y se comunican entre ambos. Lo mismo sucede con F2-Dificultades de la madre para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares y con F5-Acciones conjuntas entre la madre y el profesorado para resolver problemas de los hijos e hijas; advirtiéndose que cuantas más dificultades y problemas tiene la madre con sus hijos e hijas, más contacta y se comunica con el profesorado (Tabla 91).

Tabla 91

Correlaciones de Pearson significativas en la Madre, entre los Factores de Implicación Parental

	Factor 1- Contactos profesor y madre	Factor2- Dificultades madre para ayudar tareas escolares	Factor 3- Implicación madre en el proceso de enseñanza- aprendizaje	Factor 4- Comunicación profesorado y madre	Factor 5- Acciones conjuntas madre y profesor problemas
	Pearson <i>r</i> (<i>p</i>)	Pearson <i>r</i> (<i>p</i>)	Pearson <i>r</i> (<i>p</i>)	Pearson <i>r</i> (<i>p</i>)	Pearson <i>r</i> (<i>p</i>)
Factor 1- Contactos profesor y madre	----	,489** (,000)	,653** (,000)	,645** (,000)	,404** (,000)
Factor 4- Comunicación profesorado y madre	,645** (,000)	,528** (,000)	,748** (,000)	-----	,308** (,000)

El modelo de regresión en la Madre obtenido sobre F1-Contactos entre el profesorado y la madre, incluye todos los restantes factores, explicando un 52,2% de la varianza total, (R^2 ajustado = ,522; $p = ,000$); con el siguiente orden de entrada: 1) F3-Implicación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas; 2) F4-Comunicación entre el profesorado y la madre; 3) F5-Acciones conjuntas entre la madre y el profesorado para resolver

problemas de los hijos e hijas, y 4) F2-Dificultades de la madre para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares (Tabla 92).

Indicando nuevamente que es fundamentalmente la F3-Impliación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, lo que lleva a las madres a contactar con más frecuencia con el profesorado; aunque también tengan presencia, pero con menos relevancia, las dificultades y los problemas de los hijos e hijas (F2 y F5).

Tabla 92

Modelo de regresión en la Madre sobre F1-Contactos profesorado y madre con los restantes factores

Modelo	Variable dependiente: <i>F1-Contactos profesorado y madre</i>			Estadísticas de colinealidad		
	R^2 Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable <10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
1	,425	,307	,000	,395	2,533	5,160
2	,479	,286	,000	,417	2,397	7,137
3	,513	,202	,000	,895	1,117	7,884
4	,522	,128	,011	,4653	1,532	11,926

Predictor en el modelo:
Factor 3-Impliación madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Factor 4-Comunicación profesorado y madre
Factor 5-Acciones conjuntas madre y profesorado por problemas
Factor 2-Dificultades madre para ayudar tareas escolares

Se obtiene un modelo similar de tres predictores cuando se toma como variable dependiente *F4-Comunicación entre el profesorado y la madre*, explicando el 60,5% de la varianza total: la *F3-Impliación de la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas* es el principal predictor con un 55,8% de varianza explicada (R^2 ajustado = ,558, $p = ,000$). (Tabla 93).

Tabla 93

Modelo de regresión en la Madre sobre F4-Comunicación profesorado y madre, con los restantes factores

Modelo	Variable dependiente: <i>F4-Comunicación profesorado y madre</i>			Estadísticas de colinealidad		
	R^2 Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable <10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
1	,558	,522	,000	,492	2,034	5,864
2	,599	,251	,000	,553	1,809	6,946
3	,605	,109	,018	,653	1,532	9,269

Tabla 93

Modelo de regresión en la Madre sobre F4-Comunicación profesorado y madre, con los restantes factores

Predictor en el modelo:

Factor 3-Implicación madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Factor 1-Contactos profesorado y madre

Factor 2-Dificultades madre para ayudar tareas escolares

IV. Discusión

Este estudio tiene por objeto conocer, desde una perspectiva exploratoria, la visión del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria del Principado de Asturias sobre la implicación tanto de las madres como de los padres, en los procesos escolares de sus hijos e hijas y sobre su relación con los centros escolares. Con ello se pretende identificar, en base a la percepción del profesorado, diferencias de género entre los progenitores, en los aspectos analizados, y en los indicadores que permitan sugerir orientaciones a las familias y a los centros docentes para mejorar su calidad educativa y colaborativa. De tal manera que, de la investigación de este tema de estudio se pueden derivar las siguientes ideas vinculadas con los objetivos formulados.

1. Percepción del Profesorado Sobre la Implicación del Padre y de la Madre

Con relación a los objetivos primero y quinto de esta investigación, se plantea conocer la tendencia general de percepción del profesorado sobre la implicación del padre y de la madre en las variables temáticas analizadas en este estudio, al tiempo que, profundizar en sus interpretaciones, y argumentaciones sobre las relaciones entre los centros docentes y las familias. En cuanto a la implicación de los padres y las madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, de acuerdo con los resultados descriptivos y de análisis de contenido de la información cualitativa de esta investigación, los docentes perciben que, en términos generales, es adecuada para ambos progenitores, aunque es necesario mejorar determinados aspectos que la limitan.

Cuando los docentes hacen referencia a la implicación parental, la entienden como parte del proceso de aprendizaje del alumnado; para lo que es necesario fomentar la comunicación y cooperación con las familias, tal como señala Epstein (1990, 2001) en su *Modelo de Esferas Superpuestas* (Álvarez-Blanco, 2019). Durante este proceso se hace necesario mantener un contacto directo y mutuo entre ambos agentes, en el que el profesorado tendrá un papel esencial, al actuar como promotor de este contacto (Reparaz-

Abitua y Jiménez-García, 2015). Durante este proceso de dinamización de la relación, se pone de manifiesto la necesidad de una implicación parental, del padre y de la madre, que atienda no solo los aspectos trabajados en el centro escolar, sino que se complemente con la implicación parental en el hogar. Según Redding (2014), se produce una implicación de las familias en el hogar a través de su participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, además, de teniendo en cuenta una comunicación constante con el centro. Por ello, la implicación de los padres y de las madres es percibida por el profesorado atendiendo a una dicotomía contextual, que atiende tanto a la realidad del centro como a la del hogar. Fomentando y trabajando desde el centro escolar para la creación de responsabilidades compartidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Deslandes, 2015).

La idea de una comunicación positiva entre padres y madres e hijos e hijas, es concebida adaptando los modelos educacionales a los tiempos actuales y desarrollando habilidades en parentalidad positiva y en educación emocional (Gomáriz *et al.*, 2019), con un estilo parental democrático, que genera en las familias una implicación reconocida por los docentes como positiva (Torío-López *et al.*, 2008). En este sentido, se habla de estilos educativos parentales positivos (Baumrind, 1978; MacCoby & Martín, 1983), que propician en el alumnado conductas adaptativas al contexto escolar y social, y que respondan a una implicación parental en la educación de sus hijos e hijas. Esto ayuda a sus hijos e hijas a construir una imagen de sí mismos y una autoestima adecuada, que las familias fortalecen a través del afecto.

Un aspecto que destacan los docentes que han participado en este estudio, para que los padres y las madres puedan ayudar a educar a sus hijos e hijas, es enfatizar el ámbito emocional sobre el curricular, por parte de ambos progenitores. Es decir, proporcionar un equilibrio emocional, con normas sociales claras y límites propios asumidos, que ayudará al alumnado a enfrentarse a sus procesos de aprendizaje con mayor seguridad y autonomía. En esta línea, es interesante partir del conocimiento de programas de parentalidad positiva, como

el Programa-Guía para el Desarrollo Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (Martínez-González, 2009) o la implementación de programas socioeducativos (Santos-Rego *et al.*, 2019), que promuevan la formación de las familias en este campo, y así, facilitarles recursos que les ayuden a mejorar su implicación en el ámbito emocional de sus hijos e hijas. Además, el profesorado advierte la importancia de su propia implicación en este proceso de formación emocional, aunque también observa una falta de formación para realizarlo directamente él (Pena-Garrido y Repetto-Talavera, 2008). Haciéndose necesaria una formación conjunta en este ámbito, de los propios docentes y de las familias, que les ayude a fortalecer el desarrollo de sus habilidades emocionales (Gomáriz *et al.*, 2019) y generar mayores compromisos de colaboración (López-Larrosa, 2009).

En esta línea de trabajo, Carpintero *et al.* (2015), planteaban el objetivo de conseguir que los estudiantes obtengan recursos adecuados para afrontar la vida y, más en concreto, las relaciones emocionales. Ya que, este desarrollo emocional le proporcionará al alumnado una buena base para enfrentarse a su desarrollo educativo. Y en este proceso, la labor de los padres y las madres es fundamental, al ayudarles a asentar estas bases, en función, entre otras cuestiones, de los estilos parentales, las normas y los límites que les proporcionen. Destacando aquí, el estilo parental democrático (Baumrind 1978, 1991). Fomentar en los hijos e hijas el desarrollo de competencias de autorregulación les serán útiles, entre otros fines, para organizar y consolidar hábitos de estudio, necesarios para su progreso escolar (Martínez-González, 2009). Coincidiendo con los resultados de esta investigación, el profesorado percibió como ambos progenitores se involucran y preocupan por el tema de estudio de sus hijos e hijas; aunque, en el grupo de discusión se matizó como la preocupación por las notas, en ocasiones, se observa de manera más determinante en la figura materna. En este sentido, en relación con los resultados factoriales los docentes destacan como son las madres quienes intentan que sus hijos e hijas sean personas responsables. Coincidiendo con Monceau (2014), quien detecta una alta presencia de la madre en la implicación educativa de sus hijos e hijas.

En la investigación realizada por Fernández-Freire *et al.* (2019), el tema del estudio es considerado para los docentes encuestados un aspecto recurrente de implicación parental; en tanto que, los padres y las madres, intentan favorecer un ambiente adecuado para que sus hijos e hijas puedan estudiar; además, de valorar las notas, preocuparse por ellas y mostrar interés en forjar un futuro a sus hijos e hijas.

En este sentido, de acuerdo con las percepciones de los docentes de esta investigación, es el propio alumnado, quien con frecuencia desea realizar sus tareas escolares, solicitando a su padre o su madre que no le ayuden. Esta idea coincide con las expuestas por Pan *et al.* (2013) y Núñez *et al.* (2012) al considerar que, son los propios alumnos y alumnas quienes deben autorregular sus hábitos de estudio, y en esas primeras edades, los padres y las madres pueden contribuir de un modo importante. Es decir, que aunque el alumnado realice estas tareas, las familias serán las encargadas de procurarles los mecanismos de autorregulación que necesitan creando en el seno de las familias rutinas y hábitos de estudio (Núñez *et al.*, 2005). No obstante, en la promoción de los hábitos de estudio, es importante que tanto los padres y las madres como los docentes definan sus responsabilidades para evitar posibles intromisiones o conflictos, y establezcan modos de trabajar en una misma dirección para facilitar el aprendizaje del alumnado (Ortega y Vázquez, 2019); aunque, sin olvidar, que son los docentes, los principales agentes que promoverán este proceso. Se espera que esta actividad docente pueda ser apoyada con la implicación parental en el aprendizaje del alumnado a través de la comunicación entre ambos (Reeading, 2014), animando a los padres y las madres a participar de la realidad educativa del centro escolar (Epstein, 2005; Epstein & Sheldon 2002; Redding, 2006).

1.1. Implicación de los Padres y las Madres en el Centro Escolar

En este sentido, se posibilita a los padres y las madres una implicación real en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas (Ceballos y Saiz, 2019). Destacando en esta investigación como el profesorado percibe que la implicación, tanto de los padre como de

las madres, se lleva a cabo a través de la educación del hijo o hija a través de actividades y experiencias que les ayuden a aprender, que les estimulen en sus procesos de aprendizaje, a través de mecanismos que les facilite el estudio y estrategias que aumenten su autoconfianza. En todos estos aspectos el profesorado destaca una buena implicación por parte de ambos progenitores, con resultados similares para el padre y para la madre de su alumnado, de acuerdo con los resultados descriptivos.

En este binomio de relaciones, se observa como la participación de los padres y las madres en el centro docente, está relacionada con la comunicación y el contacto que mantienen el profesorado y los padres y las madres de su alumnado. En este punto, cobran especial relevancia dos vías de implicación y participación en el centro escolar: las reuniones generales e individuales con las familias. En este sentido, el profesorado detectó como los padres y las madres acuden con asiduidad a este tipo de reuniones; coincidiendo con Gigli *et al.* (2019), quienes afirman que las familias participan en este tipo de reuniones con los docentes de sus hijos e hijas. Si comparamos ambas reuniones, el profesorado de este grupo de discusión destacó que ambos progenitores asisten en menor medida a las reuniones generales que a las reuniones individuales; y de hacerlo, plantean que principalmente asisten a las reuniones generales con el profesorado las madres y no los padres. Esta tendencia de comportamiento en las madres también se ha observado en otros estudios como el realizado por Morgano *et al.* (2009) y Martínez-González *et al.* (2010).

Cuando los padres y las madres acuden a este tipo de reuniones, y de acuerdo con las investigaciones de Madrid *et al.* (2019), las familias describen estas reuniones como momentos donde el profesorado les facilita información sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas, y les entrega directrices para apoyarlos desde el hogar; además, los padres y las madres pueden plantear dudas y proponer sugerencias. Mostrándose en este estudio, como ambos progenitores tienen interés en las actividades de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas y comparten con el docente esta interacción. Generándose así, una comunicación y cooperación

directa entre ambos agentes (Martínez-González *et al.*, 2005). En esta línea de trabajo, según Mourao (2009), la mayoría del profesorado comparte con los padres y las madres el acuerdo de completar actividades del aula con tareas escolares. Esto está en consonancia con las sugerencias de Bailén y Polo (2016), acerca de dotar a las familias de recursos y pautas a seguir para encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera constructiva, limitando las dificultades que puedan tener al respecto.

Al considerar la percepción del profesorado sobre la implicación del padre y de la madre, y profundizar en las relaciones entre los centros docentes y las familias, es necesario mencionar cómo las familias y los docentes se implican en actividades organizadas por el centro escolar y desde la AMPA. En este sentido, los docentes manifiestan que con frecuencia, las familias se implican en la educación de sus hijos e hijas a través de la participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de familias, etc. Observándose, de nuevo, en las madres una tendencia más alta de implicación y participación en la educación de sus hijos e hijas que los padres; de acuerdo con la afirmación del grupo de discusión, donde el profesorado detectaba que aunque ambos progenitores se impliquen las madres tienden a hacerlo con mayor frecuencia, si lo comparamos con los padres. Esta tendencia cambia, si atendemos a la implicación en fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de familias, etc., ya que el profesorado del grupo de discusión y los resultados factoriales, plasman una mayor implicación de los padres en este tipo concreto de actividades y cuando se trata el interés por acudir al centro escolar. Aunque en ambos casos, los docentes del grupo de discusión destacan, que a pesar de esta implicación, la participación de las familias en actividades promovidas por el centro aún es baja. Y se destaca en esta investigación un elemento clave para promover esta implicación, la figura docente, ya que si este les solicita la participación, los padres y la madres, muestran más interés que si se les pide desde el centro escolar. Coincidiendo con las investigaciones de Hoover-Dempsey *et al.* (2010), quienes enfatizan la importante labor que tiene el profesorado

como promotor de la participación de las familias. Y matizan, que aún más, si la convocatoria la realiza el tutor de sus hijos e hijas. Al igual que con la perspectiva del profesorado tutor/a de este estudio, que observa como los padres y las madres acuden a las tutorías cuando los convoca. Según García-Bacete (2006), la forma más común que tienen las familias de relacionarse con el centro escolar en las etapas de Educación Infantil y Primaria es través del profesorado tutor. En este sentido, Hernández-Prado *et al.*, (2019) desvelan que la herramienta que genera esta implicación por parte del tutor, es el nivel de comunicación que tiene con sus familias. De forma, que las tutorías son el principal medio de comunicación de las familias con el profesorado tutor (Giró-Miranda, Mata, Vallerpir-Soler y Vigo, 2014; Garreta, 2014), y las reuniones periódicas con el profesorado tutor, se convierten en uno de los factores más relevantes de las relaciones entre los centros docentes y las familias (Garreta, 2012). Si bien, se plasma de nuevo, como una comunicación positiva y recíproca incide directamente en la implicación de las familias en el centro escolar (Epstein, 2009; Forest y García-Bacete, 2006).

En este punto, además de las actividades organizadas desde el centro, se llevan a cabo otras actividades organizadas y desarrolladas por la asociación de la AMPA, donde el profesorado no percibió diferencias entre la participación de los padres y las madres, al considerar que ambos progenitores participan en las actividades desarrolladas por esta asociación. Aunque de nuevo señalan que el nivel de participación no es el esperado. Estos datos coinciden con los expresados por Moledo y Priegue-Caamaño (2019), que afirman que el 75% de las familias están inscritas en la asociación, pero solo el 50% suele asistir a las actividades. En esta misma línea, Martínez-González *et al.* (2010), consideran que la AMPA es positiva y adecuada para el centro escolar, pero existe una escasa participación directa en ella. En concreto, los estudios muestran que el número de familias que pertenecen a esta asociación se ha ido reduciendo en los últimos años, por lo que la implicación real está siendo cada vez más escasa (Ceballos y Saiz, 2019). Entre otros motivos, Gomariz *et al.* (20019), apuntan a una falta interés por parte de las familias. Coincidiendo con la investigación de

Ceballos-Vacas, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González (2019), quienes plantean también la desmotivación de las familias, la falta de tiempo y las dificultades horarias para participar. Siendo preciso generar nuevas dinámicas que motiven a las familias para participar, partiendo de un cambio, en la propia cultura participativa del centro docente.

Por otro lado, si atendemos a los resultados descriptivos ambos progenitores participan activamente en las actividades promovidas desde el propio centro escolar y que están vinculadas a acciones culturales y/o festivas como Carnaval, Fiesta de Fin de curso, etc. Definidas por Maetzu (2014), como momentos óptimos de colaboración entre el profesorado y las familias, entre otros motivos porque se invita a las familias a participar (Martínez-González *et al.*, 2010). Aunque en esta implicación disminuye si se trata de organizarlas. Coincidiendo con el estudio llevado a cabo por Martínez-González *et al.* (2010), los resultados desvelan como las familias participan notablemente en fiestas, convivencias y encuentros deportivos-culturales celebrados en el centro; aunque, el agente que organiza esta participación no es el profesorado directamente, sino la asociación de la AMPA. Así se observa también en los resultados de Garreta (2016) y del Consejo Escolar del Estado (2018a).

En este punto, de nuevo destacar la tarea del profesorado y el centro como promotores del proceso de participación (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016); lo que resulta especialmente eficaz, como ya se ha mencionado, si se atiende a la figura de los tutores; y, en otros casos, de la propia AMPA (Gomáriz *et al.*, 2019).

Por lo que, coincidiendo con la idea que manifiestan los docentes de este estudio, es necesario trabajar para lograr una colaboración más eficaz entre la AMPA y el centro escolar, que podría ser el elemento clave para contribuir a la mejora del funcionamiento de la AMPA y el aumento de la implicación de las familias en el centro escolar.

1.2. Implicación de los Padres y las Madres en el Hogar

Durante este contacto, se pone de manifiesto la necesidad de una implicación parental que atienda no solo los aspectos trabajados en el centro escolar, sino que se complemente con

la implicación parental en el hogar. Según Redding (2014), se produce una implicación de las familias en el hogar a través de su participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, además, de teniendo en cuenta una comunicación constante con el centro. En el estudio realizado en esta tesis, cuando se trata la participación parental en el hogar, los docentes destacan la importancia de la implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos en casa. Ya que el docente observa que los padres y las madres compatibilizan sus tareas domésticas, el cuidado de otros, las cosas que tienen que hacer y los posibles problemas económicos, exclusión o de vulnerabilidad social, intentando dar prioridad a su implicación en las tareas escolares de sus hijos e hijas.

Así, se ha detectado que aún existido una implicación directa de los padres y de las madres en este tipo de actividades, a menudo en el hogar surgen complicaciones y las familias deben organizar su tiempo para compatibilizar estas tareas escolares con otras tareas domésticas y situaciones personales complicadas. La colaboración que ha de existir entre ambos cuando las familias ayudan a sus hijos e hijas en las tareas escolares es un elemento que destacan los docentes de esta investigación. En este sentido, coincidiendo con la investigación de Murillo & Martínez-Garrido (2013), los docentes consideran que las tareas escolares son actividades que complementan los conocimientos adquiridos en el aula por el alumnado, y que serán compartidas con la familia de manera colaborativa. En esta línea, los análisis descriptivos realizados en este estudio indican que el profesorado percibe una colaboración positiva y similar en ambos progenitores. Consideran que se involucran en las tareas escolares de sus hijos e hijas, independientemente de otras tareas que tengan que hacer, como el cuidado de otros hijos e hijas, de personas mayores, etc. Los padres y las madres, de acuerdo con la opinión de los docentes, siempre encuentran tiempo para dedicarlo a las tareas de sus hijos e hijas; compatibilizando sus propias labores e intentando dar prioridad a su implicación en las tareas escolares de sus hijos e hijas. Esta valoración positiva se realiza teniendo en cuenta a ambos progenitores, lo que parece indicar que desde la

perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria, las actividades en el hogar relacionadas con sus hijos e hijas son asumidas por el padre y por la madre. Destacando, así, un indicador social de corresponsabilidad educativa familiar, que difiere de las tradicionales diferencias de género asociadas a la educación de los hijos e hijas, especialmente cuando estos son pequeños y en las primeras etapas educativas (Fernández-Freire *et al.*, 2019). Esta implicación en los procesos educativos en el hogar, tanto del padre como de la madre, configura una variable importante percibida desde el centro escolar como parte de la colaboración y participación de las familias, que fomenta la relación entre ambos (Gomáriz *et al.*, 2019).

En esta línea de investigación, los estudios muestran como con frecuencia los aspectos funcionales y organizativos relacionados con la propia conciliación de la vida familiar, laboral, escolar y personal pueden dificultar la implicación parental (Martínez-González *et al.*, 2012; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). En este sentido, el profesorado ha percibido en este estudio, como las madres tienen menos dificultades para atender a sus hijos e hijas en el hogar; siendo los padres quienes encuentran más impedimentos para compatibilizar el cuidado de los hijos y las tareas propias. Por lo que, el profesorado ha observado como los padres tienden a delegar estas actividades a cargo de terceras personas, que son quienes ayudan directamente a sus hijos e hijas en el hogar. Independientemente del agente implicado, se pone de manifiesto la creación de una responsabilidad compartida entre el profesorado y las familias para responder a las necesidades educativas y escolares del alumnado (Epstein, 2011; Deslandes, 2019).

Por otra parte, los docentes han detectado que, en ocasiones, el alumnado no quiere que sus padres y madres le ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares, destacando dos motivos: porque no lo necesiten o, porque el propio docente prefiere que las familias no lo hagan. En lo que sí han coincidido todos los docentes de esta investigación, es en la idea de que las familias deben ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares, implicándose en el proceso de su autorregulación y en la creación de rutinas y hábitos de estudio. Esta misma

apreciación se deriva de las investigaciones realizadas por Núñez *et al.*, (2005), quienes encontraron que el seguimiento de las tareas escolares por parte de la familia es de gran ayuda para la autorregulación y la creación de rutinas y hábitos de estudio del alumnado. Junto con la implicación del docente, quien deberá promover, desde el centro, entre su alumnado la autorregulación de sus propias estrategias de aprendizaje (González-Pianda y Núñez, 2005), como ya constaba el estudio realizado por Núñez *et al.*, (2012).

En este sentido, el profesorado considera que los padres y madres se interesan y colaboran en las tareas escolares de sus hijos e hijas, al aprender métodos o estrategias que les permitan ayudar a sus hijos e hijas a estudiar de modo eficaz (Fernández-Freire *at el.*, 2019). Pero matizan que siempre atendiendo a las circunstancias y necesidades sociales y personales del alumnado (Núñez *et al.*, 2005). No obstante, el profesorado advierte que a pesar de las indicaciones que les aporta a las familias, no siempre se dan los resultados esperados, ni su respuesta es la más adecuada a las circunstancias del alumnado. A pesar de esto, las familias sí valoran como positiva la implicación de los docentes, a través del seguimiento e información de las tareas escolares de sus hijos e hijas (Risko & Walker-Dalhouse, 2009); y apoyan activamente a sus hijos e hijas en su ejecución, sin dificultades relevantes, en estas etapas (Fernández-Freire *at el.*, 2019). Destacar, como último punto, las investigaciones realizadas que constatan la conveniencia de la implicación parental en las tareas escolares del alumnado en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, como factor de promoción escolar, e influencia positiva, en el proceso educativo y en el aprovechamiento escolar desde las primeras etapas de la escolaridad (INEE, 2016; Núñez *et al.*, 2012).

1.3. Comunicación Entre el Profesorado y las Familias

En esta investigación se ha destacado la importancia de la comunicación entre profesorado y familias como elemento fundamental para dinamizar su relación (Gutiérrez, 2010). En esta línea, cabe destacar como los participantes de este estudio manifiestan que mantienen una comunicación real con los padres y las madres de su alumnado, que les

permite tratar con ellas el comportamiento de sus hijos e hijas, las expectativas académicas y las preocupaciones que tienen sobre ellos y ellas. Esta comunicación facilita que los padres y las madres se reúnan con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas, generándose una vinculación positiva y relaciones de apoyo mutuo (Lasater, 2019). Así, tanto el padre como la madre comparten información con el docente sobre el alumnado, a la vez que se preocupan por aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula, por lo que el profesorado observe en ambos progenitores una tendencia similar para comunicarse con él; aunque, si observamos con detalle, de nuevo, la percepción del profesorado tiende a ser más positiva para las madres. En este sentido, el profesorado destaca como las madres se comunican más con ellos para tratar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de hijos e hijas, lo que les facilita, mantener con más frecuencia una comunicación fluida. Coincidiendo esta predisposición materna con los estudios desarrollados por Grolnick & Slowiaczek (1994), citado en Álvarez Blanco (2019), quienes destacan que son las madres quienes se implican en mayor medida en la educación de sus hijos e hijas, para tratar aspectos personales y escolares. Además, de acuerdo con Valdés *et al.* (2009), los padres tienen resultado más bajos que las madres cuando se trata la comunicación sobre aspectos escolares, así, la comunicación con el centro escolar se establece principalmente a través de las madres.

Al tratar temas como el proceso de aprendizaje, las preocupaciones, la vida personal de su alumnado y su comportamiento, el profesorado ha destacado en este estudio una percepción positiva y favorable para establecer una comunicación con los padres y las madres de su alumnado. Ya que, los padres y las madres, como responsables de sus hijos e hijas, aportan ideas y se plantean relaciones desde un mismo plano educativo (Vallespi-Soler y Morey-López, 2019). Constatando, que una comunicación frecuente por parte de ambos progenitores con el profesorado, constituye uno de los aspectos mejor valorados y que mayor satisfacción genera entre las familias (Hernández, *et al.*, 2019). Además, coincidiendo con los

resultados de Ceballos y Saiz (2019), se afianza la idea de que una comunicación activa de las familias con el profesorado será positiva para todos los agentes implicados.

En este sentido, se puede afirmar que el profesorado busca una comunicación bidireccional con las familias (Epstein, 1987), cuya finalidad es el éxito del alumnado. Para ello, el docente insiste durante esta investigación en la necesidad de establecer una comunicación con los padres y madres de su alumnado. Y además, observa, como tanto los padres y las madres muestran interés por establecer esta comunicación, ya que comparten inquietudes sobre la educación de sus hijos e hijas, tratando aspectos como el comportamiento de sus hijos e hijas y el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos. En cuanto al comportamiento, Berger & Luckmann (1972), manifiestan como el alumnado adquiere en el seno familiar los primeros procesos de aprendizaje que configurarán su personalidad. En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado los docentes que han participado en esta investigación también muestran interés por fomentar en las familias su implicación en estos procesos. Así, les plantean posibles estrategias que beneficiarán los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas (Vigo *et al.*, 2016).

De igual modo, los docentes han detectado que es necesario afianzar esta comunicación, ya que el profesorado, en algunas ocasiones, no percibe por parte de las familias interés en hablar de ciertos temas, como son las normas de comportamiento del alumnado, tanto del hogar como del centro; produciéndose así una brecha en la comunicación entre el docente y la familia. López-Larroza, Escudero & Cummings (2009) hablan de una comunicación, aún más necesaria, cuando surgen estas fisuras y las percepciones de cada uno de los agentes implicados pueden no coincidir. Ya que, es importante atender al alumnado, quien se verá afectado por una ausencia de comunicación. En este sentido, se hace necesaria la colaboración con el fin de promover el comportamiento adecuado del alumnado respetando las normas y los valores que rigen, no solamente en los centros escolares y en las familias, sino también en la sociedad (Baumrind, 1972; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Pérez Díaz,

Rodríguez y Sánchez, 2001). Sobre este particular, los padres y las madres adquieren una importante responsabilidad, desde la perspectiva docente, ya que es en su seno familiar donde se han de aprender y respetar estas normas (Martínez-González, 2009).

En concreto, en este estudio, el profesorado ha percibido cómo les resulta sencillo comentar con los padres y las madres de su alumnado estas preocupaciones. Y destacan, de nuevo, la tutoría como el momento clave para llevar a cabo esta interacción. Según Vallespir-Soler *et al.* (2016), uno de los principales canales de interacción entre las familias y los docentes son las reuniones, donde se generan diferentes mecanismos de comunicación. De ahí, se desprende la idea de que la figura del tutor sea un elemento que predomine en este estudio, como la figura que facilita y dinamiza la comunicación entre centro y familia (Rivera & Milicic, 2006). Ya que, a través de las reuniones grupales e individuales fomenta esta comunicación, y es el momento por excelencia, donde informa a los padres y a las madres sobre aspectos curriculares y actitudinales de sus hijos e hijas (Martínez-González *et al.*, 2010). Además, las diferentes investigaciones ponen de manifiesto como las familias acuden de manera asidua a este tipo de reuniones (Feito, 2014; Redding, 2006), por lo que es un momento ideal para que se produzca una comunicación bidireccional.

1.4. Contactos Entre el Profesorado y las Familias

Otro aspecto que se ha constatado en este estudio es que, desde la perspectiva del profesorado, existe una buena disposición del colectivo docente para contactar con las familias; y se ha detectado que el tema más recurrente para este contacto, son los problemas de aprendizaje del alumnado. Cabe destacar, que el docente, también contacta con ellos para comentarles aspectos positivos del alumnado, no solo, para tratar estos posibles problemas de aprendizaje que detecta en su alumnado. Haciendo partícipe a las familias del conjunto de actuaciones que lleva a cabo en el aula (Gomariz *et al.*, 2019).

El profesorado que ha participado en esta investigación afirma que intentan mantener un contacto constante con los padres y las madres de su alumnado, informándoles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas y comunicándoles algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas. Haciendo partícipe a los padres y a las madres de las actuaciones educativas que se llevan a cabo en el aula. Este contacto genera entre los docentes y las familias relaciones de confianza (Lasater, 2019). En este sentido, coincidiendo con el factor de comunicación, si comparamos la percepción del profesorado sobre ambos progenitores, estos manifiestan una percepción similar para el padre y la madre, pero que tiende a ser más positiva para las madres cuando el contacto trata sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Así, las valoraciones que reciben las madres por parte del profesorado tienden a ser más positivas cuando se trata, por ejemplo, de implicación en aspectos como las tareas escolares de sus hijos e hijas (Fernández-Freire *et al.*, 2019; Gonida & Cortina, 2014).

Epstein (2005) sostiene en sus estudios, que la mayoría de los padres y las madres colaboran con el profesorado en el proceso de educación y socialización de los hijos e hijas, y que, intentan resolver conjuntamente con él los problemas personales, familiares y escolares del alumnado. En este sentido, el profesorado que ha participado en este estudio, ha percibido como los padres y las madres contactan con él para conocer el comportamiento y los progresos académicos de sus hijos e hijas. Estos resultados apoyan la idea de Lasater (2019), acerca de generar un «*feedback*» en el contacto entre docente y familia; es decir, cuando uno de los agentes inicia el contacto necesita una respuesta real por parte del otro. Advirtiendo el profesorado, de acuerdo con los resultados predictivos, que este contacto aumenta, a medida que lo hacen las dificultades y problemas que tienen los padres y las madres con sus hijos e hijas. Para este tipo de contactos, los docentes destacan de nuevo que en la mayoría de las ocasiones, se materializa el contacto entre el profesorado, los padres y las madres a través de las tutoriales individuales; coincidiendo esta tendencia con los resultados aportados por

Rodríguez-Ruiz (2012). Esta misma apreciación se deriva de las investigaciones realizadas por Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016b), quienes encontraron que son las tutorías el momento que las familias utilizan para contactar con los docentes, y con preeminencia, para tratar los problemas que afectan a sus hijos e hijas. En este sentido, los docentes están de acuerdo en afirmar, la importancia del contacto entre el profesorado y las familias cuando el alumnado tiene algún problema de aprendizaje. Resaltan, además, la importancia de llegar a un acuerdo para tratar de entender la situación y los distintos puntos de vista de ambos, ya que esta colaboración es clave para afrontar dichos problemas (Martínez, 2014). Sobre este particular, los docentes que han participado en este estudio están de acuerdo en afirmar la importancia de la perspectiva del propio profesorado; hecho constatado también por Bell *et al.*, (2010), quien indica que la visión del docente es un elemento clave en el diseño de las estrategias educativas, como experto en el campo.

Respecto a la buena disposición para contactar entre los docentes y las familias, en este estudio se detectan ciertas diferencias de género en la percepción que tiene el profesorado sobre el padre y sobre la madre en lo que respecta a su implicación para resolver los problemas de aprendizaje del alumnado; percibiendo por parte de las madres ciertas reticencias. Esta perspectiva, en ocasiones, genera que el problema se agrave (Cagigal, 2009). Ya que, en palabras de Christenson & Sheridan (2001), el desacuerdo centro-familia es directamente proporcional a las dificultades de los niños.

En este punto, el profesorado destaca como son los padres, quienes contactan con más frecuencia con ellos para informar sobre posibles problemas de sus hijos e hijas. A pesar de observar en otros aspectos, que es la madre quien a menudo tiene una mayor presencia en el centro, cuando se trata de los problemas de sus hijos e hijas, es la figura parental masculina la que cobra protagonismo. En esta línea, parece que los padres están más abiertos al diálogo cuando se tratan este tipo de temas.

En cualquier caso, las medidas tomadas por el docente o desde el centro escolar, para tratar estas dificultades necesitan de la participación de ambos agentes, familia y centro, e incluso, en determinadas ocasiones se hace partícipe a otros agentes educativos como los especialistas de Audición y Lenguaje, de Pedagogía Terapéutica o el orientador del centro. Haciéndose necesario fomentar la toma de decisiones conjunta entre el profesorado y las familias (Bustos, 2010; Martínez-González, 1996). Y de nuevo, se pone de manifiesto la importante figura del tutor, ya que el contacto directo y diario en el aula facilita esta detección. Además de contar con el apoyo de especialistas y el equipo de orientación del centro (Consejo Escolar del Estado, 2019), si fue necesario, para completar el tratamiento de este tipo de problemas en el alumnado.

1.5. El Profesorado y el AMPA. El Profesorado Como Agente Promotor de la Implicación de las Familias

En este estudio se ha aportado información sobre cómo las familias participan en la asociación de la AMPA, y por otro, se ha analizado como los propios docentes perciben su propia participación en estas actividades. Los resultados desvelan que, los docentes participan poco en las actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA, y si lo hacen, es cuando coincide con el horario escolar. El principal motivo que han justificado para esta baja participación, se encuentra fundamentado en los agentes para los que ellos consideran que van dirigidas estas actividades, es decir, las familias y el alumnado. Asociada esta idea, con la imagen de la AMPA como una organización que presta servicios a las familias en los centros escolares (Paniagua, 2013), y no al profesorado. Unido al propio desconocimiento de los docentes sobre las actividades que se promueven desde esta asociación. Este desconocimiento, es considerado según Bernad y Llevot (2016), como una de las dificultades de participación en la AMPA. Esta idea coincide con la recogida en la investigación realizada por Hernández-Prado *et al.*, (2019), que afirman que, en ocasiones, lo docentes no participan

en las actividades del AMPA por falta de información, así, como las familias sí están informadas. Es por ello, que un alto porcentaje del profesorado de este estudio, estuvo de acuerdo en considerar que se implicarían de manera frecuente y activa con el AMPA cuando esta asociación les pida colaboración; por lo que parece, que, por su parte, sí se manifiesta un interés inicial. Ya que consideran, que con esta implicación de los docentes mejoraría el funcionamiento de la AMPA, y más, si se suma a la implicación de las familias; coincidiendo así, con la investigación llevada a cabo por Gomáriz *et al.*, (2019). Para ello, como ya se ha mencionado, la colaboración entre la AMPA, el centro escolar y los propios docentes, sería el elemento clave que contribuiría a mejorar el funcionamiento de la AMPA, a la vez que promovería la implicación de las familias en el centro escolar. En tanto que, en las diferentes investigaciones sobre la AMPA (Martínez-González, 2013; Martínez-González *et al.*, 2010) esta es percibida como un elemento clave en el fomento de la participación de las familias en los centros escolares, por lo que se hace necesario seguir trabajando en esta temática.

Estos resultados son coherentes con la idea de que el profesorado ha de actuar como dinamizador y promotor de esta implicación (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a), mostrando una actitud proactiva y comunicativa a través de diferentes iniciativas y actividades (Farrell & Collier, 2010; Hernández-Prado *et al.*, 2019), como tutorías, reuniones, charlas, eventos en el centro, etc. (Ceballo y Saiz, 2019; Martínez-González *et al.*, 2010). En este sentido, Garreta (2016) destaca el papel activo que los docentes deben asumir a este respecto; lo que conlleva, en muchos casos, renovar la visión docente sobre el significado de colaborar (Epstein & Sanders, 2000), que puede requerir conceptualizar de manera amplia el modo en que las familias se pueden implicar en las experiencias educativas de sus hijos e hijas (Baker, Wise, Kelley & Skiba, 2016). Sobre este particular, esta investigación muestra como los docentes consideran que las familias se preocupan de sus hijos e hijas, creando normas, hábitos saludables de alimentación, sueño y descanso, y estimulando su interés por el centro. Según Martínez-González (2006), «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» (p.16).

1.6. Limitaciones en la Implicación de los Padres y las Madres

Al mismo tiempo, al participar en la vida del centro, también se detectan dificultades que limitan la implicación de los padres y de las madres. Según los docentes que han participado en esta investigación, no existen diferencias entre los padres y las madres cuando se trata estas dificultades, ya que para ambos la principal causa que limita su implicación es la incompatibilidad entre el horario de trabajo de los padres y madres y el del centro escolar; así como dificultades de transporte. Tras analizar los resultados, parece que las dificultades de participación tanto de los padres como de las madres en el centro escolar se refieren a aspectos funcionales, como los citados, y no a aspectos más personales, como la falta de interés por participar o sentirse a disgusto en el centro escolar. Estos resultados coinciden con la investigación llevada a cabo por Rodríguez-Ruiz *et al.*, (2016), quienes afirman, que la participación de las familias en el centro escolar se debe principalmente a dificultades de organización, como la escasez de tiempo. Añadiendo, Martínez-González *et al.* (2012), la conciliación de la vida familiar, laboral, escolar y personal, así como el horario de trabajo y el horario del centro escolar. En esta línea de trabajo, la investigación realizada por Rodríguez-Ruiz *et al.* (2016), ya planteaba limitaciones funcionales como la escasez de tiempo, la crianza de los hijos y las hijas, y el horario de trabajo y del centro escolar.

En el grupo de discusión, los docentes matizaron que estas dificultades para participar no se deben solo a la incompatibilidad de horarios de los padres y de las madres de su alumnado, sino que, en muchas ocasiones, además, existe un desinterés de ambos progenitores por implicarse en las actividades del centro. Esta idea coincide con el estudio llevado a cabo por Gomilla y Pascual (2015), donde los docentes relacionan la falta de participación de las familias con un desinterés por su parte. Ya que, en relación al horario de

trabajo, los docentes afirman que, si alguna familia no puede acudir debido a este, siempre se busca una alternativa; y en relación al horario del centro escolar, de nuevo se les plantean alternativas y se adapta a las familias. En este sentido, el profesorado realiza cambios para poder adaptarse a las circunstancias de los padres y las madres, incluso, fuera de su horario lectivo (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016a). Como ha comentado también el profesorado del grupo de discusión, quienes puntualizan que facilitan y flexibilizan sus horarios en función de las necesidades parentales. Pero, aun así, perciben que las familias no acuden, ni muestran un interés real hacia los espacios y las oportunidades que se les ofrecen; coincidiendo con la investigación de Madrid *et al.* (2019).

En esta línea de actuación, se ha percibido en este estudio por parte del profesorado aspectos a mejorar en la implicación de los padres y las madres en la educación de sus hijos e hijas; no tanto por una falta de implicación, como por un desequilibrio en función del género de los progenitores. Ya que el profesorado siempre mantiene informadas a las familias para que todos los agentes implicados sean conscientes de los progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos e hijas, y así poder actuar de manera conjunta. Creando acciones conjuntas con las familias para subsanar los posibles problemas que surgen, y aquí destacan, de acuerdo con los datos factoriales, como son las madres quienes actúan en estos planes conjuntos, y como el padre apoya al docente, pero delega en él las actuaciones que se deban de llevar a cabo. En este punto, las madres muestran una disposición clara para organizar junto al docente un plan de actuación conjunto. Mientras que en los padres, no se ha observado esta iniciativa, a pesar de contactar y comunicarse con el profesorado de sus hijos e hijas, la actuación directa se lleva a cabo por parte de las madres. Coincidiendo estas ideas con los resultados expuestos por Morgano *et al.* (2009) y Martínez-González *et al.* (2010), que muestran como son las madres quienes tienen índices más altos de implicación en la educación de sus hijos e hijas a nivel personal, cognitivo-intelectual y escolar. También Fúnez (2014), habla de una mayor ayuda de las madres a pesar de ser quienes menos tiempo tienen, dada su

dificultad para conciliar la vida familiar y laboral; lo que indica el interés que manifiestan las madres. Así, partiendo de los resultados factoriales realizados en este estudio (objetivo específico 2), el profesorado percibe que son las madres quienes se preocupan de que sus hijos e hijas tengan interés por acudir al centro y se responsabilicen de sus tareas de aprendizaje. Ya que, los docentes de este estudio, consideran que la madre es la que casi siempre ayuda a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje y les enseña cómo estudiar; coincidiendo estos datos con una implicación más frecuente en la educación de sus hijos e hijas por parte de la figura materna (Monceau, 2014).

Atendiendo de nuevo a los resultados, los docentes han observado por parte del padre un mayor interés que las madres en implicarse en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de familias, etc. organizadas en el centro docente. Estos resultados coinciden con las investigaciones que plantean atender a una dicotomía de género en relación con la participación real de las familias en el centro escolar, según sea la madre o el padre del alumnado (Álvarez-Blanco, 2019; Martínez-González *et al.* 2010; Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Al considerar la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en actividades organizadas por el centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de familias, etc., matizaron en los grupos de discusión que, a pesar de que se implican, su participación aún es baja. Y destacan un elemento clave para promover esta implicación, la convocatoria del tutor. Ya que, si es esta figura docente quien les solicita la participación, los padres y las madres, muestran más interés que si se les pide desde otra entidad del centro escolar. Esta idea coincide con la investigación de García-Bacete (2006), quien destaca, que la forma más común que tienen las familias de relacionarse con el centro escolar en las etapas de Educación Infantil y Primaria es través del profesorado tutor. Dinámica que se mantiene en la etapa de Secundaria (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019), donde el tutor continua teniendo la responsabilidad de iniciar los principales intercambios de información con

las familias; manteniendo con ellas una relación de comunicación y colaboración (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019).

En este sentido, Hernández-Prado *et al.*, (2019) desvelan que la comunicación del tutor con las familias es la mejor estrategia para promover su implicación educativa. De igual forma, las tutorías periódicas son el principal medio de comunicación de las familias con el profesorado (Giró-Miranda *et al.*, 2014; Garreta, 2014), convirtiéndose en uno de los factores más relevantes para promover las relaciones entre los centros docentes y las familias (Garreta, 2012). Se resalta de nuevo la idea de que una comunicación positiva y recíproca incide directamente en la implicación de las familias en el centro escolar (Epstein, 2009; Forest y García-Bacete, 2006).

De los resultados obtenidos en esta investigación y de su contraste con otras investigaciones, se observan fortalezas y limitaciones en la implicación parental en el centro escolar, que hacen necesario profundizar en estas dificultades de implicación; para fomentar una relación fluida y constante entre centro-familia (Deslandes, 2019). En este sentido, conviene facilitar a las familias desde el centro docente diferentes iniciativas y actividades promovidas por los docentes (Farrell & Collier, 2010). Y generar, de nuevo, en los centros docentes la necesidad de fomentar la figura del profesorado como un agente dinamizador y promotor de la implicación de las familias (Hiatt-Michael, 2006; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

2. Estructura Interna de las Escalas de Recogida de Información

En relación con los objetivos específicos 2 y 3, comprobar la estructura interna de las escalas de recogida de información utilizadas sobre la percepción tanto del padre como de la madre, y reducir en lo posible el número de elementos a considerar en futuras investigaciones, uno de los aspectos a destacar es la correspondencia entre los factores identificados sobre el padre y sobre la madre. Tan solo hay un factor diferencial entre los progenitores, correspondiente a las acciones conjuntas entre las familias y profesorado para resolver

problemas, que se detecta solo para la madre. Por lo que, en lo referente a la comunicación, el contacto, la implicación en la educación de los hijos e hijas y las dificultades encontradas para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares ambos progenitores muestran una implicación real, de acuerdo con la perspectiva del profesorado que ha participado en el estudio.

Como se ha expuesto a lo largo del texto, una mayor implicación de la figura femenina en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, en comparación con el padre, puede incidir en estos resultados. Procurando entre los docentes y las madres más encuentros para llevar a cabo acciones conjuntas ante situaciones problemáticas del alumnado. Lo que desvela la necesidad de una mayor implicación de los padres en acciones reales junto con el profesorado de su alumnado. Estos resultados coinciden con los expuestos a lo largo de la discusión, donde se ha comentado cómo el profesorado percibe diferencias en función del género del progenitor, que deben ser atendidas en posteriores estudios, para profundizar y conocer la temática que les subyace.

En las escalas resultantes de este estudio, tanto en el caso del padre como de la madre, el número de ítems seleccionado se reduce considerablemente con respecto al cuestionario inicial (24 en el padre y 18 en la madre), con un porcentaje de varianza sustancial explicado en ambos casos. Por otra parte, los índices de fiabilidad obtenidos tanto para cada factor como para el conjunto de cada escala en ambos progenitores son adecuados, así como la validez criterial analizada con variables de producto relevantes en el ámbito educativo, como el rendimiento académico del alumnado, las expectativas del profesorado sobre el futuro del alumnado o el nivel de conflictividad en el aula percibido por el profesorado. Todo ello permite pensar que se facilita el uso de estas escalas en futuras investigaciones que se lleven a cabo sobre la percepción del profesorado en la temática trabajada en esta tesis, y con muestras similares a la empleada en este trabajo.

3. Variables Sociodemográficas de Índole Personal-Profesional de los Docentes y Contextuales del Centro Escolar

Con relación al cuarto y quinto objetivo planteado en esta investigación, identificar las tendencias de comportamiento diferencial de los factores en función de variables sociodemográficas, tanto de índole personal-profesional de los docentes, como contextuales del centro escolar, y profundizar cualitativamente en las interpretaciones de los docentes, se detalla, en primer lugar, el perfil sociodemográfico de la muestra, y posteriormente los resultados del contraste de grupos. De carácter personal-profesional se analizó, el género del profesorado, la etapa escolar en la que imparte docencia, la experiencia docente, los años de experiencia docente en el centro escolar; y las variables contextuales del centro escolar fueron, la tipología de centro escolar y la zona geográfica del centro escolar.

3.1. Variable Personal-Profesional: Género del Profesorado

En el campo de la educación, en relación al género del profesorado que imparte docencia, se puede afirmar que la presencia de las mujeres entre el profesorado que imparte enseñanzas de régimen general es mayor que la de los hombres, principalmente al referirse a los niveles de Educación Infantil y Primaria, tanto a nivel nacional como en el Principado de Asturias (Consejo Escolar del Estado, 2018a; Consejo Escolar Principado de Asturias, 2015). Coincidiendo con el estudio realizado por Sánchez (2002), que apunta a la existencia de una mayor representatividad del género femenino en los estudios universitarios vinculados al mundo educativo. En este sentido, en la presente investigación, los datos analizados en el Principado de Asturias muestran como la proporción de profesionales de género femenino también es mayor; por lo que se constata la tendencia nacional y autonómica que caracteriza a esta variable sociodemográfica.

Por otro lado, en los resultados se percibe como la variable género del profesorado no ejerce diferencias estadísticamente significativas en su percepción sobre la implicación del padre o de la madre en el centro escolar, el contacto, las dificultades, la implicación, la

comunicación, o las acciones conjuntas para abordar situaciones problemáticas. Aunque sí se detecta, por parte del profesorado, en los datos cualitativos una tendencia de respuesta más positiva en los profesionales de género masculino. Así, los profesores a través de sus comentarios manifiestan una actitud considerablemente más positiva que las profesoras hacia la implicación de las familias en el centro escolar; coincidiendo con los datos de Anaya y Suárez (2006). Por el contrario, en la investigación de Armas (2012), se afirma que son las profesoras quienes perciben la relación entre el centro y la familia más favorable, facilitando incluso, la participación en el aula en mayor medida que los docentes varones. En este sentido, Vendrell *et al.* (2015), apuntan que la confianza que se establece entre el profesorado femenino y los padres y las madres de su alumnado se produce en un tiempo menor, que en el caso de los docentes varones, ya que para ellos, en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria los padres y las madres necesitaban, al menos, de un trimestre para adquirir confianza con él.

Respecto a estos datos, y coincidiendo con Llovet y Bernard (2015), la cooperación entre las familias y el centro docente es un fenómeno que se debe fomentar, con independencia del género del profesorado. Por lo que es necesario, como señalaban Monarca y Simón (2013), que sean los y las docentes quienes inviten a las familias a participar. Y desde esta perspectiva, Gallego (2011) y Sales (2012) comparten la idea de que un proyecto de centro compartido será facilitado por los tutores, el equipo directivo y el profesorado especialista, promoviendo en las familias y el alumnado dicha implicación. Definiendo así, la relación entre los y las docentes y las familias con un proceso de responsabilidades compartidas (Vallespi-Soler y Morey-López, 2019).

3.2. Variable Personal-Profesional: Etapa Escolar

En relación a la variable sociodemográfica etapa escolar en la que imparte docencia el profesorado, se han tenido en cuenta dos etapas educativas, Educación Infantil y Educación Primaria, y la participación de los docentes de ambas etapas en este estudio ha sido aproximadamente proporcional. Existiendo un mayor porcentaje de profesorado que imparte

docencia en Educación Primaria, lo que conlleva la finalidad de reflejar la variabilidad de percepciones de seis cursos escolares asociados a esta etapa educativa, en relación a los tres, de la etapa de Educación Infantil. En cuanto, a la percepción del profesorado sobre la implicación de los padres y de las madres en las etapas de Educación Infantil y Primaria, en este estudio la variable sociodemográfica etapa escolar no ha ejercido diferencias estadísticamente significativas. Coincidiendo con el estudio de Gomariz *et al.* (2019), quienes afirman que no existen diferencias en la implicación de las familias cuando el alumnado cursa Educación Infantil o Primaria. Si bien, a nivel cualitativo se advierte en los resultados del grupo de discusión, una mayor percepción de la participación de los padres y las madres en las primeras etapas educativas. Esta tendencia coincide con otras investigaciones, que afirman que en la etapa de Educación Infantil se mantiene una relación más frecuente entre el profesorado y las familias (Mir, Batle y Hernández, 2009), cuya fluidez en las relaciones se extiende parcialmente a los primeros años de la etapa de la Educación Primaria (Álvarez, 1999; Valdés *et al.*, 2009); pero tiende a disminuir, e incluso a desaparecer, en la etapa de la Educación Secundaria (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

3.3. Variables Personal-Profesional: Experiencia Docente y Años de Experiencia en el Centro Docente

En cuanto a la experiencia docente, en este estudio se ha encontrado que cuanto mayor es, más percibe el profesorado que se comunica tanto con el padre como con la madre para comentar con ellos sus ideas sobre cómo están llevando sus hijos e hijas su proceso de aprendizaje escolar, sus preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas o el comportamiento de estos en el centro escolar. A este respecto, no se aprecian diferencias significativas de género en la apreciación de los docentes sobre ambos progenitores. Esta misma apreciación se deriva de las investigaciones realizadas por Penalva, Hernández y Guerrero (2013), quienes constatan que el profesorado experto mantiene relaciones más directas y constantes con las familias de su alumnado que el profesorado novel. Lo que da

lugar en el presente estudio, a que los docentes con más de 25 años en el centro escolar actual, mantengan una comunicación mayor con las familias, que el profesorado con solo entre 1 y 5 años en el centro. Estos resultados coinciden con los estudios de Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016a), Clark, Oswald & Warr (1996) o González (2016), que indican que la antigüedad profesional aumenta la satisfacción laboral, lo que puede asociarse, entre otras cosas, con establecer relaciones más fluidas con las familias (Nord *et al.*, 1997). De ahí, que pueda interpretarse que, hasta cierto punto, la experiencia docente del profesorado podría ayudar a fomentar la participación con las familias (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b; Nord *et al.*, 1997) y a plantear acciones conjuntas con ellas ante situaciones problemáticas (González, 2016). De acuerdo con los datos del Consejo Escolar del Estado (2018a), el número de docentes con experiencia amplia representa el porcentaje más elevado del profesorado, al igual que ocurre con la muestra de esta investigación; lo que podría llevar a pensar que un número amplio de docentes tienden a tener una actitud positiva para comunicarse con las familias.

Con respecto al contacto entre el profesorado y las familias, ya sea este iniciado por el propio profesorado o por los padres y madres, para comentar algún problema referente al alumnado o sobre sus progresos escolares, o sobre aspectos positivos de su comportamiento, se ha identificado una diferencia en cuanto al género del progenitor femenino; ya que, a pesar de mantener el profesorado un contacto frecuente con ambos, a medida que los docentes tienen experiencia, tienden a mantener un mayor contacto con las madres. En concreto, se identifican dos aspectos donde es más frecuente este contacto, en las acciones conjuntas que realizan con la madre y ante las situaciones problemáticas del alumnado. Esta idea, responde a una necesidad latente en los estudios de investigación, esperando que las familias contacten con los docentes, se comuniquen con ellos y participen en las actividades educativas (Torío-López, 2004). Y coincide con la investigación llevada a cabo por Villarroel y Sánchez (2002), cuyos datos plantean que frente a solo el 25% de los padres, entre un 96% y 90% de las

madres, participan en el centro. Además, esta participación vinculada a la madre, aumenta cuanto menor es el nivel escolar que cursa su hijo e hija (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). En cuanto a las situaciones problemáticas del alumnado, señalan Christenson & Sheridan (2001), que con frecuencia el desacuerdo entre centro escolar-familia es directamente proporcional a las dificultades del alumnado. Y como se percibe en este estudio, las madres son el elemento clave para mejorar estos desacuerdos. Así, para ayudar a sus hijos e hijas con las posibles dificultades en las actividades escolares, los resultados de este estudio señalan a través del análisis factorial realizado (objetivo específico 2), que el profesorado percibe más la presencia de las mismas en los centros escolares, diseñando con ellas acciones conjuntas (Ceballos y Saiz, 2019). A pesar de ello, aún se necesita seguir trabajando en este terreno, ya que existen ciertas limitaciones, en especial, en los medios sociales desfavorecidos o cuando los hijos e hijas presenten problemas de aprendizaje, donde esta colaboración es clave (Martínez-González, 1994). Por lo que, en este sentido, la experiencia docente del profesorado y las acciones conjuntas, que protagonizan las madres, influirán positivamente en la relación.

Asimismo, los docentes con mayor número de años en el centro escolar actual también identifican que son los padres quienes tienen más dificultades para ayudar a sus hijos e hijas, en concreto, destacan un aspecto, las tareas escolares. Este aspecto se une al anterior, donde los padres recibían las puntuaciones más bajas en cuanto al contacto con los docentes. En concreto, en referencia con las tareas escolares, los datos coinciden con los expuestos por Fernández-Freire *et al.* (2019), quienes sostienen que en las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria, el profesorado percibe una buena implicación familiar, marcada por una mayor dedicación de la madre que del padre. Por lo que, de nuevo se puede apreciar, como ocurre en este estudio, que el profesorado con mayor experiencia docente en el centro actual identifica una mayor implicación de las madres (Gonida & Cortina, 2014; Valdés *et al.*, 2009).

3.4. Variable Contextual: Zona Geográfica del Centro Docente

Por otro lado, con relación a la variable sociodemográfica zona geográfica del centro escolar, en este estudio se ha encontrado que el profesorado que trabaja en centros urbanos acumula más experiencia docente que quienes trabajan en centros de ámbito rural; lo mismo sucede al considerar el número de años que llevan trabajando en el centro escolar actual; así, en los centros urbanos acumulan más años que en los centros rurales. Estos resultados coinciden con los expuestos por Bustos (2006, 2007), que afirma que la tendencia entre los profesionales de los centros urbanos es tener mayor experiencia profesional, que los de ámbito rural. Y esto mismo ocurre, de acuerdo con Llevot y Garreta (2008), con el número de años que los docentes llevan trabajando en el centro actual.

Por lo que respecta a la relación que mantienen el profesorado de los centros docentes situados en ambas zonas con las familias, en este estudio se ha observado que es más frecuente y cercana en los centros rurales, como también señalan Epstein & Sheldon (2002); estos autores indican que en las comunidades más pequeñas, como son los contextos rurales, la relación es más frecuente y todos los agentes comunitarios están dispuestos a colaborar. Coincidiendo con Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016a), quienes destacan la cercanía entre familias y profesorado en los contextos rurales, incidiendo en cómo esta favorece la implicación parental en el centro escolar. En este sentido, influyen en las acciones conjuntas ante situaciones problemáticas llevadas a cabo entre los docentes y las madres, planteando así, como también sostienen Leo, Wilcox & Lawson (2019), que el contexto geográfico del centro influye en la implicación de las familias.

3.5. Variable Contextual: Tipología de Centro Docente

Teniendo en cuenta la variable sociodemográfica tipología de centro escolar, en este estudio se ha contado con mayor participación de docentes de centros públicos que de centros privados-concertados, coincidiendo con la representatividad que tiene el profesorado en estos centros en el ámbito estatal: en el sector público, 71,7 % y en el sector privado 28,3 % (Consejo

Escolar del Estado, 2018a). En cuanto a la percepción del profesorado sobre la implicación de los padres y de las madres en función del tipo de centro, se advierte que en los privados-concertados el docente mantiene un contacto más asiduo con las madres, lo que genera entre ambos un mayor número de acciones conjuntas; esto contrasta con un menor contacto en los centros públicos y una ausencia de acciones conjuntas significativas con los padres; encontrando así, diferencias de género con los progenitores. En este sentido, Lasater (2019), afirma que mantener un contacto frecuente con las familias, tanto con la madre como con el padre, promueve su participación en las acciones educativas y las propias relaciones entre los docentes y la familia. A este respecto, el contacto frecuente entre las madres y los docentes de centros privados-concertados, hace que este profesorado manifieste la existencia de una mayor implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Así, también se ha detectado, tanto para el padre como para la madre, que esta variable sociodemográfica afecta a la implicación de las familias en el centro escolar, ya que los docentes perciben resultados más positivos cuando se desarrolla la tutoría en los centros privados-concertados. Por tanto, la tutoría promueve la implicación de las familias y su relación con el centro escolar (Garreta, 2016), al facilitar, según los docentes de este estudio, la colaboración de estas en la vida del centro; aspecto que también es resaltado en las investigaciones del Consejo Escolar del Estado (2018b).

4. Grado de Conexión Entre la Implicación Familiar y el Rendimiento Académico, las Expectativas del Profesorado Sobre el Futuro del Alumnado y el Nivel de Conflictividad en el Aula

Respecto al tercer y sexto objetivo planteados en esta investigación, se valora conocer el grado de conexión existente entre la implicación familiar y las variables rendimiento académico del alumnado, expectativas del profesorado sobre el futuro del alumnado y nivel de conflictividad en el aula, todo ello percibido por el profesorado. Relacionando, además, estos resultados, con las posibles diferencias de género entre ambos progenitores.

4.1. Rendimiento Escolar del Alumnado

En este sentido, cuando se habla de la colaboración como un elemento para promover el rendimiento académico del alumnado, se han detectado una serie de acciones, por parte de los padres y las madres que influyen en él de forma positiva. Uno de los aspectos que destacan los docentes en este punto, es de nuevo, la implicación de las familias en las tareas escolares. En esta línea, Epstein (1987 citado en Álvarez-Blanco, 2019), formuló también este aspecto como una de las áreas de cooperación entre el centro y las familias en su modelo de seis áreas de colaboración (área 4). Otro de los aspectos que los docentes detectan, cuando se trata la implicación parental en el rendimiento escolar y en este tipo de tareas más formales y académicas, es la inteligencia emocional de su alumnado, que ha de promoverse gratificando y valorando los avances del alumnado; para lo que se requiere, en palabras de Gigli, Demozzi & Pina-Castillo (2019), la implicación educativa de docentes y familias. De esta idea se desprende una necesidad latente en los centros escolares, expresada también por los miembros del grupo de discusión de este estudio, que es la formación emocional en los centros (Gomáriz *et al.*, 2019), para fomentar la competencia emocional del alumnado, tanto desde el contexto académico como desde el seno familiar (Martínez-González, 2009).

En lo que respecta a los docentes, otro factor que favorece el rendimiento escolar del alumnado cuando el profesorado colabora con las familias, es la participación activa de estas en el aula y en el centro. Una posibilidad que plantean los docentes del grupo de discusión, e incluso muchos de ellos realizan, es dar la oportunidad a las familias de participar en el aula. Integrando en el centro escolar una conceptualización más amplia y actual de participación (Christenson & Reschly, 2010 citado por Madrid *et al.*, 2019). Coincidiendo, esta iniciativa, con la investigación de Guitart (2018), donde se manifiesta la relevante acción de las familias al implicarse en las experiencias educativas desarrolladas por sus hijos e hijas, y en la propia aula. Y con otra de las áreas formuladas por Epstein (1987 citado por Álvarez-Blanco, 2019), que

pretende generar una participación voluntaria de las familias en el centro escolar, en actividades extraescolares, de aula, eventos, etc. (área 3).

Otro de los factores que para el profesorado favorece el rendimiento escolar de su alumnado, es la comunicación con las familias. Esta comunicación crea una relación constructiva y positiva entre ambos, ayudando a compartir responsabilidades (Torio-López *et al.*, 2019); lo que favorece la relación centro escolar-familia (Deslandes, 2019). En este sentido, uno de los momentos por excelencia que se ha detectado, donde las familias y el profesorado pueden hablar, son las tutorías o reuniones individuales, ya mencionadas. Las tutorías además de ser una forma excelente de comunicación permanente (Lázaro y Asensi, 1997), son momentos dónde el profesorado orienta a las familias y les ofrece guías personalizadas de actuación con sus hijos e hijas (Redding, 2014). En concreto, en la investigación llevada a cabo por Lacaster (2019), los docentes reconocen que las tutorías son una herramienta para establecer una comunicación más fluida e informal con las familias. Como complemento a esta idea, la investigación llevada a cabo por Redding (2014), sugiere crear un clima de comunicación entre los docentes y las familias, que favorezca además, la toma de decisiones conjuntas. En esta línea, el profesorado que ha participado en este estudio, reconoce que la toma de decisiones conjuntas, también favorece el rendimiento escolar de su alumnado; coincidiendo con las indicaciones expuestas en la legislación vigente (BOPA, nº140, de 16 de junio de 2007). En este sentido, de nuevo se definen las tutorías como un momento idóneo, percibido por los docentes, para llevar a cabo la toma de decisiones conjuntas con las familias.

Por último, otro de los aspectos que para los docentes favorece el rendimiento escolar de su alumnado, es la creación de hábitos saludables y rutinas de estudio. En este sentido, en este estudio se ha observado que, desde la perspectiva del profesorado, las familias colaboran positivamente en la creación de hábitos de alimentación, sueño y descanso en sus hijos e hijas, lo que beneficia su proceso de aprendizaje (Posada y Taborda, 2012); además, de favorecer la autorregulación y la creación de rutinas y hábitos de estudio en sus hijos e hijas para que

mejore su rendimiento académico (Núñez *et al.*, 2012). Estas ideas coinciden con la investigación de Cooper (2001), que plantea la necesidad de desarrollar hábitos y estrategias intelectuales de estudio entre el alumnado desde el hogar. En este punto, el profesorado que ha participado en este estudio, ha detectado que existen limitaciones que afectan a su alumnado e influyen negativamente en su rendimiento. En concreto, destacan las relativas al esfuerzo, a la capacidad para concentrarse, para estudiar y las rutinas para hacer sus tareas escolares. En este sentido, los resultados positivos en el rendimiento académico del alumnado, se han asociado, en numerosas investigaciones, con el esfuerzo y el hábito de estudio (Bailén y Polo, 2016; Trautwein *et al.*, 2009). Estas ideas están en consonancia con las investigaciones realizada por Valle *et al.* (2015), quienes destacan la necesidad de desarrollar rutinas de estudio entre el alumnado. En esta línea de trabajo la implicación de las familias es fundamental, ya que, de acuerdo con Pizarro, Santana y Vial (2013), la participación activa de las familias favorece los aprendizajes necesarios para facilitar hábitos de estudio. Por lo que será necesario profundizar desde el centro escolar en la implementación de estas rutinas, subsanando así, las limitaciones detectadas por el profesorado.

Para ello, una de las estrategias propuestas por el profesorado será fomentar en las familias un conocimiento sobre cómo aprenden sus hijos e hijas, como complemento de sus hábitos de estudio en el hogar; estrechando, al mismo tiempo, los vínculos entre el centro escolar y la familia (Tyler & Sheridan, 2019). Estas acciones se realizan principalmente desde las tutorías, momento donde el profesorado promueve la colaboración y comunicación mutua, con la finalidad de que las familias apoyen el progreso y rendimiento académico de sus hijos e hijas, en función de las posibles limitaciones que el profesorado ha detectado en su alumnado. En esta línea, los resultados correlacionales efectuados en este estudio (objetivo específico 6), indican que, desde la perspectiva del profesorado, el rendimiento aumenta a medida que incrementan también los contactos y la comunicación de ambos progenitores con el centro, y a medida que aumenta la implicación tanto del padre, como de la madre, en los procesos de

enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Esta implicación por parte de ambos progenitores es la que, de acuerdo con los resultados de este estudio, tiene peso predictivo sobre el rendimiento del alumnado. Esta misma apreciación se deriva de las investigaciones realizadas por Perälä-Littunen & Leena Böök (2019), quienes destacan que los docentes que se familiarizaron con la vida en el hogar de su alumnado, resolvieron con más éxito las situaciones que conciernen a su alumnado. Es interesante atender a la pluralidad de dinámicas familiares que encontramos entre el alumnado de un centro escolar, y la necesidad de atender a cada una de ellas. El profesorado tiene la responsabilidad de compartir un conocimiento profundo de las dinámicas familiares, condiciones, patrones de crianza e interacción (Martínez-González *et al.*, 2007); y así, animar a las familias a que se impliquen en la educación de sus hijos e hijas, partiendo de sus necesidades y circunstancias (Andrés-Caballero y Giró-Miranda, 2016b). Desde esta perspectiva, además de conocer estas dinámicas, se precisa una implicación real de los docentes para compensar las posibles desigualdades sociales que se produzcan dentro del centro escolar (Lerena, 1985). El profesorado que ha participado en esta investigación considera, de acuerdo con los resultados predictivos efectuados (objetivos específicos 3 y 6), que las dinámicas familiares son las que tienen mayor alcance en los resultados escolares del alumnado; así, cuanto más se implican tanto el padre como la madre en los aspectos académicos de sus hijos e hijas, mejores serán los resultados en su rendimiento.

4.2. Expectativas del Profesorado Sobre el Futuro del Alumnado

En este estudio se ha identificado también que el nivel de colaboración que se establece entre los centros docentes y las familias percibido por el profesorado, está relacionado con las expectativas de futuro de este hacia el alumnado (objetivos específicos 3 y 6). En este sentido, tanto los resultados correlacionales como los predictivos realizados en este estudio sobre el padre y sobre la madre, relacionan las expectativas del profesorado acerca del futuro de su alumnado con la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, con la comunicación entre el profesorado y las

familias, y con las dificultades de las familias para ayudar a sus hijo/as en las tareas escolares. En este sentido, Ceballos y Saiz (2019), plantean también la importancia de las relaciones entre los centros escolares y las familias, al considerar entre otros ámbitos, las expectativas que tiene el profesorado de su alumnado. En nuestro estudio, además, en el caso de las madres, los análisis predictivos destacan el peso de las acciones conjuntas que realizan estas con el profesorado ante situaciones problemáticas del alumnado, sobre las expectativas de futuro hacia ellos; indicando, quizás, que cuando las madres se implican realmente, el profesorado incrementa sus expectativas sobre el alumnado que presenta dificultades.

En este sentido, ambos progenitores influyen, de acuerdo con los resultados predictivos, en la mejora de las expectativas del profesorado sobre el futuro del alumnado; es decir, según los docentes, las expectativas académicas que posee hacia su alumnado aumentan a medida que los padres y las madres se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. En base al Modelo Causal y Específico de Implicación Parental (Hoover-Dempsey *et al.*, 1995, citado por Álvarez-Blanco, 2019), esta implicación es esperada tanto por el centro escolar como por el alumnado; influyendo en su rendimiento escolar desde los primeros años de vida (Nuñez, 2009). Cabe matizar, que aunque en este estudio la percepción del profesorado sobre ambos progenitores cumple esta premisa, son las madres quienes de nuevo obtienen mejores valores cuando se trata de la implicación parental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, indicando de nuevo la relevancia que el profesorado concede a la implicación de la madre (Gonida & Cortina, 2014; Valdés *et al.*, 2009; Fernández-Freire *et al.*, 2019), en este caso, en relación con las expectativas de futuro.

Esta implicación, conlleva un profundo conocimiento del rol parental de la familia, que necesita del contacto y la comunicación entre el profesorado y el padre o/y la madre. Considerando esta comunicación, una de los factores que influye en las expectativas de las familias hacia el centro (Martínez-González, 2010). Y que, de acuerdo con los resultados

obtenidos, los docentes valoran como relevante al tratar las expectativas de futuro de su alumnado.

Además, esta implicación y comunicación, se relaciona con la creación de una red social de apoyo mutuo (Torío-López *et al.*, 20019), que genera, entre las madres y el profesorado, acciones de apoyo conjuntas ante expectativas de futuro, dificultades, conflictos, etc. En este caso, de nuevo, los resultados muestran que las acciones conjuntas con el profesorado se realizan por parte de las madres. Planteándose así, la relevancia de la colaboración entre ambos y cómo el grado de implicación de la madre en el proceso académico de sus hijos e hijas beneficia la relación centro-familia en otros ámbitos. De acuerdo con Santos-Rego *et al.* (2019), las madres comunican a sus hijos e hijas sus expectativas de futuro y se preocupan por lograrlas.

Estas ideas se relacionan con otro de los resultados ya expuesto, que manifiesta cómo las madres y los padres encuentran dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. En este sentido, los resultados muestran cómo principalmente los padres, encuentran mayores dificultades, coincidiendo con los resultados ya expuestos. Donde las madres se involucran en mayor medida en las tareas escolares de sus hijos e hijas (Fernández-Freire *et al.*, 2019). En este aspecto, las expectativas del profesorado sobre el futuro de su alumnado se ven condicionadas por estas dificultades. Aunque, por otro lado, los docentes del grupo de discusión también puntualizan que, dada la edad de su alumnado, en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, las familias y ellos mismos, en ocasiones aún se muestran algo reticentes a hablar sobre expectativas reales de futuro de sus hijos e hijas. Y lo justifican argumentando, que su alumnado aún tiene una corta edad y, a veces, aún no lo saben. Aunque las familias, verbalizan con los docentes su preferencia ante los estudios universitarios, a pesar de esto, un tercio de los docentes, plantean cómo las expectativas de futuro de las familias sobre sus hijos e hijas están condicionadas por otros factores, que no tienen tanto que ver con lo que les gustaría a los padres y las madres; aluden a la influencia

psicológica, cultural y educativa de la que se nutre el alumnado, dada la complejidad y variedad de factores que influyen en su desarrollo (Rigo *et al.*, 2005), y a los también múltiples factores sociales que afectan tanto a las familias como a los centros, que repercuten directamente en la experiencia social del niño y la niña (Ortega y Vázquez, 2018).

4.3. Nivel de Conflictividad en el Aula Causada por Comportamientos Desafiantes del Alumnado

En lo que respecta al nivel de conflictividad en el aula percibido por el profesorado, el análisis correlacional efectuado para analizar la validez criterial de las escalas de esta tesis (objetivo específico 3) sugiere que esta conflictividad disminuye a medida que incrementa la implicación de las madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. En este sentido, la propia legislación plantea la necesidad de motivar al sujeto desde muy corta edad en la resolución de problemas y conflictos que surjan a lo largo de la vida, participando la familia y el centro escolar (LOMCE, BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013). A pesar de esta afirmación, los docentes detectan como las familias tienden a evitar tratar estos temas, a no ser que haya un conflicto directo. Este hecho, ha sido constatado por Garreta (2008), quien indica la existencia de una tendencia a evitar los conflictos. Desde los centros escolares se ha de intentar evitar, en la medida de lo posible, dirigir los conflictos hacia una visión negativa, planteándolo siempre como una resolución constructiva (Cagigal, 2005).

El profesorado que ha participado en este estudio considera que otro de los aspectos que influye en el nivel de conflictividad en el aula, o en su prevención, es el contacto, la cercanía y el respeto que se produce entre los docentes y las familias. En este sentido, los resultados muestran, como se favorece la resolución de conflictos en los centros escolares situados en contextos rurales, donde este contacto y cercanía es mayor, que en los centros escolares situados en contextos urbanos. Estos resultados coinciden también con la investigación de Andrés-Caballero y Giró-Miranda (2016a), quienes encontraron la cercanía y proximidad del profesorado con las familias un elemento clave de su relación en los centros

rurales. Además, de reflejar un modelo comunitario de relación en el propio contexto (Semke & Sheridan, 2012). El profesorado ha detectado también que en estos contextos rurales el respeto hacia el profesorado es otro elemento que facilita la resolución de conflictos y la puesta en común de acciones conjuntas ante ellos. Tal como sostiene Sáez (2017), en los centros docentes situados en un contexto rural las familias tienen mucho más respeto a la figura del profesorado, que en el contexto urbano, y eso se refleja en las actuaciones del alumnado. Añade Saiz (2017), que este respeto genera también una implicación de las familias más frecuente y de mayor calidad en los contextos rurales.

4.4. Posibles Diferencias de Género Entre Ambos Progenitores

En relación con esta implicación familiar, además de los resultados ya expuestos, se ha detectado a partir de resultados correlacionales, una diferencia de género entre los progenitores en relación a las acciones conjuntas entre el profesorado y las madres; según los resultados, estas acciones son más frecuentes que con los padres. En este sentido, la forma de concebir las responsabilidades de cada progenitor, padre o madre, varía en la percepción del profesorado, facilitando en menor o mayor medida la resolución de conflictos (Ortega y Vázquez, 2019). En esta investigación, el nivel de colaboración de la madre es percibido por el profesorado como favorecedor de las acciones de apoyo conjuntas que realizan ante situaciones conflictivas o problemáticas del alumnado, como podían ser el comportamiento o las dificultades de sus hijos e hijas. Este resultado está en consonancia con la investigación llevada a cabo por Álvarez-Blanco (2019), quien constata que es la madre quien, con más frecuencia, se implicaba en la educación de sus hijos e hijas, lo que le permite llevar a cabo acciones conjuntas con el profesorado de su hijo o hija. En esta línea de trabajo, el docente debe facilitar a las familias herramientas para gestionar estas situaciones, y fomentar entre el alumnado modelos eficaces de resolución de conflicto. Destacando en este sentido, las estrategias de gestión democráticas, basadas en la comunicación con las familias y con el alumnado (Penalva *et al.*, 2013) y la implementación de estrategias educativas conjuntas,

promovidas desde el centro escolar (Álvarez-Blanco, 2019); además, de la importancia de gestionar eficazmente el aula creando un clima de convivencia e implicación (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019).

En lo que respecta a esta conflictividad en el aula causada por comportamientos desafiantes del alumnado, el profesorado que ha participado en el grupo de discusión de este estudio considera que existen tres elementos que influyen en estas situaciones problemáticas: la agresividad, la falta de respeto o/y la ausencia de las tareas escolares. Estos resultados coinciden con las indicaciones de Penalva *et al.* (2013), quienes afirman que para resolver conflictos en el aula con nuestro alumnado será necesario partir de relaciones que favorezcan el respeto mutuo, la cercanía y la cordialidad. Sobre este particular, los estudios indican que a medida que el alumnado incrementa su etapa educativa, disminuye su nivel de respeto en el centro, e incrementa el número de conflictos (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005; Rodríguez-Ruiz, 2012); así, los motivos para generar situaciones problemáticas en la etapa de Educación Primaria se incrementan, respecto a Educación Infantil. De acuerdo con la opinión de los docentes del grupo de discusión uno de los motivos es la edad del alumnado y su manera de gestionar los conflictos. En esta línea, en la investigación realizada por Martín *et al.* (2005), los docentes identifican varios aspectos en el comportamiento de su alumnado cuando se refieren a la conflictividad en el aula, destacando entre ellos, la falta de respeto hacia el profesorado y las conductas disruptivas en el aula. Lo que coincide con los resultados de esta investigación, donde el profesorado también menciona el respeto y la agresividad en el aula como claros indicios de conflictividad con su alumnado. Por último, en cuanto a las tareas escolares, como se ha ido comentando a lo largo del texto, es necesario fomentar la autorregulación en la realización de estas tareas a través de normas y límites (Martínez-González, 2009), por lo que de nuevo es necesario involucrar a las familias. Ya que, de acuerdo con la investigación de Jiménez (2008), desde los centros escolares se espera que las familias se impliquen en el seguimiento de estas tareas, reforzando los contenidos trabajados en clase y fomentando

hábitos de estudio en sus hijos e hijas. En este sentido, los hábitos familiares se asociarán con el éxito escolar de sus hijos e hijas (Vigo *et al.*, 2016).

V. Conclusiones e Implicaciones Para la Práctica Educativa

Tras realizar esta investigación, a partir de la pertinente discusión sobre los resultados obtenidos, se pueden establecer algunas conclusiones que ayudarán a reflejar las posibles implicaciones educativas que se extraen de este estudio. Cuya intención es fomentar y facilitar la relación entre el centro escolar y las familias, potenciando canales de comunicación, promoviendo encuentros entre los docentes, las familias y el alumnado, y concienciar de la importancia que tiene la implicación de la comunidad educativa en el centro educativo como clave para potenciar su calidad educativa. En este sentido, se plantean en este capítulo conclusiones e implicaciones educativas basadas en modelos de colaboración que permitan ir más allá de las formas tradicionales de participación de las familias en los centros (reuniones, actividades extraescolares, etc.), integrando una conceptualización más amplia de cómo estas pueden participar tanto en el centro como en las experiencias educativas del alumnado en el hogar (Baker *et al.*, 2016).

1. Formación

Los datos analizados y su clasificación en factores han permitido observar que las oportunidades de participación de los padres y las madres en los centros escolares están promovidas en gran medida por los docentes, lo que indica la conveniencia de una *formación* específica para este colectivo en habilidades y estrategias de comunicación con las familias. Potenciado así sus iniciativas de implicación parental, ya que una buena formación mejorará sus capacidades y percepciones, fomentando la calidad de la educación al contar en los centros con docentes mejor formados.

En este sentido, las investigaciones a nivel nacional e internacional, han demostrado como la formación recibida por el profesorado potencia sus inquietudes, generando, en los centros escolares nuevas dinámicas de comunicación entre el equipo docente, y en las aulas, nuevas prácticas de participación familiar y estrategias que potencian sus habilidades como educadores.

En esta línea, las experiencias sobre formación docente, desvelan como estos modifican sus creencias sobre el concepto de colaboración con los padres y las madres después de recibir formación específica. Afianzando su relación de colaboración entre centro-familia y alejándose de las posibles creencias que sitúan a cada agente en posiciones diferenciadas respecto a la educación del alumnado. Reconociendo así, las posibilidades y responsabilidades profesionales y familiares de cada agente y potenciando una relación más estrecha como compromiso de calidad hacia el alumnado. Por lo tanto, se plantea una formación inicial del profesorado que debe comenzar en la Universidad, a través de una asignatura específica que asiente las bases para su futuro trabajo. Dicha formación debe completarse y enriquecerse a través de experiencias continuas durante su trayectoria profesional, como parte de su labor docente. Esto implica, en la práctica educativa generar una formación continua y flexible que ayude al profesorado a dar respuesta a los desafíos pedagógicos, tecnológicos, sociales y educativos.

Esta formación recibida por el profesorado, repercutirá positivamente en los padres y las madres, al generar el docente un nuevo clima en el aula, donde las familias serán recibidas y atendidas como iguales, generando una relación de confianza y crecimiento compartido. Para ello, como ya se ha comentado, será necesario un trabajo conjunto; y en este sentido, se hace necesario concienciar a toda la comunidad educativa de esta necesidad formativa, proponiendo la formación también para los padres y las madres. En este caso, la formación se iniciará en los centros docentes, donde se podrían incluir proyectos y programas específicos para apoyar la formación de los padres y de las madres; a través de charlas, conferencias, talleres y momentos específicos de formación en las aulas junto con los tutores de sus hijos e hijas. En estas actividades se trabajarían estrategias para saber cómo ayudar a sus hijos e hijas en aspectos curriculares y actitudinales de su desarrollo. En esta línea, también se podrá crear una *Escuela de Docentes y Familias*, accesible para todos los agentes y que completaría la formación específica de cada uno. Ahondando en aspectos como la comunicación, el contacto

y la implicación en acciones conjuntas que den respuestas a las demandas y necesidades de su alumnado.

Estas iniciativas, podrían suponer una implicación educativa que mejorará no solo la relación entre el docente y la familia, sino que afectaría a la gestión participativa de toda la comunidad educativa en el centro, fortaleciendo también el rol de órganos colegiados como el Consejo Escolar y asociaciones como la AMPA.

2. Educación Emocional

La sistematización de datos y resultados también permitió detectar la existencia de áreas de cooperación en los centros en las que apenas se desarrollaran acciones conjuntas con los padres y las madres, y que, por tanto, necesitan ser mejoradas y desarrolladas. Fundamentalmente vinculadas a aspectos emocionales, planteando así implicaciones para la práctica educativa que ayuden a trabajar la *Educación Emocional* desde el centro escolar con el profesorado, el alumnado y las familias.

A este respecto, los docentes que han participado planteaban algunas iniciativas de mejora, vinculadas al desarrollo curricular y actitudinal de su alumnado en su esfera emocional, es decir, se trataría de fomentar en el alumnado su ámbito emocional como parte de su formación integral en pleno siglo XXI, dando así respuesta a las necesidades y demandas sociales, culturales y curriculares. En este sentido, la mayoría de los docentes que han participado en el estudio, de acuerdo con otras investigaciones, añaden como en la etapa de Educación Infantil, se comienzan a tratar estos aspectos emocionales, a través de estrategias educativas que fomentan en el alumnado la regulación de sus miedos, sus alegrías, sus tristezas y sus conflictos. Y como en la Educación Primaria se atiende a este ámbito como parte de la evaluación del alumnado. Aunque, el profesorado asume un papel protagonista en el desarrollo emocional de su alumnado sin poseer una formación específica para ello, y olvidando su propio equilibrio emocional y su vinculación con las familias. Por lo que plantea de

nuevo la necesidad de la formación del profesorado en este ámbito, es decir, se vincula la educación emocional con una necesidad latente de formación en los centros docentes.

En este sentido, aún es necesario adaptar las acciones educativas hacia modelos más constructivos que desarrollen habilidades sociales y emocionales entre el profesorado que no solo se relacionen con su alumnado; sino, que tengan en cuenta la colaboración con las familias. Un primer paso, para alcanzar este desarrollo emocional será implicar a las familias en las dinámicas escolares. Fomentando una relación de confianza mutua, basada en el acercamiento, el contacto y la comunicación entre padres, madres y docentes; que permitan generar actuaciones conjuntas enfocadas al desarrollo del alumnado, y que además, potencien su inteligencia emocional desde una doble implicación, que atienda al profesorado y a las familias.

En esta línea de actuaciones, se hace necesario aceptar la inteligencia emocional como un ámbito presente en la dinámica educativa, que implique integrar en el centro escolar una formación para el profesorado y las familias, y el reconocimiento explícito en el currículo. Por tanto, no se puede obviar como las emociones conforman un sistema compartido y vivenciado por toda la comunidad educativa, como parte de la relación centro docente-familia.

3. Acción Tutorial

Partiendo de los resultados de esta investigación y teniendo en cuenta otros estudios realizados, se puede afirmar que el contacto entre los docentes, los padres y las madres se efectúa con más frecuencia a través de los tutores y tutoras de sus hijos e hijas, en momentos concretos, a través de las tutorías. Es decir, existe una alta asistencia a este tipo de reuniones por parte de las familias, tanto en Educación Infantil como Primaria. Por lo que se plantea la necesidad de continuar promoviendo la *acción tutorial* como un elemento dinamizador de la implicación educativa parental tanto en los centros docentes como en el hogar, y como herramienta para potenciar la comunicación bidireccional ente ambos agentes. En este sentido, la función tutorial conlleva implicaciones para la práctica educativa que orientan y

aconsejan a los padres y a las madres en los momentos más complejos de la vida de sus hijos e hijas; entendida como un intercambio de información que va más allá de una comunicación unidireccional, y atiende a una participación colaborativa que dota de oportunidades de acción conjunta a las familias y al profesorado, dentro y fuera del aula.

Por lo que se propone explorar prácticas ligadas a la implicación de los padres y de las madres en los procesos educativos, asumiendo iniciativas que desarrollen en las familias la toma de decisiones conjunta con el profesorado de sus hijos e hijas, y amplíe los medios de comunicación en la acción tutorial, atendiendo a las nuevas realidades sociales, incorporando así las tecnologías de la comunicación y la participación a sus dinámicas tutoriales.

4. Participación de las Familias en el Centro Docente

Durante esta investigación los docentes han manifestado que no siempre les resulta fácil y posible realizar las acciones que estimulan la participación y el apoyo a las familias. En ocasiones, han comentado la falta de autonomía para hacerlo, que se deriva de la necesidad de crear en los centros docentes lugares y momentos para coordinar aprendizajes y experiencias. Además de procurar a los padres y las madres horarios flexibles de participación, tanto en las actividades promovidas desde el centro escolar como en las reuniones o actividades en el aula planteadas desde la tutoría, que les permitan conciliar su vida personal, familiar y laborar con la implicación en la educación de sus hijos e hijas.

En este sentido, es importante atender desde el centro escolar y las Administraciones al papel que los docentes tienen como promotores de la implicación familiar en los centros escolares. Es responsabilidad del centro escolar promover relaciones de participación e implicación compartidas entre sus docentes y las familias, para crear lazos de unión basados en el conocimiento y la confianza mutua. Y para ello, se debe asumir una nueva cultura participativa en los centros escolares, donde se pueda compartir aprendizajes y experiencias que enriquecerán a toda la comunidad educativa.

Este proceso participativo se trabajará en los centros escolares, donde se deberán integrar nuevas y más intensas formas de participación con las familias, más allá de las establecidas en la normativa legal. Por lo que, como implicación para la práctica educativa, se plantea la posibilidad de crear por la Administración en cada centro docente una *Escuela de Docentes y Familias*; generando un espacio real y accesible, donde se facilite la cooperación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las pautas educativas, y se plantee una revalorización de órganos colegiados como el Consejo Escolar y la AMPA. Creando así, cambios en los centros educativos que les acerquen hacia la creación de Comunidades de Aprendizaje, que involucren en las dinámicas escolares y sociales a toda la comunidad educativa, a través de una reorganización interna de las funciones, tareas y roles que cada agente tiene asignado, abriendo los centros escolares a su entorno.

Y para ello, será necesario que la Administración trabaje en mejorar la gestión participativa de los centros educativos en un marco de autonomía, dotándoles de espacios y recursos humanos y económicos que faciliten esta tarea, además de plasmar en la legislación vigente su necesidad dada su repercusión en la relación centro-familia, y en la propia calidad educativa.

VI. Potencialidades y Limitaciones de la Investigación

Entre las fortalezas/potencialidades de esta investigación, cabe destacar que aporta información actualizada del campo de estudio, que puede servir a la comunidad científica. A la vez puede ser útil como elemento orientador a los centros escolares, a la administración educativa y a los centros de formación continua del profesorado, así como a las facultades de formación del profesorado para la formación en la materia analizada en este trabajo.

Otra de las contribuciones de este estudio se centra en el enfoque de la metodología mixta utilizada, que ha permitido complementar la perspectiva cuantitativa y cualitativa en la interpretación de los datos. Como limitación cabe señalar que, además de los análisis efectuados, se puede todavía profundizar más en las conclusiones obtenidas, estableciendo más relaciones entre la información recabada en las distintas dimensiones de estudio analizadas.

Un efecto indirecto interesante asociado a la metodología cualitativa utilizada, es que a través de los grupos de discusión establecidos se generó una red de colaboración entre los docentes que participaron en ellos, posibilitándoles futuras interacciones.

Otra fortaleza de este estudio es ofrecer dos escalas paralelas validadas de fácil aplicación, una sobre el padre y otra sobre la madre, acerca de las relaciones entre los centros docentes y las familias; ambas desde la perspectiva del profesorado y considerando dos etapas educativas: Educación Infantil y Educación Primaria. Como aspecto metodológico a seguir trabajando en nuevas investigaciones es el análisis factorial confirmatorio con una muestra de docentes más amplia. Al mismo tiempo, ampliar el tamaño de la muestra permitiría enriquecer los resultados y facilitar su generalización. En este sentido, destacar la posibilidad de contar con la participación de un número más elevado de centros privados, donde las dinámicas educativas y las circunstancias socio-demográficas de las familias podrían aportar otros datos diferenciales. Por otra parte, mencionar las dificultades encontradas en el proceso de recogida de datos para compatibilizar el trabajo profesional de la doctoranda con los estudios de

investigación, haciéndose necesario cumplimentar en muchos casos el cuestionario on-line, previo contacto telefónico y por email, para poder llegar al mayor número de centros docentes del Principado de Asturias. De modo que se pierde la relación social y de afecto que se genera con la interacción directa.

Haber trabajado con información procedente del profesorado sobre la temática analizada en este estudio es relevante; resulta complejo obtener información de este colectivo, dado que suele ser un tema más estudiado desde la perspectiva familiar. Contar con la visión de los propios docentes, agentes activos en la relación entre el centro y las familias, permite partir de la realidad analizada; esto facilita elaborar propuestas acordes al contexto educativo y comunitario del centro donde desarrollan su actividad profesional. Además, como docente, se facilitó establecer contacto directo con los centros escolares y contar con experiencia previa sobre el tema de estudio. Lo que proporcionó un primer acercamiento al medio y a los participantes; pero también procurando tomar distancia durante el proceso, para que las ideas y concepciones previas no influyeran en la investigación, dotando a esta de la mayor objetividad posible.

Por otra parte, obtener información diferenciada para el padre y para la madre añade la posibilidad de identificar diferencias de género entre los progenitores. Como limitación a este respecto se encuentra no ofrecer información de los propios padres y madres para contrastar su visión con las de los docentes. La percepción de las familias es relevante porque puede tener incidencia en la calidad de las relaciones que se establezcan. También sería relevante estudiar la visión del alumnado y de los hijos e hijas; especialmente en la etapa de Educación Secundaria, donde tanto los procesos de interacción familiar con los hijos e hijas adolescentes y las demandas escolares se hacen más complejas y exigentes.

Por tanto, conviene seguir profundizando en futuras investigaciones sobre los aspectos señalados para definir con más detalle las relaciones que se establecen entre los centros docentes y las familias. Finalmente, cabe señalar que esta investigación, con sus

potencialidades y limitaciones, pretende proporcionar en base a la opinión de los docentes, conclusiones relevantes para la comunidad educativa y científica que permitan enriquecer y fortalecer las relaciones entre los centros escolares y las familias, promover líneas de intervención al respecto.

VII. Referencias

- Aguilar Ramos, M. y Leiva Olivencia, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Aguerri, L.M. (2017). *Comunidades de aprendizaje y participación familiar: un estudio de casos*. Tesis Doctoral publicada. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Pablo de Olavide.
- Aguirre, A.M., Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(00)00048-0)
- Alberdi, I. (1995). *Informe sobre la situación de la familia española*. Ministerio de Asuntos Sociales. <https://doi.org/10.2307/40183811>
- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J. y Torretti, A. (2003). Familia y escuela. ¿Una alianza posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes. *Psyche*, 12(2), 101-110.
- Álvarez, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez González, B., Aguirre Burneo, M., y Vaca Gallegos, S. (2010). Interacción familia-escuela: Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 320-334. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11535>

- Álvarez Vélez, M.A. y Berástegui Pedro-Viejo, A. (Coord.), (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Universidad Pontificia Comillas.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 135-136.
- Álvarez, L. & Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. En J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez & C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). Nova Science Publishers. <https://doi.org/10.1348/000709903762869923>
- Álvarez-Pérez, P. (2013). La Función Tutorial del Profesorado Universitario: Una Nueva Competencia de la Labor Docente en el Contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47(2), 85-106. DOI: 10.14195/1647-8614_47-2_5
- Álvarez Álvarez, C. y Sillio Sáiz, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33, 43-58. <https://doi.org/10.14201/et20153324358>
- Anaya, D. y Suárez, J.M. (2006). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Anderson, J.C. & Gerbing, D.W. (1988). An Updated Paradigm for Scale Development Incorporating Unidimensionality and Its Assessment. *Journal of Marketing Research*, 25, 186-192. <https://doi.org/10.1177/002224378802500207>
- Anderson, K.J. & Minke, K.M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311-323. <https://doi.org/10.3200/joer.100.5.311-323>
- Andrés-Caballero, S. y Giró-Miranda, J. (2016a). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. <https://doi.org/10.7203/rase.9.3.8982>

- Andrés-Caballero, S. y Giró-Miranda, J. (2016b). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Arias, G. (2002). Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórica cultural. En R. Bell Rodríguez y R. López Machín (Eds.), *Convocados por la diversidad* (pp. 8-10). Editorial Pueblo y Educación.
- Arroyo, M.J. (2013). La educación intercultural un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Auerbach, S. (2007). Visioning parent engagement in urban schools. *Journal of School Leadership*, 17, 699–734. <https://doi.org/10.1177/105268460701700602>
- Bailén, E. y Polo Martínez, I. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543>
- Balli, S. J., Demo, D.H. & Wedman, J.F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157. <https://doi.org/10.2307/585619>
- Barba, J.J. (2004). Dónde realizar educación física en la escuela rural. *Lecturas educación física y deporte*, 79, 1-8.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2008). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Biblioteca Infantil 14. Graó.
- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1972) An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261-267. DOI: 10.2307 / 1127891

- Baumrind, D. (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Bell Rodríguez, R., Illán Romeu, N. y Benito Martínez, J. (2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 47-57.
- Belsky, J., Sligo, J., Jaffee, S.R., Woodward, L., & Silva, P.A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and father of 3-year-olds. *Child Development*, 76(2), 384-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00852.x>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1972). *The Social Construction of Reality*. Doubleday & Company Inc.
- Bergnehr, D. (2015). Advancing home–school relations through parent support? *Ethnography and Education*, 10, 170-184. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.985240>
- Bertalanffy, L. K. (1968). General Systems Theory as Integrating Factor in Contemporary Science. *Internationalen Kongresses für Philosophie*, 2, 335-340. <https://doi.org/10.5840/wcp1419682120>
- Berzosa M.P., Cagigal V. y Fernández-Santos, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27, 441-456.
- Berzosa, J., Santamaría, L. y Regodón, C. (2011). *La familia: un concepto siempre moderno*. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007239.pdf>
- Bestard-Camp, J. (1991). La familia: entre la antropología y la historia. *Papers*. *Revista de Sociologia*, 36, 79-91. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v36n0.1588>
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. CEAC.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.

- Beining, K. (2011). Family-Teacher Partnerships: An Early Childhood Contract for Success. *Childhood Education*, 87, 361-363. <https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10523214>
- Blázquez Entonado, Florentino (2001). *Sociedad de la información y educación*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Boethel, M. (2004). *Readiness: School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis, 2004*. National Center for Family and Community Connections with Schools: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives, *Developmental Psychology*, 22(6) 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Bustos Jiménez, A. (2006). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*, 352, 353-378.
- Bustos Jiménez, A. (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*, 11(3), 1-26.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 51(2), 155-170.
- Caballero-García, P., Jiménez-Martínez, M.P. y Guillén-Tortajada, E. (2019). Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 139-154. <https://doi.org/10.6018/reifop.389611>
- 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. (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*. Universidad Pontificia Comillas.
- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos: Análisis e intervención*. Editorial EOS.
- Cardedera, M. (1886). *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*. Tercera Edición. Imprenta D. Gregorio Hernando.
- Carpintero, E., López, F., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2015). *Programa PROBIEN. Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás* Pirámide. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v10i2.3896>
- Carter, R. S., & Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35(137), 29-44.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-83.
- Clark, A., Oswald, A. y Warr, P. (1996). ¿La satisfacción laboral tiene forma de U en edad? *Revista de Psicología Ocupacional y Organizacional*, 69 (1), 57-81. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
- Ceballos López, N. y Saiz Linares, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Ceballos-Vacas, E., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.A. (2019). Análisis de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) como Herramienta para la Participación en los Centros Escolares. *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (Vol. I) (pp. 801-806). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families*. Guildford Press.
- Cohen, J. (1969). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Colom, J. y Mayoral, D. (2016). Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 113-125.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245711>
- Collet Sabé, J. (2014). La educación familiar hoy: nuevos modelos, nuevos tesoros y nuevas desigualdades. *Cuadernos de pedagogía*, 444, 72-85.
- Collet, J., y Tort, A. (2017). *Escuela, familia y comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- Comas-Sabat, M., Escapa-Solanas, S. & Abellan-Cano, C. (2014). Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació. *Informes Breus*, 48. Fundació Jaume Bofill.
- Comisión Europea (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Comisión Europea. Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía.
- Consejo Escolar de Navarra (2012). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. Junta Superior de Educación.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion/>
- Consejo Escolar del Estado (2015). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2018a). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<http://ntic.educacion.es/cee/informe2018/i18cee-informe.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2018b). Participación Educativa. Participación, educación emocional y convivencia. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 1-278.

- Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Principado de Asturias (2017). *Informe del estado y la situación del sistema educativo asturiano. Curso 2014-2015*. Consejo Escolar del Principado de Asturias.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017). *Las tareas escolares después de la escuela*. Consejería de Educación e Investigación.
- Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329420>
- Council of Europe document. 2006. *Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Council of Europe.
- Cronbach, L.J. (1951). The Bender-Gestalt Test: Quantification and Validity for Adults. *Journal of Educational Psychology*, 42(7), 438-439. <https://doi.org/10.1037/h0053236>
- Costello, A.B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Cummings, E.M., & Davies, P.T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 73-112. DOI:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01133.x
- Davies, D. & Johnson, V. (1996). *Crossing boundaries: multi-national action research on family-school collaboration. Report 33*. Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)82037-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)82037-4)
- Davies, P., Myers, R., Cummings E.M. & Heindel, S. (1999). Adult conflict history and children's subsequent responses to conflict: An experimental test. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 610-628. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.4.610>

Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 140, de 16 de junio de 2007.

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 212, de 11 de septiembre de 2008.

De la Rosa, P.A. (2018). Enfoque psicoeducativo de Vigotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 631-669.
<https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.246>

De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños y niñas. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1-20). Universidad de Barcelona.

Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Rowman & Littlefield.

DeSantis, V. S. & Durst, S. L. (1996). Comparing job satisfaction among public and private sector employees. *American Review of Public Administration*, 26, 237-343.
<https://doi.org/10.1177/027507409602600305>

Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. En N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 203-232). Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>

- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/joer.98.3.164-175>
- Díaz Lucea, J. (1994). *El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Inde.
- Dibiase, R.M. (2004). Gender and culture differences in touching behaviour. *The Journal Social Psychology*, 144(1), 49-62. <https://doi.org/10.3200/socp.144.1.49-62>
- Díez, E. y Terrón, E. (2006) Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18, 283-294. <http://dx.doi.org/10.1174/113564006779172993>
- Domingo, B. L. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, 56-69.
- Domingo Segovia, J., Martos Titos, M. A. y Domingo Martos, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*, (pp. 1-9). Universidad de Salamanca.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>

- Ellis, D. & Hughes, K. (2002). *Connecting schools, families, and communities for youth success. Cultivating effective and meaningful School-Family-Community Partnerships.* Northwest Regional Educational Laboratory.
- Enríquez, P. (2011). El Espacio Urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas 1*, 48-78.
- Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-135. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
- Epstein, J.L. (1990). *School, family and community partnership.* Corwin Press, INC.
- Epstein, J.L. (1994). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. En C. Fagnano & B. Werber (Eds.), *School, family and community interactions: A view from the fire lines.* Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429305375>
- Epstein, J.L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 161-168. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10
- Epstein, J.L. (2010). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. *Kappan* 76(9), 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools.* WESTVIEW Press.
- Epstein, J.L., & Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J.L. & Sheldon, S. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/001312402237212>

- Epstein, J.L. & Sheldon, S. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community Partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Second edition. Corwin Press.
- Enríquez, P. (2011). El Espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas*, 1, 48-78.
- Escolano Benito, A. (1997). Historia ilustrada del libro escolar. Iº Tomo: Del Antiguo Régimen a la Segunda República. *Revista Complutense De Educación*, 9(1), 233-240.
- Escribano, A. (1998). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Eurydice (1997). Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea. Unidad Europea de Eurydice. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 321-323.
- Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. & Strahan, E.J. (1999). Evaluación del uso del análisis factorial exploratorio en la investigación psicológica. *Métodos psicológicos*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Falgueras, I. (1988). *Hombre y destino*. Universidad de Navarra: EUNSA.
- Farrell, A. & Collier, M. (2010). School personnel's perceptions of family-school communication: a qualitative study. *Improving Schools*, 13(1), 4-20.
<https://doi.org/10.1177/1365480209352547>
- Feito Alonso, R. (2014). Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 51-67.

- Fermoso, P. (1990). Naturaleza y justificación epistemológica de las proposiciones normativas pedagógicas. *I Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 37-56). UNED.
- Fernández-Hawrylak, M. y Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(1), 24-39. <https://doi.org/10.7203/rase.12.1.12787>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.-A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Ferrando, P.J. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). Acquiescence and social desirability as item response determinants: An IRT-based study with the Marlowe–Crowne and the EPQ Lie scales. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 596-600. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.013>
- Flecha, R., Pradós, M y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Forcén Llorens, M.J. (2014). La educación rural. *Fórum Aragón*, 11, 2-9.
- Förster, M. C., & Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- Fromm, E, Horkheimer, M y Parsons, T. (1978). *La familia*. Ediciones Península.
- Forcén Llorens, M.J. (2014). La educación rural. *Fórum Aragón*, 11, 28-29.
- Fúnez, D. (2014). *Gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, S. (2010). El niño dentro del ámbito familiar. *Innovación y experiencias educativas*, 34, 1-8.

- Galián Nicolás, B., García-Sanz, M. P. y Belmonte Almagro, M. L. (2018). Análisis del sistema de evaluación aplicado a los estudiantes con altas capacidades escolarizados en centros preferentes. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 257-273.
- Gálvez Muñoz, L. y Rodríguez Modroño, P. (2012). La desigualdad de género en las crisis económicas. *Investigaciones Feministas*, 2, 113-132.
https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38607
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones familia y escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
<https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- García-Bacete, F. J 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*, 18(3-4), 213-218.
<https://doi.org/10.1174/113564006779173019>
- García-Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F.J. García Bacete, A.V. Vaquer y C. Gomis (Eds.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas.
- García Linares, M. C., De la Torre, M.J., Carpio, M. V., Cerezo, M. T. y Casanova, P.F. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325.
<https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.7219>
- García-Sanz, M^aP., Gomariz Vicente, M^aA., Hernández-Prados, M^aA. 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. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 157-188.

- Garreta Bochaca, J. (2003). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social*, 171, 101-124.
- Garreta Bochaca, J. (2008). *La participación de las familias en la Escuela Pública*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. CIDE.
- Garreta Bochaca, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124.
- Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta Bochaca, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva educacional*, 55(2), 141-157. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.55-iss.2-art.395>
- Garreta Bochaca, J. (2017). *Familia y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 2, 235-236. <https://doi.org/10.18172/con.3268>
- Garreta Bochaca, J. y Llevot Calvet, N. y (2007). Los gitanos en España: mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro. *Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 1, 257-278.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step. A Simple Study Guide and Reference (10. Baski)*. New York: Pearson.
- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389271>
- Gill, B. & Schlossman, S. (2004). Villain or Savior? The American Discourse on Homework. *Theory Into Practice*, 43, 174-181. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_2
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

- Giró-Miranda, J. (2009). *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. Instituto de Estudios Riojanos.
- Giró-Miranda, J. y Andrés-Cabello, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guión. *Contextos Educativos*, 22, 29-44. <https://doi.org/10.18172/con.3454>
- Giró-Miranda, J., Mata Romeu, A., Vallespir-Soler, J. y Vigo Arrazola, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad: International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-89.
- Gomariz Vicente, M. A., Hernández Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.49832>
- Gomariz Vicente, M. A, Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Gomáriz Vicente, M. A., Parra Martínez, J., García-Sanz, M.P. y Hernández Prados, M.A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gomilla, M.A. y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI: Revista de Educación*, 9, 155-169.

- González, J. (2016). Pensamiento y toma de decisiones interactiva del profesor nove de inglés ante los problemas prácticos que encuentra durante el periodo de iniciación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 201-214. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.194521>
- González-Benito, A., Velaz de Medrano-Ureta, C. y López-Martin, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *REOP*, 29(2), 105-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>
- González Pérez, A. y Solano Chía, J.M. (2015). *La función de tutoría: Carta de navegación para tutores*. Ediciones Narcea. <https://doi.org/10.32541/recie.2016.v1i1.pp126-127>
- Grañeras Pastrana, M., Ibañez Ibañez, P., Gil Novoa, N. y González Morales, P. (2015). Agentes para la igualdad de género en los centros educativos: el caso de las CC.AA de España en perspectiva supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 219-241.
- Gravano, A (2005). *Imaginario sociales de la ciudad media*. UNICEN-FACSO.
- Greenfield, P. & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. En D. Wagner & H. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 181-207). San Francisco: Freeman. <https://doi.org/10.1525/aa.1984.86.2.02a00390>
- Groenendaal, H.J., Goudena, P. & Olthoff, T. (1997). Mother-child and teacher-child interaction and cognitive development: A longitudinal study. *Journal for of Study of Education and Development*, 20, 49-63. <https://doi.org/10.1174/021037097761403136>
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Guitart Escudero, F. (2018). El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia. Implicando a la comunidad educativa. *Participación educativa segunda época*, 5(8), 183-194

- Gutiérrez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Guzón, J.L. y González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmatinos de Educación*, 23, 31-53. <https://doi.org/10.36576/summa.108386>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Prentice Hall.
- Harvatopoulos, Y., Livan, Y.F., y Sarnin, P. (1992). *El arte de la encuesta: cómo realizarla y evaluarla sin ser especialista*. Ediciones Deusto.
- Harris, K. & Morgan, S. (1991). Fathers, Sons, and Daughters: Differential Paternal Involvement in Parenting. *Journal of Marriage and Family*, 53(3), 531-544. <https://doi.org/10.2307/352730>
- Henderson, A.T., Mapp, K.L., Johnson, V.R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. The New Press. <https://doi.org/10.1080/15582159.2012.702045>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B. y BelmonteAlmagro, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <https://doi.org/10.6018/reifop.388971>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Parra, J. y Gomariz, M.A. (2019). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Hernández-Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación entre padres y escuela. *Revista Aula Abierta*, 87,3-26.
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 565-573.

- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>
- Hill, N.E. & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hiatt-Michael, D. (2001). Preparing Teachers to Work with Parents. *ERIC Development Team*, 1-7.
- Hiatt-Michael, D. (2006). Reflections and Directions on Research Related to Family-Community Involvement in Schooling. *The School Community Journal*, 16(1), 7-30.
- Hoover-Dempsey, K.V. (2010). Homework in Diverse Families. En J. A. Banks (Eds.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n342>
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). *Final performance report for OERI Grant# R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences.
- Hoover-Dempsey, K.V., Ice, C.L., & Whitaker, M.C. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. In Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (30-60). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Hornby, G. (2000). *Improvement Parental Involvement*. Continuum. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4_1

- Inam, A., Nomaan, S. & Abiodullah, Muhammad (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 57-74.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez, I. (2008). *La relación familia escuela*. Íttakus.
- Jiménez, L. e Hidalgo, M.V. (2017). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- Jensen, K., Joseng, F. y Lera, M.J. (2007). Familia y Escuela. *Proyecto Golden 5: una intervención psicoeducativa*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203843444>
- Kaiser, T. R. (1960). An Empirical Kaiser Criterion. *Psychological Methods*, 22(3), 450-466. DOI: 10.1037/met0000074
- Kern, E.M. (2012). Individual psychology lifestyles and parenting style in lithuanian parents of 6-to 12-year-olds. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 11, 89-117. <http://dx.doi.org/10.7220/1941-7233.11.5>
- Kim, J. & Mahoney, G. (2004). Family and parental influences on the developmet of children with disabilities. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 23, 281-295.
- Kirk, R.E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746 -759. DOI: 10.1177/0013164496056005002
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

- Kñallinsky, E. (2001). *La participación de los padres en la escuela*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas*. Caminos de la orientación educativa. Visor.
- Lacasa, P. (2000). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Alianza.
- La Chalotais, L.R. (1763). Essai d'éducation national. En J.L. Castellano Castellano (1981), Las nuevas ideas pedagógicas y la reforma de Olavide. *Chronica Nova*, 12, 67-89.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Lasater, K. (2019). Developing Authentic Family–School Partnerships in a Rural High School: Results of a Longitudinal Action Research Study. *School Community Journal*, 29(2), 157-182.
- 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. (1997). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Narcea.
- Lawley, D.N. & Maxwell, A.E. (1971). *Factor Analysis as a Statistical Method*. 2nd Edition London: Butterworths. <https://doi.org/10.2307/2346288>
- León Carrascosa, V. y Fernández Díaz, M.J. (2018). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21622>
- Lea, T., Wegner, A., McRae-Williams, E., Chenhall, R. & Holmes, C. (2011). Problematising school space for Indigenous education: teachers' and parents' perspectives. *Etnography and Education*, 6, 265-280. <https://doi.org/10.1080/17457823.2011.610579>

- Lewis, L., Kim, Y. & Bey, J. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 221-234.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.005>
- Ley General de Educación (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970.
<https://www.boe.es/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 20 de noviembre de 1995.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lines, R. & Selart, M. (2013). Participation and organizational commitment during change: from utopist to realist perspectives. En H.S. Leonard, R. Lewis, A.M. Freedman, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Leadership, Change and Organizational Development* (pp. 289-311). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118326404.ch14>
- Little, R.J.A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198-1202.
<http://dx.doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>

- López-Mayor, C. y Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233-249. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.347231>
- López-Larrosa, S. (2009). La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 18 (2), 203-205.
- López-Larrosa, S., Escudero, V & Cummings, E.M. (2009). Preschool children and marital conflict: A constructive view. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 170-189. <https://doi.org/10.1080/17405620600843247>
- López-Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela Rural. *Tándem*, 9, 72-90.
- López-Pastor, V. M. (Coord.), (2006). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Miño y Dávila. <https://doi.org/10.18172/con.608>
- López Verdugo, I., Ridao Ramírez, P. y Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate behavioral research*, 34(3), 347-365. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3403_3
- Lorenzo, M., Godas, A., Priegue, D., y Santos-Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Ministerio de Educación.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colas, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Revista de Educación XX1*, 16(1), 210-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.724>
- Luque, P. (1995). Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social. *Revista de ciencias de la educación*, 12, 377-378.

- Luzuriaga, Lorenzo (1931). La nueva escuela pública. *Revista de Pedagogía*. En H., Barreiro (1998). Ideas para una reforma constitucional de la Educación Pública. *Revista de Pedagogía*, 112, 228-235.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores claves. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 8(1), 57-60.
- Llevot Calvet, N. y Garreta Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Llevot Calvet, N. & Garreta Bochaca, J. (2013). Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion. *Orientamenti Pedagogici: Revista internazionale di scienze dell'educazione*, 352(6), 381-396.
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4 (1), 84-99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E.M. & Mussen, P.H. (Eds.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development*, 4, 1-101.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Machen, S., Wilson, J. & Notar, C. (2005). Parental Involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>

- Madrona, P. (2001). *Actitudes, hábitos y motivaciones de los alumnos ante las tareas escolares en Educación Primaria visto desde la perspectiva de los padres, los maestros y los alumnos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Maestre, A. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
- Maetzu, B. (2014). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Revista de ciencias de la educación*, 20, 59-80.
- Maganto, J.M., Etxeberria, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 69-84.
- Martín Bris, M. y Gairín Sallán, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 113-151.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- 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. Consejería de Educación y Ciencia.
- Martínez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.
- Martínez, S. (Coord.) (2014). Familia y escuela: otra oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 444, 56-5.
- 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, 107-120.
- Martínez-Gutiérrez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.

- 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.
- Martínez-González, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos Teóricos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R.A. (2006). *Familia y Centros Escolares*. 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, Ginebra).
- Martínez-González, R.A. (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 Nº 5. Ministerio De Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Martínez-González, R.A. (2008). Educación para la Convivencia desde el ámbito familiar. *Congreso: Educación, Ciudadanía y Convivencia. Sección: Familia, Sociedad y redes de comunicación*. Zaragoza.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de sanidad y política social. <https://doi.org/10.36576/summa.30629>
- Martínez-González, R.A. (2013). La relación centro docente-familias como medida para fomentar la parentalidad positiva. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 46-62.
- Martínez-González, R.A. y Álvarez-Blanco,L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146

- Martínez-González, R.A., Álvarez-Blanco, L. y Pérez-Herrero, M^a (2014). La percepción de padres y madres en el ejercicio del rol parental. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 47-55. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.716>
- Martínez-González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, 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^a H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *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. En F. García Bacete, F. y R.A. Martínez-González (Eds.), Número Monográfico: Familias, Escuela y Comunidad. *Factores de Calidad Educativa*, 18(3-4), 231- 246. <https://doi.org/10.1174/113564006779172957>
- Martínez-González, R. A., Pérez-Herrero, M. H. y Álvarez-Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de la Infancia.
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B. y Gimeno Esteo, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Martínez-González, R.A., Rodríguez-Ruiz, B. & Pérez-Herrero, M^a H. (Eds.) (2005). *Family-school-community partnership merging into social development*. SM Editorial Group.
- Martínez-González, R.A. y San Fabián, J.L. (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-26.

- Meneghel, I. (2003). El camino de la resiliencia organizacional-una revisión teórica. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(2), 13-24.
<https://doi.org/10.6035/14022.2014.285180>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Guía de sugerencias de tareas escolares 2016*. Subsecretaría de Fundamentos Educativos, Dirección Nacional de Currículo.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Guía de sugerencias de tareas escolares 2016*. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Dirección Nacional de Currículo.
- Mir, M., Batle, M., y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html
- Mir, M.L., Fernández, V., Llompарт, S., Oliver, M.M., Soler, M.I. & Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado en educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 173-185.
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Mosteiro, M. J. y Porto, A. M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación Educativa*, 10, 121-132.
- Monceau, G. (2014). Análisis del alejamiento escolar de los padres: profundización y ampliación del campo de estudio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 69-80.

- Morgano, B., Jiménez, I. y González, M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación*, 21(4), 441-451. <https://doi.org/10.1174/113564009790002373>
- Morinaga, A. y Carball No, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Muñiz, J. (2000). *Teoría Clásica de los Tests*. Pirámide.
- Muñoz, P., Mateo, C. y Álvarez, M^aM. (2014). Perfiles docentes a partir de una etnografía en la escuela. Investigación acción desde el Prácticum. *Historia y Comunicación Social*, 19, 363-374. https://doi.org/10.5209/rev_hics.2014.v19.45139
- Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45.
- Murillo, J. & Martínez-Garrido, C. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-172. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.6156>
- Negreiros, J. (2018). Predictores de la participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependencias. En C. Orte & Ll. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 137-150). Octaedro.
- Nord, C.W. (1999). *How involved are fathers in their children's schools?* Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Nord, C. W., Brimhall, D. & West, J. (1997). *Fathers' Involvement In Their Children's Schools*. Department Of Education, National Center for Education Statistics.
- Nordahl, T. (2006). *Skolelederen*. Fagbokforlage
- Núñez Soler, N. (2009). Un vínculo que se materializa. *Revista Científica de la FIEE*, 2(4), 54-67.

- Núñez, J.C., Rosario, P., Mourao, R., Trigo, J. y González-Pineda, J. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas' (mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly, Winter, 9* (4), 73 - 77.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Fernández, M., Cerezo, R., Rodríguez, C., y Rosario, P. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta, 40*(1), 73-84.
- OECD (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. PISA, OECD Publishing.
- Ochaita, E. (1995) Desarrollo de las relaciones padres/hijos. *Infancia y Sociedad, 30*, 206-227.
- Oliva, E., y Villa, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris, 10*(1), 11-20. <https://doi.org/10.15665/rj.v10i1.295>
- Olmos, A., Romo, M.R. y Arias, L.M. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 229-243. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100012>
- Ortega, M. (1993). *La parienta pobre. Significante y significados de la escuela rural*. CIDE.
- Ortega P., Mínguez, R., y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía, 243*, 231-254.
- Ortega Arias, M. D. y Vásquez, H. C. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación, 27*(52), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Páez, R.M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista iberoamericana de educación, 67*, 159-180. <https://doi.org/10.35362/rie670228>
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Síntesis.

- Palaudàrias, J. M. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.812>
- Paniagua, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 69-89.
- Parra Ortiz, J. M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 165-787.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A. y Hernández Prados, M. A. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado (Eds.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-164). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Penalva, A., Hernández, M.A. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Perälä-Littunen, S. & Leena Böök, M. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 11(1), 37-45.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea. <https://doi.org/10.18172/con.481>
- Pérez Gil, J. A. (2011). *Modelos de Medición: Desarrollos actuales, supuestos, ventajas e inconvenientes*. Universidad de Sevilla.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2012). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En, V. Pérez-Díaz y J.C. Rodríguez (Eds.) *El prestigio de la profesión docente*

en España. *Percepción y realidad*. Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín.

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

Pericacho Gómez, J. (2016). Actualidad de la Renovación Pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 663-671.

Phtiaka, H. & Symeonidou, S. (2007). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>

Pizarro Laborda, P., Santana López, A. y Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.03>

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

Ponce, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347. <https://doi.org/10.18172/con.428>

Porto Pedrosa, L. y Ruiz San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López y G. Támez González (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 253-273). Tirant Humanidades.

Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent–school partnerships. *School Community Journal*, 19(2), 9-26.

Ramos, D., y Arévalo, M. G. (2018). La prevalencia de la sociedad del conocimiento o la sociedad de la información como elementos estructurantes del sistema social. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 20, 333-346.

- Reparaz, Ch. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En VV.AA, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reparaz-Abaitua, R. & Jiménez-García, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa*, 4(7) 39-45.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 44, de 20 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/01/26/82>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/07/1513/con>
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 267-281. <https://doi.org/10.1174/113564006779173028>
- Redding, S. (2014). *Personal competencies in personalized learning*. Temple University. Center on Innovations in Learning.
- Resolución de 16 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de ordenación académica y la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 77, de 2 de abril de 2009.
- Ríos González, J. A. (2004). *Vocabulario básico de orientación y terapia familiar*. CCS.

- Rivas Borrell, S. y Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Revista Estudios sobre Educación*, 27, 153-168.
- Rivera, M. & Milicic, N. (2006). Family-School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectatives and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School. *Psykhe*, 15(1), 119-135.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22282006000100010>
- Risko, V. & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and Teachers: Talking With or Past One Another-or Not Talking at All? *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444.
DOI: 10.1598/RT.62.5.7
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rodrigo, M^ªJ., Martínez-González, R.A. y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Rodríguez, Z.E. (2013). *Prácticas educativas familiares en la familia en situación de transnacionalidad. Análisis de la interactividad y la influencia educativa* (Tesis doctoral). Universidad de Caldas.
- 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.
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R.A. y Epstein, J. (2019). Presentación del número, Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10.

- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.-A. y Rodrigo López, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100005>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. y Ceballos-Vacas, E.M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 31-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.389351>
- Rodríguez-Triana, Z.E. y Suárez-Ortíz, J.L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>
- Roosa, M.W., O'Donnell, M., Cham, H., Gonzales, N.A., Zeiders, K.H., Tein, J., Knight, G P. & Umana-Taylor, A. (2012). A prospective study of mexican american adolescents'academic success: Considering family and individual factors. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 307-319. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9707-x>
- Ruiz-Omeñaca, J. (2008). *La Educación Física en la Escuela Rural*. INDE.
- Sáez Martínez, B. (2017). Diferencias entre colegios rurales y colegios urbanos. *Publicaciones Didácticas*, 81, 780-934.
- Sánchez, R. (2011). Reflexiones y propuestas para la reforma de las políticas activas de empleo en España. *Estudios de la Fundación*, 42, 1-49.
- Salguero, G. (1998). Hacia la consolidación del derecho humano a la paz. *Revista de Relaciones Internacionales*, 7(15), 1-20.
- San Fabián, J.L. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222(2), 18-21.
- San Fabián, J.L. (2006). La coordinación docente. Condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa*, 3, 6-11.

- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M. y Priegue-Caamaño, D. (2019). La mejora de la participación e implicación de las familias en la escuela: un programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.389931>
- Sheldon, S.B. & Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. <https://doi.org/10.3200/joer.98.4.196-207>
- Semke, C.A. & Sheridan, S.M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *The School Community Journal*, 22(1), 21-48.
- Schechter, S.R. & Sherry, D.L. (2009). Value Added? Teachers' Investments in and Orientations Toward Parent Involvement in Education. *Urban Education*, 44(1), 59-87. <https://doi.org/10.1177/0042085908317676>
- Sinclair, M.F., Lam, S F., Christenson, S.L. & Evelo, D. (1993). Action research in middle schools: anwatin and northeast middle schools. *Equity and Choice*, 10, 22–24.
- Sociedad Asturiana De Estudios Económicos e Industriales (SADEI) (2017). *Personal docente no universitario según titularidad del centro y nivel educativo que imparte. Ambos sexos. Curso 2017/2018*. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado el 01 de octubre de 2019 de <http://www.sadei.es>.
- Sociedad Asturiana De Estudios Económicos e Industriales (SADEI) (2017). *Evolución del personal docente según titularidad del centro y curso escolar. Periodo 1994-2017*. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado el 01 de octubre de 2019 de <http://www.sadei.es>.
- Sociedad Asturiana De Estudios Económicos e Industriales (SADEI) (2017). *Mapa de Situación Municipal*. Recuperado el 14 de febrero de 2018 de <http://www.sadei.es/datos/sad/Localiza/mapamuni.pdf>.

- Sosa Fariña, J.A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424-1436. <https://doi.org/10.2307/1130932>
- Stefanski, A., Valli, L. & Jacobson, R. (2016). Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School–Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., y Núñez, J.C. (2014). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.811>
- Symeou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Tapia Sánchez, S. (1993). Las primeras letras el analfabetismo en castilla. Siglo XVI. En *Actas del Congreso Internacional Sanjuanista* (pp. 185-220). Consejería de Cultura y Turismo.
- Tenenbaum, H.R., Snow, C.E., Roach, K.A. & Kurland, B. (2005). Talking and reading science: Longitudinal data on sex differences in mother-child conversations in low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.004>
- Terwee, C.B, Bot, S.D.M., De Boer, M.R., Van der Windt, D.A., Knol, D.L., Dekker J., Bouter, L.M. & De Vet, H.C.W. (2007). Quality criteria for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of Clinical Epidemiology*, 60 (1), 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012>
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is ‘involved’? Re-thinking parental involvement through exploring teachers’ perceptions of immigrant families’ school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3, 253-269. DOI: 10.1080/17457820802305493

- Thompson, M.J., Raynor, A., Cornah, D., Stevenson, J. & Sonuga-Barke, E.J.S. (2002). Parenting behaviour described by mothers in a general population sample. *Child Care Health & Development*, 28 (2), 149-155. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00258.x>
- Torío-López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Torío-López, S. (2017). ¿Cómo educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 29, 9-17. https://doi.org/10.7179/psri_2017.29.00
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J. V., García-Pérez, O. e Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
- Torrío Linares, M.E., Santín Vilariño, M.C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S. y López López, M.J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Análisis de Psicología*, 18(1), 45-59.
- Touriñán, J. M. (2010). La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Educació i Cultura, Revista Mallorquina de Pedagogía*, 21, 9-40.
- Tiana, A. (1987). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del Siglo XX. *Revista Interuniversitaria*, 6, 43-60.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. & Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework–achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>

- Triana Pérez, B., Ceballos-Vacas, E. y Rodríguez Hernández, J. (2019). Expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares. *Aula Abierta*, 48(1), 67-76.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.67-76>
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Trujillo González, E., Ceballos-Vacas, E., Trujillo González, M.C. y Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de Educación Infantil. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 226-244.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Tyler, S. & Sheridan, S. (2019). The Effects of Teacher Training on Teachers' Family-Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29, 128-157.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación. Notas para el debate. *Revista de Educación*, 347, 419-432.
- Vaccaro, L. (1995). Encuentro familia popular y educación. *Cuadernos de Educación*, 212. CIDE.
- Valdés Cuervo, Á., Martín Pavón, 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(1), 1-17.
- Valdivia Sánchez, C. (2008). La familia: conceptos, cambios y nuevos modelos. *REDIF*, 1, 15-22.
- Valle, A., Pan, I., Nuñez, J., Rosário, P., Rodríguez, S y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Análisis de Psicología*, 31(2), 562-569
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>

- Vallespir-Soler, J., Rincón, J.C. & Morey-López, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31-45.
- Vallespir-Soler, J. & Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Vázquez Huertas, C. y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 111-121. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35>
- Velasco, J.J. y Reyes, L. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, 21, 59-83.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological methods*, 3(2), 231. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.3.2.231>
- Vendrell Mañós, R., Dalmau, M., Gallego, S. y Baqués, M. (2015). Los varones. Profesionales en la Educación Infantil: implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Vigo Arrazola, B., Dieste Gracia, B. y Julve Moreno, C (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333. <https://doi.org/10.7203/rase.9.3.8981>
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vila, I., Bosch, A., Lleonart, A., Novella, A. y Del Valle, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o

discontinuidad? *Cultura y Educación*, 8(4), 31-43.

<https://doi.org/10.1174/11356409660561269>

Villas-Boas, A. (2005). La falta de correspondencia entre los resultados sobre parental participación y actitudes de los profesores: ¿está por delante de convergencia. *Aula Abierta*, 85, 205-224.

Villarroel Rosende, G. y Sánchez Segura, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.

<https://doi.org/10.4067/s0718-07052002000100007>

Vygostky, L.S. (1962). *Thought and Language*. The MLT Press.

Weiss, H., Caspe, M. & López, M.E. (2006). *Family Involvement in Early Childhood Education*. Harvard family research project.

Welch, S. & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Houghton Mifflin Harcourt.

Winsler, A., Madigan, A. & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 1-12.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.007>

Worsley, P. (1980). *Al son de la trompeta final*. Siglo XXI.

Worthington, R.L. & Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

<https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Yamauchi, L.A., Ponte, E., Ratliffe, C. & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family–School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.

VIII. Anexos

Anexo 1: Centros Escolares que Han Participado en el estudio, Clasificados en los Grupos de**Zona Rural y Urbana Mencionados****Tabla 1***Centros Escolares, Municipio y Densidad de Población*

Centro escolar	Ubicación Urbana (Densidad de población MAYOR de 150 hab/km ²)
	Municipio
1. CP La Carriona-Miranda	
2. CP Apolinar García Hevia	
3. CP El Quirinal	
4. CP Evaristo Valle	
5. CP Asturias	
6. CP Honesto Batalón	
7. CP Jovellanos	
8. CP Montevil	Gijón
9. CP Julia Gómez Elisburu	
10. CP Alfonso Camín	
11. CP Severo Ochoa	
12. Colegio La Inmaculada	
13. CP Buenavista II	
14. CP Carmen Ruiz Tilve	
15. CP San Pedro De Los Arcos	
16. CPFonzaneli	
17. CP Dolores Medio	
18. CP La Ería	
19. CP La Corredoria	
20. CP La Gesta II	Oviedo
21. CP Poeta Ángel González	
22. CP Baudilio Arce	
23. Fundación Masaveu	
24. Colegio Loyola	
25. Colegio Nazaret	
26. Colegio La Milagrosa	
27. Santa María del Naranco	
28. CP Gervasio Ramos	
29. CP Clara Campoamor	
30. CP José Bernardo	Langreo
31. CP Regino Menéndez Antuña	
32. Colegio La Salle	
33. CP Las Vegas	Corvera de Asturias
34. CP Los Campos	
35. CP de Granda	
36. CPCarbayu	
37. CP Santa Bárbara	Siero
38. EEI Peña Careses	
39. CP Santa Eulalia De Ujo	
40. CP La Pereda	Mieres
41. EEI Infanta Leonor	Castrillón
42. Colegio San José	San Martín del Rey Aurelio

Tabla 1
Centros Escolares, Municipio y Densidad de Población

Centro escolar	Ubicación Rural
	(Densidad de población MENOR de 150 hab/km ²)
	Municipio
43. CRA Pintor Álvaro Delgado	Navia
44. CP Ramón de Campoamor	
45. CP San José De Calasan	Llanera
46. CP Lugo de Llanera	
47. EEI La Mata	Grado
48. C. Valdellera	
49. CP Peña Tú	Llanes
50. CP Jesús Neira	
51. CEIP Vitalaza	Lena
52. Colegio Sagrada Familia	
53. CRA Alto Aller-Santibañez	Aller
54. CPChamberri	Salas
55. CPVerdeamor	
56. CRA Gera-Cuarto de los Valles	Tineo
57. CEIP Príncipe Felipe	
58. CRA Coto Narcea	
59. CP Alejandro Casona	Cangas del Narcea
60. CRA Santana	
61. CRASantabás	
62. CP Jovellanos	Peñamellera Baja
63. CP de Cerredo	Degaña
64. CP La Plaza	Teverga
65. CRA Occidente	Taramundi
66. CP Álvaro Florez Estrada	Somiedo
67. CP Rio Sella	Parres
68. CP Infiesto	Piloña
69. CP San Félix	Carreño
70. CRA Picos de Europa	Onís
71. CP Maximiliano Arboleya	
72. CP Elena Sánchez Tamargo	Laviana
73. Colegio María Inmaculada	
74. CRA Villayón	Villayón
75. CP Belmonte de Miranda	Belmonte de Miranda
76. CP Berducedo	Allande
77. CP Illano	Illano
78. CP Virgen del Alba	Quirós
79. CP Reconquista	Cangas de Onís
80. CEIP Príncipe de Asturias	Tapia de Casariego
81. CP Jesús Álvarez Valdés	El Franco
82. CP Matemático Pedrayes	Colunga
83. CPEB Aurelio Menéndez	Ibias

Elaboración propia. Fuente: Padrón Municipal INE.

Anexo 2: Centros Escolares que Han Participado en la Investigación y Número de Docentes de Cada uno

Tabla 2

Centros que han participado y número de docentes por centro educativo

Contexto Urbano		
Concejo	Centro escolar	Docentes Participantes
	CP La Carriona-Miranda	4
Avilés	CP Apolinar García Hevia	3
	CP El Quirinal	3
	CP Evaristo Valle	3
	CP Asturias	5
	CP Honesto Batalón	2
Gijón	CP Jovellanos	2
	CP Montevil	3
	CP Julia Gómez Elisburu	2
	CP Alfonso Camín	3
	CP Severo Ochoa	1
	Colegio La Inmaculada	9
	CP Buenavista II	11
	CP Carmen Ruiz Tilve	14
	CP San Pedro De Los Arcos	8
	CPFonzaneli	6
	CP Dolores Medio	1
	CP La Ería	3
	CP La Corredoria	6
Oviedo	CP La Gesta II	1
	CP Poeta Ángel González	1
	CP Baudilio Arce	2
	Fundación Masaveu	2
	Colegio Loyola	2
	Colegio Nazaret	14
	Colegio La Milagrosa	35
	Santa María del Naranco	5
	CP Gervasio Ramos	5
	CP Clara Campoamor	2
Langreo	CP José Bernardo	2
	CP Regino Menéndez Antuña	2
	Colegio La Salle	1
Corvera de Asturias	CP Las Vegas	9
	CP Los Campos	1
	CP de Granda	1
Siero	CP Carbayu	1
	CP Santa Bárbara	3
	EEII Peña Careses	10
Mieres	C.P. Santa Eulalia De Ujo	1
	CP La Pereda	1

Tabla 2*Centros que han participado y número de docentes por centro educativo*

Castrillón	EEl Infanta Leonor	1
San Martín del Rey Aurelio	Colegio San José	2
Total Contexto Urbano		193
Contexto Rural		
Concejo	Centro	Docentes Participantes
	CRA Pintor Álvaro Delgado	1
Navia	CP Ramón de Campoamor	5
	CP San José De Calasanz	1
Llanera	CP Lugo de Llanera	13
Grado	EEl La Mata	1
	CP Valdellera	1
Llanes	CP Peña Tú	1
	CP Jesús Neira	2
Lena	CEIP Vitalaza	1
	Colegio Sagrada Familia	1
Aller	CRA Alto Aller-Santibañez	1
Salas	CP Chamberri	2
	CP Verdeamor	4
Tineo	CRA Gera-Cuarto de los Valles	1
	CEIP Príncipe Felipe	2
	CRA Coto Narcea	4
	CP Alejandro Casona	4
Cangas del Narcea	CRA Santana	2
	CRASantabás	1
Peñamellera Baja	CP Jovellanos	4
Degaña	CP de Cerredo	3
Teverga	CP La Plaza	3
Taramundi	CRA Occidente	2
Somiedo	CP Álvaro Florez Estrada	10
Parres	CP Río Sella	1
Piloña	CP Infiesto	1
Carreño	CP San Félix	3
Onís	CRA Picos de Europa	3
	CP Maximiliano Arboleya	1
Laviana	CP Elena Sánchez Tamargo	4
	Colegio María Inmaculada	1
Villayón	CRA Villayón	1
Belmonte de Miranda	CP Belmonte de Miranda	1
Allande	CP Berducedo	1
Illano	CP Illano	1
Quirós	CP Virgen del Alba	1
Cangas de Onís	CP Reconquista	1
Tapia de Casariego	CEIP Príncipe de Asturias	1
El Franco	CP Jesús Álvarez Valdés	6
Colunga	CP Matemático Pedrayes	1
Ibias	CPEB Aurelio Menéndez	1
Total Contexto Rural		99
Total Docentes		292

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3: Dimensiones de Estudio**Tabla 3**

Dimensiones de estudio (ítems) incluidas en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia (Martínez-González, 1994)

Dimensiones de estudio	Ítems
Sociodemográfica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre del centro ▪ Municipio centro escolar ▪ Sexo del profesor ▪ Etapa escolar en la que imparte docencia ▪ Experiencia docente ▪ Años en el centro escolar ▪ Los padres y madres de mi alumnado ayudan a sus hijos e hijas en las actividades de aprendizaje ▪ Mi alumnado tiene hábitos de alimentación, sueño, etc., adecuados para poder estudiar ▪ Mi alumnado tiene en casa un ambiente adecuado para estudiar ▪ Las familias de mi alumnado suelen justificar a sus hijos e hijas ante conductas que el profesorado califica como contrarias a las normas ▪ Cuando mi alumnado falta a clase, el padre y/o la madre sabe dónde y con quién está
Percepción del profesorado de la implicación parental en la educación del hijo o hija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El tema del estudio provoca problemas frecuentes en las familias de mi alumnado ▪ Cuando mi alumnado presenta suspensos, los padres y las madres les hacen ver que se disgustan, les riñen o castigan ▪ Los padres y las madres están de acuerdo al valorar las notas de sus hijos e hijas (los dos le dicen lo mismo, que están bien o que están mal) ▪ Los padres y las madres manifiestan suficientemente a sus hijos e hijas el afecto que sienten hacia ellos y ellas (con palabras, gestos, acciones) ▪ Los padres y las madres animan a sus hijos e hijas para superar las asignaturas que le causan más dificultades o suspensos ▪ Los amigos de mi alumnado obtienen buenas notas y logran aprobar las asignaturas ▪ Los padres y las madres compran de buena gana los libros, cuadernos, bolígrafos y otro material que los hijos e hijas necesitan para el estudio ▪ Los padres y las madres participan en la organización de actividades del centro como fiestas, salidas, actividades deportivo-culturales, escuelas de familias, etc. ▪ Conozco los objetivos educativos que los padres y las madres de mi alumnado se plantean para sus hijos e hijas ▪ Los padres y las madres se preocupan de sus hijos e hijas ▪ Los padres y las madres enseñan a sus hijos e hijas a ser personas responsables y participativas ▪ Los padres y las madres realizan con sus hijos e hijas actividades y experiencias que les ayudan a aprender ▪ Los padres y las madres enseñan a sus hijos cómo estudiar ▪ Los padres y las madres estimulan a sus hijos e hijas para que aprendan a valorarse a sí mismos/as ▪ Los padres y las madres estimulan a sus hijos e hijas para que les guste aprender e ir a clase ▪ Los padres y las madres actúan correctamente con sus hijos e hijas respecto al aprendizaje de normas de conducta ▪ Los padres y las madres ayudan a sus hijos e hijas a resolver los

Tabla 3

Dimensiones de estudio (ítems) incluidas en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia (Martínez-González, 1994)

Percepción del profesorado sobre las capacidades del alumnado	<p>problemas que puedan surgirles con sus compañeros o amistades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los padres y las madres participan en las actividades deportivo-culturales, fiestas, salidas, escuelas de familias, etc. organizadas en el centro ▪ Los docentes creen que las familias de su alumnado desean que sus hijos e hijas tengan una profesión y estudios mejores que las suyas ▪ Los docentes creen que su alumnado saldrá adelante en la vida ▪ Sugerencias que podría transmitir el profesorado a los padres y las madres para que puedan contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje y de educación personal de sus hijos e hijas ▪ Que esperen los padres y las madres de sus hijos e hijas en el futuro ▪ Sugerencias del profesorado para ayudar a los padres y las madres a educar a sus hijos e hijas ▪ Existe una clara correspondencia entre el esfuerzo/dedicación de mi alumnado al estudio y los resultados académicos que obtienen ▪ Mi alumnado tiene capacidad para poder completar satisfactoriamente sus estudios. ▪ Causas de las dificultades que percibe el docente en su alumnado ▪ Como docente, solicita en algún momento la colaboración de otros profesionales para trabajar con su alumnado ▪ Tipologías de dificultades más frecuentes en el alumnado ▪ Indicadores de las dificultades del alumnado ▪ Motivos que percibe el profesorado por los que se generan dificultades en el alumnado
Percepción del profesorado sobre su relación con las familias ante los problemas de aprendizaje del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando noto que mi alumnado tiene problemas de aprendizaje o conducta, se lo comunica a los padres y las madres ▪ Cuando mi alumnado tiene problemas, el profesorado y el padre y/o madre hablan tratando de entender los distintos puntos de vista acerca del problema ▪ Las familias de mi alumnado suelen ayudar al profesorado a solucionar los problemas que surgen con ellos y ellas ▪ Cuando mi alumnado tiene problemas, los padres y las madres y el profesorado se ponen de acuerdo sobre cuál puede ser la solución más adecuada ▪ Cuando mi alumnado tiene problemas, organizo con sus padres y las madres un plan para solucionarlos ▪ Los padres y las madres informan al profesorado de los progresos y/o limitaciones que perciben en sus hijos e hijas ▪ El profesorado contacta con la familia para comentarles algún problema referente a sus hijos e hijas ▪ La familia contacta con el profesorado para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos ▪ Acciones que realizan los padres y las madres de su alumnado que han tenido influencia positiva sobre su rendimiento escolar ▪ Acciones implementadas por el profesorado o el centro escolar para apoyar las dificultades del alumnado ▪ Actuaciones de los padres y las madres para solucionar las dificultades de sus hijos e hijas ▪ Profesionales a los que el profesorado solicita colaboración para trabajar con su alumnado
Percepción del profesorado sobre su relación con las familias para comentar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los padres y las madres se reúnen con el profesorado para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas ▪ Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado las reglas y normas de comportamiento

Tabla 3

Dimensiones de estudio (ítems) incluidas en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia (Martínez-González, 1994)

aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas	<p>que hay que respetar en el centro</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado cómo perciben el proceso de adaptación de sus hijos e hijas en el centro y el trabajo escolar de sus hijos en casa ▪ Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado aspectos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula. ▪ Existe interés en los padres y las madres de mi alumnado por comentar con el profesorado las expectativas académicas que tienen con respecto a sus hijos e hijas ▪ Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado mis preocupaciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas ▪ Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado mis ideas sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje escolar ▪ Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado el comportamiento en el centro escolar ▪ Me resulta fácil comentar con los padres y las madres de mi alumnado las expectativas académicas que tengo sobre sus hijos e hijas y su futuro ▪ Suelo hablar con el alumnado sobre su vida personal y sus preocupaciones ▪ Suelo hablar con el alumnado sobre sus circunstancias familiares ▪ Experiencias que ha desarrollado en colaboración con las familias que hayan tenido influencia positiva sobre el rendimiento escolar de su alumnado
Percepción del profesorado sobre las dificultades de los padres y las madres para participar en actividades organizadas por el centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a incompatibilidad con el horario de trabajo ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a incompatibilidad con el horario del centro escolar ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que no tienen con quien dejar a niños pequeños, personas mayores, enfermas, etc. ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a dificultades de transporte hasta el centro escolar ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que no sienten interés en participar ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que nadie les ha pedido que participen ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que se sienten a disgusto en el centro escolar ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres de mi alumnado para participar en actividades del centro se deben a que han tenido experiencias negativas en este o en otro centro escolar ▪ Las dificultades que encuentran los padres y las madres para

Tabla 3

Dimensiones de estudio (ítems) incluidas en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia (Martínez-González, 1994)

Percepción del profesorado sobre la relación centro escolar-familia y sobre la participación en actividades de la AMPA	<p>participar en actividades del centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los padres y las madres se sienten bien recibidos en el centro escolar ▪ En el centro hay un clima cordial y buena convivencia con los padres y madres ▪ En el centro se respeta a todas las familias y alumnado evitando discriminaciones ▪ En el centro se respeta el horario para recibir a los padres y las madres y se facilita otro horario a quienes no puedan acudir en el horario establecido ▪ El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para informarles sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas ▪ El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para comunicarles algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas ▪ El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para organizar actividades en colaboración con ella ▪ El profesorado ha contactado con las familias de su alumnado para interesarme por cuestiones personales de sus hijos e hijas (salud, ausencias a clase...) ▪ La familia de mi alumnado ha contactado con el profesorado para informarse de los progresos escolares de sus hijos e hijas ▪ La familia de mi alumnado ha contactado conmigo para hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de sus hijos e hijas ▪ La familia de mi alumnado ha contactado conmigo para informarse sobre algún problema relacionado con sus hijos e hijas ▪ La familia de mi alumnado asiste al centro escolar al menos a una reunión general para padres y madres convocada por el centro ▪ Los padres y madres de mi alumnado asisten al centro al menos a una reunión individual con el tutor/a para tratar aspectos relacionados con sus hijos e hijas ▪ La familia de mi alumnado asiste al centro escolar al menos a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres ▪ Los padres y madres de mi alumnado asisten al centro a alguna charla, conferencia, talleres...dirigida a padres y madres ▪ La familia de mi alumnado asiste al centro para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc. ▪ Percepción del profesorado sobre la participación tanto de las familias como del propio colectivo docente en actividades organizadas por la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) ▪ Las familias de mi alumnado participan en actividades organizadas y desarrolladas por la AMPA ▪ Los docentes participan en actividades (cursos, fiestas, etc.) organizadas y desarrolladas por la AMPA ▪ Los docentes colaboran en la organización de las actividades desarrolladas por la AMPA ▪ Sugerencias para contribuir a mejorar el funcionamiento de la AMPA ▪ Razones por las que las familias acuden al centro escolar desde la perspectiva del profesorado
Percepción del profesorado sobre la implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las familias cuentan con información adecuada sobre cómo han de ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de aprendizaje en casa ▪ Es conveniente que los padres y las madres aprendan métodos o estrategias para ayudar a sus hijos e hijas a realizar sus actividades de

Tabla 3

Dimensiones de estudio (ítems) incluidas en la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia (Martínez-González, 1994)

sus hijos e hijas en casa y dificultades que encuentran para ello	<p>aprendizaje en casa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las familias no saben cómo ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares ▪ Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen que realizar tareas domésticas ▪ Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen que cuidar hijos/hijas pequeño/as, personas mayores, enfermas, etc. ▪ Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque tienen muchas cosas que hacer ▪ Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque la familia tiene problemas graves (económicos, exclusión y vulnerabilidad social, adicciones, etc.) ▪ Los padres y las madres tienen dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no quieren que les ayuden ▪ Los padres y las madres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque estos/as no necesitan que les ayuden ▪ Los padres y las madres no ayudan a sus hijos e hijas en casa con las actividades escolares porque les ayuda otra persona
Percepción del profesorado sobre la valoración que hacen familias del colectivo docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tengo una idea bastante clara de lo que los padres y las madres esperan de mí para ayudar a sus hijos e hijas en su proceso de aprendizaje ▪ Las familias de mi alumnado suelen mostrar un apoyo incondicional a sus hijos e hijas y critican el comportamiento del profesorado y del centro ▪ Las familias de mi alumnado me animan a desarrollar mis tareas como docente ▪ Los padres y las madres consideran que el profesorado está implicado en la educación de su alumnado ▪ Las familias consideran que el profesorado tiene un nivel de formación y habilidades adecuado para educar correctamente a sus hijos e hijas

Fuente: Martínez-González, 1994.

Anexo 4: Entrevistas Iniciales

Entrevista Inicial: Muestra, Grupo Rural

Tabla 4

Entrevista Inicial maestra contexto rural

1. ¿Crees que el contexto influye para determinar la actividad y vida laboral de un docente?
 Sí, el contexto educativo de un centro en una zona rural influye en la actividad y vida laboral de un docente.
 Toda actividad educativa ha de versar sobre el contexto real (educativo, social, económico...) que exista en la zona ya que es la forma de realizar una verdadera intervención educativa. Concretamente en lo que se refiere a mi actividad, un ejemplo de la influencia del contexto sería la adaptación de mi práctica educativa debido a la agrupación de diferentes niveles en un mismo aula. Este agrupamiento requiere una metodología adecuada así como una organización espacial y temporal.

Tabla 4*Entrevista Inicial maestra contexto rural*

-
2. ¿Delimita el entorno los procesos de Enseñanza-Aprendizaje llevados a cabo en el aula?
 No, el entorno nunca ha de delimitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, cuando trabajamos en una zona rural o urbana hemos de conocer las características, posibilidades o demandas del entorno, pero esto en ningún momento ha de fijar unos límites del proceso.
 En el caso de la zona rural, se promueven como objetivos esas demandas que se hacen patentes entre el alumnado o en la comunidad educativa con el fin de enriquecer el proceso.
 Un ejemplo sería la participación en actividades culturales como la asistencia a una ópera infantil. El hecho de residir en una zona rural en la que estas actividades tienen una dificultad de realización no pueden limitar la participación de nuestros alumnos sino que esas demandas son las principales actividades que hemos de promover desde el centro entre otros numerosos objetivos a trabajar.
3. ¿Son el espacio, las características y los recursos del aula agentes importantes en la influyen en la motivación y trabajo del docente?
 Sí, los recursos así como la organización espacial o temporal son unos agentes claves en nuestra intervención educativa.
 Además la zona rural en numerosas ocasiones nos brinda la oportunidad de trabajar con numerosos recursos (como la propia naturaleza) o espacios (huertos ecológicos escolares) que nos permiten llevar a cabo un aprendizaje significativo siendo el niño/a el auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. ¿Se ven reflejados en el aula los ideales educativos que esperabas como docente?
 Sí, la realidad que existe en el centro educativo en el que desempeño mi labor docente hace que considere que la educación que hoy reciben en las zonas rurales mis alumnos y alumnas sea una educación de calidad en la que toda la comunidad educativa participa y trabaja conjuntamente con el fin de que nuestro alumnado alcance un desarrollo integral.
5. ¿El clima de aula es un factor que influye en la actividad de un maestro/a en un entorno rural?
 ¿Por qué?
 Sí, es un factor muy importante en nuestra intervención. En mi situación, tal y como he citado anteriormente, hay una agrupación determinada y esto hace que el clima patente sea de colaboración, cooperación, respeto, cercanía y ayuda entre el alumnado así como con el resto de la comunidad educativa. Esta relación facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje fomentando la participación del alumnado, la realización de actividades grupales en el aula, etc.
6. ¿Condiciona el alumnado el clima del aula?
 Sí, la relación entre los alumnos y alumnas condicionan positivamente el clima del aula, ya que tal y como he citado en la anterior cuestión, la relación entre iguales es muy cercana y colaborativa lo que hace que el clima de trabajo en el aula sea el adecuado para las actividades que se realizan.
7. ¿Cómo analizas como maestro de un entorno rural la influencia familiar, social y cultural de tu alumnado?
 La valoración que realizo como docente de la influencia familiar en mi alumnado es muy positiva. La transmisión de valores, la participación en el centro de las familias y la visualización del centro por su calidad educativa hace referencia a una influencia favorable en los niños y niñas.
 Respecto a la influencia social y cultural en el alumnado, considero que el entorno, las familias y el centro educativo en todo momento trasladan una influencia que hace despertar en el niño/a interés por conocer la realidad más próxima así como el entorno urbano.
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?
 Considero que los métodos y líneas de trabajo son propias de cada docente aunque todas han de estar adecuadas a la realidad educativa de los centros.
 Las principales actividades de mejora que se pueden realizar para mejorar la enseñanza básicas e infantiles en los futuros docentes son:
 -Promover una mayor divulgación de las actividades que se realizan en centros rurales.
 -Fomentar mayor número de estudios sobre las escuelas rurales y las metodologías que en ellas se llevan a cabo.
-

Fuente: Elaboración propia.

Entrevista Inicial: Muestra, Grupo Urbano**Tabla 5***Entrevista Inicial maestra contexto urbano*

1. ¿Crees que el contexto influye para determinar la actividad y vida laboral de un docente?
No es lo mismo desarrollar tu función docente en un núcleo urbano que en uno rural. El núcleo urbano, en mi opinión, es más estresante, en el sentido que, por ejemplo, las aulas son más numerosas, hay más posibilidades de que haya alumnos/as con problemas, de otras nacionalidades.... Por lo que, desde mi punto de vista, tiene que haber una mayor implicación por parte de la familia y del docente, llevar un mayor seguimiento de la evolución de los alumnos/as, preparar material para estos alumnos/as, darles un mayor apoyo, estar en contacto con todas las instituciones que formen parte del desarrollo personal educativo y social del niño/a. Yo no digo que en un entorno rural no se den estos casos, pero son en menor medida.
2. ¿Delimita el entorno los procesos de Enseñanza-Aprendizaje llevados a cabo en el aula?
En mi opinión sí, puesto que no todos los alumnos/as, tienen el mismo grado de desarrollo, así como el entorno económico, social ni los mismos recursos para poder desarrollar un buen proceso de aprendizaje. No todas las zonas de un núcleo urbano son iguales ni cuentan con las mismas posibilidades de desarrollo. Partimos de la base, que la educación viene de casa, por lo que ya es una buena base para que los alumnos/as desarrollen un buen proceso de aprendizaje. Es muy notorio y se sabe muy bien, cuando una familia se preocupa por sus hijos y cuando no. Este tipo de comportamiento se suele dar en entornos favorables, sanos, con un nivel económico medio, aunque esto no quiere decir que haya familias, que desgraciadamente viven en un entorno desfavorable y hagan todo lo que sea para que sus hijos lleven a cabo un buen proceso de aprendizaje.
3. ¿Son el espacio, las características y los recursos del aula agentes importantes en la influyen en la motivación y trabajo del docente?
Ante todo pienso que hay que tener motivación a la hora de realizar tu función como docente. Es un trabajo que en mi opinión te gusta o no te gusta, vales o no vales, vamos a decir que hay que tener vocación. Y si a esto le añades, que tienes un espacio lo suficientemente bueno y amplio para desarrollar tu función y amplitud de recursos, si va a ayudar a que tu trabajo sea mejor y más llevadero, pero como ya he dicho, no todas las zonas de un núcleo urbano son iguales, por lo que a veces hay que conformarse y adaptarse a lo que hay.
4. ¿Se ven reflejados en el aula los ideales educativos que esperabas como docente?
Desde mi experiencia, pienso que, los ideales educativos son sólo eso, ideales, no creo que exista una clase perfecta, ni alumnos perfectos. Cuando entras en un aula, tienes que amoldarte a lo que hay y a lo que tienes, realizar tu trabajo de la mejor manera posible para por lo menos intentar llegar a esos ideales, pero siempre teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno.
5. ¿El clima de aula es un factor que influye en la actividad de un maestro/a en un entorno urbano?
¿Por qué?
Pienso que sí. Lo ideal sería, tener una clase perfecta y unos alumnos perfectos para tener un clima perfecto, pero como ya he comentado anteriormente, no creo que exista. Todos los alumnos son diferentes, con sus problemas y particularidades, entre ellos y el profesor tienen que intentar crear un clima lo más adecuado posible, para que el desarrollo de la clase sea bueno, amoldarse los unos a los otros, aceptándose, conviviendo, compartiendo. En un núcleo urbano, por regla general, las aulas son más numerosas que en un entorno rural, por lo que es casi seguro que no todos los alumnos/as congenien, puesto que siempre hay piquillas, roces, celos.... Todo esto influye a la hora de desarrollar tu función como maestro, por lo que se debe tener en cuenta y adaptar la metodología a las necesidades que estos alumnos demandan como grupo y poder llegar a tener un clima estable.
6. ¿Condiciona el alumnado el clima del aula?
Sí. Como ya he mencionado en otras preguntas de esta entrevista, no todos los alumnos son iguales, no proceden del mismo entorno económico, ni del mismo entorno social, ni tienen las mismas posibilidades ni la misma educación. Todos los alumnos con su personalidad individual van a marcar el clima de un aula. Aunque independientemente de todo esto, los alumnos/as de un centro urbano, en mi opinión, tienen más picardía, son más autónomos, se relacionan con más gente, tienen otro tipo de experiencias, que por ejemplo, un niño/a de un ámbito rural no tiene,

Tabla 5*Entrevista Inicial maestra contexto urbano*

- Todo esto, va a marcar la personalidad de cada niño/a, y por lo tanto el clima del aula.
7. ¿Cómo analizas como maestro de un entorno urbano la influencia familiar, social y cultural de tu alumnado?
- La consideraré positiva, en el caso de que estos tres ámbitos sean buenos para el niño/a, es decir, tenga una buena educación, le inculquen una serie de valores que le ayuden a desarrollarse como persona, se relacione y se mueva en unos ambientes adecuados, afines a ellos, que tenga posibilidades de ampliar conocimientos, que tenga curiosidad por las cosas, que le guste descubrir, saber, indagar, que no se quede sólo con los conocimientos que se impartan en el colegio. En caso contrario, la consideraré negativa cuando estos tres ámbitos no sean propicios para un buen desarrollo del niño/a, es decir, la familia no se preocupe o no le importe que su hijo/a no acuda a la escuela y adquiera una serie de conocimientos, se muevan en ambientes que no son considerados aptos para un menor....
- Como ya he dicho anteriormente, no todas las familias que viven en ambientes desfavorecidos y que no poseen una situación económica normal, se despreocupan por sus hijos/as, se esfuerzan por que tengan todo lo que ellos, por circunstancias no han podido tener, y en el caso contrario ocurre lo mismo, hay gente que teniendo una buena posición económica y social, se dedican a aparentar, dejan la educación de sus hijos en manos de otros, y no se preocupan realmente por sus hijos.
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?
- Es muy difícil, desde mi punto de vista, dar unas orientaciones o líneas de trabajo, puesto que cada alumno es un mundo, el aula como grupo también es otro mundo, y lo que un día te puede servir para desarrollar bien una clase, al día siguiente no te sirve. Cada día es una experiencia nueva, muy enriquecedora, puesto que, todos aprendemos de todos, los alumnos del profesor y el profesor de los alumnos. Diría que hay que amoldarse a lo que hay, al grupo clase en general, y a cada niño/a en particular. Aprender a convivir los unos con los otros, respetando, colaborando, y sobre todo, paciencia, tener mucha paciencia.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5: Resultados Cualitativos**Tabla 6***Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de Factor 1-Contactos entre el profesorado y las familias*

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Apertura del centro escolar	Se invita a las familias	-Es muy diferente la percepción de las familias en el centro y en el aula (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). -En mi caso, no es un centro que permite incluir a las familias todo lo que se debería, por lo que se hace más en el aula (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -En mi centro, en cambio, queremos meter más a las familias y son los profes los que frenan (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). -Se frena mucho a los docentes desde el centro para evitar conflictos con las familias (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). -Hay mucha diferencia en estos contextos, en el ámbito rural hay una mayor cercanía (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). -En contexto rural entra al centro sin problema, en mi colegio primero hay que pedir permiso, cubrir un papel... (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).
	Clima	-Hay un ambiente cordial en los centros escolares (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). (<i>Todos de acuerdo</i>). -Hay una cercanía con las familias en el contexto rural, en cambio en el contexto urbano siempre se guardan más las distancias (Hombre,

Tabla 6

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de Factor 1-Contactos entre el profesorado y las familias

	<p>EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Se ve en el día a día, te cruzas con gente y no sabes quién es, las relaciones son mucho más frías en el contexto urbano (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p>
Horario	<p>-Si les dejas, ellos piden permiso en el trabajo para venir (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). (<i>Todos están de acuerdo con esa afirmación</i>).</p> <p>-Siempre que haya flexibilidad, ellos vienen, y eso se ve en la graduación, que siempre vienen, por ejemplo (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-El horario depende un poco de si la tutora..., el docente les facilita otra hora; no tenemos obligación de ello, aunque en general lo hacemos (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p>
Reuniones Generales	<p>-Acuden menos que a las reuniones individuales Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-A la primera acuden para conocerte, luego ya no (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). (<i>El resto de participantes coincide en esta afirmación</i>).</p>
Asistencia al centro escolar	<p>-Acuden más las madres, con mucha diferencia, y sí acuden (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). (<i>Todos están de acuerdo</i>).</p> <p>-En la escuela rural no se convocan tantas reuniones, no son necesarias porque tratan más con las familias, hay una cercanía y una preocupación total por el ámbito educativo (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-En el contexto rural los padres acuden mucho menos (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-Yo noto que el transporte afecta a las madres y a veces no pueden venir por eso (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p>
Reuniones Individuales	<p>-Son obligatorias por ley y vienen (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p> <p>-Los tutores tiran mucho, y si les llamas acuden. (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Hay veces que hay que llamar y volver a llamar y cambiar la hora, pero al final se consigue (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p>
AMPA	<p>-Acuden más las madres, con mucha diferencia, y si acuden padres, lo hacen con las madres (<i>Todos</i>).</p> <p>-Esta parte está muy afectada, a pesar de que organizan muchas cosas, y de 800 alumnos igual te van 20 familias (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-A esta asociación casi le podemos quitar el termino padres, porque no participan (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). (<i>El resto está de acuerdo</i>).</p>
Charlas, conferencias, talleres...	<p>-El trabajo emocional se relega a si el tutor lo quiere hacer o no hacer, no se hace en ningún público que conozca. (Mujer, EI, 6-10, público, urbano). (<i>Todos lo confirman</i>). En el concertado sí se trabaja desde el centro, tutorías, dinámicas y formación para los docentes (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Sería estupendo plantear esto que estamos haciendo aquí con las familias (Mujer, EP, 22-25, público, urbano). (<i>Todos están de acuerdo con esa afirmación</i>).</p>
Fiestas,	<p>-A los talleres vienen también padres (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-A medida que aumentan de cursos viven menos, en Educación</p>

Tabla 6

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de Factor 1-Contactos entre el profesorado y las familias

	actividades deportivas-culturales...	<p>Infantil vienen más, luego ya no en Educación Primaria (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-El número de padres que acude es mucho menor (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Si acuden, tiene relación con un evento deportivo (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p>
	Progreso académico y rendimiento escolar	<p>-En Educación Infantil si ya lee, y Educación Primaria cómo está para pasar al instituto; pero por el medio no tanto, más bien al finalizar la etapa (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Hay una presión social por los resultados académicos, que se premia hasta con regalos (<i>Todos</i>).</p> <p>-Hay familias muy interesadas por las notas; mucho, mucho el número en Educación Primaria (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Mucha obsesión con la nota y no contemplan otros ámbitos. (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Les preocupan mucho a las familias en general las notas (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-Yo en Educación Infantil no lo noto tanto (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Lo importante es saber leer, escribir y sumar (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p>
Contacto con el profesorado	Comportamiento	<p>-Nunca vienen a preguntar por cómo se comportan a no ser que haya conflictos (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Debemos decirle más lo bien que se portan para que ellos también les den importancia (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-La agenda se debe usar también para cosas positivas, y no lo solemos hacer (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-En Educación Infantil se hace algo más con tatuajes o caras sonrientes al entregarlos (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p>
	Cuestiones Personales	<p>-Una vez me paso que una familia me dijo “vale esa es la nota, pero ¿se esfuerza?” Esto solo me pasó una vez (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). (<i>El resto está de acuerdo</i>).</p> <p>-Los temas personales se tratan puntualmente si hay algún problema, si no, no se tratan (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). (<i>Todos de acuerdo</i>).</p> <p>-Aunque es verdad que aún se mantiene en los contextos rurales más cercanía (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). (<i>El resto está de acuerdo</i>).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de los Contactos entre el profesorado y las familias ante los problemas de aprendizaje y/o comportamiento del alumnado

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Las familias se ponen en contacto con		-En Educación Infantil se ponen mucho en contacto conmigo por el comportamiento, porque en casa se porta fatal y no pueden con él, para ayudarles (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).

Tabla 7

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de los Contactos entre el profesorado y las familias ante los problemas de aprendizaje y/o comportamiento del alumnado

los docentes	Notas	<p>-Si se ponen en contacto es para las notas, eso parece su único problema (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-En general están preocupados por lo académico, por las notas (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Los problemas en sí no los suelen trasladar al aula, en casos muy puntuales, más por temas de notas o académicos (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Si se preocupan por lo académico, por el resultado, no tanto por el problema (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p>
Las familias informan de los progresos y limitaciones a los docentes	Problemas	<p>-Muchas veces se centran demasiado en lo negativo, o en los problemas (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). <i>(El resto están de acuerdo con esta afirmación).</i></p> <p>-En el contexto urbano las familias te reclaman más y parecen que encuentran más problemas (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Cuando tú las llamas a veces sí dicen que eran conscientes, pero aún así les cuesta mucho y prefieren evitar muchos temas (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-En general, les cuesta plantear ellas la iniciativa; si lo hacen es más por problemas, para pedir ayuda (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Un tercio de las familias pueden tomar la iniciativa, pero la mayoría no, en general somos nosotros quienes las llamamos (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). De ponerse en contacto siempre las madres, los padres solos pocas veces (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). A no ser que sea un caso de separación (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano).</p>
El docente se comunica con las familias		<p>-El docente detecta el problema y en colaboración con el orientador, que hace el informe si realmente hablamos de un problema. Quien se pone en contacto es el tutor (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Si hay problemas de conducta los vas llamando tú en las tutorías para tratarlo (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-Claro, por ejemplo, las repeticiones, que son un problema, al menos para mí; se les comunica, pero detrás hay todo un proceso previo que hacemos todos los docentes, por lo que te sientes más seguro para comunicarlo (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-Yo si no los llamo no vienen (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural)</p>
Se ponen de acuerdo el centro y la familia para organizar un plan		<p>-Cuando los llamas sí que intentan ponerse de acuerdo contigo (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Yo creo que la mayoría lo intentan si tú se lo propones, y otro tanto por ciento, ni lo intenta. Pero yo creo que la mayoría lo intentan (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>- Depende un poco de la familia, a veces lo intentan, otras no... Pero en general se suelen decir que sí (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos e hijas en casa y las Dificultades para ayudarles con ellas

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Tareas escolares: sí o no		<p>-Yo no soy partidaria de enviar tareas escolares a casa, por lo que este es un tema que no trato con las familias (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-En Infantil yo no soy partidaria de las tareas escolares, sino de actividades que les permitan disfrutar con sus hijos, llevar un libro para «leer» o un dibujo para colorear, que les ayudan a crear buenos hábitos (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Yo estoy de acuerdo en enviar las tareas y que las familias les faciliten al niño la rutina de hacerlas (Mujer, EP, +25, concertado, urbano) y (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Las tareas son buenas para crear el hábito de trabajo (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p>
Información para ayudar a sus hijos e hijas		<p>-Ellos preguntan qué deben hacer, si ayudarles o no (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-Se informa desde las tutorías y la reunión general de familias, no necesitan aprender métodos ni nada porque no las tienen que hacer las familias; se trata de que los niños se hagan responsables de su tarea (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). <i>(El resto está de acuerdo con esta afirmación).</i></p> <p>-De todos modos, cuando llegan a clase, a pesar de tú decirles las cosas a las familias para que no les corrijan ni hagan los deberes, en cada casa hacen lo que quieren porque se ve perfectamente si el niño hizo eso o no (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Sí, se les explica cómo desde la tutoría (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p>
Los hijos/as no quieren o necesitan ayuda		<p>-En general, los niños quieren que les ayuden por comodidad, pero no lo necesitan (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano) y (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Yo prefiero que lo revisen pero que los hagan los niños solos (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-En mi caso, yo no quiero que los revisen, eso lo hacemos en clase, solo necesitan preparar el ambiente al niño y ver que lo hacen (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Claro, en Educación Infantil no necesitan ayuda extra de nadie (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p>
Ayuda de otras personas		<p>-Alguien de la familia es quien ayuda a sus hijos en general (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-A veces sí van a alguna clase particular en Educación Primaria, pero es más por ocupar el tiempo de los niños que por necesidad para hacer las tareas escolares (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p>
Impedimentos		<p>-Hay familias con vidas muy complicadas, y esos niños no tienen un horario fijo y están desatendidos en otros aspectos más importantes, también en las tareas (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). <i>(El resto está de acuerdo con esta afirmación).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Aprendizaje de conductas	Normas de conducta	<p>-Las normas de conducta las tienen muy claras en el colegio y las cumplen. Pero esos mismos niños un día en que las familias vienen a tutoría y los niños con ellos, ya es incontrolable (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Dependiendo de la familia con la que estamos tratando, el padre es más estricto, y otras veces, lo es la madre, no hay un patrón fijo (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Existe una falta de normas de conducta por parte de la familia (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Hay casos de niños que se portan mal dentro y fuera del colegio, sobre todo niños. Las niñas en clase se portan mejor (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Los niños que se portan mal en la escuela, en casa, normalmente, también (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-Para los niños y niñas que tienen dificultades para captar normas el ambiente familiar es determinante (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Hay un tipo de niños en la que está la madre por ahí y el padre por ahí, en estos niños no hay normas comunes ni no comunes (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Las familias con normas claras y establecidas siempre están receptivos al centro y a tus sugerencias (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Antes había diferencia en el aprendizaje de normas en las zonas rurales, ahí las normas eran las normas y nadie se las saltaba, pero ahora está igualado a las zonas urbanas (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p> <p>-En las zonas rurales hay un acuerdo total (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-En las zonas urbanas a veces no sabemos qué quieren las familias de sus hijos (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p>
	Justificación de conductas	<p>-Un niño cuando se enfada en clase coge perreta y se frustra, en casa los padres dicen que esto no ocurre (Mujer, EI, 6-10, público, rural).</p> <p>-Observo que falta exigencia en las familias, y prefieren justificar (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Los niños se sienten amparados por las familias, aunque conocen las normas, y ya «anchas castilla» (Mujer, EI, 6-10, público, urbano).</p> <p>-En algunas tutorías hay papas y mamas que no quieren ver como es el hijo, les comentas alguna conducta disruptiva del aula y en su casa es «maravilloso» (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-A mi me ocurre al revés, sobre todo con las niñas, en clase son maravillosas y en casa se transforman totalmente (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Un niño que está en primero con problemas de conducta, en esos niveles, y el padre llegó diciendo: «qué pasa, a ver, yo vengo a defender a mi hijo». Yo le expliqué que lo llamaba a una tutoría para hablar y ayudar a su hijo nunca para atacar; entonces se relajo (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-Otros en cambio son muy conscientes y te lo dicen al llegar (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). Lo que le iba a decir yo a ella, me lo dijo la madre a mi (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Cuando ambas partes quieren ayudar al niño como maestras sabemos qué hacer, en muchos casos se puede reconducir a las</p>

Tabla 9

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas

		<p>familias, y ahí se acaba todo (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p>
<p>Creación de hábitos</p>	<p>Hábitos de salud, alimentación, sueño....</p>	<p>-La inseguridad y la insatisfacción familiar se manifiesta muchísimo en el aula, es fundamental que en casa tengan un orden una acogida y cuando falta eso es vital, se nota mucho en el aula (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). -Las familias que están organizadas sí tienen estos hábitos y el apoyo familiar; las familias que tienen problemas, no (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -Yo les veo faltos de hábitos de alimentación y sueño, enseguida cansan (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). -Yo si les noto que sueño está faltando (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). -Los niños cumplen unas jornadas muy extensas, de hacer deporte, saber inglés... que no les da tiempo para nada más y nos olvidamos de estos hábitos (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). -Hay una falta de coherencia familiar en hábitos de sueño, alimentación. Un niño un día no trae nada para el almuerzo, y al día siguiente trae dos plátanos, un bocadillo y un bebible (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). -Falta sentido común en general en las familias (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano). -Debería haber una escuela para padres, para trabajar estas cuestiones (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -La vida urbana está conllevando mucha conciliación, sí, pero lo que le estamos quitando al niño son horas de sueño, juego, hábitos... (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). -Yo en la zona rural noto unos horarios más estructurados y organizados que cuando trabajé en el ámbito urbano, dónde todo era más apurado (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p>
	<p>Cómo ayudar a estudiar y las actividades de aprendizaje</p>	<p>-Problemas económicos, situaciones de separaciones complicada, horarios de trabajo...todo eso afecta muchísimo a las actividades y al rendimiento de estudio (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -Muchos de ellos no tienen hábito para ponerse a hacer las tareas, buscan excusas y no quieren, no les gustan. (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). -Las actividades extraescolares les cargan de una manera que luego los niños están agotados y cuando llegan a casa ya no se pueden poner con las actividades de aprendizaje (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -En general, en mi colegio se implican más las madres en las actividades de aprendizaje, mucho más (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -En el mío no, padre y madre se implican en las actividades de aprendizaje (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). -En las zonas rurales yo noto que los niños hacen tareas en casa, que en la urbana no hacen, y estas tareas les hacen más responsables a los niños (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p>
<p>Tema de estudio</p>		<p>-El padre no lo hace porque pierde la paciencia, y entonces lo hace la madre (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural). -Hay familias que tienen un lugar de estudio estructurado y libre de estímulos, por así decirlo, y otras familias que no tienen una directrices o unas normas, lo llevan a todos los ámbitos, también este (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p>

Tabla 9

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas

Implicación emocional	<p>-Es la parte femenina la que se implica más en la valoración de las notas (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Lo que a nosotros nos llega al colegio es sin duda la valoración y preocupación de la madre, pero eso no quiere decir que es quien más se implica en casa, sino quien más disposición pone para venir a las tutorías (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-Volvemos a hablar de la estructuración familiar, hay familias organizadas que no te ponen ningún problema para comprar material, y familias que debido a su organización interna, no responden (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-Les encantaría que les dijésemos que compraran cuadernos de lectoescritura (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-La madre es quien más se involucra en ambos contextos (<i>Todos</i>).</p> <p>-La única diferencia apreciable es que en el contexto rural los padres aún se involucran menos que las madres, ya que en el contexto urbano se comienza a percibir una tendencia en la que padre y madre se implican en las notas, el material... (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Se están haciendo muchas cosas en el ámbito educativo en cuanto al trabajo emocional, pero aún queda mucho camino (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-Estamos abarcando muchos temas emocionales en la escuela que deben abordarse desde casa (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano).</p> <p>-Hasta en la forma de evaluar se nota esta implicación emocional; en los criterios de calificación ya no solo se evalúan los exámenes, esto es solo el 70%; ese 30% restante son otros aspectos emocionales (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Desde los centros se intenta trabajar, pero hay una excesiva preocupación curricular (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Los estimulamos a que vayan más allá de lo que damos en la escuela, si estamos aprendiendo las sumas, les estimulamos para que aprendan las sumas con llevadas, lo que acarrea ver niños con mas ansiedad, más depresiones, con tratamientos... (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-El entorno en el que vives influye mucho en cómo ves estas cosas, y le das más importancia o no (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Está muy de moda la preocupación social (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p>
Resolución de conflictos	<p>-No ayudo a mi hijo a resolver problemas; por ejemplo, voy a la maestra y le digo, «no sientes a mi hijo con este niño», y así no ayudo a mi hijo a resolver el problema (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p> <p>-La mayoría de las familias dicen a sus hijos que si les pegan que se defiendan pegando (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p style="padding-left: 20px;">Exacto (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p style="padding-left: 20px;">Sí, sí, lo mismo (Mujer, EI, 6-10, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Las familias reconocen que están desbordadas con los conflictos, no saben qué hacer (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Solicitan estrategias para actuar con sus hijos (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p>

Tabla 9

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas

<p>Implicación en actividades del centro</p>	<p>-Los conflictos llegan al aula de la calle; si este niño es, si este hace...ahí estamos todavía en un punto (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Siempre vamos un poco por detrás de la demandada social, tanto en el contexto rural como urbano, dadas las situaciones que hoy en día se plantean (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-La acogida del docente es fundamental para que las familias participen y quieran participar (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-Yo noto que si les dejas, y les abres la puertas ellos participan (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Si tu les pides que se impliquen ellos lo hacen con actividades y te traen cosas, si no, no (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Si convoca el tutor están muchas familias, si convoca el colegio, están cuatro familias (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-En general participan mucho más las madres (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). <i>(El resto están de acuerdo)</i>.</p> <p>-La idea sería crear una escuela de padres para estas cosas, implicando a los tutores, que siempre se quedan fuera (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). <i>(El resto está de acuerdo)</i>.</p> <p>-Cuando las familias se implican favorecen la comunicación con sus hijos porque hablan de lo que hacen (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-En general se implican más en Educación Infantil (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-A medida que vamos subiendo de cursos pierden implicación (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Muchos docentes no quieren que las familias se metan en su trabajo (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-En el contexto rural va más la madre, tanto por disponibilidad horaria, como por interés (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en cuanto a las capacidades del alumnado

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Esfuerzo y resultados académicos		<p>-Siempre se les enseña y habla con ellos, pero en general siempre está relacionado el esfuerzo con los resultados (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Puede haber casos en los que las familias creen que se esfuerzan más de lo que nosotros vemos en el aula, y eso repercute en las notas (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-En Educación Infantil los resultados académicos no tienen tanta importancia como estáis comentando en Educación Primaria; pero claro que los niños que se esfuerzan logran las metas que les proponemos (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). <i>(El resto está de acuerdo con esta afirmación)</i>.</p>
Capacidad para completar estudios		<p>-Todo el alumnado tiene capacidad para sacar el curso, para eso estamos nosotros, para ayudar, y, si no, los objetivos mínimos (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). <i>(El resto está de acuerdo con esta afirmación)</i>.</p> <p>-Estamos hablando de Educación Infantil y Educación Primaria...</p>

Tabla 10

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en cuanto a las capacidades del alumnado

(Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de Factor 1-Contactos entre el profesorado y las familias y dificultades de las familias para participar en el centro escolar

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Incompatibilidad		-Muchas veces compatibilizan cuando les interesa; si tú les llamas para una actividad de formación, no pueden, pero para otras cosas ves que lo hace (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).
	Horario trabajo	-Además del transporte, esto también te lo dicen que tienen mucha incompatibilidad con sus horarios de trabajo y el colegio (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). -Observo incluso familias que acuden a la entrada para ver a sus hijos, cuando les lleva otra persona y salen de su trabajo solo para verlos a la entrada. Ósea, veo mucha compatibilidad si pueden hacer esto (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). -Hay casos en los que no compatibilizan bien, pero otras veces sí, hay de todo (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). -Incluso nos dicen en las tutorías que piden vacaciones coincidiendo con los niños en el colegio para descansar (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). -Yo tengo muchas madres que no trabajan y depende más de su interés, que de una dificultad real (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). -Si alguna vez te dicen que su horario de trabajo no se lo permite, siempre buscas una hora y no hay problema (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).
	Horario centro escolar	-Desde el centro además se les dan todas las facilidades para que puedan acudir y participar, les recibimos antes de las nueve, se les cambia las tutorías, se les adaptan horarios... (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). -Desde el centro se les adapta, es mucho más voluntad (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano). -Los centros facilitan mucho (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).
	Transporte	-Vemos que las madres no acuden al centro porque no tienen carnet de conducir, ni coche; y ellas mismas te lo dicen, que como dependen del transporte público, se les hace muy difícil (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). -El contexto urbano ayuda a disminuir ciertas incompatibilidades, como las del transporte, ya que van andando; por lo que esto no es un problema (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).
Interés por participar		-A veces tienen y otras no; si ellos tienen interés, siempre hacen por venir (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). -Si convoca el tutor tiene mayor interés, si convoca el centro muchísimo menos (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -En carnaval, por ejemplo, en el taller de hacer disfraces, se tuvo que quitar porque no acudían las familias, por lo que se decidió enviar a casa a cada alumno (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). -En la escuela de familias, de 800 familias solo participan 10, no hay interés en participar (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).

Tabla 11

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de Factor 1-Contactos entre el profesorado y las familias y dificultades de las familias para participar en el centro escolar

Sentirse a gusto	<p>-En general, todos los docentes ven que el interés que las familias tienen en ambos contextos geográficos, rural y urbano, es el elemento más importante para participar las familias.</p> <p>-Nosotros siempre hacemos para ello (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). <i>(Todos están de acuerdo)</i>.</p> <p>-Siempre se intenta crear un clima cálido, ser amable (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p>
Malas experiencias	<p>-En las redes sociales a veces muestran que están a disgusto por cualquier cosa, pero luego cuando hablan contigo te dicen que era solo por desahogar (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Puede ser un caso puntual (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Si hay problemas, es más entre las familias, que con nosotras. En un taller por ejemplo, del amagüestu, las madres paleándose en la cola del pintacaros que las profes hacíamos (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Aquí, como las familias no se conocen, no se dan esas malas experiencias (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Mi cole como es muy pequeño, y se llevan mal entre ellas (madres); te lo dicen: si viene esta, yo no voy... (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p> <p>-Pero a nivel de centro hay casos puntuales, siempre hay quejas (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Cada día hay más quejas, por todo y por nada, pero no se pueden considerar malas experiencias (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-En el contexto rural que las familias se conozcan, sobre todo las madres, tienen más conflictos entre ellas y esto influye en su interés en participar (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Comunicación entre el profesorado y las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Comunicación		<p>-Lo importante para mí no es tanto qué aspectos tratar, sino cómo decírselo a las familias (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Hay que tratar también aspectos positivos para reforzar los negativos, porque todos tienen positivos (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-El trato con las familias se aprende con los años...y siempre se busca lo positivo primero (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-En general son los tutores quienes hablan con las familias y no al revés (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). <i>(El resto está de acuerdo con esta afirmación)</i>.</p> <p>-Hay un poco de todo, pero siempre se ve que nosotros somos los que más nos preocupamos e iniciamos la comunicación (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-La confianza hacia el profesor hacía que vengan menos al colegio para comentar aspectos de los hijos (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p>
Preocupación y vida		<p>-Sabemos cuándo pasa algo más allá de cuestiones académicas (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p>

Tabla 12

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Comunicación entre el profesorado y las familias para comentar aspectos generales de la educación de los hijos y las hijas

personal	-El departamento de orientación también es muy importante aquí para orientarte (Mujer, EP, + 25, funcionaria, público, urbano). -Los niños, en general, sí se comunican bien cuando nos acercamos a ellos, y hablan (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).
Proceso de aprendizaje	-Lo que más les cuesta a las familias hablar es cómo tratar el proceso académico, solo quieren resultados positivos (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). -Poner etiquetas a veces no está bien visto, pero no somos especialistas, y necesitamos hablar de algo concreto para poder plantear estrategias con los especialistas (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano). -El profesorado de Educación Infantil son los primeros en percibir esto y hablar con las familias (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -Cuando llegan a Educación Primaria, ya saben muchas veces de qué se trata; por eso, ya lo enfocan de otra forma, o porque ha habido un contacto previo (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano).
Comportamiento	-No siempre las familias asumen bien que sus hijos no aceptan las normas, por ejemplo, y lo niegan (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). -Se excusan en que los demás también lo hacen (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).
Decisiones conjuntas	-En general son receptivos, no hay diferencia entre padre y madre, depende un poco de la familia (Mujer, EP, 21-25, público, urbano). -En el contexto urbano todo hay que justificarlo más; no es por quejarse, sino porque todo lo cuestionan más (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). <i>(El resto está de acuerdo con esta afirmación).</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Comunicación entre el profesorado y las familias para comentar la valoración de las familias sobre el docente

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Expectativas sobre el profesorado		-En general no te lo dicen (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). <i>(Varias docentes están de acuerdo con esta afirmación).</i> -Las familias ya acuden al centro con una idea de lo que esperan de los docentes, pero en relación al tipo de centro al que envían a sus hijos, no al docente en sí, al centro, ya que por eso lo eligen (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). -Familias que te digan lo bien que lo haces y que te animen, de esos muy pocos (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural). <i>(El resto de docentes opinan lo mismo).</i> -Muy pocos, lo puedes notar, pero que te lo digan directamente, muy muy pocos (Mujer, EP, +25, concertado, urbano). -En cinco años te lo dicen mucho ahora que se acaba, lo contentos que están contigo, cómo te van a echar de menos... (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano). -Entre Educación Infantil y Educación Primaria en esto hay diferencia; en Educación Infantil las familias nos valoran más (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano). -En el entorno rural se tiene una mayor valoración de los docentes (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).

Tabla 13

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de la Comunicación entre el profesorado y las familias para comentar la valoración de las familias sobre el docente

Formación del profesorado	<p>-Hay concejos asturianos donde los docentes <<mandan>> como un referente en el pueblo (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-El nivel de formación yo creo que no lo valoran tanto (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-A nivel social, ya magisterio no está valorado en cuanto a formación, y sí, se refleja en las aulas con las familias (Mujer, EP, 11-15, interina, público, rural).</p> <p>-En el contexto urbano hay que ganárselo; puedes ser bueno, pero por ser maestro se te cuestiona más (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p>
Implicación del profesorado	<p>-En general sí (<i>Todos</i>).</p> <p>-Algunas familias sí lo verbalizan (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-En las evaluaciones se ve que lo verbalizan, pero es verdad que cuando van terminando, que es normal (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p>
Apoyo incondicional de las familias	<p>-Mi experiencia es que el apoyo incondicional es hacia los hijos, lo que ellos dicen va a misa, antes que lo que yo pueda explicar (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano).</p> <p>-Yo cuando hablo con las familias sí noto que valoran lo que hago, aunque luego no siempre me hacen caso (Mujer, EI, 6-10, interina, público, rural).</p> <p>-Ante un conflicto apoyan incondicionalmente a sus hijos por encima de los docentes; esto está generando muchos problemas en los centros (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Cuando el conflicto es entre iguales siempre apoyan a su hijo, pero si es con el tutor, no siempre... (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de las Acciones conjuntas de las familias con el profesorado ante situaciones problemáticas

Categoría	Sub-Categoría	Discurso
Lugar del conflicto		<p>-Se producen conflictos entre los niños, pero más en los patios, no tanto en el aula (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-Mucho más en el tiempo libre (Mujer, EI, 6-10, interina, público, urbano).</p> <p>-En Educación Infantil, por ejemplo, en el juego por rincones se producen disputas por los juguetes y se pueden llamar tontos, pero no suele haber mucha agresividad (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p>
Motivo	Agresividad	<p>-En mi clase, este curso en 5 años de Educación Infantil, por ejemplo, los niños sí son muy agresivos entre ellos, y es un tema que me preocupa (Mujer, EI, 16-20, funcionaria, público, urbano).</p>
	Respeto	<p>-En el contexto urbano a veces hay menos respeto hacia la figura del profesor y eso se traslada a estas cuestiones (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p> <p>-En Educación Infantil no contestan... (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p> <p>-En Educación Primaria ya contestan más que en Educación Infantil, pero no te enfadas; reconduces ese comportamiento (Mujer, EP, 21-25, público, urbano).</p>

Tabla 14

Sistematización de la información cualitativa emitida por el profesorado en el grupo de discusión, acerca de las Acciones conjuntas de las familias con el profesorado ante situaciones problemáticas

	Ausencia de tareas escolares	<p>-Las tareas son por su bien, si no las hacen se informa a las familias (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-En muchos casos, si no las hacen sabemos que la causa es más familiar que por el niño (Mujer, EI, 11-15, funcionaria, público, urbano).</p>
Posible solución		<p>-Cuando se producen se frenan, pero claro que ocurren a veces (Mujer, EP, +25, concertado, urbano).</p> <p>-Conflictos hay en todas partes, la cuestión en cómo se enfocan por las familias, ahí veo yo la diferencia (Mujer, EP, +25, funcionaria, público, urbano).</p> <p>-Para resolverlo se trabajan dinámicas, aprendizaje cooperativo... (Hombre, EI, 6-10, funcionario, público, urbano).</p> <p>-Nunca nos debemos de enfadar, y yo creo que pocos lo hacemos; se trata de mediar y que entiendan las cosas. Si te enfadas no consigues nada (Hombre, EP, 21-25, funcionario, público, urbano). <i>(El resto está de acuerdo con esta afirmación).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.