

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA PERCEPCIÓN
DEL PROFESORADO ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN
DE LAS MADRES EN LOS CENTROS ESCOLARES
DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**
**EXPLORATORY STUDY ON TEACHERS' PERCEPTION ABOUT MOTHERS'
INVOLVEMENT IN NURSERY AND PRIMARY SCHOOLS**
**ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE
A PARTICIPAÇÃO DE MÃES EM CRECHES E ESCOLAS PRIMÁRIAS**

Lara FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ, Raquel-Amaya MARTÍNEZ-GONZÁLEZ
& Beatriz RODRÍGUEZ-RUIZ
Universidad de Oviedo

Fecha de recepción: 02.XII.2019

Fecha de revisión: 30.I.2020

Fecha de aceptación: 26.IV.2020

PALABRAS CLAVE:

Profesorado
Madres
Participación
Dificultades
Educación Infantil
Educación Primaria
Ámbito Rural y
Urbano

RESUMEN: La participación de las familias en los centros escolares constituye un elemento facilitador de la calidad educativa que reciben los menores; es también un derecho recogido en la legislación educativa española. Por ello, ha de ser promovida desde el contexto escolar, actuando el profesorado como agente clave en su dinamización. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria sobre la tipología de actividades de participación de las madres en los centros escolares, así como sobre sus dificultades. Se analizan, además, diferencias entre las etapas educativas mencionadas y entre zonas urbanas y rurales. Se trata de un estudio exploratorio, dado el limitado tamaño de la muestra, configurada por 78 docentes de estas etapas educativas, que imparten docencia en centros públicos rurales y urbanos. El instrumento de recogida de información es la *Escala de Relaciones entre Centros Docentes y Familias* (Martínez-González, 1994), compuesta por ítems con respuesta en escala Likert de cuatro alternativas. Los análisis descriptivos y comparativos de grupos efectuados indican que, según el profesorado, las madres participan más en actividades programadas por el centro, que en aquellas organizadas por las propias familias en Asociaciones de Madres y Padres. Lo hacen con más frecuencia y en actividades más diversas en centros rurales que en urbanos. En Educación Primaria, participan significativamente más en reuniones tutoriales que en Educación Infantil. Respecto a las dificultades para participar, el profesorado las percibe asociadas fundamentalmente a los

CONTACTO CON LOS AUTORES

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Universidad de Oviedo. E-mail: rodriguezbeatriz@uniovi.es

	<p>horarios laborales de las familias y de los centros. A este respecto, no se detectan diferencias significativas entre las etapas educativas; pero sí entre centros urbanos y rurales, con mayores dificultades en los primeros. En las zonas rurales existen mayores limitaciones de transporte hasta el centro escolar. De los resultados obtenidos se derivan sugerencias de mejora.</p>
<p>KEY WORDS: Teachers Mothers Involvement in schools Difficulties Pre-school Primary Schools Rural and Urban settings</p>	<p>ABSTRACT: Research shows that families' involvement in schools promotes children's educational quality; it is also a parents' right according to the Spanish educational legislation. Therefore, it should be promoted from the schools and the teachers. The objective of this research is to analyze nursery and primary school teachers' perception of the typology of mothers' involvement activities in schools as well as their difficulties on this regard. In addition, differences between these two educational stages and between urban and rural areas were analysed. This is an exploratory study, given its limited sample size composed of 78 teachers working in nursery and primary schools in urban and rural settings. <i>The Scale on Relationships between Schools and Families</i> (Martínez-González, 1994) was used to gather information; it is made up of items with four point Likert scale answers. Descriptive and comparative data analyses were carried out. The results indicate that, according to teachers, mothers participate more in activities organized by the school, than in those organized by the families themselves through the Parents' Association at School. They do it more frequently and in more diverse ways in rural than in urban areas, according to the teachers. In primary schools they participate significantly more in parents-teachers meetings than in nursery. Regarding the difficulties to participate, teachers perceive they are mainly associated with the working hours of the families and those of the schools. No significant differences were found between the two educational stages in this regard; however, differences do exist between urban and rural settings, with the former showing greater difficulties. In rural areas there are greater transport limitations to the school. From these results, actions to improve mothers' involvement in schools were suggested.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Professores Mães Participação Dificuldades Educação Infantil Educação Primária Ambiente Rural e Urbano</p>	<p>RESUMO: A participação das famílias nas escolas é um elemento que facilita a qualidade educacional que as crianças recebem; Eles também fazem parte da legislação educacional espanhola. Para isso, deve ser promovido a partir do contexto escolar, com o professor atuando como um agente-chave em seu dinamismo. O objetivo desta pesquisa é compreender a percepção do professor de educação infantil e ensino fundamental sobre a tipologia de atividades para a participação de crianças nas escolas, bem como suas dificuldades. Além disso, são analisados, diferenciando as etapas educacionais mencionadas e as áreas urbanas e rurais. Trata-se de um estudo exploratório, dado o tamanho limitado do edifício, configurado por 78 professores dessas etapas educacionais, que lecionam em centros públicos rurais e urbanos. A ferramenta para coletar informações sobre a Escala de Relacionamento entre Centros de Ensino e Famílias (Martínez-González, 1994) consiste em itens com uma resposta da escala Likert de quatro alternativas. As análises descritivas e comparativas dos grupos realizados indicam que, segundo a professora, as mulheres participam de atividades planejadas pelo centro, organizadas pelas famílias nas Associações de Mães e Pais. Hacke com mais frequência e diversidade nos centros rurais do que nos urbanos. No ensino fundamental, participo significativamente mais de reuniões de tutoria do que na educação infantil. Quanto às dificuldades de participação, o professor percebe a associação fundamentalmente com o horário de trabalho das famílias e dos centros. Nesse sentido, não há diferenças significativas entre as etapas educacionais; mas entre centros urbanos e rurais, com maiores dificuldades no primeiro. Nas áreas rurais, existem limitações significativas de transporte para a escola. Sugestões para melhoria são derivadas dos resultados obtidos.</p>

1. Introducción

La participación de las familias en los centros escolares y su colaboración con el profesorado en la educación de los niños' sigue siendo una temática de análisis necesaria en el momento actual (Vallespir y Morey, 2019). A pesar de que existe en España legislación al respecto desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (ley 14/1970, de 4 de agosto), los avances efectivos para promover esta colaboración siguen siendo escasos. Las sucesivas normativas educativas hasta la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad

Educativa, han seguido insistiendo en esta la necesidad. Al mismo tiempo, se han publicado investigaciones sobre distintos modos en que las familias pueden participar en los centros (Epstein, 2001; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014), sobre las dificultades para ello (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, y Rodrigo, 2016) o sobre las percepciones que tienen al respecto los diferentes agentes implicados (Andrés y Giró, 2016; Garreta, 2008; Madrid, Saracostti, Reinger y Hernández, 2019).

La conveniencia de esta colaboración se destaca también desde el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, de Bronfenbrenner (1987), que

considera que los microsistemas familia y centro escolar comparten el objetivo común de contribuir a la formación integral de los niños y adolescentes en todos sus ámbitos de desarrollo (Oliva y Palacios, 2000). Esta colaboración es relevante en la actualidad, porque los retos a los que han de responder los centros escolares son diversos y complejos, incluyendo aspectos más amplios que las tradicionales competencias académicas; como prevenir el acoso escolar (Albaladejo, 2011), o fomentar relaciones positivas para la convivencia (Calvo, 2003). De la misma forma, la familia se enfrenta a nuevas exigencias, como conciliar la vida laboral y familiar, o hacer frente a situaciones de monoparentalidad (Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2017). De este análisis se deriva la conveniencia de promover una relación de confianza y de reconocimiento mutuo entre ambos agentes educativos (Förster y Rojas-Barahona, 2014; Palomares, 2015); así como una corresponsabilidad compartida (*partnership*), que aportará beneficios a los niños en su aprendizaje, motivación y rendimiento escolar (Epstein *et al.*, 2018; Leo, Wilcox y Lawson, 2019; Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González y Epstein, 2019).

Este planteamiento de corresponsabilidad educativa tiene especial importancia en la Educación Infantil (Batle, Hernández y Mir, 2009), en la que es necesario mantener una relación frecuente entre el profesorado y las familias; en especial con las madres, puesto que son quienes acuden al centro con mayor asiduidad (Valdés, Martín y Sánchez, 2009), y también las protagonistas habituales de la crianza y educación de los hijos (Pacheco, Rodríguez y García, 2013). En general, las relaciones entre las madres y el centro escolar en esta etapa son fluidas y constantes. Por ello, la Educación Infantil se destaca como el momento educativo por excelencia para potenciar esta relación a través de la participación y la comunicación (Castro y García-Ruiz, 2013). Esta fluidez en las relaciones se extiende parcialmente a los primeros años de la etapa de la Educación Primaria (Valdés *et al.*, 2009), pero tiende a disminuir, e incluso a desaparecer, en la etapa de la Educación Secundaria (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

Se generan con ello expectativas sobre cómo los centros y las familias pueden apoyarse mutuamente para fomentar el aprendizaje y desarrollo personal de niños y adolescentes (Alamolhoda, 2020; Redding, 2006). A este respecto, Epstein (2001) ha destacado la necesidad de establecer canales bidireccionales de comunicación, apoyar el proceso familiar de crianza de los niños, propiciar la toma de decisiones conjunta y colaborar con entidades de la comunidad. Varios estudios muestran también que existen dificultades para que esta

colaboración sea frecuente y efectiva (Timberly, Wise, Kelley y Skiba, 2016; Vallespir-Soler, Rincón y Morey-López, 2016). Con todo, se espera que los centros escolares y el profesorado sean quienes tomen la iniciativa para promover la colaboración con ellos de las familias en el proceso educativo y de aprendizaje académico de sus hijos (Hiatt-Michael, 2006; Garbacz, Herman, Thompson y Reinke, 2017; Martínez-González, Álvarez y Pérez, 2014). Entre estas iniciativas se encuentra facilitar su participación en el centro escolar.

1.1. Participación de las familias en el centro escolar

De acuerdo con diversos estudios realizados (Batle *et al.*, 2009; Castro y García-Ruiz, 2013; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), la participación de las familias en los centros de Educación Infantil y de Educación Primaria, en especial de las madres, es positiva, desde la perspectiva del profesorado; si bien, su frecuencia es a menudo mejorable (Madrid *et al.*, 2019). Estos resultados facilitan pensar que el profesorado podría actuar como dinamizador de esta participación (Andrés y Giró, 2016; Epstein, 2005; Hiatt-Michael, 2006; Vallespir y Morey, 2019), mostrando una actitud proactiva a través de diferentes iniciativas y actividades (López y Paniagua, 2012). De ahí, que resulte de interés analizar la percepción del colectivo docente a este respecto.

Algunos estudios señalan que el profesorado percibe que las familias participan más en actividades promovidas desde la Asociación de Madres y Padres (AMPA) que en las organizadas desde el propio centro escolar; señalando que estas asociaciones actúan como un elemento clave en la dinamización de la relación entre los centros y las familias (Ceballos-Vacas, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González, 2019; Epstein, Jung y Sheldon, 2019). Otros resultados obtenidos por García-Bacete (2006), indican poca participación familiar en los centros; aunque en su estudio el 96% de las madres en Educación Infantil creen que su colaboración con el centro escolar es muy importante, sólo un 5,5% realizan con él actividades de colaboración, desde la perspectiva del profesorado. El análisis de los aspectos relacionados con la baja implicación familiar revela en un estudio realizado de ámbito nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), que alrededor de la tercera parte de las familias consultadas manifiesta falta de interés para participar, coincidiendo con los resultados de la investigación llevada a cabo por Perälä-Littunen y Leena-Böök (2019) a nivel internacional; y una quinta parte apunta como causa deficiencias en la difusión de la información. Otro

posible motivo se asocia con la escasa cultura de participación en los centros, y los distintos puntos de vista sobre cuál es el papel que deben desempeñar los centros escolares y las familias al respecto (Hornby y Lafaele, 2011; Leo *et al.*, 2019; Martínez-González, Pérez-Herrero y Rodríguez-Ruiz, 2005).

Independientemente de la perspectiva, las investigaciones indican que la participación repercute positivamente en el rendimiento académico del alumnado, en su ajuste escolar, en su actitud hacia el aprendizaje y en su conducta (Eptstein, 2001; Eptstein *et al.*, 2018; Castro y García-Ruiz, 2013). Además, los efectos positivos se observan también en la familia, mejorando las expectativas respecto a sus hijos, la actitud hacia el centro escolar y hacia el profesorado, implicándose de manera activa en el seguimiento de las tareas escolares, y, en consecuencia, influyendo positivamente en el desarrollo académico de los hijos (Risko y Walker-Dalhouse, 2009). Todo ello pone de manifiesto la relevancia de la temática que se aborda en este estudio.

1.2. Dificultades para la participación familiar

La alianza entre familias y centros escolares no siempre resulta fácil de lograr, tanto por diferencias contextuales y organizativas, como por los distintos enfoques que ambos agentes pueden tener sobre la educación y sobre la participación, o por otros motivos (Leo *et al.*, 2019; Timberly *et al.*, 2016). Entre los factores que dificultan la participación de las familias en los centros, Christenson, Rounds y Franklin (1992) indican también la tipología familiar, las características del centro y su contexto, y la etapa escolar de los hijos. La etapa educativa es señalada también por Parra, García-Sanz, Gomáriz y Hernández-Prados (2014) y por Martínez-González *et al.* (2005), indicando un mayor grado de participación de las familias cuanto menor es el nivel escolar en el que se encuentran sus hijos. Al mismo tiempo, factores relativos al contexto familiar como el horario laboral o el cuidado de niños o personas mayores (Consejo Escolar, 2015; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016), son elementos que limitan la participación. Maganto, Bartau y Etxeberría (2004) consideran como principal obstáculo la dificultad para conciliar los horarios familiares y escolares, más aún en los casos en que ambos progenitores trabajan fuera del hogar. Esta situación laboral afecta a muchas familias y pone de manifiesto una inadecuada organización social para conciliar los tiempos públicos y privados (Morán y Cruz, 2011); esto repercute, entre otros aspectos, en una escasa implicación y participación de las familias en los centros.

Domínguez (2010) y Rodríguez-Ruiz (2012) sostienen que el contexto geográfico y el tamaño de la población en que se ubica el centro pueden dificultar la relación con las familias; cuestión que es también resaltada en el estudio de casos realizado por Leo *et al.*, (2019). En este sentido, Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) señalan que, en las comunidades más pequeñas, como las zonas rurales, la relación es más frecuente, y que todos los agentes comunitarios están dispuestos a colaborar; planteamiento que es compartido también por Epstein y Sheldon (2002). Este aspecto supone en sí mismo una potencialidad 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.

Atendiendo a investigaciones realizadas sobre la perspectiva del profesorado, Castro y García-Ruiz (2013) sostienen que son las propias familias las que dificultan la participación, mostrando actitudes y comportamientos que, en ocasiones, sobrepasan los límites que recoge la legislación. Martín, Pérez y Álvarez (2007) indican que las familias delegan sus responsabilidades educativas en la institución escolar, obstaculizando con ello la relación entre ambos, y adoptando, de acuerdo con Egger, Lehmann y Straumann (2015) un papel más “de cliente” que de colaborador. Por su parte, Río (2010) subraya el cansancio del profesorado ante la escasa respuesta de las familias a las reuniones trimestrales, llamadas, notificaciones o citas, lo que se asocia con una falta de interés (Madrid *et al.*, 2019); si bien hay que considerar también que los factores externos pueden obstaculizar, asimismo, la implicación de ambos progenitores (Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González, 2019).

De todo ello se deduce que en la relación entre los centros escolares y las familias es frecuente que cada uno de los agentes implicados encuentre obstáculos y manifieste temores e incertidumbres, que, en ocasiones, llegan a impedir su cooperación. No obstante, se podría esperar que los centros y el profesorado desarrollaran iniciativas para promover esta colaboración (Andrés y Giró, 2016; Fernández-Freire *et al.*, 2019; Hornby y Lafaele, 2011; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Para ello se requiere, entre otros aspectos, disponer de formación, actitudes y herramientas adecuadas (Vallespir y Morey, 2019), así como conocer la perspectiva del profesorado al respecto.

Con el fin de profundizar en este último aspecto, se plantea en este estudio un análisis exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la tipología de actividades en que participan

las madres del alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria en centros públicos de Asturias. Se analizan también las dificultades que encuentran para ello. De un modo más específico, se pretende abordar estas cuestiones comparando las dos etapas educativas mencionadas y el contexto geográfico rural o urbano en que se asientan los centros. Se busca identificar necesidades que permitan a los centros organizar acciones de participación de las familias. Se focaliza la atención en la participación de las madres por ser quienes se implican con mayor frecuencia en la crianza y educación de los hijos en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio han participado 78 docentes de Educación Infantil (67%) y Primaria (33%) de 30 centros educativos públicos de zonas urbanas y rurales del principado de Asturias, a través de un muestreo no probabilístico intencional; no fue posible realizar un muestro aleatorio representativo de tipo poblacional. Si bien el número de participantes es reducido, se estima que los datos que aportan pueden arrojar luz sobre la tendencia que cabe esperar sobre la temática analizada, desde una perspectiva exploratoria. Se ha optado por seleccionar centros públicos por estimar que incluyen una mayor variabilidad de situaciones familiares y de opciones de participación familiar que los centros concertados y privados, y por ser la tipología de centros más representada en las zonas rurales de Asturias (Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales, 2017). La distribución de los centros por zona geográfica es de 61.5% en área urbana (13 centros), y 38.5% en área rural (17 centros); estas cifras son proporcionales a la distribución poblacional de los centros escolares públicos del principado de Asturias. Respecto al género, participan sustancialmente más profesoras (81%) que profesores (19%), 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). De Educación Primaria participa un 67% de la muestra, y de Educación Infantil un 33%. Prácticamente la mitad de los participantes tienen poca o media experiencia docente; así, un 28% tiene "entre 1 y 5 años", un 19% "entre 6 y 10 años", y un 8% entre "entre 11 y 15 años", frente a un porcentaje del 26% con alta experiencia de "más de 25 años".

2.2. Instrumento y procedimiento

La recogida de información se realizó con la *escala de relaciones entre el centro escolar y la familia*, en su versión para profesorado. Esta escala ha sido adaptada por Martínez-González (1996) al castellano del original *family-school relationship trust scale, del partnership for school success program* (USA) (Adams y Christenson, 2000). Este instrumento incluye ítems que permiten analizar la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en los centros escolares, considerando, entre otras, dos variables de estudio que se abordan en este trabajo: 1) tipología de actividades de participación y 2) dificultades para la participación. La primera variable explora distintas actividades que se desarrollan en los centros escolar en las que participan las familias; consta de 5 ítems relativos a: 1) reunión general para familias convocada por el centro; 2) reunión individual de tutoría; 3) reunión convocada por la asociación de madres y padres (AMPA); 4) actividades de formación dirigidas a familias, como charlas, conferencias, talleres, etc.; y 5) actividades lúdicas, culturales o deportivas. En la segunda variable se abordan aspectos que limitan la participación de las familias; se incluyen 8 ítems sobre: 1) horario de trabajo; 2) horario del centro escolar; 3) cuidado de los hijos o de personas mayores; 4) transporte hasta el centro escolar; 5) falta de interés en participar; 6) ausencia de invitación para participar; 7) actitud negativa hacia el centro escolar; y 8) experiencias negativas en el centro escolar actual o en otros centros. Las respuestas siguen una escala Likert de cuatro niveles de frecuencia: 1-*nunca*; 2-*a veces*; 3-*casi siempre* y 4-*siempre*. Para aplicar el instrumento se contactó con 35 centros escolares públicos de Asturias, tanto de áreas urbanas como rurales, solicitando autorización a los equipos directivos para su aplicación al profesorado. Se obtuvo respuesta positiva del 85% (30 centros). Posteriormente, a través del correo electrónico o telefónicamente, se pidió al profesorado que cumplimentara el instrumento, que se adaptó para su aplicación on-line (*google-doc*) para facilitar su acceso desde cualquier ubicación; sobre todo, en las zonas rurales más alejadas de los núcleos amplios de población. El índice de fiabilidad de la información, obtenido mediante alfa de Cronbach, resultó .94, considerado excelente según George y Mallery (2003).

2.3. Análisis de datos

En los análisis estadísticos se han empleado técnicas descriptivas y comparativas de dos grupos

independientes con la *t* de Student, teniendo en cuenta el tamaño reducido de la muestra y el carácter exploratorio del estudio, la etapa escolar (Educación Infantil y Educación Primaria), y la zona geográfica del centro (urbana y rural). Previamente se analizó si los ítems cumplían los criterios de ajuste a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-1; +1] (Frías Navarro, Llobell, y García Pérez, 2000). En cada análisis se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con eta parcial al cuadrado (r^2) a través del modelo lineal general univariante; los resultados sobre la magnitud del efecto se han interpretado de acuerdo con los siguientes criterios (Cohen, 1969): despreciable cuando $r^2 < .01$, baja cuando $.01 < r^2 < .09$, media cuando $.09 < r^2 < .25$ y alta cuando $r^2 > .25$. Con los ítems que no cumplían el criterio de ajuste a la curva normal se utilizó para el contraste de dos grupos la prueba no paramétrica *u* de Mann-Whitney, útil con muestras reducidas y estudios exploratorios. Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS.22.

3. Resultados

La exposición de resultados se realiza en dos secciones, considerando cada una de las variables de análisis especificadas.

3.1. Percepción del profesorado sobre la tipología de actividades de participación en función de la etapa educativa y el entorno rural y urbano

Los análisis descriptivos exploratorios realizados con cómputo de frecuencias y porcentajes y

medidas de tendencia central y variabilidad indican que, en términos generales –y con las caute­las pertinentes debido al pequeño tamaño de la muestra–, el profesorado que ha colaborado en este estudio considera que las madres participan *casi siempre* o *siempre* en: 1) las reuniones generales para padres/madres convocadas por el centro (80%, $N = 52$; $M = 3.12$, $DT = .61$); 2) al menos una reunión individual tutorial para tratar aspectos relacionados con sus hijos (80.3%, $N = 53$; $M = 3.2$, $DT = .74$); y 3) actividades lúdicas, culturales o deportivas (74.3%, $N = 52$; $M = 3.01$, $DT = .77$). No obstante, otras modalidades de participación cuentan con escasa presencia de las madres, como reuniones convocadas por la Asociación de Madres y Padres (79.6% en las opciones de respuesta *Nunca* o *A veces*; $N = 43$; $M = 2.20$, $DT = 0.78$) y actividades de formación dirigidas a familias, como charlas, conferencias o talleres (77.6% en las opciones de respuesta *Nunca* o *A veces*; $N = 45$; $M = 2.09$, $DT = 0.81$).

Respecto a las diferencias de participación de las madres en función de la etapa educativa en que se encuentran sus hijos (Tabla 1), los resultados muestran que solo son significativas en la modalidad “asistir al centro, al menos, a una reunión individual tutorial para tratar aspectos relacionados con sus hijos”; a este respecto, el profesorado de Educación Primaria percibe con mayor frecuencia que el profesorado de Educación Infantil que las madres asisten al centro por este motivo, siendo el tamaño del efecto alto ($t_{(53)} = -2.642$; $p = .013$; $R^2 = .330$).

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas y diferencias en la percepción del profesorado sobre la participación de las madres en el centro escolar en función de la etapa educativa y del contexto geográfico

En función de la etapa educativa		N	Media (DT)	t (I-P)	p	R ²
Asistir al centro, al menos, a una reunión individual con el tutor para tratar aspectos relacionados con sus hijos	I	21	3.29	-2.642	.013	.330
	P	41	3.60			
En función del contexto geográfico del centro escolar		N	Media (DT)	t (U-R)	p	R ²
Asistir al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres	U	35	2.06	-2.709	.009	.337
	R	26	2.69			
Asistir al centro a alguna charla, conferencia, taller, etc., dirigido a padres/madres	U	37	1.95	-2.652	.010	.324
	R	29	2.41			
Asistir al centro para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.	U	43	2.91	-2.443	.017	.282
	R	31	3.42			

P-Etapa de Educación Primaria, I-Etapa de Educación Infantil
U-Contexto Urbano, R-Contexto Rural

Respecto a las diferencias debidas al contexto geográfico del centro escolar, los resultados identifican diferencias significativas de mayor percepción de participación de las madres en los centros rurales que en los urbanos en los siguientes ítems: 1) Asistir al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres, con un tamaño del efecto alto ($t_{(52)} = -2.709$; $p = .009$; $R^2 = .337$); 2) Asistir al centro a alguna charla, conferencia, talleres, etc., dirigida a padres/madres, con un tamaño del efecto alto ($t_{(56)} = -2.652$; $p = .010$; $R^2 = .324$); y 3) Asistir al centro para celebrar acontecimientos especiales, como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc., con un tamaño del efecto alto ($t_{(68)} = -2.443$; $p = .017$; $R^2 = .282$).

3.2. Percepción del profesorado sobre las dificultades de participación en función de la etapa educativa y el entorno rural y urbano

Respecto a las dificultades de participación, el análisis exploratorio indica que, en general, el profesorado considera que las madres no tienen problemas importantes para implicarse en el centro. Los valores de las medias aritméticas se sitúan en las opciones *Nunca* o *A veces* en dificultades relacionadas con “sentirse a disgusto en el centro escolar” (98.7%, $N = 74$; $M = 1.23$, $DT = 0.45$), “el transporte hasta el centro escolar” (97.3%, $N = 73$; $M = 1.27$, $DT = 0.50$), “tener experiencias negativas en el centro escolar” (100%, $N = 79$; $M = 1.32$, $DT =$

0.46), “ausencia de invitación para participar en el centro” (93.5%, $N = 72$; $M = 1.31$, $DT = 0.67$), “falta de interés por participar” (90.4%, $n = 66$; $M = 1.73$, $DT = 0.71$), “cuidado de los hijos o de personas mayores” (81.6%, $N = 62$; $M = 1.93$, $DT = 0.66$), y “el horario del centro escolar” (71.6%, $N = 53$; $M = 2.05$, $DT = 0.92$).

Sin embargo, otros aspectos analizados como el horario laboral de las madres, sí suponen limitaciones para la participación familiar, tal como lo percibe el profesorado (entre *casi siempre* y *siempre*: 66.2%, $N = 49$; $M = 2.87$, $DT = 0.76$).

Por otra parte, cabe mencionar que un porcentaje relevante del profesorado señala dificultades debidas al horario del centro escolar (28.4%, $n = 21$) y tener que cuidar de hijos pequeños o de personas mayores (18.4%, $N = 14$).

Los resultados de comparación de grupos (Tabla 2) indican que la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia no ejerce diferencias significativas en su percepción de las dificultades de las madres para participar; es decir, percibe que los factores de influencia son similares en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Respecto a las diferencias debidas al contexto geográfico del centro escolar, los resultados muestran diferencias significativas mayores en las zonas urbanas que en las rurales en la percepción de dificultades asociadas al horario de trabajo ($t_{(72)} = 4.021$; $p = .000$; $R^2 = .428$), y del centro ($t_{(72)} = 2.282$; $p = .025$; $R^2 = .253$); ambas con un tamaño del efecto alto. Por su parte, la *U* de Mann-Whitney

identifica también diferencias significativas en las dificultades relacionadas con el transporte hasta el centro escolar ($z = -2.866$; $p = .004$); en este caso, mayores en la zona rural que en la urbana.

No obstante, cabe recordar que un 97.3% del profesorado no percibe esta dificultad (opciones de respuesta *Nunca* o *Casi Nunca*).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas y diferencias en la percepción del profesorado sobre las dificultades de participación de las madres en el centro escolar en función del contexto geográfico

		N	Media (DT)	t (I-P)	p	R ²
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al horario de trabajo	U	45	3.04	4.021	.000	.428
	R	29	2.38			
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al horario del colegio	U	44	2.25	2.282	.025	.253
	R	30	1.77			
Z (U Mann_Whitney)						
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al transporte hasta el centro	U	45	1.18	-2.866	.004	
	R	30	1.40			

U-Contexto Urbano, R-Contexto Rural

4. Discusión

Diversas investigaciones de ámbito nacional e internacional ponen de manifiesto que la colaboración entre las familias y los centros docentes contribuye a mejorar el progreso académico del alumnado, las dinámicas de convivencia de los centros y la calidad educativa que reciben los menores (Epstein, Jung y Sheldon, 2019; Epstein y Sheldon, 2002; Hiatt-Michael, 2006; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014; Rodríguez-Ruiz et al., 2019). Con el fin de contribuir a incrementar el conocimiento sobre posibles factores que inciden en esta colaboración y en la participación de las familias en los centros, se ha realizado el presente estudio exploratorio. A través de los datos aportados por una muestra reducida de docentes de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria de centros públicos de Asturias, se ha pretendido identificar la tendencia con que el profesorado percibe la tipología de actividades en que participan las madres en los centros y las dificultades que encuentran para ello; se analizan, además, diferencias en función de la etapa educativa Infantil y Primaria de los hijos y del entorno rural o urbano del centro escolar.

Los resultados obtenidos indican que el profesorado que conforma este estudio considera que las madres participan *casi siempre* o *siempre* en el centro escolar, acudiendo a las reuniones generales de tipo organizativo convocadas por el

centro y a las tutorías individuales con el profesorado, donde se comentan aspectos personales y académicos de sus hijos. Así mismo, perciben una frecuente participación en los eventos culturales que organiza el centro, como celebraciones, competiciones deportivas u otras actividades similares. En otras actividades como las reuniones promovidas por la AMPA, o actividades informativas y formativas como charlas, conferencias y talleres dirigidos a padres y madres, el profesorado percibe que la participación es escasa. De ello se deduce, que las acciones que promueve el centro y el profesorado tienen más capacidad de convocatoria que las ofertadas por los representantes de los propios padres y madres. Estos resultados, no obstante, no siempre son compartidos por otras investigaciones, como la realizada por Gutiérrez (2010), donde el profesorado percibe la AMPA como clave para fomentar la participación de las familias. Ello, quizás, se deba a que las madres valoran más la institución escolar y los aspectos académicos y culturales que afectan directamente a sus hijos, que otros temas de carácter general o colectivo dirigidos a los propios padres y madres, y no a sus hijos, como talleres, charlas, etc. (García-Bacete, 2006; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). Por tanto, cabe pensar que la dinamización de las relaciones entre los centros escolares y las familias puede ser más eficaz cuando las actividades se asocian con aspectos que afectan directamente a los propios hijos. Por otro

lado, el profesorado ha señalado en este estudio, dificultades que limitan las posibilidades de participación de las madres en los centros escolares. Se vinculan, principalmente, a la conciliación de horarios y al tiempo que necesitan dedicar las madres al cuidado de los hijos o de personas mayores, aspecto también destacado por el Consejo Escolar del Estado (2015). Habitualmente, la jornada laboral del profesorado y de las madres que trabajan fuera del hogar es la misma, dificultando encontrar espacios de colaboración y cooperación (Fernández-Freire *et al.*, 2019; Maganto *et al.*, 2004). Resultados similares han sido expuestos por Domínguez (2010), quien indica también como dificultad percibida por el profesorado, las funciones de crianza y cuidado de los hijos que asumen las madres, así como la de atender a familiares de edad avanzada. En esta misma línea, Perälä-Litunen y Leena Böök (2019), plantean que la vida personal y el propio interés de las familias influyen en su participación en los centros. De modo, que las posibilidades de conciliación de la vida familiar, laboral, escolar y personal condicionan la implicación de las madres en los centros escolares, disminuyendo sus posibilidades de actuar conjuntamente con el profesorado. Estas dificultades ponen de manifiesto la necesidad de promover políticas sociales, educativas y laborales que faciliten esta conciliación. Además, también se identifican en la investigación elementos que ayudan a superar las dificultades de colaboración, como la creación de canales diversos de comunicación (Andrés y Giró, 2016; Hiatt-Michael, 2006), la formación de los docentes y de las familias en estrategias de apoyo mutuo (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián-Nicolás y Belmonte-Almagro, 2019; Vallespir y Morey, 2019; Yamauchi, Ponte, Ratliffe y Traynor, 2017), el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Leo *et al.*, 2019; Epstein, 2005), o la adaptación de los centros, en ciertas circunstancias, a los horarios en que las familias pueden participar. En todos ellos, el profesorado y su perspectiva sobre la colaboración con las familias, es un elemento clave. A este respecto, su actitud para facilitar relaciones de confianza mutua es imprescindible para lograr una participación eficaz (Lasater, 2019).

Tomando en consideración las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, los resultados exploratorios obtenidos en este estudio no detectan una tendencia a que el profesorado perciba diferencias en las limitaciones que puedan tener las madres para participar en el centro; de modo que, en esta investigación, el aumento de etapa escolar en los años iniciales de escolarización, no parece que sea un elemento diferenciador. Esta tendencia, sin embargo, suele ser distinta

cuando se trata de la Educación Secundaria, en la que las investigaciones señalan un descenso paulatino de la implicación y participación familiar (Batle *et al.*, 2009; Leo *et al.*, 2019; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

Con esta investigación, teniendo en cuenta que se trata de un estudio exploratorio, se ha observado también la tendencia a que la zona geográfica rural o urbana en que se asienta el centro, influya en la percepción del profesorado sobre los aspectos analizados; así, en los centros rurales la tendencia es que las madres participan más que en los centros urbanos (Martínez-González *et al.*, 2014; Rodríguez-Ruiz, 2012). En este sentido, las relaciones generalmente estrechas que se establecen entre las personas en los entornos rurales, suponen un elemento potenciador de la participación en los centros (Llevot y Garreta, 2008); parece que se produce una mayor vinculación personal entre profesorado, familias y alumnado (Epstein y Sheldon, 2002), que aumenta la implicación de todos los agentes en actividades conjuntas (Flecha *et al.*, 2003). No obstante, a pesar de esta actitud positiva hacia la participación en las áreas rurales, existe en ellas un condicionante importante, mayor que en las áreas urbanas y percibido por el profesorado, asociado a las dificultades de transporte en algunas zonas hasta el centro escolar. Ello se debe a la dispersión de la población asturiana y, a veces, a un cierto grado de aislamiento (Förster *et al.*, 2014).

Para concluir, cabe decir que los resultados de este trabajo -teniendo en cuenta las limitaciones asociadas al tamaño de la muestra-, apuntan hacia la necesidad de plantear medidas que permitan a las familias y a los centros docentes conciliar los respectivos horarios. Asimismo, parece conveniente formar al profesorado en estrategias de colaboración con las familias para hacer frente a las posibles limitaciones que se puedan plantear, por ser el principal agente dinamizador de su participación en los centros. Se entiende que ello facilitaría una mejor consecución de los objetivos educativos que se promueven hacia los niños desde estos dos microsistemas y contextos de socialización (Bronfenbrenner, 1987). Esto, no obstante, podría implicar la necesidad de incorporar reformas políticas e institucionales difíciles de conseguir.

Como líneas complementarias de análisis a los presentados en este estudio, que informan sobre las limitaciones del trabajo actual, se pueden llevar a cabo investigaciones con metodología mixta, combinando datos cuantitativos y cualitativos, y con muestras tanto de docentes como de familias, que enriquecerían las conclusiones obtenidas tras comparar ambos colectivos; tal como muestra el

estudio de Madrid *et al.* (2019). Resulta necesario también superar la limitación del tamaño de la muestra de este trabajo y de su representatividad, para propiciar una mayor generalización de las conclusiones obtenidas. Superar estas y

otras limitaciones facilitaría obtener una visión más completa de la participación familiar y de sus dificultades, para realizar nuevas sugerencias encaminadas a promover acciones en los centros y políticas educativas al respecto.

Notas

- ¹ Los términos genéricos hijo(s), niño(s), alumno(s), padre(s) y profesor(a) hacen referencia tanto al género masculino como al femenino.

Referencias

- 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. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Alamolhoda, J. (2020). Areas for Reforming and Complementing the Family and School Interaction. *The Open Family Studies Journal, 12*, 1-9.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Álvarez Blanco, L., & Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. In J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez y C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). New York: Nova Science Publishers.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 61-71.
- Batle, M., Hernández, M., & Mir, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, 1*(1), 45-68.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, Á. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Castro, A., & García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta, 41*(1), 73-84.
- Ceballos Vacas, E., Rodríguez Ruiz, B., & Martínez-González, R. A. (2019). Análisis de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPA) como Herramienta para la Participación en los Centros Escolares. En, J. Murillo y C. Martínez-Garrido, (Coord.). *Investigación comprometida para la transformación social. Volumen V. Experiencias innovadoras y desarrollo socio-educativo*. Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AI-DIPE).
- Christenson, S., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues and opportunities: Enhancing children's academic and social competenc. In Christenson, S. L., y Conoley, J. C. (eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-51). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists. DOI: <https://doi.org/10.1037/e314942004-001>
- Cohen, J. (1969). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza, 8*, 1-15.
- Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2015). Collaboration with parents isn't a burden. It's just a natural part of my work. Parental Involvement in Switzerland-An Analysis of Attitudes and Practices of Swiss Primary School Teachers. *International Journal about Parents in Education, 9*(1), 119-130.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education, 78*, 179-182.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318.

- Epstein, J. L., Jung, S. B., y Sheldon, S. B. (2019). Toward equity in school, family and community partnerships: The role of networks and the process of scale up. In S. B. Sheldon, & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 555-574). Hoboken, NJ: Wiley.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansorn, N., Van Voorhis, F. L., Martin, C. L., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B., & Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- Frías, M.D, Llobell, J., & García Pérez, J.F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la Escuela Pública. Las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*. Madrid: CEAPA.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B., & Belmonte-Almagro, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75.
- Hiatt-Michael, D. (2006). Reflections and Directions on Research Related to Family-Community Involvement in Schooling. *The School Community Journal*, 16(1), 7-30.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- 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.
- Leo, A., Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2019). Culturally Responsive and Asset-Based Strategies for Family Engagement in Odds-Beating Secondary Schools. *School Community Journal*, 29(2), 255-280.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 187, del 6 de agosto de 1970. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 295, del 10 de diciembre de 2013. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Llevot, N., y Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- López, R., y Paniagua, F. J. (2012). Comunidad, participación y centro escolar. Ámbitos, elementos, agencias y redes. *Revista de Educación Social*, 16, 82-83.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>
- Maganto, J.M., Bartau, I., y Etxeberria, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 417-423. DOI: <https://doi.org/10.1174/O210370042396940>
- Martín, E., Pérez, E., y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Martínez-González, R. A. (1994). *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre Familia y Centro Escolar. Informe de Investigación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R. A., Álvarez, L., & Pérez, M. H. (2014). La percepción de padres y madres en el ejercicio del rol parental. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6, 47-55. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.716>
- Martínez-González, R. A., Pérez-Herrero, M^a H., & Rodríguez-Ruiz, B. (2005). *Family- school-community partnership merging into social development*. Oviedo: SM Editorial Group.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Morán, M. C., & Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 84-94.
- Oliva, A., & Palacios, J. (2000). *La familia y escuela: padres y profesores en familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Pacheco, R., Rodríguez Díaz, M. R., & García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 182-200.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. DOI: https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.12
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., & Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (eds.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Perälä-Littunen, S. & Leena Böök, S. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 11(1), 37-45.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 267-281. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564006779173028>
- Risko, V. & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: Talking with or past one another. *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444. DOI: <https://doi.org/10.1598/rt.62.5.7>
- Rodríguez-Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., & Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100005>
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R. A. & Epstein, J. (2019). Presentación del número Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula abierta*, 48(1), 7-10.
- Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2017). *Número de centros que imparten Educación Infantil y Educación Primaria según titularidad y concejo*. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.sadei.es>
- Timberly L. B., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26 (2), 161-184.
- Valdés, A., Martín, M., & Sánchez, 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. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- 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>
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School community*, 27(2), 9-34.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fernández-Freire, L., Martínez-González, R., & Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 111-123. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ. Lugar Castiello-Lugo de Llanera, 151. CP:33690 Lugo de Llanera (Asturias). Email: lara.fdezfreire.alvarez@gmail.com

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ-GONZÁLEZ. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Despacho 318. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 OVIEDO (ESPAÑA). Email: ramaya@gmail.com

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Despacho 318. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 OVIEDO (ESPAÑA). Email: rodriguezbeatriz@uniovi.es

PERFIL ACADÉMICO

LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ. Maestra de Educación Infantil en el Colegio Público de Lugo de Llanera (Asturias) como funcionaria del Estado. Habiendo cursado la Diplomatura en Magisterio en la especialidad de Educación Infantil, recibió el Premio Fin de Carrera. Tras lo cual, continua con su formación cursando la Licenciatura en Pedagogía y el Grado de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil. Completa esta formación con el Máster Universitario en Intervención e Investigación socioeducativa de la Universidad de Oviedo, concediéndole la Beca de retención para jóvenes talentos de la Universidad de Oviedo. Tras lo cual cursa sus estudios de Doctoranda, en el programa Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo, que finaliza en el curso académico 2019-2020.

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ-GONZÁLEZ. Catedrática de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España). Coordina el Grupo de Investigación "Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)" de la Universidad de Oviedo, y desarrolla estudios y programas con Familias y Profesionales del sector Educativo, Servicios Sociales, de la Salud y otros sectores afines. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research (<http://www.eera-ecer.de/networks/network14/convenors/>).

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo) es miembro del Grupo IEFES desarrollando investigaciones relacionadas con el ámbito familiar y la relación centros escolares-familias, además de estar implicada en procesos de formación de profesionales del ámbito de educación, servicios sociales, sanidad y justicia, así como en la implementación de programas socioemocionales y educativos con familias y profesionales. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research y de ERNAPE.