

(043) 2001 PER

16002/8478 X
19
Universitat de Lleida
Registre General

- 3 ABR. 2002

1461

S:

Tesis Doctoral _____

**LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN DE LAS
FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR:
UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LAS RELACIONES
ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS.**

Rosa M. Pérez Calvo

Directores: Dr. Fidel MOLINA LUQUE
Dr. Joan BISCARRI GASSIÓ

**Universitat de Lleida
Departament de Pedagogia i Psicologia**

Maig de 2001

2105-44160

0173-11660

3. Las relaciones entre docentes y familias

3.1. Contraste entre realidades y necesidades de los docentes

En este apartado, vamos a presentar el análisis estadístico realizado a partir de los resultados obtenidos en los ítems correspondientes a las escalas que hemos denominado de *contraste entre realidades y necesidades*. En ellas, se pretende diferenciar dos cuestiones importantes:

Primero, lo que los docentes sienten –o perciben- que reciben de las familias de los alumnos a partir de sus diferentes tipos de interacciones (Tabla 18), y segundo, lo que realmente les gustaría recibir de ellas (Tabla 19).

En general, las puntuaciones medias obtenidas por los docentes en respuesta a la valoración de lo que reciben de las familias de los alumnos, son bastante bajas teniendo en cuenta que el rango es entre 1 y 5. Las más altas se hallan situadas en dos de los valores menos favorables a la relación, como por ejemplo, la preocupación e interés por los resultados finales –académicos-, (3,60) y la delegación de la responsabilidad educativa (3,85) y otras dos en conceptos mucho más positivos, como confianza (3,15) y la sensación de haber ‘conectado’ (3,01).

Destacamos la puntuación media más baja (1,90), que hace referencia a las escasas o nulas muestras de preocupación que reciben de las familias sobre los problemas laborales de los docentes, como por ejemplo, la movilidad, el estrés, la contratación en los centros privados, etc. Bien al contrario, como se verá en el discurso de las

muestras de los grupos de los maestros y profesores, éste es un concepto que consideran que los padres y madres valoran negativamente.

Tabla 18
Lo que los docentes sienten que reciben de las familias (n=176)

<i>ítems</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Valoración de mi trabajo	2,79	,88
Cooperación en el trabajo educativo	2,55	,92
Agradecimiento	2,72	,94
Confianza	3,15	,86
Sinceridad	2,95	,82
Comprensión	2,81	,83
Delegación de la responsabilidad educativa	3,85	,82
Información sobre situaciones o problemáticas familiares	2,98	,93
Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales	2,51	,95
Interés por participar en las actividades formales	2,59	,89
Apoyo en la tarea educativa	2,60	,88
La sensación de haber sido "útil"	2,98	,87
La sensación de haber "conectado"	3,01	,83
Preocupación e interés durante el proceso educativo	2,96	,90
Preocupación e interés por los resultados finales	3,60	,91
Muestras de amistad	2,85	,90
Responsabilidad ante el fracaso educativo	2,91	,91
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	2,94	,71
Preocupación y/o interés por los probl. laborales de los docentes	1,90	,86

En los grupos de discusión, al debatir sobre aquello que los docentes recibían de las familias, aparecieron las siguientes manifestaciones. Algunas de ellas, eran claramente positivas, como las que siguen:

"Cariño, comprensión, amistad y mucho apoyo. En mi caso particular, conecté muy bien (...) a nivel de contacto con las familias, ha sido muy enriquecedor." (EPPu3)

"En general, afecto."(EIPu1)

"Apoyo, en general, siento apoyo. Quizá soy un poco optimista pero este contacto (con las familias) me ayuda mucho." (ESOPu9)

"Cuando los padres se implican activamente, entonces la satisfacción es grande." (ESOPr8)

"De alguna manera, te sientes apoyada por los padres." (ESOPr7)

Pero en general, no eran demasiado agradables:

"Te depositan la confianza si respondes a sus expectativas, sino, pasan del tutor y se van al director." (EPPu2)

"Te agradecen la relación, pero el trabajo...no" (EPPu2)

"En algunos casos, puedes recibir un reconocimiento en negativo si lo que se valoran son los resultados académicos." (EPPu3)

En algunos casos, los maestros sienten que las familias los juzgan y los comparan:

"Ellos valoran...si eres simpática, eres buena profesora." (EIPu2)

"Si el niño va contento a la escuela, es que la maestra es buena." (EIPu1)

"Te comparan con otras compañeras tuyas (...) Ellos te tienen marcado, ni que puedas cambiar, ni evolucionar. Creo que hacen la radiografía de cada profesor" (EIPr3)

"En mi caso, como que eres joven, pues primero te miran un poco así...'a ver'." (EPPr7)

"Nos sentimos observados." (ESOPr7)

"Los padres etiquetan a los maestros, se lo dicen unos a otros y, muchas veces, es erróneo." (EPPu2)

Y los controlan:

"Miran. Cuando llegan a casa, miran si has corregido o no." (EPPr7)

"Lo controlan. Si por Navidad has llegado hasta aquí, por Semana Santa estás aquí... ¿cómo terminarás el curso?" (EPPu6)

"A mí no me lo dicen directamente, pero noto que está pendientes." (EPPu4)

Incluso algunos manifestaron que recibían todo tipo de consultas:

"Me explicaron que ellos (los padres) no estaban bien y si yo consideraba que se tenían que separar." (EPPu4)

"A veces vienen como si fuéramos psicólogos." (EPPu8)

"Para muchas familias somos como dioses. Veo muchos padres que vienen a preguntarme como han de hacer las cosas en casa. (...) Te lo explican todo, como si tu lo pudieras arreglar." (ESOPu2)

"Ellos (los padres) te piden indirectamente un poco de ayuda para desangustarse." (EIPu1)

"Quieren que abarquemos muchas cosas (...) Haces muchos papeles el final del día, de psicóloga, de enfermera, de..." (EPPr7)

Pero a pesar de todo, muchos resaltaron la poca valoración que recibían de su trabajo con los alumnos:

"No ven el trabajo del maestro. No ven que el maestro, es maestro todo el día, toda la vida." (EPPu4)

"No lo valoran." (EPPu6)

"Los padres no siempre valoran el trabajo. Quizá es que piensan: 'mira, es tu trabajo, es lo que has de hacer'. Y si lo valoran, no te lo dicen." (EIPr3)

"Creo que lo que falta es un poco de valoración del trabajo, que se nos tenga más en cuenta." (ESOPu1)

Pero sobretodo, acusaban la falta de valoración sobre su propia persona:

"El maestro desde P3 hasta bachiller va perdiendo categoría." (EPPu4)

"Y es que nunca te valoran. Tampoco te agradecen nada, más bien te critican." (EPPu6)

"No se nos valora como se no tendría que valorar." (ESOPr4)

"A veces sugieres una cosa para hacer y la familia se desentiende o nos descalifica." (ESOPu3)

Y sobretodo, las críticas sobre el horario y el calendario escolar:

"Dicen que los maestros hacemos demasiadas fiestas. Esto es lo primero que oyes. ¡Cuántas vacaciones!" (EPPu8)

"El tema de las vacaciones es una de las cuestiones que siempre nos tiran en cara. (...) ¿Ahora vais de colonias? ¡cuantas vacaciones!" (EPPu6)

En conjunto, también reconocieron recibir de las familias muchas muestras de confianza en su labor pedagógica, pero tal y como esta narrado, más bien parece que se trata de una excesiva delegación de la responsabilidad educativa que suele acabar transformándose en culpabilidad en los casos de fracaso escolar:

"Te dan mucha confianza, te dicen: 'tu mismo' (...) Te cargan demasiado a ti todas las responsabilidades." (EPPu5)

“La confianza es buena hasta cierto punto. Te dejan demasiado, es un poco peligroso.” (EPPu8)

“Pienso que les cuesta aceptar que el niño vaya mal y se decantan a dar las culpas al maestro.” (EPPu6)

“Cargan las responsabilidades al profesor.” (ESOPu11)

“Lo que pasa es que muchas veces, el fracaso en cuestiones que estarían situadas dentro del ámbito familiar, nos las hacen recaer sobre nosotros.” (ESOPu3)

En cambio, de agradecimiento, reciben bastante poco:

“De vez en cuando, te agradecen lo que haces. Hay familias que te lo agradecen.” (EPPr7)

“Hay algunos padres que te lo dicen, pero...son cuatro contados.” (EPPu8)

“Pero no mucho, ¿eh? Yo creo que para la función que hacemos, a veces, tendríamos que recibir más (agradecimientos) de los que recibimos.” (EIPr3)

“Cualquier agradecimiento sienta muy bien, pero no son muchos. Dar las gracias no es una cosa habitual.” (EPPu4)

En la escala que recoge las opiniones –también de los maestros y profesores-, de lo que les gustaría recibir de las familias (Tabla 19), las puntuaciones medias se observan mucho más altas.

Taula 19
Lo que a los docentes les gustaría recibir de las familias

<i>ítems</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Valoración de mi trabajo	3,84	,79
Cooperación en el trabajo educativo	4,06	,78
Agradecimiento	3,42	,81
Confianza	3,89	,74
Sinceridad	4,07	,79
Comprensión	3,83	,83
Delegación de la responsabilidad educativa	2,97	,71
Información sobre situaciones o problemáticas familiares	3,56	,78
Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales	3,60	,82
Interés por participar en las actividades formales	3,97	,83
Apoyo en la tarea educativa	4,24	,73
La sensación de haber sido “útil”	3,86	,83
La sensación de haber “conectado”	3,89	,83
Preocupación e interés durante el proceso educativo	4,28	,70
Preocupación e interés por los resultados finales	3,99	,77
Muestras de amistad	3,31	,78
Responsabilidad ante el fracaso educativo	3,34	,88
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	4,02	,81
Preocupación y/o interés por los probl. laborales de los docentes	3,19	,88

En los primeros lugares aparecen los conceptos referidos a la preocupación e interés de las familias sobre el proceso educativo de los hijos (4,28) –y no en los resultados finales-, apoyo en la tarea educativa (4,24), cooperación en el trabajo educativo (4,06) y respeto en el cumplimiento de las orientaciones (4,02).

Las aportaciones en los grupos de discusión, remarcaron las principales necesidades de los docentes en relación a lo que les gustaría poder recibir de las familias. Básicamente, se reducen a tres deseos concretos: comprensión y confianza en los profesionales de la educación, implicación con el centro escolar pero sin presionar a los docentes y una mayor valoración del trabajo.

“Yo les pediría comprensión, ir a una, valoración de la profesión. También el reconocimiento del trabajo con el alumno, que cuando lo viesen, que te lo dijese. A todo el mundo le gusta que le regalen los oídos y sentirse valorado.” (EPPu2)

“Que nos comprendieran un poco más en todos los sentidos.” (EPPr7)

“Confianza, Si hay confianza, lo otro...” (EIPu2)

“Yo les pediría una mayor implicación en los centros, que entrasen más.” (EPPu3)

“Implicación, pero sin presión (...) que se vaya por el mismo camino, pero cada uno a lo suyo” (EPPu5)

“Yo también voy por ahí. Un paralelismo, pero distanciado.” (EPPu6)

“Que los padres estén en su papel. Cada cual en su papel.” (ESOPu9)

“El sentirse valorado en un trabajo que es complementario al suyo.” (EPPu4)

Y además:

“También estaría bien recibir alguna muestra de agradecimiento. No costaría nada ser un poco más agradecido. Verdad que cuando un médico nos opera o nos ingresa en el hospital y va bien, se lo agradecemos..., pues el docente tendría que ser igual.” (ESOPu2)

3.1.1. La escala de percepción de realidades de los docentes

En primer lugar, vamos a trabajar con los datos relativos a la comparación de medias de las puntuaciones de la primera de las subescalas de este grupo: *la escala de percepción de realidades de los docentes.*

En relación con el tipo de *titularidad* de la institución en el que se ejerce la docencia, se observan diferencias estadísticamente significativas entre la mayoría de las puntuaciones medias de los maestros y profesores de los dos tipos de centros. En este caso, las puntuaciones obtenidas por el subgrupo que trabaja en instituciones privadas son significativamente más altas en todos los casos, excepto en los ítems:

- *Delegación de la responsabilidad educativa*
- *Información sobre situaciones o problemáticas familiares*
- *Interés por participar en actividades formales*
- *Responsabilidad ante el fracaso educativo*
- *Preocupación e interés por los problemas laborales de los docentes*

Estos resultados nos muestran que los docentes de los centros privados, sienten que reciben de las familias un mayor nivel de interacción en la mayoría de los conceptos. No obstante, tal como se recogió en los GD, además, sienten también, que reciben más presiones y exigencias por parte de los padres:

“Al ser privada, tenemos padres abogados, médicos, profesores...Claro, es privado y se nota un poca más. (...) Tienen muy claro que infantil es la base y aprietan para conseguir un nivel.” (EIPr3)

“Yo creo que los padres son exigentes. (...) Quizá es el hecho de estar en una escuela privada y de....mira, ‘yo pago’.” (EIPr3)

“Sí, un poco a la privada, tienen el sentimiento de que pagan y, por lo tanto, se nota en muchas cosa, tienen más derechos” (EPPr7)

“En la privada (los padres), se creen con unos derechos. (...) Son exigentes, incluso desmesuradamente.” (EPPu4)

“Como que pagan, te han de exigir más.” (EPPu8)

“Yo veo que los padres son un poco exigentes porque, poco o mucho, ellos pagan las mensualidades. Algunos incluso, amenazan con sacar a sus hijos del centro. Esto lo encuentro ya un poco fuerte.” (ESOPr5)

En relación al *ciclo educativo*, observamos en los resultados de la tabla 20, que, donde se encuentran más diferencias significativas en relación a lo que los docentes perciben recibir de las familias, se halla entre los ciclos de EI y EP en comparación con ESO. Esto significa a priori, que los maestros de infantil y primaria sienten que

reciben de los padres y madres de sus alumnos, mayor interés, participación y colaboración que los de secundaria. En cambio, no existen diferencias entre los docentes de los tres ciclos en la valoración de su trabajo, sinceridad, comprensión, delegación de la responsabilidad educativa, información familiar, preocupación por los resultados finales, responsabilidad ante el fracaso educativo y respeto en el cumplimiento de las orientaciones.

Tabla 20
Comparación de medias sobre la percepción de lo que reciben los docentes en función del ciclo educativo EI (n=22); EP (n=60); ESO (n=92)

Items	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
Valoración de mi trabajo	EI 3,14 EP 2,83	1,273	N.S.	EI 3,14 ESO 2,69	2,359	N.S.	EP 2,83 ESO 2,69	,999	N.S.
Cooperación en el trabajo educativo	EI 3,05 EP 2,78	1,148	N.S.	EI 3,05 ESO 2,29	3,846	0,01	EP 2,78 ESO 2,29	3,339	0,01
Agradecimiento	EI 3,23 EP 2,85	1,482	N.S.	EI 3,23 ESO 2,52	3,541	0,01	EP 2,85 ESO 2,52	2,254	N.S.
Confianza	EI 3,77 EP 3,20	2,811	0,01	EI 3,77 ESO 2,97	4,119	0,01	EP 3,20 ESO 2,97	1,670	N.S.
Sinceridad	EI 3,14 EP 2,95	,882	N.S.	EI 3,14 ESO 2,90	1,193	N.S.	EP 2,95 ESO 2,90	,352	N.S.
Comprensión	EI 3,09 EP 2,92	,833	N.S.	EI 3,09 ESO 2,68	2,183	N.S.	EP 2,92 ESO 2,68	1,733	N.S.
Delegación de la responsabilidad educativa	EI 3,77 EP 3,92	-,688	N.S.	EI 3,77 ESO 3,82	-,227	N.S.	EP 3,92 ESO 3,82	,726	N.S.
Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares	EI 3,18 EP 2,80	1,817	N.S.	EI 3,18 ESO 3,03	,663	N.S.	EP 2,80 ESO 3,03	-1,497	N.S.
Interés por colaborar en las act. lúdico-culturales	EI 3,50 EP 2,85	2,983	0,01	EI 3,50 ESO 2,04	8,114	0,01	EP 2,85 ESO 2,04	6,119	0,01
Interés por participar en las act. formales	EI 3,23 EP 2,75	2,307	N.S.	EI 3,23 ESO 2,33	4,990	0,01	EP 2,75 ESO 2,33	3,298	0,01
Apoyo en la tarea educativa	EI 3,41 EP 2,72	3,118	0,01	EI 3,41 ESO 2,34	5,778	0,01	EP 2,72 ESO 2,34	2,805	0,01
La sensación de haber sido "útil"	EI 3,59 EP 3,22	1,685	N.S.	EI 3,59 ESO 2,68	5,592	0,01	EP 3,22 ESO 2,68	3,878	0,01
La sensación de haber "conectado"	EI 3,41 EP 3,20	,978	N.S.	EI 3,41 ESO 2,80	3,481	0,01	EP 3,20 ESO 2,80	3,020	0,01
Preo. e interés durante el proceso educativo	EI 3,45 EP 3,00	1,930	N.S.	EI 3,45 ESO 2,83	3,208	0,01	EP 3,00 ESO 2,83	1,179	N.S.
Preocupación e interés por los resultados finales	EI 3,86 EP 3,58	1,192	N.S.	EI 3,83 ESO 3,55	1,565	N.S.	EP 3,58 ESO 3,55	,223	N.S.
Muestras de amistad	EI 3,45 EP 3,00	2,190	N.S.	EI 3,45 ESO 2,61	4,034	0,01	EP 3,00 ESO 2,61	2,714	0,01
Responsabilidad ante el fracaso educativo	EI 2,91 EP 2,83	,355	N.S.	EI 2,91 ESO 2,96	-,215	N.S.	EP 2,83 ESO 2,96	-,816	N.S.
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	EI 3,18 EP 2,88	1,589	N.S.	EI 3,18 ESO 2,94	1,548	N.S.	EP 2,88 ESO 2,94	-,439	N.S.
Preo. e interés por los probl. laborales. de los docentes	EI 2,55 EP 1,88	3,373	0,01	EI 2,55 ESO 1,75	3,731	N.S.	EP 1,88 ESO 1,75	1,003	N.S.

En cuanto a la variable *género*, solo hallamos diferencias de puntuación en las medias de las mujeres por encima de los hombres en los ítems: *Información sobre situaciones problemáticas familiares* ($p < 0,05$) y *Preocupación e interés durante el proceso educativo* ($p < 0,05$). No se han encontrado diferencias significativas en relación a la *ubicación* del centro.

3.1.2. La escala de necesidades de los docentes

A continuación, mostramos los datos obtenidos a partir de las puntuaciones registradas en la segunda subescala: *la escala de necesidades de los docentes*.

En referencia a la *titularidad* de la institución educativa (Tabla 21), se observa que son los maestros y profesores de los centros privados los que manifiestan un mayor deseo de recibir información, comprensión, amistad de las familias a la par que una mayor preocupación e interés por sus problemas laborales.

Tabla 21
Comparación de medias sobre lo que los docentes consideran que necesitarían recibir de las familias en función de la titularidad del centro
Público (n=132); Privado (n=44)

	Centro Público	Centro Privado	t-test	p<
Valoración de mi trabajo	3,91	3,91	-,718	N.S.
Cooperación en el trabajo educativo	3,99	4,27	-2,086	N.S.
Agradecimiento	3,35	3,65	-2,145	N.S.
Confianza	3,85	4,02	-1,348	N.S.
Sinceridad	4,04	4,18	-1,053	N.S.
Comprensión	3,73	4,11	-2,691	0,01
Delegación de la responsabilidad educativa	2,91	3,14	-1,861	N.S.
Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares	3,46	3,86	-2,984	0,01
Int. por colaborar en las act. lúdico-culturales	3,58	3,66	-,575	N.S.
Interés por participar en las actividades formales	3,93	4,07	-,947	N.S.
Apoyo en la tarea educativa	4,24	4,23	,118	N.S.
La sensación de haber sido "útil"	3,83	3,93	-,665	N.S.
La sensación de haber "conectado"	3,82	4,09	-1,901	N.S.
Preocupación e int. durante el proceso educativo	4,25	4,39	-1,120	N.S.
Preocupación e interés por los resultados finales	3,92	4,23	-2,356	N.S.
Muestras de amistad	3,23	3,57	-2,558	0,05
Responsabilidad ante el fracaso educativo	3,28	3,51	-1,500	N.S.
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	3,98	4,14	-1,079	N.S.
Preo. y/o interés por los probl. lab. de los docentes	3,02	3,70	-4,486	0,01

Así, a pesar de ser el colectivo profesional que recibe mayores muestras de participación e implicación de los padres y madres de sus alumnos, -en comparación con los docentes de los centros públicos-, son también los que expresan un mayor deseo de ver aumentado este tipo de interacciones con las familias.

Aunque en las aportaciones recogidas en los GD, no se registró ninguna manifestación directa de necesidad o deseo por parte de los docentes de los centros privados en este sentido, si que se detectó que, desde sus instituciones se programaban muchas actividades para atender, implicar y hacer participar a las familias de los alumnos. Este alto nivel de actividad, puede quizá, justificar la necesidad de recibir mayores índices de reconocimiento de los padres y madres:

“Nuestro centro si que está muy preparado de cara a los padres. Está muy definido en el ideario de centro y es uno de los objetivos principales: el trabajo con las familias.” (ESOPr5)

“Nosotros, no se si porque hemos de dar una imagen de escuela, nos obligan a hacer actividades de cara a los padres. Nosotros recibimos a los padres una 4 veces cada año.” (EPPr7)

“Estoy harta de hacer tutorías a las 7 de la tarde para que pueden venir los dos (padre y madre), y a veces, igualmente solo acaba viniendo la madre. Nosotros ponemos todas las facilidades para que venga la pareja.” (ESOPr5)

En la tabla 22, recogemos las diferencias en relación al *ciclo educativo*. En un primer análisis, y como dato paradójico, podemos observar que los subgrupos que manifiestan una mayor necesidad de intercambio y conexión con las familias son los grupos de EI y EP, siendo precisamente los que presentan unas puntuaciones medias significativamente más altas que los de ESO en el conjunto de la escala de percepción de realidades de la tabla 20. En cambio, los profesores de ESO, a pesar de recoger menos muestras de interés, participación e implicación, son los que menos reclaman este tipo de relación.

Tabla 22
 Comparación de medias sobre lo que los docentes consideran que necesitarían recibir de las familias en función del ciclo educativo
 EI (n=22); EP (n=60); ESO (n=92)

Ítems	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
Valoración de mi trabajo	EI 4,00 EP 3,95	,274	N.S.	EI 4,00 ESO 3,73	1,399	N.S.	EP 3,95 ESO 3,73	1,683	N.S.
Cooperación en el trabajo educativo	EI 4,05 EP 4,20	-,796	N.S.	EI 4,05 ESO 3,99	,310	N.S.	EP 4,20 ESO 3,39	1,625	N.S.
Agradecimiento	EI 3,55 EP 3,53	,110	N.S.	EI 3,55 ESO 3,33	1,050	N.S.	EP 3,53 ESO 3,33	1,404	N.S.
Confianza	EI 4,00 EP 3,97	,185	N.S.	EI 4,00 ESO 3,81	1,098	N.S.	EP 3,97 ESO 3,81	1,294	N.S.
Sinceridad	EI 4,18 EP 4,15	,174	N.S.	EI 4,18 ESO 3,99	1,002	N.S.	EP 4,15 ESO 3,99	1,226	N.S.
Comprensión	EI 4,00 EP 3,95	,257	N.S.	EI 4,00 ESO 3,70	1,504	N.S.	EP 3,95 ESO 3,70	1,893	N.S.
Delegación de la responsabilidad educativa	EI 3,00 EP 3,00	,000	N.S.	EI 3,00 ESO 2,94	,342	N.S.	EP 3,00 ESO 2,94	,546	N.S.
Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares	EI 3,86 EP 3,68	,939	N.S.	EI 3,86 ESO 3,42	4,429	0,05	EP 3,68 ESO 3,42	2,082	N.S.
Interés por colaborar en las act. lúdico-culturales	EI 4,09 EP 3,62	2,274	0,05	EI 4,09 ESO 3,48	3,462	0,01	EP 3,62 ESO 3,28	,993	N.S.
Interés por participar en las act. formales	EI 4,36 EP 3,98	2,056	N.S.	EI 4,36 ESO 3,85	2,562	0,01	EP 3,98 ESO 3,85	,979	N.S.
Apoyo en la tarea educativa	EI 4,36 EP 4,35	,083	N.S.	EI 4,36 ESO 4,13	1,280	N.S.	EP 4,35 ESO 4,13	1,832	N.S.
La sensación de haber sido "útil"	EI 4,14 EP 4,02	,603	N.S.	EI 4,14 ESO 3,68	2,378	0,05	EP 4,02 ESO 3,68	2,507	0,05
La sensación de haber "conectado"	EI 4,00 EP 4,10	-,537	N.S.	EI 4,00 ESO 3,71	1,445	N.S.	EP 4,10 ESO 3,71	2,906	0,01
Preo. e interés durante el proceso educativo	EI 4,50 EP 4,35	,964	N.S.	EI 4,50 ESO 4,20	1,732	N.S.	EP 4,35 ESO 4,20	1,250	N.S.
Preocupación e interés por los resultados finales	EI 4,23 EP 4,00	1,179	N.S.	EI 4,23 ESO 3,95	1,544	N.S.	EP 4,00 ESO 3,95	,428	N.S.
Muestras de amistad	EI 3,68 EP 3,47	1,257	N.S.	EI 3,68 ESO 3,13	2,896	0,01	EP 3,47 ESO 3,13	2,712	0,01
Responsabilidad ante el fracaso educativo	EI 3,50 EP 3,24	1,185	N.S.	EI 3,50 ESO 3,37	,646	N.S.	EP 3,24 ESO 3,37	-,868	N.S.
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	EI 4,05 EP 4,15	-,562	N.S.	EI 4,05 ESO 3,92	,615	N.S.	EP 4,15 ESO 3,02	1,671	N.S.
Preo. e interés por los probl. laborales de los docentes	EI 3,50 EP 3,27	1,148	N.S.	EI 3,50 ESO 3,06	2,024	N.S.	EP 3,27 ESO 3,06	1,397	N.S.

Para la variable *género*, solo se han encontrado puntuaciones medias significativamente más altas para las mujeres en el deseo de 'sentirse útil' ($p < 0,01$). Tampoco se han encontrado diferencias significativas en función de la *ubicación* del centro.

3.1.3. El resultado del contraste

Utilizando la prueba T de Student Fisher de comparación de medias para dos muestras relacionadas, se constató que existen diferencias significativas ($p < 0,01$) en todos los ítems de las escalas de percepción de realidades al cotejarlos con la de necesidades, con una probabilidad de error alfa menor de 0,05. Es decir, que el conjunto global de la muestra de docentes encuestada para esta investigación, manifiesta claramente que lo que siente que recibe de las familias de sus alumnos a partir de sus interacciones, está muy por debajo de lo que realmente considera que necesitaría o le gustaría recibir.

3.2. Lo que las familias consideran que los docentes necesitan y lo que realmente dan

Después de analizar el contraste entre realidades y necesidades de interacción de los maestros y profesores con las familias de sus alumnos, se va también a analizar primero, lo que las familias de los alumnos consideran que los maestros y profesores necesitarían recibir de ellas (Tabla 23), y segundo, lo que consideran que realmente dan a los docentes a través de sus intercambios (tabla 24).

En cuanto a los resultados de las encuestas realizadas a los padres y madres de los alumnos sobre los que ellos consideran que los docentes necesitarían recibir de las familias (Tabla 23), se observó que las puntuaciones medias más altas están situadas en los ítems de: sinceridad (4,29), apoyo en la tarea educativa y preocupación e interés durante el proceso educativo (4,23) y cooperación (4,21).

En contraste, la puntuación media más baja indica que consideran que lo que menos necesitan los maestros de las familias es que se preocupen e interesen por sus problemas laborales (3,06) y tampoco que les deleguen la responsabilidad educativa (3,06)

Taula 23

Lo que las familias consideran que los docentes necesitan recibir de ellas (N=280)

<i>ítems</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Valoración de su trabajo	4.05	.75
Cooperación en el trabajo educativo	4.21	.72
Agradecimiento	3.63	.91
Confianza	4.18	.73
Sinceridad	4.29	.71
Comprensión	4.01	.74
Delegación de la responsabilidad educativa	3.06	.96
Información sobre situaciones o problemáticas familiares	3.68	.90
Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales	3.67	.79
Interés por participar en las actividades formales	3.79	.72
Apoyo en la tarea educativa	4.23	.77
La sensación de que ha sido "útil"	3.95	.80
La sensación de que ha "conectado"	3.87	.80
Preocupación e interés durante el proceso educativo	4.23	.74
Preocupación e interés por los resultados finales	4.12	.77
Muestras de amistad	3.31	.90
Responsabilidad ante el fracaso educativo	3.61	.88
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	3.88	.73
Preocupación y/o interés por los probl. laborales de los docentes	3.06	.91

En comparación, observando la tabla 24, en la que se reflejan las puntuaciones medias obtenidas sobre lo que las familias consideran que realmente dan a los docentes, se puede comprobar que hay una ligera disminución de los resultados, aunque en algunos es prácticamente imperceptible, como por ejemplo, en agradecimiento, muestras de amistad y respeto en el cumplimiento de las orientaciones, en que las puntuaciones medias solo recogen diferencias de uno o dos decimales.

Las familias consideran que lo que en realidad, más ofrecen a los maestros de sus hijos, son muestras de preocupación e interés por el proceso educativo (4,04), por los resultados finales (4,04) y sinceridad (4,01). En general, parece indicar que los padres y madres de la muestra consideran que lo que ellos dan a los maestros está situado ligeramente por debajo de lo que necesitan recibir. Esta afirmación se verá reforzada más adelante al realizar la comparación de puntuaciones medias entre las dos subescalas.

Taula 24
Lo que las familias consideran que dan a los docentes (N=280)

<i>ítems</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Valoración de su trabajo	3.78	.80
Cooperación en el trabajo educativo	3.78	.86
Agradecimiento	3.61	.86
Confianza	3.92	.80
Sinceridad	4.01	.81
Comprensión	3.82	.79
Delegación de la responsabilidad educativa	3.18	.89
Información sobre situaciones o problemáticas familiares	3.31	.98
Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales	3.30	1.03
Interés por participar en las actividades formales	3.52	.98
Apoyo en la tarea educativa	3.98	.79
La sensación de haber sido "útil"	3.73	.79
La sensación de haber "conectado"	3.69	.82
Preocupación e interés durante el proceso educativo	4.04	.77
Preocupación e interés por los resultados finales	4.04	.78
Muestras de amistad	3.28	.90
Responsabilidad ante el fracaso educativo	3.40	.95
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	3.87	.75
Preocupación y/o interés por los probl. laborales de los docentes	2.96	.93

3.2.1. Lo que las familias consideran que los maestros necesitan

En los resultados obtenidos a partir de las comparaciones de medias, observamos que para la variable *tipo de centro*, solo se obtienen diferencias significativas ($p < 0,05$) en el interés y preocupación para colaborar en las actividades lúdico-culturales de los padres de los centros públicos (3,77) por encima de los privados (3,56). Así pues, no existen grandes diferencias entre lo que el conjunto total de la muestra de familias piensan que los docentes necesitan o les gustaría recibir de ellas.

En cuanto al *ciclo educativo* (Tabla 25), de nuevo se observa que las familias de los niños que están en EI y EP, son más sensibles a las necesidades de los maestros y registran mayor puntuación media que los de ESO. En el caso concreto de infantil, los padres y madres de esta etapa, piensan que los docentes necesitan recibir un mayor reconocimiento de su trabajo y una mayor cooperación y apoyo de las familias para realizarlo.

Las familias de primaria destacan por pensar que lo que necesitan los maestros es más información sobre situaciones y problemáticas familiares y también un mayor interés por colaborar en las actividades lúdicas y culturales.

Tabla 25
Comparación de medias de lo que las familias consideran que los docentes necesitan recibir, en función del ciclo educativo
EI (n= 61); EP (n= 142); ESO (n=77)

Items	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
Valoración / reconocimiento de su trabajo	EI 4,28 EP 4,03	2,252	0,05	EI 4,28 ESO 3,91	3,035	0,01	EP 4,03 ESO 3,91	1,103	N.S.
Cooperación en el trabajo educativo	EI 4,33 EP 4,23	,856	N.S.	EI 4,33 ESO 4,06	2,307	0,05	EP 4,23 ESO 4,06	1,618	N.S.
Agradecimiento	EI 3,74 EP 3,63	,820	N.S.	EI 3,74 ESO 3,55	1,220	N.S.	EP 3,63 ESO 3,55	,617	N.S.
Confianza	EI 4,25 EP 4,15	,789	N.S.	EI 4,25 ESO 4,18	,518	N.S.	EP 4,15 ESO 4,18	-,262	N.S.
Sinceridad	EI 4,39 EP 4,24	1,409	N.S.	EI 4,39 ESO 4,30	,778	N.S.	EP 4,24 ESO 3,30	-,599	N.S.
Comprensión	EI 4,15 EP 3,98	1,499	N.S.	EI 4,15 ESO 3,95	1,523	N.S.	EP 3,98 ESO 3,95	,297	N.S.
Delegación de la responsabilidad educativa	EI 3,00 EP 3,04	-,235	N.S.	EI 3,00 ESO 3,17	-1,082	N.S.	EP 3,04 ESO 3,17	-,979	N.S.
Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares	EI 3,64 EP 3,81	-1,257	N.S.	EI 3,64 ESO 3,45	1,193	N.S.	EP 3,81 ESO 3,45	2,812	0,01
Interés por colaborar en las act. lúdico-culturales	EI 3,69 EP 3,75	-,486	N.S.	EI 3,69 ESO 3,51	1,333	N.S.	EP 3,75 ESO 3,51	2,190	0,05
Interés por participar en las act. formales	EI 3,90 EP 3,96	-,584	N.S.	EI 3,90 ESO 3,87	,234	N.S.	EP 3,96 ESO 3,87	,959	N.S.
Apoyo en la tarea educativa	EI 4,39 EP 4,23	1,385	N.S.	EI 4,39 ESO 4,10	2,294	0,01	EP 4,23 ESO 4,10	1,145	N.S.
La sensación de que ha sido "útil"	EI 4,05 EP 3,91	1,149	N.S.	EI 4,05 ESO 3,94	,871	N.S.	EP 3,91 ESO 3,94	-,226	N.S.
La sensación de que ha "conectado"	EI 3,90 EP 3,90	,002	N.S.	EI 3,90 ESO 3,79	,854	N.S.	EP 3,90 ESO 3,79	,943	N.S.
Preo. e interés durante el proceso educativo	EI 4,25 EP 4,27	-,198	N.S.	EI 4,25 ESO 4,16	,671	N.S.	EP 4,27 ESO 4,16	1,062	N.S.
Preocupación e interés por los resultados finales	EI 4,18 EP 4,18	-,025	N.S.	EI 4,18 ESO 3,97	1,488	N.S.	EP 4,18 ESO 3,97	1,930	N.S.
Muestras de amistad	EI 3,49 EP 3,25	1,765	N.S.	EI 3,49 ESO 3,29	1,409	N.S.	EP 3,25 ESO 3,29	-,306	N.S.
Responsabilidad ante el fracaso educativo	EI 3,84 EP 3,49	2,581	0,01	EI 3,84 ESO 3,65	1,340	N.S.	EP 3,49 ESO 3,65	-,1286	N.S.
Respeto en el cumplimiento. de las orientaciones	EI 3,95 EP 3,89	,517	N.S.	EI 3,95 ESO 3,79	1,195	N.S.	EP 3,89 ESO 3,79	,996	N.S.
Preo. e interés por los probl. laborales. de los docentes	EI 3,20 EP 3,07	,865	N.S.	EI 3,20 ESO 2,95	1,632	N.S.	EP 3,07 ESO 2,95	,974	N.S.

En referencia a la *ubicación* del centro, solo se obtienen puntuaciones medias significativamente diferentes en dos apartados. Son las familias de los centros urbanos las que consideran que los maestros necesitan recibir mayor delegación de

la responsabilidad educativa ($p < 0,01$) y mayor responsabilidad ante el fracaso educativo ($p < 0,01$). Este resultado resulta curioso, dado que posiblemente genere uno de los principales malos entendidos entre familias y docentes, pues estos últimos opinan que precisamente, los padres no deberían delegar tanta responsabilidad hacia ellos y compartir mucho más la tarea educativa

En la variable *género*, no se han observado diferencias significativas entre las opiniones de los hombres y de las mujeres.

Tomando como referencia la variable de *participación* familiar en algún ámbito de la institución escolar, se distingue que los padres y madres que colaboran en el centro, consideran que los docentes necesitan recibir más informaciones sobre las situaciones y las problemáticas familiares ($p < 0,05$), mayor responsabilidad ante el fracaso educativo ($p < 0,01$) y mayor respeto en el cumplimiento de las orientaciones ($p < 0,05$).

3.2.2. Lo que las familias dan a los docentes

En referencia a la *titularidad* del centro, la puntuaciones medias de los padres y madres de los centros públicos sobresalen en mostrar mayor interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales (3,46) y por participar en las actividades formales (3,72), por encima de las familias de los centros privados (3,12 y 3,31 respectivamente), con una $p < 0,01$.

En función del *ciclo educativo* (Tabla 26), observamos que las puntuaciones medias de las familias de EI y EP no son significativamente diferentes. En cambio, los padres y madres de los alumnos de parvulario, sienten que dan a los docentes mayor valoración de su trabajo, más comprensión y muestran mayor interés para participar en las actividades lúdicas y culturales en comparación con los de secundaria.

Tabla 26

Comparación de medias de lo que las familias consideran que dan a los docentes en función del ciclo educativo EI (n= 61); EP (n= 142); ESO (n=77)

Items	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
Valoración / reconocimiento de su trabajo	EI 3,97 EP 3,80	1,365		EI 3,97 ESO 3,60	2,589	0,05	EP 3,80 ESO 3,60	1,868	N.S.
Cooperación en el trabajo educativo	EI 3,79 EP 3,85	-,425		EI 3,79 ESO 3,66	,907	N.S.	EP 3,85 ESO 3,66	1,495	N.S.
Agradecimiento	EI 3,74 EP 3,63	,805		EI 3,74 ESO 3,47	1,777	N.S.	EP 3,63 ESO 3,47	1,376	N.S.
Confianza	EI 3,93 EP 3,96	-,186		EI 3,93 ESO 3,83	,738	N.S.	EP 3,96 ESO 3,83	1,171	N.S.
Sinceridad	EI 4,03 EP 4,04	-,020		EI 4,03 ESO 3,95	,583	N.S.	EP 4,04 ESO 3,95	,788	N.S.
Comprensión	EI 3,93 EP 3,87	,510		EI 3,93 ESO 3,62	2,209	0,05	EP 3,87 ESO 3,62	2,337	0,05
Delegación de la responsabilidad educativa	EI 3,07 EP 3,17	-,731		EI 3,07 ESO 3,30	-,1603	N.S.	EP 3,17 ESO 3,30	-1,035	N.S.
Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares	EI 3,21 EP 3,47	-1,731	No significativa	EI 3,21 ESO 3,10	,639	N.S.	EP 3,47 ESO 3,10	2,718	0,01
Interés por colaborar en las act. lúdico-culturales	EI 3,38 EP 3,46	-,541		EI 3,38 ESO 2,92	2,581	0,05	EP 3,46 ESO 2,95	3,734	0,01
Interés por participar en las act. formales	EI 3,54 EP 3,65	-,739		EI 3,54 ESO 3,27	1,574	N.S.	EP 3,65 ESO 3,27	2,710	0,01
Apoyo en la tarea educativa	EI 3,93 EP 4,09	-1,299		EI 3,93 ESO 3,81	,972	N.S.	EP 4,09 ESO 3,81	2,595	0,01
La sensación de que ha sido "útil"	EI 3,70 EP 3,84	-1,107		EI 3,70 ESO 3,56	1,116	N.S.	EP 3,84 ESO 3,56	2,512	0,05
La sensación de que ha "conectado"	EI 3,74 EP 3,81	-,578		EI 3,74 ESO 3,44	2,115	N.S.	EP 3,81 ESO 3,44	3,230	0,01
Preo. e interés durante el proceso educativo	EI 4,05 EP 4,09	-,363		EI 4,05 ESO 3,92	,941	N.S.	EP 4,09 ESO 3,92	1,588	N.S.
Preocupación e interés por los resultados finales	EI 4,13 EP 4,12	,097		EI 4,13 ESO 3,82	2,405	N.S.	EP 4,12 ESO 3,82	2,727	0,01
Muestras de amistad	EI 3,36 EP 3,30	,416		EI 3,36 ESO 3,17	1,274	N.S.	EP 3,30 ESO 3,17	1,032	N.S.
Responsabilidad ante el fracaso educativo	EI 3,49 EP 3,35	,982		EI 3,49 ESO 3,43	,386	N.S.	EP 3,35 ESO 3,43	-,632	N.S.
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	EI 3,90 EP 3,96	-,488		EI 3,90 ESO 3,68	1,697	N.S.	EP 3,96 ESO 3,68	2,770	0,01
Preo. e interés por los probl. laborales de los docentes	EI 3,08 EP 2,98	,690		EI 3,08 ESO 2,82	1,743	N.S.	EP 2,98 ESO 2,92	1,232	N.S.

Las familias de EP, también consideran que dan mucho más a los docentes que los de secundaria en muchos más ítems. En definitiva, los propios padres parece que acaban reconociendo que su implicación e interacción de las familias con los docentes va disminuyendo a lo largo de la vida escolar de los hijos.

En función del género, las madres dan medias significativamente más altas que los padres en cinco categorías (tabla 27). En definitiva, las mujeres muestran mayor

interés participativo, "conectan" más con los docentes y muestran mayor preocupación tanto por el proceso educativo como por los resultados, en comparación con los hombres.

Tabla 27

Comparación de medias entre padres y madres sobre lo que consideran que dan a los docentes

	Hombre (n=140)	Mujer (n=140)	t-test	p<
Valoración/ reconocimiento de su trabajo	3,69	3,87	-1,870	N.S.
Cooperación en el trabajo educativo	3,69	3,87	-1,746	N.S.
Agradecimiento	3,54	3,68	-1,321	N.S.
Confianza	3,90	3,94	-,374	N.S.
Sinceridad	4,00	4,02	-,222	N.S.
Comprensión	3,79	3,84	-,529	N.S.
Delegación de la responsabilidad educativa	3,26	3,11	1,410	N.S.
Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares	3,31	3,32	-,121	N.S.
Int. por colaborar en las act. lúdico-culturales	3,15	3,44	-2,326	0,05
Interés por participar en las actividades formales	3,34	3,70	-3,096	0,01
Apoyo en la tarea educativa	3,89	4,07	-1,979	N.S.
La sensación de que ha sido "útil"	3,71	3,76	-,531	N.S.
La sens. de que ha "conectado" con nosotros	3,58	3,81	-2,338	0,05
Preoc. e interés durante el proceso educativo	3,92	4,15	-2,521	0,05
Preocupación e interés por los resultados finales	3,93	4,15	-2,389	0,05
Muestras de amistad	3,21	3,25	-1,323	N.S.
Responsabilidad ante el fracaso educativo	3,47	3,33	1,256	N.S.
Respeto en el cumplimiento de sus orientaciones	3,81	3,92	-1,192	N.S.
Preocupación y/o interés por sus probl. laborales	2,94	2,97	-,255	N.S.

En cuanto a la *ubicación* del centro, las puntuaciones medias nos indican que los padres y madres de las escuelas e institutos urbanos, delegan mucho más a los docentes la responsabilidad educativa ($p<0,01$) y la responsabilidad del fracaso educativo ($p<0,01$), que las familias de los centros situados en el ámbito rural.

Al comparar las medias entre los padres y madres de la muestra que *participan* en algún ámbito de la institución escolar (Tabla 28), se observa que, efectivamente, aquellas familias que colaboran con la escuela o instituto, registran puntuaciones más altas que los que no intervienen en ningún espacio de participación.

Tabla 28

Comparación de medias de lo que las familias dan a los docentes, en función de su participación en algún ámbito del centro escolar

	<i>Participan (n=107)</i>	<i>No participan (n=173)</i>	<i>t-test</i>	<i>p<</i>
Valoración/ reconocimiento de su trabajo	3,87	3,73	1,429	N.S.
Cooperación en el trabajo educativo	3,96	3,67	2,800	0,01
Agradecimiento	3,64	3,95	,522	N.S.
Confianza	4,05	3,84	2,142	N.S.
Sinceridad	4,19	3,90	2,918	0,01
Comprensión	3,95	3,73	2,275	N.S.
Delegación de la responsabilidad educativa	3,10	3,23	-1,172	N.S.
Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares	3,50	3,20	2,571	0,01
Int. por colaborar en las act. lúdico-culturales	3,69	3,05	5,115	0,01
Interés por participar en las actividades formales	3,93	3,27	5,724	0,01
Apoyo en la tarea educativa	4,17	3,86	3,214	0,01
La sensación de que ha sido "útil"	3,88	3,64	2,469	0,05
La sensación de que ha "conectado" con nosotros	3,93	3,55	3,798	0,01
Preocupación e interés durante el proceso ed.	4,21	3,93	2,960	0,01
Preocupación e interés por los resultados finales	4,15	3,97	1,864	N.S.
Muestras de amistad	3,37	3,22	1,388	N.S.
Responsabilidad ante el fracaso educativo	3,66	3,24	3,724	0,01
Respeto en el cumplimiento de sus orientaciones	3,98	3,80	1,994	N.S.
Preocupación y/o interés por sus probl. laborales	3,07	2,88	1,662	N.S.

3.2.3. La diferencia entre lo necesario y lo real

A partir de la comparación de medias con muestras relacionadas para los ítems con el mismo enunciado, pero que valoran el contraste o discrepancia entre lo que las familias consideran que los maestros pueden necesitar de ellas y lo que realmente sienten que dan, se obtiene que existen diferencias significativas ($p < 0,01$) entre estas dos variables, excepto en las siguientes cuestiones:

- *Agradecimiento*
- *Delegación de la responsabilidad educativa*
- *Preocupación e interés por los resultados finales*
- *Muestras de amistad*
- *Respeto en el cumplimiento de las orientaciones*
- *Preocupación e interés por los problemas laborales*

Esto significa que, las familias, a pesar de que consideran que los docentes necesitan recibir de ellas mayores muestras de valoración y reconocimiento, de sinceridad, confianza y comprensión, mayor cantidad de informaciones, más

preocupación por el proceso educativo, interés participativo y mayores muestras de conexión con los padres y madres, paradójicamente, reconocen que transmiten y proporcionan mucho menos de lo que juzgan necesario.

En cambio, estiman que proporcionan las expresiones de agradecimiento y amistad adecuadas, la justa delegación de la responsabilidad educativa y preocupación por los resultados finales. También consideran que respetan y cumplen las orientaciones de los docentes y que manifiestan el interés necesario sobre su problemática laboral.

Así pues, obtenemos otro resultado paradójico de la percepción de la interacción. Mientras que las expresiones de los maestros y profesores –tanto a nivel cuantitativo como cualitativo-, se centran en el déficit concreto en algunos de estos apartados, las familias sienten que les están transmitiendo las manifestaciones correctas y deseables.

3.3. Análisis factorial exploratorio

En el apartado cuantitativo, se realizaron varios análisis factoriales con los ítems correspondientes a las escalas de los docentes y de las familias que recogen las opiniones sobre lo que reciben y les gustaría recibir por un lado, y sobre lo que dan y tendrían que dar, por otro.

De esta manera, se pretende agrupar en factores a las variables entre las que exista alguna relación de dependencia o de comunidad, facilitando -al reducir el número de enunciados-, analizar el conjunto y preparar el trabajo posterior para las conclusiones.

En nuestro caso se trata de un análisis factorial de tipo exploratorio al carecer de modelos teóricos previos. El objetivo, como señala Biquerra (1989), es resumir la información contenida en una matriz de datos para identificar un número reducido de factores con la mínima pérdida de información para describir la situación de forma simplificada y, según Visauta (1998), para que nos expliquen la varianza común

entre las variables originales. Los pasos que se han llevado a cabo han sido los siguientes:

- Observación de las correlaciones existentes entre los diferentes ítems que forman las escalas del cuestionario.
- Extracción de los factores a partir del Análisis de los Componentes principales.
- Rotación de los factores para determinar los ítems que cargan en cada uno de los factores. Se ha usado el método de rotación Varimax para forzar al máximo la independencia entre los factores.
- Determinar las razones por las que se agrupan determinados ítems.

2.3.1. Los factoriales de los docentes

En primer lugar, trabajamos con la escala de percepción de realidades de los docentes. A partir del Análisis de los Componentes principales (Tabla 29), se discriminan 11 de los 19 ítems de los que el primer factor explica el 45.40% de la varianza y el segundo el 11,82%. La suma acumulada nos explica el 57.23%.

Tabla 29
Análisis factorial. Escala de percepción de realidades de los docentes.

comp.	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,994	45,401	45,401	4,994	45,401	45,401	3,268	29,709	29,709
2	1,301	11,829	57,230	1,301	11,829	57,230	3,027	27,521	57,230
3	1,036	9,419	66,649						
4	,950	8,641	75,290						
5	,589	5,353	80,643						
6	,508	4,620	85,263						
7	,415	3,777	89,041						
8	,354	3,220	92,260						
9	,316	2,869	95,129						
10	,281	2,554	97,683						
11	,255	2,317	100,000						

Finalmente, con la matriz de componentes rotados (Tabla 30), se agrupan los 11 ítems en los dos factores siguientes:

Tabla 30
Matriz de componentes rotados para la escala de percepción de realidades de los docentes

	<i>Componentes</i>	
	1	2
Interés por participar en actividades formales	,828	,105
Preocupación e interés durante el proceso educativo	,759	,364
Apoyo en la tarea educativa	,722	,374
Preocupación e interés por los resultados finales	,696	,111
Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales	,618	,158
Información sobre situaciones o problemáticas familiares	,450	,253
Sinceridad	,184	,860
Comprensión	,317	,790
Confianza	,398	,720
Preocupación e interés por los problemas laborales de los docentes		,648
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	,349	,583

La concentración de los ítems en estos dos factores, nos determina que, en definitiva, los enunciados de esta escala construida de forma expresa, se agrupan en función de dos variables que hemos definido como:

1. "Interés en el proceso educativo", que contiene los valores que se refieren a las interacciones de las familias con los docentes que tienen como objetivo la cooperación, el trabajo en equipo y la participación.
2. "Interés en el propio docente", que recoge aquellas cuestiones que hacen referencia, no tanto al proceso educativo sino al interés para mantener unas buenas relaciones con los maestros y profesores.

Explicado en términos propios de la interacción social, la primera variable es sensible a los objetivos relacionados con el trabajo complementario de las familias con los docentes enfocado principalmente a los procesos educativos y a la participación en las actividades del centro y, la segunda, muestra unas connotaciones asociadas principalmente al mantenimiento de la cohesión y de la mejora de las relaciones personales.

Con el objetivo de realizar nuevos análisis estadísticos, se las ha llamado “*Reciben interés en el proceso educativo*” y “*Reciben interés en el docente*”.

En segundo lugar, con el mismo procedimiento anterior, se dispuso para encontrar los factores principales que determinan las variables explicativas de la varianza de los ítems relacionados con la escala de necesidades en la que la muestra de maestros y profesores valoraron que aquello que les gustaría recibir de las familias de los alumnos.

En la tabla 31, se recogen los datos del Análisis de los Componentes principales en los que se discriminaron 13 de los 19 enunciados. Se agruparon dos factores, el primero de los cuales explica el 43,40% de la varianza y el segundo el 12,72%. El porcentaje explicativo acumulado es del 56,12%.

Tabla 31
Análisis factorial. Escala de necesidades de los docentes

comp.	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,642	43,401	43,401	5,642	43,401	43,401	3,871	29,777	29,777
2	1,654	12,724	56,125	1,654	12,724	56,125	3,425	26,348	56,125
3	1,091	8,392	64,518						
4	,855	6,574	71,092						
5	,770	5,922	77,014						
6	,616	4,740	81,755						
7	,531	4,086	85,840						
8	,463	3,558	89,399						
9	,389	2,993	92,392						
10	,327	2,519	94,911						
11	,289	2,219	97,130						
12	,223	1,716	98,847						
13	,150	1,153	100,000						

En la tabla 32, observamos como, a partir de la matriz de los componentes rotados, los 13 componentes principales se agruparon en dos factores.

Tabla 32
Matriz de componentes rotados para la escala de necesidades de los docentes

	<i>Componentes</i>	
	1	2
Agradecimiento	,864	
La sensación de haber sido "útil"	,783	,287
La sensación de haber "conectado"	,771	,329
Valoración del trabajo	,739	,165
Comprensión	,677	,315
Muestras de amistad	,570	,181
Preocupación e interés por los problemas laborales de los docentes	,555	,195
Apoyo en la tarea educativa	,244	,785
Interés por participar en actividades formales	,170	,769
Preocupación e interés durante el proceso educativo	,207	,766
Respeto en el cumplimiento de las orientaciones	,156	,691
Cooperación en el trabajo educativo	,294	,637
Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales	,197	,595

Igual que en la escala anterior, la concentración de ítems en estos dos factores, nos permite establecer dos nuevas variables. La primera, aglutina las cuestiones relativas a valores personales de la figura del docente y, la segunda agrupa los conceptos centrados en el proceder durante el desarrollo educativo. Así pues, son las mismas variables que se hallaron en el análisis factorial de la escala de percepción de realidades de los docentes.

A efectos de realizar nuevas operaciones estadísticas, llamamos a estas variables "*Necesitan recibir interés por el docente*" y "*Necesitan recibir interés en el proceso educativo*".

2.3.2. Los factoriales de las familias

En el análisis factorial realizado a las escalas correspondientes a la muestra de familias, en las que valoraban que era lo que ellas consideraban que los docentes necesitaban recibir, también se trabajó pensando en alcanzar unos resultados parecidos a los obtenidos por la muestra de maestros y profesores.

En la tabla 33, aparecen los resultados después del Análisis de los Componentes principales, en las que el primer factor explica el 40,75% de la varianza y el segundo, el 16,15%. En total, los dos factores explican el 56,91%.

Tabla 33

Análisis factorial. Lo que las familias creen que los docentes necesitan recibir de ellas

comp.	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,076	40,757	40,757	4,076	40,757	40,757	3,571	35,713	35,713
2	1,615	16,155	56,911	1,615	16,155	56,911	2,120	21,199	56,911
3	,830	8,300	65,211						
4	,787	7,866	73,078						
5	,686	6,856	79,934						
6	,646	6,462	86,396						
7	,390	3,904	90,300						
8	,372	3,720	94,019						
9	,351	3,513	97,533						
10	,247	2,467	100,000						

De 19 ítems, se han seleccionado 10 que se agrupan en dos factores (Tabla 34). Tal como se observa, el primer factor contiene los ítems que hacen referencia a las interacciones potenciadoras del desarrollo del proceso educativo. El segundo, en cambio, recoge las variables que se inclinan hacia la relación con la persona del docente, como son las muestras de amistad y la preocupación e interés por sus problemas laborales, la delegación de la responsabilidad educativa y la responsabilidad ante el fracaso educativo.

Tabla 34

Matriz de componentes rotados para la escala de lo que las familias creen que los docentes necesitan recibir de ellas

	Componentes	
	1	2
Confianza	,826	,144
Sinceridad	,822	
Cooperación en el trabajo educativo	,807	
Comprensión	,767	,265
Apoyo en la tarea educativa	,704	,115
Valoración / reconocimiento del trabajo	,619	,196
Muestras de amistad	,181	,815
Preocupación e interés por los problemas laborales	,179	,767
Delegación de la responsabilidad educativa		,623
Responsabilidad ante el fracaso educativo	,171	,574

Con el objetivo de analizar estadísticamente estos datos, llamamos a estas variables "Familia considera necesario mostrar interés proceso educativo" y "Familia considera necesario mostrar interés docente"

A continuación, se realizó la misma operación con las respuestas de los padres y madres sobre lo que ellos consideraban que daban a los docentes. En la tabla 35, con el Análisis de los Componentes principales se discriminaron 9 de los 19 ítems iniciales que se agruparon en dos factores. El primero explica el 44,05% de la varianza y el segundo, el 15,19%. La suma total explicativa de los dos factores es del 59,24%.

Tabla 35
Análisis factorial. Lo que las familias consideran que dan a los docentes

comp.	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,965	44,053	44,053	3,965	44,053	44,053	3,228	35,864	35,864
2	1,367	15,194	59,247	1,367	15,194	59,247	2,104	23,382	59,247
3	,810	8,997	68,243						
4	,748	8,310	76,553						
5	,674	7,486	84,039						
6	,487	5,416	89,455						
7	,403	4,480	93,935						
8	,278	3,086	97,020						
9	,268	2,980	100,00						

En la tabla 36 se recogen los resultados obtenidos a partir de la matriz de los componentes rotados. Observamos la agrupación factorial.

Tabla 36
Matriz de componentes rotados para la escala de lo que las familias consideran que dan a los docentes

	Componentes	
	1	2
La sensación de que ha sido "útil"	,844	,194
Preocupación e interés durante el proceso educativo	,803	,226
Cooperación en el trabajo educativo	,794	
Preocupación e interés por los resultados finales	,732	,242
Interés por participar en las actividades formales	,673	,244
Preocupación e interés por los problemas laborales	,251	,794
Delegación de la responsabilidad educativa	-,100	,694
Muestras de amistad	,333	,686
Responsabilidad ante el fracaso educativo	,257	,619

De los dos factores agrupados, destacamos que éstos también se pueden clasificar en dos variables nuevas que englobarían por un lado, el interés mostrado por las familias en el proceso educativo de sus hijos y, por el otro, el interés manifestado

hacia la propia persona del docente. En este último, los cuatro enunciados agrupados son los mismos que en el análisis factorial sobre lo que consideran que los maestros necesitan.

Para posteriores análisis, se ha llamado a estas variables "*Familia da interés proceso educativo*" y "*Familia da interés docente*".

3.4. Comparación de medias con las nuevas variables

A partir de los resultados obtenidos a través del análisis de los diseños factoriales para la muestra de docentes y para la de familias, se han creado para las subescalas de realidades y necesidades de 19 ítems cada una de ellas, ocho nuevas variables –cuatro para maestros y cuatro para padres y madres-, que reducen el trabajo de análisis de resultados. Así, a continuación se presentan los datos obtenidos a partir de las comparaciones de medias con las nuevas variables en las dos muestras por separado.

Los cuatro factores convertidos en variables, resultantes del análisis factorial para la muestra de maestros y profesores, fueron:

- a) Reciben interés en el docente (RID)
- b) Reciben interés en el proceso educativo (RIPE)
- c) Necesitan recibir interés en el docente (NRID)
- d) Necesitan recibir interés en el proceso educativo (NRIPE)

Y para la muestra de padres y madres, fueron los siguiente:

- 1) Familia considera necesario mostrar interés proceso educativo (FCNIPE)
- 2) Familia considera necesario mostrar interés en el docente (FCNID)
- 3) Familia da interés proceso educativo (FDIPE)
- 4) Familia da interés en el docente (FDID)

El análisis de fiabilidad del conjunto de los ítems que configuran cada variable, es el siguiente:

<i>Variables</i>	<i>Items</i>	<i>Alpha</i>	<i>Variables</i>	<i>Items</i>	<i>Alpha</i>
RID	5	,82	FCNIPE	6	,86
RIPE	6	,81	FCNID	4	,67
NRID	7	,86	FDID	5	,81
NRIFE	6	,83	FDIPE	4	,68

3.4.1. Comparación de medias con la muestra de docentes

Si comparamos las medias de las cuatro variables de los docentes que recogen aquello que reciben de las familias de los alumnos y lo que consideran que necesitarían recibir, en función de la *titularidad* del centro educativo (Tabla 37), se constata que los maestros y profesores de los centros privados manifiestan que reciben mayor interés tanto hacia ellos mismos (RID), como hacia el proceso educativo (RIPE), que los profesionales de los centros públicos.

A la vez, son también los docentes de los centros privados, los que más reconocen la necesidad de recibir mayor atención sobre su propia persona (NRID) por parte de las familias de los alumnos.

Tabla 37

Comparación de medias en función del tipo de centro para la muestra de docentes con las nuevas variables

<i>Variable</i>	<i>Centro Público</i> <i>(n= 132)</i>	<i>Centro Privado</i> <i>(n= 44)</i>	<i>t-test</i>	<i>p<</i>
Reciben interés docente	13,28	15,14	-3,505	,01
Reciben interés proceso educativo	16,52	19,30	4,274	0,01
Necesitan recibir interés docente	24,81	26,88	-2,826	0,01
Necesitan recibir interés proceso educativo	24,00	24,75	-1,242	N.S.

En función del *ciclo educativo* (Tabla 38), son los maestros de educación infantil los que consideran que reciben mayor interés hacia ellos (RID) y hacia el proceso educativo (RIPE) en comparación con los de educación primaria y secundaria obligatoria.

Tabla 38

Comparación de medias en función del ciclo educativo en la muestra de docentes con las nuevas variables

Variables	EI	EP	t-test	p<	EI	ESO	t-test	p<	EP	ESO	t-test	p<
RID	15,73	13,83	2,372	0,05	15,73	13,24	3,478	0,01	13,83	13,84	1,198	N.S.
RIPE	20,64	17,70	2,918	0,01	20,64	16,10	5,806	0,01	17,70	16,10	2,637	0,01
NRID	26,86	26,20	,705	N.S.	26,86	24,37	2,375	0,05	26,20	24,37	2,628	0,01
NRIFE	25,41	24,65	,991	N.S.	25,41	23,60	2,143	N.S.	24,65	23,60	1,784	N.S.

Sólo son los maestros de EI y EP, los que expresan que desearían recibir mayores muestras de interés sobre su propia persona (NRID). En contrapartida, los docentes de ESO son los que, en conjunto, menos sienten que reciben de las familias de los alumnos, pero a la vez, son los que menos reclaman este tipo de interacción, ni hacia ellos ni hacia el proceso educativo. La hipotética respuesta a esta aparente incongruencia podría estar en algunas de las opiniones de los grupos de discusión cuando se hablaba de las relaciones con las familias. Estas engloban dos posibilidades:

O el miedo:

“Yo creo que hay un cierto miedo a hacer tutorías con las familias. ¿Cuántas veces no habéis oído en un Claustro que más vale no tocar demasiado a las familias?” (ESOPu3)

O la falta de preparación para el trabajo con las familias:

“Pienso que el problema de fondo es que los profesionales no estamos preparados para hacer este trabajo. Nadie nos ha preparado.” (ESOPu2)

En cualquier caso, la respuesta se podrá analizar más adelante al tratar las variables centradas en la interacción entre padres y escuela.

Comparando las variables en función del *genero* no encontramos grandes diferencias significativas en cuanto a la percepción y valoración entre hombres y mujeres. Únicamente se puede señalar que la muestra femenina es la que siente

que recibe un mayor interés en el proceso educativo (RIPE) con un nivel de significación de $p < 0,05$.

Igualmente, al comparar lo que sienten que reciben y lo que necesitarían recibir, se encuentran diferencias significativas ($p < 0,01$) entre las necesidades expresadas tanto sobre el interés hacia el propio docente como hacia el proceso educativo, en relación a la percepción de lo que suelen recibir de las familias de los alumnos.

3.4.2. Comparación de medias con las muestra de familias

En función de la *titularidad* del centro escolar, solo se han observado diferencias significativas ($p < 0,05$), en las familias de los centros públicos, pues consideran que muestran a los maestros y profesores mayor interés en el proceso educativo de sus hijos (FDIPE) que las de los privados.

Teniendo en cuenta el *ciclo educativo* (Tabla 39), no se encuentra ninguna diferencia entre las familias con hijos en educación infantil y primaria en ninguna de las cuatro variables. En cambio, en comparación con la ESO, son las familias de párvulos las que consideran que los maestros de esta etapa necesitan recibir mayor interés en el proceso educativo (FCNIPE), y las de primaria consideran que ellas dan a los docentes mayores muestras de interés en el desarrollo de la educación (FDIPE)

Tabla 39
Comparación de medias en función del ciclo educativo en la muestra de familias con las nuevas variables

Variables	EI				ESO				EP			
	El	EP	t-test	p<	El	ESO	t-test	p<	EP	ESO	t-test	p<
FCNIPE	25,79	24,87	1,803	N.S.	25,79	24,51	2,227	0,05	24,87	24,51	,737	N.S
FCNID	13,52	12,84	1,674	N.S	13,52	13,05	1,151	N.S	12,84	13,05	-,579	N.S
FDIPE	19,21	19,54	-,666	N.S	19,21	18,23	1,857	N.S	19,54	18,23	2,960	0,01
FDID	13,00	12,80	,488	N.S	13,00	12,71	,643	N.S	12,80	12,71	,222	N.S

Analizando las posibles diferencias de las medias en función de la *ubicación* del centro, se encontró que los padres y madres de los alumnos que escolarizaron a sus hijos en escuelas rurales consideraron que los maestros de estas zonas necesitaban recibir un mayor interés hacia su persona (FCNID), que las de los centros urbanos ($p < 0,05$).

Para terminar con este análisis, se comparó los resultados de las puntuaciones medias en función de si el padre o madre participaba o había *participado* en algún ámbito dentro de la escuela. En este caso, se constató que aquellas familias que estaban colaborando en algún espacio de intervención, manifiestan dar a los docentes mayores muestras de interés en el proceso educativo (FDIPC), con una significación de $p < 0,01$.

En la prueba de comparación de medias para muestras apareadas (Tabla 40), se observa que existen diferencias significativas entre lo que las familias consideran que los docentes necesitan recibir de ellas y lo que realmente dan.

Tabla 40
Comparación de medias entre lo que las familias consideran que los docentes necesitan recibir de ellas y lo que realmente dan

<i>Variables</i>	<i>Medias</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>p <</i>
Familias consideran que los docentes necesitan recibir interés proceso educativo	24,97	3,40	0,01
Familias dan interés proceso educativo	19,11	3,19	
Familias consideran que los docentes necesitan recibir interés por el propio docente	13,05	2,59	0,05
Familias dan interés propio docente	12,82	2,64	

4. La interacción familia - escuela

4.1. La escala de valoración e interacción entre la familia y la escuela

El apartado o escala que valora la interacción entre las familias, los docentes y el centro escolar está formada por los 12 ítems, aunque para su mejor comprensión se subdividirá en dos apartados:

- a) la relación y consideración entre padres y profesores (8 ítems) a la que llamaremos “relación padres-maestros”.
- b) la valoración del centro educativo en relación a la interacción con las familias (4 ítems), que denominamos “relación familia-escuela”.

4.1.1. La interacción entre padres y maestros

En primer lugar, se presentan los resultados de las opiniones en estas subescalas recogidas en la muestra de **docentes** (Tabla 41). Así, comprobamos que, a partir de las puntuaciones medias de los maestros y profesores, estos se manifiestan en general, solamente un poco de acuerdo con las afirmaciones acerca de su falta de preparación (2,13) y motivación (2,04) para la interacción familiar.

En cuanto a la *relación con los padres*, se sienten entre bastante y muy de acuerdo en la necesidad de realizar compromisos (3,33) y trabajar conjuntamente (3,71). En cambio, consideran más importante la implicación de las familias (3,86) que la suya propia (2,57), como contribución a la mejora de las relaciones interpersonales.

Tabla 41
Puntuaciones medias de la subescala de "relación padres-maestros" para la muestra de docentes

	<i>Variables</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Los docentes	No estamos suficientemente preparados para trabajar con familias	2,13	,94
	No estamos suficientemente motivados para trabajar con familias	2,04	,98
	Sentimos que las familias pueden cuestionar nuestra forma de trabajar con sus hijos en clase	2,50	1,14
La relación con los padres	Mejoraría si padres y docentes realizáramos compromisos conjuntos	3,33	,98
	Es difícil porque es como si habláramos dos lenguas diferentes	2,21	,98
	Mejoraría si las familias se implicaran más en la educación de sus hijos	3,86	,89
	Mejoraría si los docentes nos implicáramos más en la intervención educativa	2,57	1,08
	Sería ideal si aprendiéramos a trabajar conjuntamente	3,71	1,14

Si comparamos las puntuaciones medias obtenidas en función de la *titularidad* del centro, obtenemos que son los docentes de escuelas públicas los que más acusan su falta de preparación para realizar las diferentes actividades con las familias ($p < 0,05$). En cambio, son los que trabajan en centros privados los que más de acuerdo están con el hecho de que familias y maestros "hablan dos lenguas diferentes" lo que dificulta su nivel de interacción ($p < 0,05$).

Tomando como referencia el *ciclo educativo* (Tabla 42), destacamos que los docentes de educación primaria consideran que el trabajo con las familias es más complejo por la dificultad de interactuar entre ellos al "hablar dos lenguas distintas". En cambio, son los maestros y profesores de secundaria los que se sienten menos preparados y menos motivados para trabajar con los padres y madres de sus alumnos.

Tabla 42

Comparación de medias para la subescala de "relación padres – maestros" de la muestra de docentes, en función del nivel educativo.

Items	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
No estamos suficientemente preparados para trabajar con familias	EI 1,77 EP 1,90	-,534	N.S.	EI 1,77 ESO 2,35	-2,862	0,01	EP 1,90 ESO 2,35	-2,930	0,01
No estamos suficientemente motivados para trabajar con familias	EI 1,59 EP 1,80	-,946	N.S.	EI 1,59 ESO 2,29	-3,129	0,01	EP 1,80 ESO 2,29	-3,024	0,01
Sentimos que las fam. pueden cuestionar nuestra forma de trabajar con sus hijos en clase	EI 2,68 EP 2,33	1,171	N.S.	EI 2,68 ESO 2,57	,428	N.S.	EP 2,33 ESO 2,57	-1,247	N.S.
Mejoraría si padres y docentes realizáramos compromisos conjuntos	EI 3,14 EP 3,15	-1,611	N.S.	EI 3,14 ESO 3,26	-,485	N.S.	EP 3,50 ESO 3,26	1,524	N.S.
Es difícil porque es como si habláramos dos lenguas diferentes	EI 1,86 EP 2,32	-1,822	0,05	EI 1,86 ESO 2,23	-1,650	N.S.	EP 2,32 ESO 2,23	,541	N.S.
Mejoraría si las familias se implicaran más en la educación de sus hijos	EI 3,82 EP 3,90	-,377	N.S.	EI 3,82 ESO 3,84	-,097	N.S.	EP 3,90 ESO 3,84	,408	N.S.
Mejoraría si los docentes nos implicáramos más en la intervención educativa	EI 2,36 EP 2,80	-1,462	N.S.	EI 2,36 ESO 2,46	-,418	N.S.	EP 2,80 ESO 2,46	1,907	N.S.
Sería ideal si aprendiéramos a trabajar conjuntamente	EI 3,95 EP 3,90	,202	N.S.	EI 3,95 ESO 3,52	1,626	N.S.	EP 3,90 ESO 3,52	2,042	0,05

En los grupos de discusión aparecieron algunos de los temas referidos a la falta de preparación de los profesionales para el trabajo e interacción con las familias de los alumnos:

"En la carrera no te preparan nada para trabajar precisamente con familias. Te lo has de hacer todo tu con la práctica y la experiencia." (EPPu2)

Aunque no solo eran los profesionales de los centros públicos los que manifestaban la falta de contenidos en la formación inicial:

"Sería fundamental trabajar con la investigación-acción. En magisterio no se hace nada de tutorías." (EPPr1)

Y, evidentemente, fueron los profesores de secundaria quienes más acusaron estos déficits formativos y motivacionales:

“Creo que los docentes de secundaria no estamos ni suficientemente preparados ni motivados para hacer participar a las familias. Falta formación inicial. En ninguna asignatura de magisterio se trabaja la entrevista. Y si a los maestros les falta formación, ni digamos de los profesores de bachillerato que solo hicieron el CAP o el Curso de Calificación Profesional”. (ESOPu2)

“En el fondo hay una falta de preparación importante. En los institutos se ve la diferencia. A los maestros se les forma de manera global, pero a los profesores...son profesores de áreas, ellos solo saben de lo suyo.” (ESOPu9)

En cuanto a la *ubicación* del centro, solo cabe destacar que los maestros de las zonas rurales manifestaron que, respecto al trato con las familias se sentían menos preparados ($p < 0,05$) y además consideraban que éstas les podían cuestionar su trabajo con los alumnos ($p < 0,05$), en comparación con los docentes de las zonas urbanas.

Y en función del *género*, la única diferencia significativa aparece en la menor motivación expresada por los hombres respecto de sus compañeras para trabajar con las familias ($p < 0,01$)

En segundo lugar, se muestran los resultados obtenidos por la muestra de **familias** en la misma subescala (Tabla 43).

Tabla 43
Puntuaciones medias de las subescalas de “relación padres-maestros” para la muestra de familias

	<i>Variables</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Los docentes	No están suficientemente preparados para trabajar con familias	1,76	,81
	No está suficientemente motivados para trabajar con familias	1,93	,95
	Nos cuestionan nuestra forma de educar a nuestros hijos	1,73	,85
La relación con los docentes	Mejoraría si padres y docentes realizáramos compromisos conjuntos	3,29	1,06
	Es difícil porque es como si habláramos dos lenguas diferentes	1,47	,81
	Mejoraría si las familias nos implicáramos más en la educación de nuestros hijos	3,36	1,18
	Mejoraría si los docentes se implicaran más en la intervención educativa	2,76	1,17
	Sería ideal si aprendiéramos a trabajar conjuntamente	3,71	,14

A nivel general, las puntuaciones medias de las opiniones de la muestra de padres y madres es muy similar a la registrada por los docentes. Solamente que las familias están menos de acuerdo con la falta de preparación (1,76) o de motivación (1,93) de los maestros y profesores para trabajar con los padres y madres de sus alumnos. En cuanto a la relación, tampoco están muy de acuerdo en la dificultad de entendimiento por las “lenguas diferentes” (1,47), a pesar que fue una aportación que surgió en los GD:

“Hablamos dos idiomas diferentes, tu hablas ruso y ellos (los padres) chino. A veces les estas diciendo unas cosas que ellos no entran o no entienden” (ESOPr7)

En cambio, superan la media los enunciados que reflejan la idea del trabajo (3,71) y del compromiso conjunto (3,29), reconociendo que las relaciones mejorarían si las familias se implicaran un poco más en la educación de sus hijos (3,36).

No se registra ninguna diferencia significativa en relación con la *titularidad* ni con el *ciclo educativo* ni por la *ubicación* del centro. Así pues, tanto los padres y madres de los centros públicos como privados de las zonas urbanas y rurales, de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, opinan prácticamente igual en todos los enunciados.

En la variable *género*, no se recoge ninguna diferencia significativa. En cambio, si que se registran puntuaciones medias diferentes en la variable *participación*. Los padres que están colaborando en algún ámbito o espacio del centro escolar están más de acuerdo en la necesidad de trabajar conjuntamente con los docentes ($p < 0,05$) y de realizar compromisos conjuntos ($p < 0,05$) que los que no participan. Además, son precisamente las familias más colaboradoras las que opinan que la relación con los profesores mejoraría si los padres y madres se implicaran más en la educación de los hijos ($p < 0,01$).

4.1.1.1. La realidad de la educación compartida

A pesar de que las puntuaciones medias –tanto de familias como de maestros y profesores-, en los enunciados que valoraban la necesidad de realizar compromisos conjuntos y trabajo en equipo, nos encontramos con una realidad bastante diferente. Esta solo ha sido recogida mediante el análisis cualitativo de las narraciones de los diferentes grupos de discusión, pero su extensión y valoración merecen su presentación.

La mayoría de las opiniones eran unánimes en el reflejo de la educación divergente y poco compartida, que recae sobre los alumnos:

“¿Compartida? Pues no. La escuela va por aquí y los padres van por allá. Las familias no van al mismo ritmo que la escuela.” (EPPu8)

“Pienso que no vamos a una (...), en un lado están los docentes y en el otro, las familias.” (EPPu4)

“Si ni los propios padres van en paralelo. La escuela, menos. Esto es un grave problema” (EPPu8)

Y es que en general, los docentes consideran que la educación que se transmite en la escuela no se inculca por igual luego en casa:

“La educación la ven una cosa tuya, no la ven muy compartida. Ya les puedes enseñar una cosa en la escuela, que después en casa, hacen otra...” (EPPu5)

“Tu les dices una cosa, y en casa hacen otra. Este es un problema, que los padres y maestros no vamos a una.” (EPPu8)

“Son caminos divergentes. En la escuela hacen, pero cuando llegan a casa...eso es otro mundo.” (EPPu5)

Y luego viene el desencanto. Para muestra...

“Verás que de cada cien niños que cruzan la calle, noventa lo hacen casi en rojo. Tantos años enseñándoles educación vial y cuando llegan al instituto...Butifarra!” (EPPu8)

Pero, ¿donde está el problema?

“Cuando llevan los niños a la escuela, no todas (las familias) tienen claro que están educando y que allí también los educaremos. Simplemente, los dejan.” (EPPu4)

“Los aparcen.” (EPPu6)

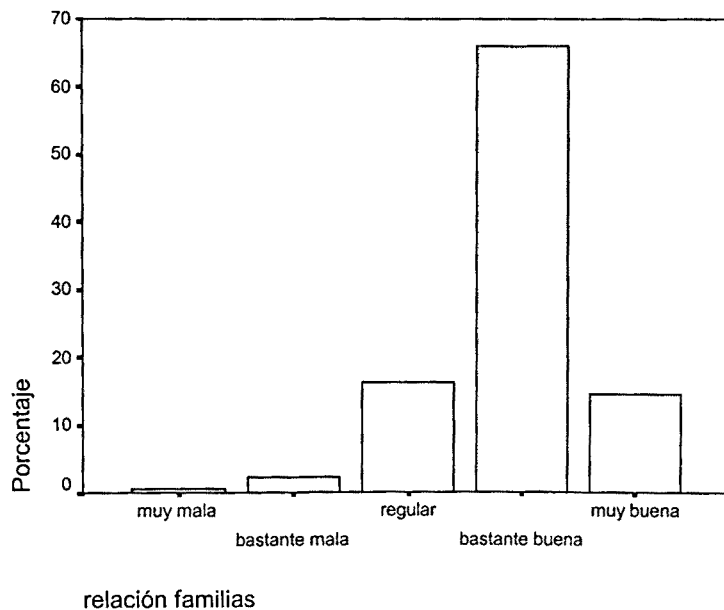
Primero han de entender que en la escuela también están ellos.” (EPPu5)

4.1.1.2. El valor de la relación

No obstante, al pedir a los maestros y profesores de la muestra, la valoración sobre su propia relación personal con las familias de sus alumnos, se observó que, en general, ésta obtenía una buena estimación pues al cuantificar los datos con puntuaciones de 1 a 4, la media resultó de 3,92, con un desviación típica de ,67. En la distribución de porcentajes (Gráfico 1), el 65,9% de los docentes consideraron que su relación con las familias de sus alumnos era bastante buena y, solo un 2,8% la estimó muy mala o bastante mala.

Gráfico 1

Distribución de porcentajes según el nivel de relación de los docente con las familias de sus alumnos



En la comparación de medias, se obtuvieron diferencias significativas con el subgrupo de docente de los *centros privados* que calificaron de mejores las relaciones con los padres de sus alumnos ($p < 0,05$). En relación al *ciclo educativo*, solo destacó la más alta puntuación media de los maestros de educación infantil en comparación con los de educación secundaria obligatoria ($p < 0,05$) y también consideraron tener mejores relaciones con las familias aquellos docentes que ocupan o han ocupado algún cargo de *responsabilidad* en la institución escolar ($p < 0,01$).

En cambio, no hay diferencias significativas en relación a la *ubicación* del centro ni a la variable *género*.

Sin embargo, en la opiniones recogidas en los grupos de discusión, se detectó uno de los principales motivos que los docentes consideran que pueden determinar una buena o mala relación con las familias:

“Cuando los hijos van bien, la relación con los padres es más buena.” (ESOPu1)

“La relación con las familias es la que el niño te da. Si va bien...” (EPPu6)

De esta forma, se considera que es la familia la que mediatiza la relación con los docentes en función de una atribución social errónea:

“Si un hijo funciona, la escuela es buena, pero si no funciona, no valéis nada.” (EPPu4)

“Si un crío va bien en clase, tu también vas bien con los padres (...) Ahora, si es un niño que no se porta bien, que tendría que mejorar en algunas cosas, entonces empiezan ‘vaya...quieres decir...’ La relación ya no es tan buena.” (EPPr7)

Pero en definitiva, nunca existe un único responsable de la relación y los docentes también reconocen aquello que hacen mal. Por ejemplo, hablar con los padres solamente cuando aparecen los problemas:

“Es culpa nuestra, en la mayoría de los casos, solo se llama a los padres cuando hay problemas con su hijo.” (ESOPu3)

“Los padres ya saben que cuando los llamas, esperan que les digas todo lo que va mal.” (ESOPr5)

“Siempre tratamos los aspectos negativos más que los positivos.” (ESOPu2)

Y claro, a veces, se les escapa alguna recriminación:

“Ya esperan que cuando los llames tu, les vas a pegar la bronca” (EIPu1)

“Esto es un error que a veces pasa.” (EIPu2)

“A veces, yo he visto que no se trata a las familias con la suficiente consideración.” (ESOPu2)

Otra posibilidad reconocida es el convocar a las familias con las decisiones tomadas de forma que, muchas veces, los padres no tienen ni tiempo de reaccionar:

“Muchas veces, se les convoca (a los padres) y nosotros ya vamos con una decisión tomada, con todo muy claro. Entonces, vamos allá, con la familias y...¡patapum!, que si tiene que derivar al hijo...Y muchas veces ellos ni siquiera son conscientes de que su hijo tiene un problema.” (EIPu2)

Pero es que, en definitiva, muchas veces, las relaciones con los padres de los alumnos siguen siendo percibidas como un enfrentamiento:

“Con lo que cuesta hacer tutorías, si viene la madre sola, mejor, no insistes. Así, solo te has de enfrentar a una sola persona, que es más fácil que si están los dos.” (ESOPu11)

Y es que, tal vez, sea muy posible que la escuela siga trabajando con las familias a través unos modelos de interacción demasiado tradicionales:

“La relación escuela-padres, siempre ha estado en una situación muy formalizada y muy estructurada.” (ESOPu11)

“En la escuela pecamos demasiado de...no se... A veces, todavía nos quisiéramos mantener con aquello de ‘la alimentación, los valores...y no se que más’. Y claro, hay una sociedad detrás en la que se han producido unos cambios y tampoco podemos continuar con el modelo de antes.” (EIPu2)

4.1.2. La relación familia – escuela

Esta pequeña subescala de 4 ítems, plantea las posibles causas de las dificultades de interacción entre las familias y el centro escolar. Los resultados obtenidos en las muestras de docentes y padres figuran en la tabla 44.

Tanto los docentes como las familias coinciden al mostrarse un poco de acuerdo en que los centros no facilitan suficientemente la comprensión del sistema educativo y el contacto entre ellos. En cambio, los maestros son los que expresan estar entre bastante y muy de acuerdo en que la escuela no puede dar respuesta a todos los problemas que se le plantean y que debería de modificar su función instruccional por la formativa.

Tabla 44
Puntuaciones medias de la subescala de “relación familia-escuela” para ambas muestras

<i>A nivel general, el Centro Educativo...</i>	Familias		Docentes	
	Media	D.T.	Media	D.T.
No facilita suficientemente la comprensión del actual sistema educativo a las familias	1,92	1,01	1,68	,88
No facilita suficientemente el contacto entre familias y docentes	1,65	,92	1,46	,79
No puede dar respuesta a todos los problemas relacionados con la educación	2,44	1,09	3,21	1,23
Ha de dejar de tener un papel fundamentalmente instruccional y ser más funcional y formativo	2,59	1,18	3,07	1,14

En los grupos de discusión se trataron con profundidad todos estos temas. Las principales aportaciones fueron en referencia a la implantación de la Reforma Educativa y a la dificultad de las familias para comprender su funcionamiento:

“Con todo el nuevo sistema educativo de reforma, los padres no lo conocen y van perdidos y dicen ‘mira, que lo hagan los maestros’. Es tan complejo, no solo su estructura, sino los ‘intrínquilis’ de dentro del sistema.” (ESOPu10)

“A los padres no se les explica bien el cambio educativo que supone para su hijo la entrada al instituto.” (ESOPu2)

“Les cuesta entender todo el proceso y se han hecho muchas reuniones para explicarlo a los padres. Pero han ido y no se han enterado porque es difícil y porque no se sienten implicados...aunque poco a poco van entrando.” (ESOPu9)

“Es una estructura compleja que no la entienden los padres.” (ESOPu11)

“Se hacen un lío con las notas, no entienden nada...que si aspectos procedimentales, actitudinales..., se hacen un lío.” (ESOPr5)

Aunque reconocieron que las dificultades de comprensión no eran únicamente responsabilidad de las familias:

“Muchas veces, lo que se habla en el Consejo Escolar no es el lenguaje de los padres.” (EPPu4)

“Les explicas el Plan de Evaluación y, ¿ellos que dirán? Ha de ser alguien del ramo, porque sino...” (EPPu6)

Y a pesar de su complejidad, consideraron que la disminución de la implicación de las familias se debe a la falta de respuesta del Sistema Educativo:

“No me extraña que en la evolución de párvulos hasta secundaria, cada vez los padres se vayan desprendiendo más de la escuela porque creo que es el sistema educativo que no sabe dar respuestas.” (ESOPu11)

“A la escuela le cuesta dar una respuesta educativa. A nivel de medicina, los médicos dan una receta, pero en el sistema educativo, ¿qué terapia le das a un padre?” (ESOPu11)

¿Pero quien ha de darlas?

“...yo no se hasta que punto sabríamos decir: ‘se ha de hacer esto’. Yo no se hasta que punto me siento capacitada para decirlo.” (ESOPu10)

Y también, debatieron sobre el cambio de funciones de la escuela:

“Los padres quizá entenderían que la tarea de la escuela no es explicar, explicar y explicar o dar contenidos, sino que empezarían a entender que las función de la escuela es formar.” (ESOPu11)

Volviendo al análisis cuantitativo, en la **muestra de familias**, comparando las puntuaciones medias, destacamos que en referencia a la *titularidad* del centro, los padres de las instituciones públicas son los que están más de acuerdo en el cambio de papel de la escuela ($p < 0,05$).

Tomando como referencia la variable *ciclo educativo*, las únicas puntuaciones significativas aparecen en las familias de educación infantil, pues son las que están más de acuerdo en que el centro no facilita suficientemente la comprensión del actual sistema educativo ($p < 0,01$) y tampoco facilita el contacto con los maestros ($p < 0,05$). Para éste último enunciado, según la variable *género*, son los padres los que también puntúan más alta esta dificultad de aproximación con los docentes en relación a las madres ($p < 0,05$).

No existen diferencias significativas en función de la *ubicación*, pero si para las familias que *participan* en algún espacio de colaboración con el centro, pues son los padres y madres que no están inscritos en ningún ámbito institucional los que expresan que el centro facilita poco la comprensión del actual sistema educativo ($p < 0,05$).

Analizando los resultados de la comparación de medias para la **muestra de docentes**, se encuentran bastantes más divergencias. En función de la *titularidad*, los docentes de los centros públicos están más de acuerdo en la mayor dificultad para dar respuesta a todos los problemas relacionados con la educación ($p < 0,01$) así como también, muestran su mayor acuerdo en el cambio de papel instruccional por el funcional ($p < 0,01$) que los profesionales que trabajan en las instituciones escolares privadas.

En la tabla 45, se muestran los resultados de la comparación de medias en función del *ciclo educativo*. Como se puede observar, son los maestros de educación infantil los que muestran un mayor nivel de acuerdo sobre el cambio de funciones de la escuela respecto sus compañeros de EP y de ESO. En cambio, son los de secundaria obligatoria los que expresan una mayor sensibilidad ante la dificultad de dar respuesta a los problemas educativos. Este resultado puede verse reforzado con las opiniones extraídas de la muestra de maestros y profesores de secundaria de los grupos de discusión.

Tabla 45

Comparación de medias para la subescala "relación familia-escuela" de la muestra de docentes, en función del ciclo educativo.

Ítems	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
A nivel general, el Centro educativo...									
No facilita suficientemente la comprensión del actual sist. educativo a las familias	EI 2,05 EP 1,73	1,372	N.S.	EI 2,05 ESO 1,57	2,418	0,05	EP 1,73 ESO 1,57	1,114	N.S.
No facilita suficientemente el contacto entre familias y docentes	EI 1,59 EP 1,40	1,013	N.S.	EI 1,59 ESO 1,47	,589	N.S.	EP 1,40 ESO 1,47	-,567	N.S.
No puede dar respuesta a todos los problemas relacionados con la educación	EI 3,27 EP 2,80	1,603	N.S.	EI 3,27 ESO 3,44	-,597	N.S.	EP 2,80 ESO 3,44	-3,217	0,01
Ha de dejar de tener un papel instruccional y ser más funcional y formativo	EI 3,68 EP 3,15	1,868	N.S.	EI 3,68 ESO 2,88	3,117	0,01	EP 3,15 ESO 2,88	1,439	N.S.

No se han encontrado diferencias significativas en relación a la *ubicación* del centro ni tampoco en función del *género*.

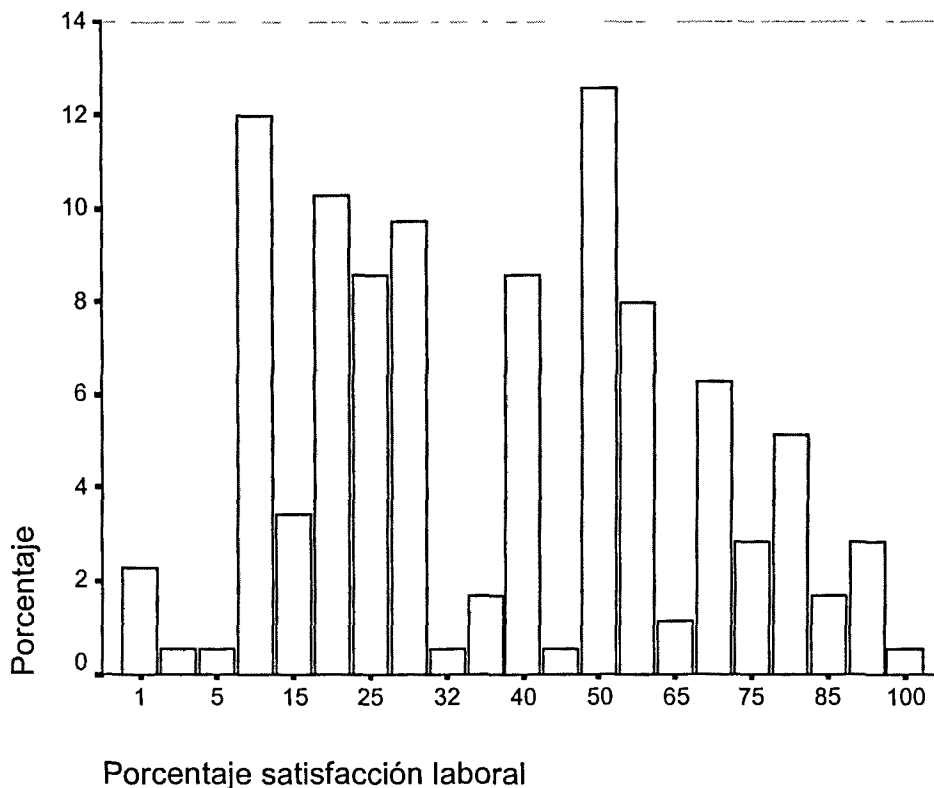
4.2. La satisfacción laboral de los docentes

Tal como nos hemos venido refiriendo, la relación de los docentes con las familias de sus alumnos es uno de los factores que pueden contribuir en mayor o menor grado a la sensación de satisfacción en el conjunto global del trabajo de los profesionales de la educación formal. En el cuestionario de la muestra de maestros y profesores, se incluyó una pregunta relativa a la estimación del porcentaje de su satisfacción laboral que estaba vinculada a la relación con las familias de los alumnos. Textualmente dice así: "Una parte de mi satisfacción laboral está en relación con el trato con las familias de mis alumnos. Respecto del total, considero que es del.....%".

Los resultados (Gráfico 2), nos muestran que para el 71,4% de la muestra, el trato con los padres y las madres les equivale a la mitad del total de la satisfacción en el trabajo. Un 18,3%, expresaba que suponía un 75% del total y un 10% consideraban

que la relación con las familias representaba entre un 80 y 100% del total de su sentimiento de bienestar en el trabajo.

Gráfico 2
 Porcentaje del total de la satisfacción laboral de los docentes que guarda relación con el trato con las familias de los alumnos



A nivel general, la media es del 40,45% con un desviación típica de 26,62. Así pues, cabe destacar el alto nivel de importancia que los maestros y profesores otorgan a su relación con las familias en el conjunto del porcentaje de la satisfacción laboral, teniendo en cuenta la percepción de que carecen de la suficiente preparación para su correcto desarrollo y funcionamiento, tal como han venido manifestando anteriormente.

Si comparamos el porcentaje de satisfacción laboral dependiente del trato con las familias de los alumnos en función de la *titularidad*, observamos que este es más elevado para los docentes de los centros privados ($p < 0,01$) con una valoración que roza al 50%.

Tomando como referencia el *ciclo educativo* (Tabla 46), destacamos la diferencia entre la valoración ofrecida por los maestros de EI y EP que, en el primer caso, supera el 50%, en comparación con el bajo porcentaje sentido por los docentes de ESO (34,25%).

Tabla 46

Comparación de medias del porcentaje de satisfacción laboral de los docentes en relación con el trato con las familias de sus alumnos, en función del ciclo educativo (EI n=22; EP n=59; ESO n=93)

Variable	EI	EP	t-test	p<	EI	ESO	t-test	P<	EP	ESO	t-test	p<
Porcentaje de satisfacción laboral	52,82	45,78	1,148	N.S.	52,82	34,25	3,342	0,01	45,78	34,25	2,931	0,01

Así, para corroborar también este resultado, se compararon las puntuaciones medias expresadas en función de la *titulación* de los sujetos de la muestra y, como era de esperar, los profesionales con estudios de *primer ciclo* (diplomatura) la puntuación media (45,77%) era significativamente más alta ($p < 0,01$) que para los que tenían estudios de *segundo ciclo* (licenciatura).

Con la variable *género*, *ubicación* del centro y si ocupa o ha ocupado algún cargo de *responsabilidad*, no se aprecian diferencias significativas.

4.2.1. Variables predictoras de la satisfacción laboral de los docentes

Para intentar detectar algunas de las posibles variables continuas que podrían estar directamente implicadas con las puntuaciones registradas de satisfacción laboral de los docentes, se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple (Tabla 47), tomando como variables independientes el *nivel de participación familiar*, el *nivel de implicación del propio docente* y las resultantes del análisis factorial que son, *reciben interés proceso educativo (RIPE)*, *reciben interés propio docente (RID)*, *necesitan recibir interés proceso educativo (NRIPE)* y *necesitan recibir interés propio docente (NRID)*.

El método utilizado fue el de pasos sucesivos. Se obtuvo una $R=,486$ y una $R^2=,236$, lo que explicaría el 23% de la varianza del porcentaje de la satisfacción laboral de los docentes en relación al trabajo con las familias. El error típico de la estimación es de 21,69 y con una $F= 17,21$ y una $p= ,001$.

Tabla 47
Análisis de regresión lineal para las variables predictoras de la satisfacción laboral de los docentes

<i>Variables</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Nivel participación familias	,314	4,10	,000
Reciben interés propio docente	,189	2,51	,013
Nivel implicación docente	,171	2,47	,014

Como se puede observar, las principales variables que determinan la variación de la satisfacción laboral de los maestros y profesores vinculado con su trato con los padres y madres de los alumnos, son el nivel de participación de las familias en los centros escolares, el interés recibido sobre su persona y también su grado o nivel de implicación en la institución.

4.2.2. El nivel de implicación familiar

Teniendo en cuenta que el nivel de implicación de las familias de los alumnos en los centros educativos es la primera variable con más peso específico y directamente relacionada en la satisfacción laboral de los docentes, se ha realizado la misma operación estadística con ella para intentar descubrir los factores que influyen en el nivel de la participación de los padres y madres en la escuela.

Con el método de pasos sucesivos, se obtuvo una $R=,499$ y una $R^2=,249$, lo que explicaría el 24% de la varianza. El error típico de la estimación es de 1,59 y con una $F= 45,95$ y una $p=,000$.

Tabla 48
Análisis de regresión lineal para las variables predictoras del nivel de participación familiar

<i>Variables</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Fam. da interés en proceso educativo (FDIPE)	,441	7,83	,000
Nivel de implicación de los maestros	,120	2,12	,034

Estos resultados (Tabla 48), nos revelan que aquellas familias que muestran un alto nivel de preocupación e interés durante el proceso educativo, serán las que más participen de la vida del centro. En segundo lugar aparece también con un alto valor predictivo, el nivel de implicación de los docentes. De esta forma, constatamos que los padres y madres se implicarán más si perciben a los docentes interesados e implicados en la institución y en la educación de los alumnos.

Aportamos tres opiniones de los maestros y profesores de los grupos de discusión que son relevantes en este aspecto:

“Yo creo que la voluntad y las ganas de implicarse de los docentes es fundamental.” (ESOPr5)

“Yo estuve en un centro que los profesores iban siempre a las reuniones de la APA. Era bonito, porque si alguna vez salía algún problema, podía participar.” (EPPu4)

“En mi escuela, no funciona el APA por un lado y los maestros por otro. Hay un objetivo común que son los niños y entonces, vamos todos a una. (...) Es todo un trabajo de escuela.” (EIPu1)

4.2.3. La implicación de los docentes

Para determinar cuales serian entonces las variables que más concretan la participación y la implicación de los docentes en el centro escolar, siguiendo el mismo método estadístico e introduciendo las variables: edad, años de experiencia docente, RID, RIPE, NRID y NRIPE, se extrajo que solo el nivel de participación familiar es determinante para la motivación hacia la implicación del profesional de la

educación (Tabla 49). Se obtuvo una $R=,197$ y una $R^2=,039$. El error típico de la estimación es de 1,22 y con una $F= 6,84$ y una $p=,010$.

Tabla 49
Análisis de regresión lineal para las variables predictoras del nivel de implicación de los docentes

<i>Variables</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Nivel de participación familiar	,197	,2,61	,010

Con este resultado se cierra la espiral sistémica. Si el porcentaje de satisfacción laboral de los docentes es predecible a partir del nivel de participación familiar y ésta, está directamente relacionada con la implicación de los docentes, constatamos la circularidad de la relación en la que la reciprocidad es una constante en la interacción.

Conclusiones

El trabajo que hasta aquí hemos presentado, se trata de una investigación prospectiva, que no pretende en ningún caso ofrecer una generalización de los resultados, sino solamente recoger información y datos de las muestras que nos permitan destacar las relaciones entre las variables que hemos estudiado. En definitiva, se ha intentado demostrar la existencia de algunas dificultades en el proceso relacional y comunicativo entre los docentes y las familias de los alumnos dentro del contexto escolar.

Para ello, se ha realizado un recorrido teórico, psicológico y sociológico –y muchas veces, histórico-, que se ha remontado puntualmente hasta los orígenes de la psicología social como ciencia emergente para intentar dar una visión global y holística de la comprensión de los fenómenos psicosociales. De esta forma, se ha tratado de justificar la posición teórica y metodológica utilizada para la investigación.

Referente a la familia, se ha ido viendo como el modelo tradicional, en el que convivían conjuntamente las generaciones de los abuelos, los padres y los hijos, fue perdiendo fuerza hasta transformarse en un modelo nuclear, formado exclusivamente por la pareja y los hijos (Iglesias de Ussel, 1998a; Vila, 1998). Aún así, las funciones familiares, heredadas y transmitidas por las familias de origen, seguían estando claramente definidas y diferenciadas pues sólo se había realizado una modificación de tipo estructural, no funcional.

No fue hasta finales del siglo XX que, teniendo en cuenta los cambios sociales, culturales y legislativos, los roles familiares empezaron un proceso de transformación que, entre otras muchas modificaciones, supuso la necesidad de delegar a terceras instancias aspectos relacionados con el cuidado y educación de los hijos.

En el análisis sobre la familia, hemos querido destacar la diversidad actual de modelos familiares (Alberdi, 1995; Musitu, 1995), y la transformación psicológica del sistema familiar como necesidad y respuesta a los cambios sociales sufridos en su entorno. Familia y sociedad interactúan y todo cambio es siempre respuesta a otro realizado anteriormente. En suma, esto nos indica que nunca podremos obtener conclusiones causales unidireccionales que expliquen la interacción psicosocial.

La escuela, ha sido pues la institución social que ha intervenido para apoyar a la familia en el proceso de la educación formal a nivel general, pero sobretodo en la etapa de socialización primaria. Lógicamente, como sistema social, abierto y dinámico, ha realizado también los cambios necesarios para ajustarse a los modelos sociopolíticos de cada momento.

La regulación de los espacios de participación familiar dentro de la institución escolar, fue la respuesta adaptativa de reajuste a las necesidades familiares y sociales que se le demandaban. Pero la realidad nos advertía que el feed-back relativo a su transformación no tenía el eco suficiente para conseguir los objetivos educativos propuestos y que, más que un trabajo conjunto con las familias de los alumnos, se percibía una delegación de las funciones parentales hacia la escuela (Cardús, 2000, Savater, 1997).

Los docentes y las familias parece que no se acaban de entender. La comunicación existe, pero el intercambio de información entre los dos sistemas es pobre (Epstein, 1986) y su calidad no es óptima. Conociendo pues la existencia de las dificultades de interacción, hemos querido adentrarnos a

conocer la naturaleza de éstas y la confrontación de fuerzas entre los dos sistemas o grupos.

En este trabajo, hemos querido constatar y verificar esta falta de entendimiento, encontrar las razones o motivos que la provocan y valorar las consecuencias que esta dificultad interactiva puede producir sobre los docentes.

A lo largo de la exposición teórica se ha tratado de resaltar el interés científico de este tema dado que se reconoce como fundamental para mejorar la calidad educativa de la escuela y para asegurar unos resultados más óptimos de sus alumnos, así como también, para el incremento de la satisfacción laboral de los docentes y la realización personal de las familias (Becher, 1986; Fish, 1990; Sherindan y Kratochwill, 1992; Martínez González, 1992,1996; Eccles y Harold, 1993; Epstein, 1986, 1995; Vickers y Minke, 1995).

La perspectiva y el análisis sistémico de las interacciones psicosociales, nos ha ofrecido un panorama excelente para comprender e investigar sobre las relaciones entre las familias y los docentes dentro del marco de la institución escolar.

El diseño y la combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa ha sido muy importante en este estudio, pues ha facilitado el análisis apriorístico en profundidad de una situación relatada por sus propios protagonistas y también, ha permitido la posterior confección y elaboración de los cuestionarios con las máximas garantías de idoneidad.

Los resultados obtenidos a partir del análisis empírico, nos ofrecen las siguientes conclusiones que, exponemos en tres apartados: A) los principales resultados obtenidos, B) la verificación de las hipótesis, y C) las acciones que se derivan de los resultados

A) Los principales resultados obtenidos.

Los docentes y los padres y madres coinciden en reconocer que los espacios de mayor participación familiar dentro de los centros escolares, son las tutorías y las reuniones al inicio de curso y los menos participativos son las elecciones al Consejo Escolar, las conferencias y las Escuelas de Padres, en aquellos centros que han conseguido organizarlas. Pero, en cualquier caso, hay que resaltar que, a pesar de esta concordancia, el conjunto de las puntuaciones medias que se han otorgado las familias en cuanto a la valoración de su propia participación escolar, han sido sensiblemente más altas que las recogidas en la muestra de docentes (Tablas 10 y 11).

Esto significa que la percepción sobre una misma situación es interpretada por sus mismos protagonistas desde puntos de vista diferentes. Estas discrepancias han seguido apareciendo y se han mantenido constantes en casi todos los resultados obtenidos.

Así también, mientras que los docentes consideran que son los padres y madres de los centros privados los que mayor nivel de participación ofrecen en la mayoría de las actividades con una $p < 0,01$ (Tabla 12), las respuestas obtenidas de la muestra de familias reflejan muchas menos diferencias sobre el nivel participativo entre los dos tipos de instituciones (Tabla 14).

En cuanto a la disminución de la participación e interacción familiar tanto con los docentes como con el centro escolar a medida que aumenta la edad de los hijos y cambia el ciclo educativo es, para los maestros y profesores de este estudio, un hecho evidente (Tabla 13). En cambio, los padres y madres que han respondido a los cuestionarios, consideran que su participación e implicación en el centro escolar es prácticamente igual en todos los ciclos educativos en los espacios de participación formal (Tabla 15). Así, lo más evidente y concordante es, solamente, la disminución de la asistencia de las

familias de los alumnos en las actividades informales en la educación secundaria obligatoria.

En definitiva, podemos resumir algunos datos concluyentes sobre la participación familiar en los centros escolares:

- a) Ha estado valorada bastante baja por ambas muestras, reconociendo que son los docentes quienes se implican y participan más que las propias familias –dentro del centro escolar- en y durante el proceso educativo.
- b) Se han apreciado diferencias y discrepancias de percepción y atribución entre las valoraciones de las familias y los maestros y profesores en todas las cuestiones que se referían a la participación.
- c) Se ha reconocido la falta de espacios para la participación, aunque no existe un total acuerdo sobre el tema, dado que han sido solamente algunas submuestras las que han ofrecido estas opinión: curiosamente, han sido las familias de los centros privados ($p < 0,05$) y de ESO por un lado, y los docentes de la pública por otro ($p < 0,01$).
- d) Aunque las familias reconocen que deberían participar mucho más dentro de la institución (3,37 de media), los docentes piensan que no tanto (2,37), con una $p < 0,01$.

Los resultados obtenidos en los apartados de percepción de realidades y necesidades de los docentes, constatan que, en general, no existe un ajuste entre ellas. Es decir, los maestros y profesores sienten que reciben por parte de las familias de sus alumnos menos de lo que desearían o necesitarían recibir ($p < 0,01$).

Son los profesionales de los centros privados quienes, a pesar de todo, perciben recibir más interacciones con las familias en comparación con

públicos. Curiosamente, son también los que expresan un mayor interés en sentir un mayor acercamiento, interacción y participación con los padres y madres de sus alumnos. Este contraste, podría responder al alto interés institucional y profesional de estos centros dirigido a la implicación familiar en contraposición a la respuesta obtenida.

Otro dato paradójico es que los enseñantes que expresan sentir una mayor necesidad e interés de interacción con las familias, son los que realmente ya las reciben, mientras que el subgrupo que menor nivel de interacciones recibe es el que menos las valora o siente como necesarias. En nuestro caso, los maestros de educación infantil y primaria, que son precisamente los que perciben recibir mayores niveles de interacción con los padres y madres de sus alumnos, son a la vez, los que desearían ver aumentado el nivel del intercambio relacional. En cambio, los docentes de educación secundaria obligatoria, que perciben recibir menos contactos familiares, son precisamente los que menos acusan esta carencia.

Estos resultados contrastan con los obtenidos por la muestra de padres y madres en el mismo apartado. Como hemos visto, los resultados alcanzados nos indican que las familias ofrecen a los docentes "menos" de lo que consideran que deberían dar. No obstante, el subgrupo que manifiesta participar en algún ámbito institucional, reconoce un poco más las necesidades de los docentes, sobretudo ante la responsabilidad de compartir el fracaso educativo ($p < 0,01$) y con un mayor respeto en el cumplimiento de las orientaciones ($p < 0,05$).

Mediante al análisis factorial, hemos podido agrupar los ítems de las escalas o apartados de percepción de realidades y necesidades en dos factores que nos indican que, en concreto, a los docentes les interesa recibir de las familias, en primer lugar, interés y preocupación en y durante el proceso educativo y no únicamente en los resultados finales y, en segundo lugar, interés hacia ellos como personas, que recoge las cuestiones que hacen referencia al deseo y la

voluntad de mantener unas buenas relaciones personales y agrupa las actitudes de agradecimiento, confianza, valoración y reconocimiento del trabajo.

Los resultados factoriales obtenidos de las dos muestras, nos han permitido trabajar con las nuevas variables resultantes.

Para los docentes, a) Reciben interés en el propio docente (RID), b) Reciben interés en el proceso educativa (RIPE), c) Necesitan recibir interés en el propio docente (NRIPD) y d) Necesitan recibir interés en el proceso educativo (NRIPE).

Para los padres y madres: a) Familia considera necesario mostrar interés proceso educativo (FCNIPE), b) Familia considera necesario mostrar interés en el propio docente (FCNID), c) Familia da interés proceso educativo (FDIPE) y, d) Familia da interés al propio docente (FDID).

Los resultados obtenidos constataron los datos registrados anteriormente:

- a) los docentes de los centros privados sienten recibir de las familias de los alumnos mayor interés hacia ellos mismos y hacia el proceso educativo de sus alumnos, a la vez que expresan el deseo de recibir todavía un mayor interés dirigido hacia ellos ($p < 0,01$) (Tabla 37), y
- b) la percepción de los maestros y profesores sobre el interés y preocupación de las familias tanto sobre el propio docente como hacia el proceso educativo es mayor en EI y va disminuyendo en los ciclos superiores, pero estos tampoco expresan sentir una mayor expectativa o necesidad de relación (Tabla 38).

En la valoración de la interacción de los docentes con las familias, se evidencian las siguientes cuestiones (Tablas 41 y 43):

1. Los docentes y los padres estiman la necesidad de realizar compromisos y trabajar conjuntamente, pero para contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales, los enseñantes valoran como más importante la actuación de los padres y madres (3,86) que la suya como profesionales (2,57).
2. Sobre la falta de preparación de los docentes para trabajar con las familias de los alumnos, son principalmente los maestros y profesores de los centros públicos quienes más acusan esta limitación ($p < 0,05$). Son también los maestros de educación primaria los que reconocen estar poco entrenados para actuar en este ámbito, mientras que los profesionales de secundaria los que se autoperciben menos preparados y menos motivados para trabajar con los padres y madres (Tabla 42).

Para terminar con la exploración empírica, el análisis de regresión múltiple, ha sido de gran interés pues nos ha permitido detectar que el nivel de participación familiar ($p = ,000$) y el interés que los padres y madres demuestran sobre la persona del docente ($p = ,013$), influye notablemente en el grado de satisfacción laboral de los maestros y profesores (Tabla 47), confirmando también la idea de que la participación familiar incrementa la percepción de autoeficacia de los docentes (Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie, 1987).

De la misma forma, para que las familias se motiven a la participación, las variables más influyentes han resultado ser dos (Tabla 48), una intrínseca, que es el interés que los padres muestran en el proceso educativo ($p = ,000$), y otra extrínseca, el nivel de implicación de los maestros ($p = ,034$).

De estos resultados se extraen dos importantes conclusiones:

- 1) Las familias que participan en la vida del centro escolar de sus hijos muestran también mayor preocupación e interés a lo largo del proceso educativo, y
- 2) Existe un sistema de retroalimentación interactiva que mueve los docentes y las familias hacia la implicación y participación. Por un lado, los maestros y profesores más implicados, motivarán a los padres y madres al trabajo conjunto y, por el otro, las familias participativas, conseguirán que los enseñantes de un centro, se sientan más interesados en generar encuentros para la interacción.

B) Verificación de las hipótesis.

Prácticamente, se puede decir que las hipótesis iniciales de esta investigación han estado confirmadas:

- Existen diferencias entre lo que los docentes consideran que reciben de las familias de sus alumnos y lo que verdaderamente les gustaría recibir.
- También existen diferencias entre lo que los maestros y profesores expresan que necesitarían recibir y lo que las familias consideran que les ofrecen.
- La satisfacción de los docentes se ve influenciada por el nivel de implicación de las familias en los centros escolares.

Respecto a las hipótesis derivadas o secundarias, se han cumplido en la mayoría de los casos, aunque con alguna discrepancia entre las dos muestras:

- a) La participación familiar, en opinión de la muestra de docentes, disminuye a medida que avanza en ciclo educativo. Sin embargo, según los resultados de la muestra de familias, la implicación de los padres y madres se mantiene constante a lo largo de la vida escolar de los hijos.
- b) Las relaciones de los docentes con las familias son percibidas, por el grupo de maestros y profesores diferentes en función de la titularidad del centro. En cambio, en opinión del grupo de padres y madres, son prácticamente iguales independientemente del tipo de institución escolar.
- c) Las familias más participativas, son las que más implicación manifiestan en y durante el proceso educativo y más tienen en cuenta las necesidades de los docentes.
- d) La variable género no ha sido significativa y, por lo tanto, no se han observado diferencias entre hombres y mujeres en ninguna de las dos muestras.

C) Las acciones más relevantes que se desprenden de los resultados.

Hemos visto que los resultados obtenidos nos indican claramente una contraposición y una manifiesta diferencia de percepción y atribución sobre un mismo fenómeno social como es la relación cotidiana entre las familias y los docentes dentro una institución escolar.

Haley (1987), consideraba que cuando alguien alegaba que otro tenía un problema, significaba la afirmación de la dificultad que el primero tenía para enfrentarse a la situación. Dowling (1996), piensa que al colocar un problema en un contexto particular, lo que se hace es determinar a quien pertenece y, también indica quien es el responsable de su origen, pervivencia y resolución.

En nuestro caso, constatamos que los padres y madres están convencidos de su correcta intervención en el proceso educativo. En cambio, los maestros y profesores, creen firmemente que el problema radica en la familia. Pero nosotros, de acuerdo con los razonamientos expuestos por Haley (1987) y Dowling (1996), consideramos que debe ser la escuela y sus profesionales los que deben elaborar las estrategias para iniciar, motivar y mantener la participación y la implicación de las familias en los centros escolares.

Así pues, quisiéramos exponer algunas proposiciones que se desprenden de esta investigación y que nos orientan a la búsqueda de estrategias para mejorar la relación entre padres y docentes, facilitar la interacción entre la familia y la escuela e incrementar los niveles de satisfacción mutuos.

1. *Proseguir con las investigaciones centradas en los aspectos relacionales entre docentes y familias.*

Las discrepancias en los resultados obtenidos por ambas muestras, son también un elemento de análisis importante para investigar. Si la percepción de la participación e implicación familiar no es la misma para los docentes que para las familias, convendría analizar la causa o motivo de esta y otras diferencias de atribución. Tal vez correspondería proseguir con otros estudios que abordaran el campo de realidades y necesidades de los padres y madres en relación con los docentes, ampliar las muestras y mejorar los instrumentos utilizados para la investigación.

2. *Eliminar las barreras comunicativas entre familias y escuelas.*

Es necesario que los docentes y las familias aprendan a trabajar conjuntamente. Esto significa, entre otras cosas, que:

- a. el centro escolar debe facilitar a los padres y madres de sus alumnos, el conocimiento suficiente para familiarizarse con los conceptos más complicados o complejos relacionados con su estructura y funcionamiento tanto a nivel psicopedagógico como administrativo.
- b. Los padres y los enseñantes deben aprender a conocer y respetar los objetivos y los límites que definen el campo personal y profesional, mediante actitudes de confianza, respeto, tolerancia mutua y la asunción de la complementariedad de roles.
- c. Las interacciones entre la escuela y la familia han de realizarse desde posiciones bidireccionales y complementarias (Huguet, 1996; Lacasa, 1997). La forma comunicativa simétrica, genera conflicto y enfrentamiento entre los participantes y, consecuentemente, no contribuye a la satisfacción personal ni profesional.

3. Integrar en el currículum de la formación inicial universitaria los conocimientos básicos para el trabajo con las familias.

Es importante que todos los profesionales de la educación se formen inicial y permanente, sobre las estructuras y el funcionamiento del sistema familiar, las habilidades necesarias para trabajar con los padres y madres de los alumnos tanto de forma individual (entrevista) como grupal (dinámica de grupos) y las estrategias para la prevención y resolución de conflictos.

Así pues, las intervenciones deben dirigirse de forma paralela y simultánea hacia los dos colectivos implicados. Por un lado, los docentes, deben comprender su importante papel en la interacción con las familias para asumir, modificar y potenciar su rol profesional orientado a la intervención con los

padres y madres facilitando su integración y participación en tareas conjuntas y, por otro, se deben organizar actuaciones desde las asociaciones y colectivos representantes de las familias de los alumnos, para orientar y asesorar sobre las formas idóneas de intervención e implicación en y dentro de los centros escolares.

No debemos olvidar que la participación forma parte de un proceso de aprendizaje (Ucar, 1992), que no debe situarse únicamente en un plano teórico, sino como señala Casas (1994), debe aprenderse desde la experiencia y la aplicación práctica. Se debe transmitir que la participación de las familias en el proceso educativo escolar es un derecho y un deber básico y fundamental de los padres y madres. Participando es la mejor –y tal vez la única- forma de comprender que también somos protagonistas y responsables de la educación de los niños y adolescentes.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA, M.; RODRIGO, M.J. (1996) La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 4, 19-30
- ALBERDI, I. (1982) Un nuevo modelo de familia. *Papers*, 18, 87-112. Revista de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- ALBERDI, I. (1979) *Historia y sociología del divorcio en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- ALBERDI, I. (dir.) (1995) *Informe sobre la situación de la familia en España*. Ministerio de Asuntos Sociales: Madrid.
- ALBERDI, I. (1999) *La nueva familia española*. Taurus: Madrid.
- ALBERDI, I.; ESCARIO, P.; MATAS, N. (2000) *Les dones joves a Espanya*. Col.lecció Estudis Socials, nº 4. Barcelona: Fundació 'La Caixa'
- ALEXANDER, R. (1992) *Policy and practice in Primary Education*. Routledge: Londres.
- ALLPORT, F.H. (1924) *Social Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin
- ALLPORT, G.W. (1954) The historical background of modern social psychology, en G. LINDZEY (ed.) *Handbook of Social Psychology*, vol I. Addison-Wesley: Cambridge, MA.
- ALONSO, L.E. (1995) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, de J.M. Delgado y J. Gutierrez (coord.). Síntesis, Madrid.
- ALONSO, L.E. (1996) "El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa", en *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36
- ÁLVAREZ, Q. (1999) *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- ALSINET, C. (2000) *El bienestar en la infancia*. Pagès: Lleida.
- ALVIRA, F. (1983) Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-76
- ANAYA, G; QUIÑÓNEZ, A.O. (1999) El sistema educativo (4ª ed.), en M. GARCIA FERRANDO (coord.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de sociología*. Valencia: Tirant lo blanch
- ANDER-EGG, E. (1983) *Técnicas de Investigación Social*. Humanitas: Buenos Aires.
- ANDOLFI, M. (1984) *Terapia Familiar*. Paidós: Buenos Aires.
- ARIÉS, Ph. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus: Madrid.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor: Barcelona.
- AUSLOOS, G. (1998) *Las capacidades de la familia*. Herder: Barcelona.
- AYESTARAN, S. (1996) La formación del grupo, en S. AYESTARAN (ed.) *El grupo como construcción social*. Plural: Barcelona.
- BALSELLS, M.A. (1997) *Maltractament infantil i educació familiar*. Edicions Universitat de Lleida:
- BANDURA, A. (1984) *Teoría del aprendizaje social*. Espasa: Madrid.
- BARBERO, J.L. (1993) Génesis y evolución de la historia de la escuela, en M.A. GARCIA DE LEÓN, G. DE LA FUENTE y F. ORTEGA (eds.), *Sociología de la Educación*. Barcanova: Barcelona.
- BASTIANI, J. (1957) From compensation...to participation? A brief analysis of changing attitudes in the study and practice on home-school relation, en J. BASTIANI (ed.) *Parents and teachers. Perspectives on home-school relations*. NFER Nelson: Windsor.
- BATESON, G. (1960) Minimal requirements for a Theory of Schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 2, 477-491.
- BATESON, G. (1961) The biosocial Integration of the Schizophrenic Family, en N. W. ACKERMAN, F.L. BEATMAN y S.N. SHERMAN (eds.), *Exploring the Base for FamilyTherapy*. New York: Family Service Asociaton.
- BATESON, G.; GOFFMAN, E.; HALL, E.; WATZLAWICK, P. et al (1984) *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- BECHER, R.M. (1986) Parent involvement: A review of research and principles of succesful practice. En L. G. KATZ (ed.) *Current topics in early childhood education*, vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.
- BECKER, G. (1981) *Tratado sobre la familia*. Alianza Universidad: Madrid.

- BEL BRAVO, M.A. (2000) *La familia en la historia*. Encuentro: Madrid
- BERTALANFFY, L. v. (1950) The Theory of Systems in Physics and Biology. *Science*, 3, 25-29.
- BERTALANFFY, L. v. (1981) *Teoría General de los Sistemas*. Madrid: Fondo de cultura económica (edición original en inglés 1968)
- BISCARRI, J. (1993) *La formación permanente de los profesores: motivaciones y condicionantes*. Institut d'Estudis Ilerdencs: Lleida
- BISCARRI, J. (2000) Condicionantes contextuales de las atribuciones de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos. *Revista de Educación*, 323, 475-492.
- BISQUERRA, R. (1989) *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol 1. Barcelona: PPU
- BLANCO, L. A. (1996) *La evaluación educativa, mas proceso que producto*. UdL: Lleida
- BLANCO, A. (1995) *Cinco tradiciones de la Psicología Social* (2ª ed.) Madrid: Morata.
- BLANCO, A.; DE LA CORTE (1996) La Psicología social aplicada: algunos matices sobre su desarrollo histórico. En J.L. ÁLVARO, A. GARRIDO Y J.R. TORREGROSA (comp.), *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw Hill.
- BLUMER, H. (1937) Symbolic interaction. En E.P. SCHMIDT (ed.), *Man and Society*. Prentice Hall: Nueva York.
- BLUMER, H. (1969) *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- BLUMER, H. (1982) El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Hora: Barcelona
- BOFIA, P.; TIZON, JL. (1994) *Qué es el psicoanálisis. Orígenes, temas e instituciones actuales*. Herder: Barcelona.
- BONAL, X. (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós: Barcelona
- BOUCHÉ, J.H. (1995) Nuevas perspectivas en la familia, en E. LOPEZ-BARAJAS, *La familia en el tercer milenio*. UNED: Madrid
- BOWLBY, J. (1979) *El vínculo afectivo*. Paidós: Buenos Aires.
- BRONFENBRENNER, V. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica: Barcelona.
- BUCKLEY, W. (1967) *Sociology and Modern Systems Theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, N.J.

- BURR, W.R., HILL, R., NYE, F.I. y REISS, I (comps.) (1979) *Contemporary theories about the family*, 2 vol. Free Press: New York.
- BRODERICK, C.B., SMITH, J. (1979) The general systems approach to the family. En W.R. BURR et al. (eds.), *Contemporary Theories about the family* (vol. 2). Nueva York: The free press 112-129.
- CAMPS, V. (1998) *El siglo de las mujeres*. Cátedra: Madrid.
- CANALES, M., PEINADO, A. (1995) Grupos de Discusión, en *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, de J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ (coord.). Síntesis, Madrid.
- CAPARROS, A; GABUCCIO, F.; ANGUERA, B; JIMÉNEZ, C. (1989) "La Psicología de la Gestalt", en J. MAYOR y J.L. PINILLOS, *Tratados de Psicología General Vol 1: Historia, Teoría y Método*, de J. ARNAU y H. CARPINTERO (coord.) Alambra Universidad: Madrid..
- CARAVAÑA, J. (1980) Las paradojas de la meritocracia. *Revista de Occidente*, p. 119
- CARDÚS, S. (2000) *El desconcert de l'educació*. La campana: Barcelona.
- CARLSON, C. (1992) Models and strategies of family-school. Assessment and intervention. En M.J. FINE y C. CARLSON (eds), *The Handbook of Family-School Intervention. A Systems Perspective*. Allyn and Bacon: Massachusetts.
- CASAS, F. (1994) *Participación de los niños en la sociedad*. Conferencia presentada al Comité de ONG del Consejo de Europa.
- CASAS, F. (1996) *Bienestar Social. Una introducción psicosociológica*. PPU: Barcelona.
- CASAS, F. (1998) *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós: Barcelona
- CASEY, J. (1990) *Historia de la Familia*. Espasa Calpe: Madrid.
- CELA, J.; PALOU, J. (1996) *Amb veu de mestre. Un epistolari sobre l'experiència docent*. Edicions 62: Barcelona.
- CHASE, C.I. (1985) Two thousand teachers view their profesión. *Journal of Educational Research*, 79, 12-18.
- CHAVIN, N.F.; WILLIAMS, D.L. jr. (1988) Critical issues in teacher training for parents involvement. *Educational Horizons*, 66 (2), 87-98.
- CHEAL, D. (1991) *Family and the state of theory*. Harvester: Londres.
- CHRISTIANSEN, T.H. (1964) "Development of the family field of study", en T.H. CHRISTIANSEN (comp.) *Handbook of the Marriage and the Family*. Rand McNally: Chicago.

- CHRISTENSON, S.L.; ROUNDS, Th.; FRANKLIN, M.J. (1992) Home-school collaboration: effects, issues and opportunities, en S.L. CHRISTENSON y J.C. CONOLEY (eds.), *Home-School collaboration: enhancing children's academic and social competence*. National Association of School Psychologist: Maryland.
- COCHRAN, W.G. (1971), *Técnicas de muestreo*. C.E.C.S.A.: México.
- COLÁS, MP. (1992) La metodología cualitativa, en M.P. COLÁS Y L. BUENDÍA. *Investigación educativa*. Alfar: Sevilla.
- COLÁS, M.P.; BUENDÍA, L. (1992) *Investigación educativa*. Alfar: Sevilla.
- COLLIER, G.; MINTON, H.L.; REYNOLDS, G. (1996) *Escenarios y tendencias de la Psicología Social*. Tecnos: Madrid.
- CONDE, F. (1993) Una reflexión sobre la Investigación Cualitativa en los años 80. Los grupos triangulares, en VVAA, *La Otra Investigación Cualitativa*. Aedemo: Barcelona.
- CRESPO, E. (1995) *Introducción a la Psicología Social*. Universitas: Madrid
- CROSBIE-BURNETT, M.; LEWIS, E.A.(1993) "Theoretical contributions from social and cognitive-behavioral psychology", en P.G. BOSS, W.J. DOHERTY, R. LAROSSA, W.R. SCHUMM y S.K. STEINMETZ (comps). *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Plenum Press: New York.
- DALY, M.; WILSON, M. (1998) The evolutionary social psychology of family violence, en C. CRAWFORD y D.L. KREBS (eds.) *Handbook of evolutionary psychology*. Erlbaum: Londres
- DÁVILA, A. (1995) Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas, en J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis: Madrid.
- DE MIGUEL, J.M. (1998) *Estructura y cambio social en España*. Alianza: Madrid.
- DEL CAMPO, S. (1982) *La evolución de la familia española en el siglo XX*. Alianza: Madrid.
- DEL CAMPO, S. (1988) Familia, en S. DEL CAMPO (ed). *Tratado de Sociología, vol 2*. Taurus: Madrid
- DEMAUSE, LI. (1994) *Historia de la infancia* (3ª ed. cast.) Alianza Universidad: Madrid.
- DOMÍNGUEZ, E. (1998) Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación, en A.J. COLOM, J.L. BERNABEU, E. DOMÍNGUEZ Y J. SARRAMONA (coord.) *Teorías y instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel Educación: Madrid.

- DOMINGUEZ FERNANDEZ, G. (1993) El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de centro: un reto para la organización de un centro. *Revista de Educación*, 300, 63-101
- DOHERTY, W.J.; BOSS, P.G.; LAROSSA, R.; SCHUMM, W.R. (1993) Family theories and methods: A contextual approach, en P.G. BOSS, W.J. DOHERTY, R. LAROSSA, W.R. SCHUMM y S.K. STEINMETZ (cooms). *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Plenum Press: New York.
- DOHERTY, W.J.; PESKAY, V.E. (1992) Family Systems and the School, en S. L. CHRISTENSON y J. CLOSE CONELEY (eds.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*. National Association of School Psychologists: Maryland.
- DOWLING, E. (1996) Marco teórico: un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con los niños, en E. DOWLING y E. OSBORNE (comp.) *Familia y escuela. Una aproximación conjunta sistémica a los problemas infantiles*. Paidós: Barcelona
- DOWLING, J.; POUND, A. (1996) Intervenciones conjuntas con profesores, niños y padres en el marco escolar, en E. DOWLING y E. OSBORNE (comp.) *Familia y escuela. Una aproximación conjunta sistémica a los problemas infantiles*. Paidós: Barcelona
- DUART, P.; MARTÍ, A.; POVEDA, M.; QUIÑÓNEZ, O (1999) Desigualdad sexual, en GARCÍA FERRANDO, M., *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de sociología* (4º ed.) Tirant lo Blanch: Valencia.
- DURKHEIM, E. (1982) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta: Madrid.
- ECCLES, J.S.; HAROLD, R.D. (1994) Parent-School involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587
- ELEJABARRIETA, F. (1991) Las representaciones sociales, en A. ECHEVARRIA (ed.) *Psicología Social Cognitiva*. Desclée de Brouwer: Bilbao.
- ENGELS, F. (1977) *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Biblioteca Clásicos del socialismo: Barcelona.
- EPSTEIN, J.L. (1986) Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-279
- EPSTEIN, J.L. (1988) How do improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66, 58-59
- EPSTEIN, J.L. (1990) School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family, en D.G. UNGER y M.B. SUSSMANN (eds.) *Families in community settings: interdisciplinary perspectives*. Haworth Press: New York. 99-126

- EPSTEIN, J.L. (1995) School /Family /Community Partnership. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712
- ERIKSON, E.H. (1970) *Infancia y sociedad*. Hormé: Buenos Aires.
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S.; VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos: Barcelona
- ESTRADA, F; ROIGÉ, X.; BELTRÁN, O. (1993) *Entre l'amor i l'interès. El procés matrimonial a la Val d'Aran*. Garsineu: Tremp.
- EURYDICE (1997) *El papel de los padres en los Sistemas Educativos de la Unión Europea*. Bruselas.
- FAPAC (1998) *Manual d'assessorament per a pares i mares*. Departament d'Ensenyament. Delegació territorial a Lleida.
- FAVRE, B; MONTANDON, C. (1989) Les parents dans l'école. *Cahier de Service de la Recherche Sociologique*, 30
- FEIXA, C. (1990) *Cultures juvenils, hegemonia i transmissió social. Una història oral de la juventud a Lleida*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- FERNANDEZ DOLS, J.M.; CARRERA, P.; OCEJA, L.V. BERENGUER, J. (2000) Interacción Social, en J.M. PEIRÓ, J.F. MORALES y J.M. FERNÁNDEZ DOLS (eds.), *Tratado de Psicología Social, vol II*. Síntesis: Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992) *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós: Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata: A Coruña.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995) *La escuela a examen*. Pirámide: Madrid.
- FERRERO, A. (1996) Educar a los más pequeños. Necesidad compartida familia-escuela. *Infancia y Sociedad*, 34-35, 118-123.
- FLANDRIN, J. L. (1979) *Orígenes de la familia moderna*. Grijalbo: Barcelona.
- FLANDRIN, J. L. (1981) *La moral sexual en occidente*. Plural: Barcelona.
- FLAQUER, L. (1996) Familia, desigualdad e identidad. *Claves de razón práctica*, 61, 46-52
- FLAQUER, L. (1998) *El destino de la familia*. Ariel: Barcelona.
- FLAQUER, L. (1999) *La estrella menguante del padre*. Ariel: Barcelona.
- FLAQUER, L. (2000) Les polítiques familiars en una perspectiva comparada. *Col·lecció Estudis Socials, núm. 3*. Fundació "La Caixa".

- FLAQUER, L., SOLER, J. (1990) *Permanencia y cambio en la familia española*. Estudios y encuestas, 18. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- FISH, M.C. (1990) Best practices in family-school relationships. En A. THOMAS y J. GRIMES (eds.) *Best practices in school psychology-II*. NASP: Washington, DC.
- FREUD, S. (1974) *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras Completas, vol 4. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FROMM, E.; HORKHEIMER, M.; PARSONS, T. (1986) *La familia* (6ª ed.). Península: Barcelona.
- GALLIMORE, R; GOLDENBERG, G. (1993) Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy, en E.A. FORMAN, N. MINICK y C.A. STONE (eds.), *Context of learning. Sociocultural dynamics in children's developmental*. Oxford University Press: New York.
- GARCIA BACETE, F. (1994) Interacción escuela-familia, en G. Musitu y P. Allat, *Psicosociología de la Familia*. Albatros: Valencia.
- GARCIA FERRANDO, M. (1994) La encuesta, en M. GARCIA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (2ª ed.). Alianza Universidad: Madrid.
- GARCÍA, M.; JIMÉNEZ, C.; SÁNCHEZ, A.M. (2000) Cambios en la institución familiar y 'mediación familiar' en España. *Políticas Sociales en Europa*, num. 7, 69-80
- GAREAU, M.; SAWATZKY, D. (1995) Parent and Schools working together: A qualitative study of parent-school collaboration. *The Alberta Journal of Educational Research*, 4, 462,473
- GELLES, R.J. (1995) *Contemporary families: A sociological view*. Sage: Londres.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2000) Dia Internacional de la Família. *Col·lecció Parlem de la família*, núm. 1
- GENTO, S. (1994) *Participación en la gestión educativa*. Santillana: Madrid.
- GIDDINS, F.H. (1899) The Psychology of society. *Science*, 9, 16.
- GIDDENS, A. (1991) *Sociología*. Alianza: Madrid.
- GIDDENS, A. (1995) *La transformación de la realidad*. Cátedra: Madrid.
- GIL VILLA, F. (1992) *¿Escuela pública, escuela privada? Un análisis sociológico*. Armani: Salamanca.
- GIL VILLA, F. (1993) La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, 300, 49-61
- GIL VILLA, F. (1994) *Teoría sociológica de la Educación*. Amarú: Salamanca.

- GIL VILLA, F. (1996) *Sociología del profesorado*. Ariel: Barcelona.
- GLASMAN, D. (1992) 'Parents' ou 'familles': critique d'un vocabulaire générique. *Revue Francaise de Pédagogie*, 100, 19-33
- GOODE, W. J. (1964) *La familia*. México. Uteha.
- GOODY, J. (1986) *La evolución de la familia y del matrimonio en Europa*. Herder: Barcelona.
- GOUGH, E. K. (1987) *El origen de la familia*. Anagrama: Barcelona.
- GOUGH, E. K. (1971) The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33 760-771
- GRACIA, E. ; MUSITU, G. (1993) *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Ministerio de Asuntos Sociales: Madrid.
- GRACIA, E. ; MUSITU, G. (2000) *Psicología social de la familia*. Paidós: Barcelona.
- GRACIA, E. ; MUSITU, G. (2000a) Familia y psicología social: una relación sin formalizar. *Revista de Psicología Social*, 15, 25-40
- GRISEZ, J. (1977) *Métodos de la psicología Social*. Morata: Madrid.
- HALEY, J. (1987) *Estrategias en psicoterapia*. Toray: Barcelona
- HALL, A.D.; FAJEN, R.E. (1956) Definition of System. *General Systems Yearbook*, 1, 18-28.
- HARGREAVES, A. (1995) El desarrollo profesional y las políticas del deseo: una perspectiva postmoderna, en , I. MARTINEZ y A. VÁZQUEZ-BRONFMAN (coords) *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas de la educación de los años 90*. Fundación Infancia y aprendizaje: Barcelona.
- HART, R. (1992) Childrens participation from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4. UNICEF: Florencia
- HEERS, J. (1978) *El clan familiar en la Edad Media*. Labor Universitaria: Barcelona.
- HENDERSON, A. (1989) *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement. An annotated bibliography*. National Committee for Cotizens in Education: Columbia.
- HENRIOT VAN ZANDEN, A. (1990) *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Centre National de la Recherche Scientifique. Presses Universitaires de Lyon: Lyon
- HILL, R. (1971) "Payoffs and limitations of contemporary strategies for family theory systematisation". National Council on Family Relations, Theory Construction and Research Methodology Workshop: Colorado

- HILL, R.; KATZ, A.M.; SIMPSON, R.L. (1957) An inventory of research in marriage and family behavior: A statement of objectives and progress. *Marriage and Family Living*, 19, 89-92.
- HILL, R.; HANSEN, D.A. (1960) Contemporary developments in family theories. *Journal of Marriage and the Family*, 28, 1, 10-25
- HOLMAN, T.B., BURR, W.R. (1980) Beyond the beyond: The growth of family theories in the 1970's. *Journal of the Marriage and the Family*, 42, 729-741.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V.; BASSLER, O.C.; BRISSIE, J.S. (1987) Parent involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and other School Characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435
- HOWARD, R.L. (1981) *A social history of American family sociology, 1865-1940*. Greenwood Press: Westport, CT.
- HUGUET, T. (1996) El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo, en C. MONEREO e I. SOLÉ (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología: Madrid.
- IBÁÑEZ G., T. (1990) *Aproximaciones a la Psicología Social*. Sendai: Barcelona.
- IBÁÑEZ, J. (1986) *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI: Madrid.
- IBÁÑEZ, J. (1992) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. (3ª ed.) Siglo XXI: México.
- IBÁÑEZ, J. (1994) Perspectivas de la investigación social, en M. GARCIA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (2ª ed.) Alianza Universidad: Madrid.
- IBÁÑEZ, T; IÑIGUEZ, L. (1996) Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada, en J.L. ALVARO, A. GARRIDO y J.L. TORREGROSA (coord.), *Psicología Social Aplicada*. McGraw Hill: Madrid.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1994) Familia, en M. JUÁREZ (dir.) *Vº Informe sociológico sobre la situación social en España*. Fundación Foessa: Madrid.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1998) *La familia y el cambio político en España*. Tecnos: Madrid.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1998a) La familia española en el contexto europeo, en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid
- IGLESIAS DE USSEL, J.; MEIL, G. (2001) *La política familiar en España*. Ariel: Barcelona.

- INCE (1998a) *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo 1997*. Ministerio de Educación y Cultura: Madrid.
- INCE (1998b) *La profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo 1997*. Ministerio de Educación y Cultura: Madrid
- JACKSON, J.M. (1988) *Social Psychology, past and present: An integrative orientation*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale
- JIMENEZ JAEN, M. (1993) Reforma educativa y profesionalización docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 20, 31-34.
- JODELET, D. (1986) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en S. MOSCOVICH, *Psicología Social II*. Paidós: Barcelona
- JONES, E.E.; GERARD, H.B. (1967) *Foundation of social psychology*. New York: Wiley. (México, Limusa, 1980)
- KARPF, F.B. (1952) American Social Psychology –1951. *American Journal of Sociology*, 58, 187-193.
- KLEIN, M (1964) *Contribuciones al Psicoanálisis*. Hormé Buenos: Aires.
- KLEIN, D.M.; WHITE, J.M. (1996) *Family theories: An Introduction*. Sage: Londres.
- KRUEGER, R.A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide: Madrid.
- LACASA, P. (1997) *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Visor: Madrid.
- LÉVI-STRAUSS, C (1976) *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia* (2ª ed.) Anagrama: Barcelona.
- LEWIN, K. (1943) Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- LEWIN, K. (1947) Group decision and social change. En T.M. NEWCOMB y E.L. HARTLEY (eds.), *Readings in social psychology*. Holt: Nueva York.
- LINARES, J.L. (1996) *Identidad y narrativa: la terapia familiar en la práctica clínica*. Paidós: Barcelona.
- LINDLE, J.; BOYD, W.L. (1991) Parents, professionalism and partnership in school. Community relations. *International Journal of Educational Research*, 13 (3-4), 323-337
- LÓPEZ, F.; CANTERO, M.J. (1999) La intervención en la familia, en F. LÓPEZ, I. ETXEBARRÍA, M.J. FUENTES y M.J. ORTIZ (coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide: Madrid.

- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1998) Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares, en en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid
- MACBETH, A. (1984) *The child betwen. A repport of school-family relations in the countries of European Communities*. Office for Official Publications of the European Communities: Bruselas.
- MANGANIELLO, E. (1978) *Introducción a las Ciencias de la Educación*. (8ª ed.) Librería del Colegio: Buenos Aires.
- MANN, L. (1997) *Elementos de Psicología Social*. Limusa: México.
- MARCHESI, A. (2000) *Controversias de la educación española*. Alianza: Madrid.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza: Madrid
- MARTÍ, F. (2000) *El matrimonio civil en España. Desde la República hasta Franco*. EUNSA: Pamplona
- MARTÍN LÓPEZ, E. (2000) *Familia y sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*. Rialp: Madrid
- MARTINEZ GONZALEZ, R.A. (1992) La participación de los padres en el centro escolar. Una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordon*, 44 (2), 171-175
- MARTINEZ GONZALEZ, R.A. (1996) *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.
- MCDUGALL (1908) *Introduccion to Social Psychology*. Methuen: Londres.
- MEC (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Primaria y –secundaria Obligatoria* (vol. 4) Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.
- MEIL, G. (1992) Política familiar: significado y contenido, en *Revista Internacional de Sociología*, 3ª época, 1, 173-191
- MEIL, G. (1995) Presente y futuro de la política familiar en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 70, 67-90
- MEIL, G. (1995a) La política familiar española durante el franquismo. *Revista Internacional de Sociología*, 11, 47-88
- MEIL, G. (1998) La sociología de la familia en España, 1978/1998. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 83, 179-215
- MEIL, G. (1999) *La postmodernización de la familia española*. Acento: Madrid.
- MENDEZ, L (2000) La comunicación entre padres y educadores. Un camino de ida y vuelta. *Cultura y Educación*, 17/18, 91-101

- MERINO, C.; GONZALEZ, DÍAZ, R.; FERNANDEZ DE HARO, E. (1986) Situación actual y perspectivas de futuro de la coparticipación educativa padres-profesores. ICE: Granada.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1994) *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid.
- MINUCHIN, S. (1979) *Familias y Terapia Familiar*. Gedisa: Barcelona.
- MINUCHIN, S. (1984) *Calidoscopio familiar*. Paidós: Buenos Aires
- MINUCHIN, S.; FISHMAN, H.Ch. (1984) *Técnicas de Terapia Familiar*. Paidós: Barcelona.
- MIÑAMBRES, A. (1994) *L'Escola Normal de Lleida. Una crònica dels seus primers cent anys 1841-1940*. Edicions de la Universitat de Lleida
- MOLINA, F. (1997) *El servei mil·lari a Lleida*. Pagés: Lleida
- MONTANDON, C. (1991) L'école dans la vie des familles. *Cahiers du Service de la recherche sociologique*, 32
- MONTANDON, C. (1995) Un enfoque ecléctico y una acción discreta: algunas reflexiones personales entorno a la práctica de la investigación, en I. MARTINEZ y A. VÁZQUEZ-BRONFMAN (coords) *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas de la educación de los años 90*. Fundación Infancia y aprendizaje: Barcelona.
- MONTANDON, C.; PERRENOUD, Ph. (1994) *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Peter Lang: Suiza.
- MORALES, J.F. (coord.) (1996) *Psicología Social*. McGraw Hill: Madrid
- MORGAN, D.L. (1988) *Focus groups as qualitative research*. Sage: Londres.
- MORGAN, D.L. (ed.) (1993) *Successful focus groups. Advancing the state of the art*. Sage: Newbury Park.
- MORGAN, L. H. (1970) *La sociedad primitiva*. Ayuso: Madrid.
- MOSCOVICI, S. (1986) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós: Barcelona.
- MOSCOVICI, S. (1991) *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. (2ª ed. esp.) Paidós: Barcelona.
- MUNNE, F. (1991) *La construcción de la Psicología Social*. Alamex: Barcelona.
- MUNNE, F. (1994) *La Psicología Social com a ciencia teórica*. PPU: Barcelona.
- MUNNE, F. (1995) *La Interacción Social. Teorías y ámbitos*. PPU: Barcelona.

- MURDOCK, G. (1968) The universality of the nuclear family, en N. BELL y E. VOGEL (comps.), *A modern introduction to the family*. Free Press: New York
- MUSITU, G. (1995) Familia, identidad y valores. *Infancia y Sociedad*, 30, 230-262.
- MUSITU, G.; ALLAT, P. (1994) *Psicosociología de la familia*. Albatros: Valencia
- MUSITU, G.; ROMAN, J.M.; GRACIA, E. (1988) *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor: Barcelona.
- MUSITU, G., HERRERO, J. (1994) La familia: formas y funciones. En G. MUSITU Y P. ALLAT, *Psicosociología de la familia*. Albatros: Valencia.
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, S. (1994) Teoría de Sistemas. En G. MUSITU Y P. ALLAT, *Psicosociología de la familia*. Albatros: Valencia.
- NACIONES UNIDAS (1994) *Construir la democracia més petita al cor de la societat*. Centre UNESCO de Catalunya: Barcelona.
- NAVARRO, C.; SERRANO, R. (1995) "Análisis de grupos de discusión: del trabajo artesanal a la sistematicidad". Ponencia presentada en el V Congreso Español de Sociología. Granada 28-30 de septiembre.
- NEWCOMB, T.M. (1951) Social Psychological Theory: Integrating individual and social approaches, en J.H. ROMER y M. SHERIF (eds.) *Social Psychology at the crossroads*. Harper: New York
- OCDE-CERI (1996) *What works in innovation: Co-operating between the school and the family*. OCDE: París.
- OCHOA DE ALDA, I. (1995) *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Herder: Barcelona.
- OLIVA, A.; PALACIOS, J. (1998) Familia y escuela: padres y profesores, en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (eds.) *Familia y Desarrollo humano*. Alianza: Madrid.
- OMS (1978) *Health and the family*. Ginebra.
- ORTÍ, A. (1986) La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta, semidirecta y la discusión de grupo, en M. GARCIA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza: Madrid
- ORTÍ, A. (1995) La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social, en J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis: Madrid.
- PÁEZ, D.; AYESTARÁN, S. (1998) Los desarrollos de la Psicología social en España. En D. PÁEZ y S. AYESTARÁN (eds.), *Los desarrollos de la Psicología Social en España*. Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.

- PALACIOS, J.; HIDALGO, M.V.; MORENO, M.C. (1998) Familia y vida cotidiana, en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid.
- PALACIOS, J.; RODRIGO, M.J. (1998) La familia como contexto de desarrollo humano, en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid.
- PAPP, P. (1991) *El proceso de cambio*. Paidós: Barcelona.
- PARSONS, T., BALES, R.F. (1955) *Family, socialization and Interaction Process*. Free Press: New York.
- PATERMAN, C. (1970) *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press: Londres.
- PAVLOV, I.P. (1968) *Fisiología y Psicología*. Alianza: Madrid.
- PEGUERO, S. (1997) *La cultura de la participación*. Universitat de Barcelona.
- PÉREZ CALVO, R.M. (1999a) Infants en famílies monoparentals. *Perspectiva i Diversitat* n°7. Suplement de Perspectiva Escolar.
- PÉREZ CALVO, R.M. (1999B) La intervenció psicopedagògica en el context familiar, en G. FILELLA (coord.) *La intervenció psicopedagògica en el context no formal. Models d'orientació*. Pagès: Lleida.
- PÉREZ CALVO, R.M. (2000) Reforma Educativa y participación familiar, en F. MOLINA y J. YUNI (coords.) *Reforma educativa, cultura y política. El proyecto 'inacabado' de la modernidad*. Temas grupo Editorial: Buenos Aires.
- PEREZ-SANCHEZ, M (1981) *Observación de bebés. Relaciones emocionales en el primer año de vida*. Paidós: Barcelona.
- PEREZ-SANCHEZ, M; ABELLÓ, N. (1981) Unité originaire. *Revista Française de Psychanalyse*, 4, 777-789.
- POCH, J. (1989) *Psicología Dinámica*. Herder: Barcelona.
- PULPULLO, A.J. (1982) *La participación de los padres en la escuela*. Escuela Española: Madrid.
- PROST, A. (1992) La vida privada en el siglo XX, en Ph. ARIÉS y G. DUBY (dir.), *Historia de la vida privada, vol. 9*. Taurus: Madrid
- QUINTANA CABANAS (1989) *Sociología de la Educación*. Dykinson: Madrid.
- REHER, D. (1996) *La familia en España. Pasado y presente*. Alianza Universidad: Madrid.
- RENAU, D. (1998) *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Paidós: Barcelona.

- RENAU, D.; ROIG, M; LEAL, J. (1994) *La familia i la infancia*. Servei de Serveis Socials. Diputació de Barcelona.
- REY MANTILLA, R. (1994) La participación en la comunidad escolar. *Infancia y sociedad*, 25-26, 180-196.
- RODRIGO, M.J.; ACUÑA, M. (1998) El escenario y el currículum educativo familiar, en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (coords.) (1998a) *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998b) Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia, en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid.
- RODRÍGUEZ, A. (1996) *La familia en la edad moderna*. ArcoLibros: Madrid.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1987) Bienestar social y familia en España, en M. BELTRÁN et al. *Estudios sobre la familia española*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Estudios: Madrid.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1994) La muestra: teoría y aplicación, en M. GARCIA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (2ª ed.) Alianza: Madrid.
- ROIGÉ, X.; RIBOT, J.; RICO, M. (2000) Construir la familia, construir la identidad, en L. SAMPER (ed.) *Familia, cultura y educación*. Universitat de Lleida.
- ROJAS MARCOS, L. (1995) *Las semillas de la violencia*. Espasa: Madrid
- ROLDAN VERDEJO, R. (1980) *La Ley del Matrimonio Civil*. Granada
- ROMERO, A. (1992) *Principios de psicología del aprendizaje*. PPU: Barcelona
- ROSE, A.M. (1962) *Human Behavior and Social Processes*. Houghton Mifflin: Boston
- ROSS (1908) *Social Psychology: An Outline and source Book*. Macmillan: Nueva York.
- ROUSSEL, L. (1981) La crisis de la familia. *Salud Mental*, vol 4, nº 2, 21-29
- RUIZ BERRIO, J. (1970) *Política escolar en España en el siglo XIX (1808-1933)* CSIC: Madrid.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.) Universidad de Deusto: Bilbao
- SALCEDO, J. (1992) Valores y nuevas formas familiares en España. *Infancia y Sociedad*, 16, 122-127
- SALEM, G. (1990) *Abordaje terapéutico de la familia*. Masson: Barcelona.

- SAINT-LAURENT, L.; ROYER, E; HÉBERT, M.; TARDIF, L. (1994) Enquête sur la collaboration famille-école. *Canadian Journal of Education*, 3, 270-286
- SAMPER, L. (1990) La investigación social: Métodos de la sociología de la educación, en P. FERMOSE (coord.) *Sociología de la educación*. Alamex: Barcelona.
- SANUY, J. (1989) "La cognició en context i l'estudi del procés d'ensenyament/ aprenentatge". Documento fotocopiado. Curso de Doctorado "Context i Diversitat". Universidad de Lleida.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997) *El crisol de la participación*. Escuela Española: Madrid.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Ariel: Barcelona
- SEGALEN, M. (1992) *Antropología histórica de la familia*. Taurus: Madrid (Traducción castellana del original *Sociologie de la famille* (1981) Armand Collin: París)
- SELVINI, M. (1987) *El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós: Barcelona
- SHERINDAN, S.M.; KRATOCHWILL, T.R. (1992) Behavioral parent-teacher consultation: conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117,139.
- SIERRA BRAVO, R. (1988) *Técnicas de Investigación Social. Teorías y ejercicios*. Paraninfo: Madrid.
- SKINER, B.F. (1975) *La conducta de los organismos*. Fontanella: Barcelona
- SMITH, S. (1995) Family theory and multicultural family studies, en B.B. INGOLDSBY y S. SMITH (comps.), *Families in multicultural perspective*. Guildfords Press: Nueva York
- SMITH, E.R.; MACKIE, D.M. (1997) *Psicología Social*. Panamericana: Madrid.
- SOLÉ, I. (1996) Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-17
- SOLÉ, I. (1998) *Orientación educativa e intervenció psicopedagògica*. Horsori: Barcelona.
- SPERBER, D.; WILSON, D. (1994) *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor: Madrid.
- SPITZ, R.A. (1974) *El primer años de vida en el niño*. Aguilar: Madrid.
- STACEY, J. (1993) Good riddance to 'The Family': A response to David Popenoe. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 545-547.
- STEWART, D.; SHAMDASANI, P. (1990) *Focus group. Theory and practice*. Sage: Newbury Park.

- STONE, L. (1990) *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800)*. Fondo de Cultura Económica: México.
- TAYLOR, D. (1996) Las escuelas como objetivo de cambio: intervención en el sistema escolar, en E. DOWLING y E. OSBORNE (comp.) *Familia y escuela. Una aproximación conjunta sistémica a los problemas infantiles*. Paidós: Barcelona
- THOMAS, D.L.; WILCOX, J.E.; (1987) The rise of family theory: A historical and critical analysis, en M.B. SUSSMAN y S.K. STEINMETZ (comps.) *Handbook of marriage and the family*. Plenum: New York.
- TIZÓN, J. (1882) *Apuntes para una Psicología basada en la Relación Hora*: Barcelona.
- TORREGROSA, J.R. (ed.) (1974) *Teoría e investigación en psicología social*. Instituto de la opinión pública: Madrid.
- TSCHORNE, P. (1997) Espacios de interacción padres-educadores: Realidad actual y estrategias de intervención, en VVAA. *L'educació a casa i a l'escola. Una responsabilitat compartida*. Àgora: Lleida.
- TUCKMAN, B.W. (1965) Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- TURNER, J.C. (1999) Introducción: El campo de la psicología social, en J.F. MORALES (coord.) *Psicología Social*. (2ª ed.) McGraw Hill: Madrid.
- UCAR, X. (1992) *La animación sociocultural*. CEAC: Barcelona.
- VALERO, A. (1995) El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 70, 91-105
- VALERO GARCIA, J.M. (1989) *La escuela que yo quiero*. Gram: Buenos Aires.
- VAZQUEZ, JM. (dir) (1975) *Estudio sociológico de la familia*. Confederación Española de Cajas de Ahorros: Madrid.
- VALLÉS, M.S. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis: Madrid.
- VEGA DE AMADO, S. (1994) Model sistèmic i familia. *Text i Context*, 10, 9-15 Revista Oficial del Col.legi de Psicòlegs de Catalunya.
- VICKERS, H.S.; MINKE, K.M. (1995) Exploring parent-teacher relationships: Joining and communications to others. *School Psychology Quarterly*, 10, 133-150
- VILA, I. (1998) *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VIÑAO, A. (1985) Política educativa española (siglo XIX), en *Historia de la Educación*, Vol. II. Anaya: Madrid.
- VISAUTA, B. (1989) *Técnicas de Investigación Social I: Recogida de datos*. PPU: Barcelona.

- VISAUTA, B. (1998) *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGrawhill.
- WATZLAWICK, P. (1992) *La coleta del barón de Münchhausen. Psicoterapia y realidad*. Herder: Barcelona.
- WATZLAWICK, P.; BEABIN, J.; JACKSON, D.D. (1997) *Teoría de la Comunicación Humana. Interacciones, patologías y paradojas*. (11ª ed.) Herder: Barcelona.

Índice de figuras, tablas y gráficos

A. Figuras

1	La psicología social como ciencia interdisciplinaria (Munné, 1995).....	25
2	Delimitaciones y correspondencias en cada disciplina científica (Munné, 1995).....	26
3	Elementos que componen la definición de sistema.....	34
4	Diferencias entre los paradigmas individualista y sistémico.....	35
5	División y clasificación de los diferentes periodos del proceso histórico del desarrollo de los trabajos teóricos sobre la familia.....	39
6	Clasificación de las teorías según la influencia de sus aportaciones en el ámbito del trabajo e investigación con las familias.....	42
7	Los tres componentes del comportamiento interpersonal en constante realimentación (Munné, 1995).....	51
8	Esquema representativo de los subsistemas que comprenden cada microsistema siguiendo el modelo Ecológico de Desarrollo Humano.....	61
9	Patrón de interacción entre los miembros dentro de los contextos familiar y escolar.....	65
10	Patrón de interacción circular entre la familia y la escuela.....	69
11	Principales resultados esperados de los seis tipos de implicación para los alumnos, padres y profesores (Esptein, 1995).....	76
12	Modelo de influencias de la implicación familiar y resultados de los hijos (Eccles y Harold, 1993).....	78
13	Tipologías de docentes según su estilo de práctica con las familias y su lógica de acción (Favre y Montandon, 1989).....	81
14	Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás y Buendía, 1992).....	87

15	Número de participantes mínimos y máximos en los grupos de discusión, según diferentes autores.....	97
16	Esquema de la evolución de la legislación española en materia del tipo de matrimonio.....	130
17	Edad media del primer matrimonio en España en el siglo XX.....	132
18	Porcentaje de separaciones y divorcios en la primera década de su aplicación.....	142
19	Opiniones de personajes y autores que han escrito sobre el final de la familia.....	145
20	Autores que han aportado una visión positiva sobre el futuro de la familia..	146
21	Etapas del ciclo vital familiar. Adaptado de Del Campo (1982,1988).....	150
22	Relación entre las etapas del desarrollo familiar y los cambios que se producen.....	159
23	Principales características de los modelos familiares.....	162
24	Cuadro comparativo entre la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990.....	191
25	Esquema de la evolución de la legislación española en materia de participación familiar en los centros docentes.....	199
26	Esquema de los objetivos, estructuras y relaciones con el modelo anterior a la Reforma Educativa (Pérez Calvo, 2000).....	201
27	Esquema de los objetivos, estructuras y relaciones con el modelo participativo de la actual Reforma Educativa (Pérez Calvo, 2000).....	201
28	Interacciones comunicativas entre los diferentes sujetos implicados en la educación formal, según el modelo participativo.....	202
29	Interacciones comunicativas entre los diferentes sujetos implicados en la educación formal, según el modelo no participativo.....	203
30	Cuadro comparativo de las diferentes clasificaciones de participación, en función de diferentes autores.....	210
31	Efectos de la participación familiar (García Bacete, 1994).....	212
32	Esquema del contexto de intersección entre los sistemas familiar y escolar.	216
33	Esquema de clasificación de los espacios de intersección según los parámetros propuestos por Favre y Montandon (1984), adaptado a nuestro contexto socioeducativo actual.....	216

34	Contextos de intersección educativa formal.....	218
35	Gráfico de interrelaciones recíprocas entre los dos sistemas.....	228
36	Esquema de los principales objetivos de la investigación.....	252

B. Tablas

1	Distribución de los participantes en los GT y GD en función del tipo de centro y del género.....	264
2	Distribución de la muestra de docentes en función del ciclo educativo y del tipo de centro.....	265
3	Distribución de la muestra de docentes en función del género y del ciclo educativo.....	266
4	Frecuencias de los valores obtenidos de la experiencia docente.....	266
5	Distribución de los porcentajes de los docentes que ocupan algún cargo de responsabilidad y el tipo de centro donde trabajan.....	267
6	Distribución de frecuencias de los estudios de los padres y madres de la muestra.....	268
7	Distribución por ciclos educativos y tipo de centro al que están matriculados los hijos de la muestra de familias.....	269
8	Distribución de frecuencias en relación al tipo de centro y a la participación de los padres en algún tipo de actividad formal.....	269
9	Distribución de frecuencias relativas a la participación familiar en función del tipo de centro.....	270
10	Participación familiar en los centros escolares según los docentes.....	275
11	Participación familiar según la propia opinión de los padres y madres.....	277
12	Comparación de medias de la participación familiar en función de la titularidad del centro, según la muestra de docentes.....	278
13	Comparación de medias de la participación familiar en función del ciclo educativo, según la muestra de docentes.....	280

14	Comparación de medias de la participación familiar en función del tipo de centro, según la muestra de familias.....	281
15	Comparación de medias de la participación familiar en función del ciclo educativo, según la muestra de familias.....	282
16	Puntuaciones medias de las muestras de familias y docentes sobre el nivel de participación en el centro escolar.....	283
17	Puntuaciones medias recogidas en los ítems sobre la opinión de las características de la participación familiar.....	284
18	Lo que los docentes reciben de las familias.....	290
19	Lo que a los docentes les gustaría recibir de las familias.....	293
20	Comparación de medias sobre la percepción de lo que reciben los docentes en función del ciclo educativo.....	295
21	Comparación de medias sobre lo que los docentes consideran que necesitarían recibir de las familias en función de la titularidad del centro....	297
22	Comparación de medias sobre lo que los docentes consideran que necesitarían recibir de las familias en función del ciclo educativo.....	299
23	Lo que las familias consideran que los docentes necesitan recibir de ellas.	301
24	Lo que las familias consideran que dan a los docentes.....	302
25	Comparación de medias de lo que las familias consideran que los docentes necesitan recibir en función del ciclo educativo.....	303
26	Comparación de medias de los que las familias consideran que dan a los docentes en función del ciclo educativo.....	305
27	Comparación de medias entre padres y madres sobre lo que consideran que dan a los docentes.....	306
28	Comparación de medias de lo que las familias dan a los docentes en función de su participación en algún ámbito del centro escolar.....	307
29	Análisis factorial. Escala de percepción de realidades de los docentes.....	309
30	Matriz de componentes rotados para la escala de percepción de realidades de los docentes.....	310
31	Análisis factorial. Escala de necesidades de los docentes.....	311
32	Matriz de componentes rotados para la escala de necesidades de los docentes.....	312

33	Análisis factorial. Lo que las familias creen que los docentes necesitan de ellas.....	313
34	Matriz de componentes rotados para la escala de lo que las familias creen que los docentes necesitan recibir.....	313
35	Análisis factorial. Lo que las familias consideran que dan a los docentes....	314
36	Matriz de componentes rotados para la escala de lo que las familias consideran que dan a los docentes.....	314
37	Comparación de medias en función del tipo de centro para la muestra de docentes con las nuevas variables.....	316
38	Comparación de medias en función del ciclo educativo en la muestra de docentes con las nuevas variables.....	317
39	Comparación de medias en función del ciclo educativo en la muestra de familias con las nuevas variables.....	318
40	Comparación de medias entre lo que las familias consideran que los docentes necesitan recibir de ellas y lo que realmente dan.....	319
41	Puntuaciones medias de la subescala de “relación padres-maestros” de la muestra de docentes.....	322
42	Comparación de medias para la subescala de “relación padres-maestros” de la muestra de docentes, en función del ciclo educativo.....	323
43	Puntuaciones medias de la subescala “relación padres-maestros” de la muestra de familias.....	324
44	Puntuaciones medias de la subescala de “relación familia-escuela” para ambas muestras.....	330
45	Comparación de medias para la subescala de “relación familia-escuela” de la muestra de docentes en función del ciclo educativo.....	333
46	Comparación de medias del porcentaje de satisfacción laboral de los docentes en relación con el trato con las familias de sus alumnos, en función del ciclo educativo.....	335
47	Análisis de regresión lineal para las variables predictoras de la satisfacción laboral de los docentes.....	336
48	Análisis de regresión lineal para las variables predictoras del nivel de participación familiar.....	337

49 Análisis de regresión lineal para las variables predictoras del nivel de implicación de los docentes..... 338

C. Gráficos

1 Distribución de porcentajes según el nivel de relación de los docentes con las familias de los alumnos..... 327

2 Porcentaje del total de satisfacción laboral de los docentes que guarda relación con el trato con las familias de sus alumnos..... 334

ANEXOS

- **Cuestionario para la muestra de docentes**
- **Cuestionario para la muestra de familias**
- **Guión para los grupos triangulares y de discusión**

Cuestionario sobre la Participación de los Padres y Madres en los Centros Educativos y sobre la Relación de las Familias de los Alumnos con los Docentes

Un equipo de investigadores de la Universidad de Lleida está interesado en saber las opiniones de los maestros/as y profesores/as sobre la colaboración de las familias de los alumnos/as con los docentes y con el centro escolar durante el proceso de la educación formal de sus hijos/as.

El objetivo de este estudio es conocer cual es el nivel de satisfacción de los docentes en su trabajo con las familias de los/las alumnos/as a partir de sus formas de relación.

El cuestionario que te presentamos a continuación se ha construido a partir de las expresiones recogidas de los trabajos de diferentes grupos de discusión formados por maestros/as y profesores/as de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, que dialogaron sobre la participación, la implicación y la relación de las familias con los maestros/as y profesores/as de los centros escolares.

Estaremos muy agradecidos si nos haces el favor de responder el cuestionario con el máximo de sinceridad.

Tus respuestas son anónimas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN !!

1. Marca con una X, el número de años de experiencia como docente (aunque hayas estado en diferentes centros o niveles educativos):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de dos | <input type="checkbox"/> Entre once y quince |
| <input type="checkbox"/> Entre dos y cinco | <input type="checkbox"/> Entre dieciséis y veinte |
| <input type="checkbox"/> Entre seis y diez | <input type="checkbox"/> Veintiuno o más |

2. Señala el nivel y/o el curso en el que te encuentras trabajando ahora:
(si tienes varios cursos, señala el que impartas más horas de clase)

- | | | |
|-----------------------------------|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> infantil | <input type="checkbox"/> primaria | <input type="checkbox"/> secundaria |
| <input type="checkbox"/> P3 | <input type="checkbox"/> ciclo inicial | <input type="checkbox"/> 1º ESO |
| <input type="checkbox"/> P4 | <input type="checkbox"/> ciclo medio | <input type="checkbox"/> 2º ESO |
| <input type="checkbox"/> P5 | <input type="checkbox"/> ciclo superior | <input type="checkbox"/> 3º ESO |
| | | <input type="checkbox"/> 4º ESO |

3. Actualmente estas trabajando en un Centro:

- Público Privado concertado Privado no concertado

4. La escuela o centro está considerado como:

- Urbana Rural

5. ¿Ocupas o has ocupado con anterioridad algún cargo o puesto de responsabilidad dentro de la escuela o centro?

- No Sí ¿Cuál? ¿Cuáles? (en caso afirmativo)

(en cursos)

- | | | | |
|---|-------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tutor/a | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |
| <input type="checkbox"/> Cap d'estudis | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |
| <input type="checkbox"/> Director/a | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |
| <input type="checkbox"/> Secretario/a | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |
| <input type="checkbox"/> Coordinador/a pedagógico/a | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |
| <input type="checkbox"/> Responsable de proyectos | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |
| <input type="checkbox"/> Coordinador/a de ciclo | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |
| <input type="checkbox"/> Cap de departament | Tiempo..... | <input type="checkbox"/> Púb. | <input type="checkbox"/> Priv. |

6. Considero que mi relación con los padres y madres de mis alumnos/as, es:

- Muy buena Bastante buena Regular Bastante Mala Muy mala

Señala con una X, el nivel de **participación e implicación** que, según tu experiencia, consideras que tienen las familias en el nivel educativo en el que estás trabajando.

Participación e implicación de las familias en ...		MUY BAJA	BAJA	SUFICIENTE	ALTA	MUY ALTA
7	Las actividades para las familias que organiza el centro educativo					
8	Las reuniones de padres y madres a principio de curso					
9	Las reuniones de padres y madres a final de curso					
10	Las elecciones al Consejo Escolar					
11	La escuela de Padres (si la hay)					
12	Las conferencias para familias					
13	Las reuniones del Centro (si las hay)					
14	Las reuniones de las AMPA					
15	La organización de actividades lúdico-culturales (carnaval, pascua, etc.)					
16	Las tutorías (entrevistas con la familia)					
17	Las actividades para las familias que organizan las propias familias: cenas, salidas, excursiones, etc.					

18 Valora del 1 al 10 (sin decimales), cual consideras que es el **nivel de participación e implicación de las familias** en el nivel educativo en el que trabajas:.....

Señala con una X el **nivel de acuerdo respecto las frases que siguen**. Estas tienen relación con opiniones recogidas sobre la **participación y la implicación de los padres y madres** en el centro escolar durante el proceso de la educación formal de sus hijos/as.

		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19	No hay suficientes espacios para la participación de las familias en los centros educativos					
20	La participación disminuye a medida que crecen los hijos/as					
21	Los padres y las madres participan por igual					
22	En determinadas ocasiones, algunas actividades abiertas a la participación de las familias, son un poco pesadas para los maestros/as y profesores/as.					
23	Las familias se suelen implicar más con el primer hijo/a que con los siguientes					
24	Muchas familias consideran que la implicación en la educación ha de recaer principalmente en los maestros/as y profesores/as					
25	Los hijos/as de las familias más implicadas, obtienen generalmente, mejores resultados a nivel general					
26	Las familias deberían tener más participación en los órganos de gestión del centro					
27	Las fam. piden a los docentes responsabilidades sobre tareas que les corresponden a ellos					
28	No existen diferencias entre la participación e implicación de las familias en los centros públicos y en los privados					

A continuación te pedimos que **valores de forma personal y subjetiva** todo lo que te pueden llegar a transmitir los padres y madres de los alumnos/as. Se trata de que valores aquello que **como maestro/a o profesor/a sientes que recibes de las familias.**

Como docente, siento que recibo de las familias...	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
29	Valoración de mi trabajo				
30	Cooperación en el trabajo educativo				
31	Agradecimiento				
32	Confianza				
33	Sinceridad				
34	Comprensión				
35	Delegación de la responsabilidad educativa				
36	Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares				
37	Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales (carnaval, castañada, etc.)				
38	Interés por participar en las actividades formales (reuniones, conferencias, etc.)				
39	Apoyo en la tarea educativa				
40	La sensación de haber sido "útil"				
41	La sensación de haber "conectado"				
42	Preocup. y interés durante el proceso educativo				
43	Preocupación y interés por los resultados finales				
44	Muestras de amistad				
45	Responsabilidad ante el fracaso educativo				
46	Respeto en el cumplimiento de las orientaciones				
47	Preoc. y/o interés por los problemas laborales de los docentes (movilidad, horario, etc.)				

Ahora, con las mismas frases de antes, debes puntuar aquello que **como maestro/a o profesor/a te gustaría recibir por parte de las familias.**

Como docente, me gustaría recibir de las familias...	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
48	Valoración de mi trabajo				
49	Cooperación en el trabajo educativo				
50	Agradecimiento				
51	Confianza				
52	Sinceridad				
53	Comprensión				
54	Delegación de la responsabilidad educativa				
55	Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares				
56	Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales (carnaval, castañada, etc.)				
57	Interés por participar en las actividades formales (reuniones, conferencias, etc.)				
58	Apoyo en la tarea educativa				
59	La sensación de haber sido "útil"				
60	La sensación de haber "conectado"				
61	Preocup. y interés durante el proceso educativo				
62	Preocupación y interés por los resultados finales				
63	Muestras de amistad				
64	Responsabilidad ante el fracaso educativo				
65	Respeto en el cumplimiento de las orientaciones				
66	Preoc. y/o interés por los problemas laborales de los docentes (movilidad, horario, etc.)				

A nivel general, los docentes...		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
67	No estamos suficientemente preparados para trabajar con las familias					
68	No estamos suficientemente motivados para trabajar con las familias					
69	Sentimos que las familias nos pueden cuestionar nuestra forma de trabajar con sus hijos en clase					

La relación con los padres...		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
70	Mejoraría si padres, madres y docentes realizaran compromisos conjuntos					
71	Es difícil porque es como si habláramos "dos lenguas diferentes"					
72	Mejoraría si las familias se implicaran más en la educación de sus hijos					
73	Mejoraría si los docentes nos implicáramos más en la intervención educativa					
74	Sería ideal si aprendiéramos trabajar conjuntamente					

A nivel general, el Centro Educativo...		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
75	No facilita suficientemente la comprensión del actual sistema educativo a las familias					
76	No facilita suficientemente el contacto con las familias					
77	No puede dar respuesta a todos los problemas relacionados con la educación					
78	Ha de dejar de tener un papel fundamentalmente instruccional y ser más funcional, formativo.					

79	Una parte de mi satisfacción laboral está en relación con el trato con las familias de mis alumnos/as. Respecto del total, considero que es del <input type="text"/> %.
----	---

80	Puntúa del 1 al 10 (sin decimales), cual consideras que es tu nivel de implicación en la escuela, instituto o centro educativo: <input type="text"/>
----	---

Datos personales

81. Edad

82. Sexo: Hombre Mujer

83. Tienes hijos? Si No

84. Estudios: (señala más de uno si es necesario)

Licenciatura Diplomatura
 Postgrado Master Doctorado

OTRA VEZ, GRACIAS ¡

Cuestionario sobre la Participación de los Padres y Madres en los Centros Educativos y sobre la Relación de las Familias de los Alumnos con los Docentes

Un equipo de investigadores de la Universidad de Lleida está interesado en saber las opiniones de los padres y madres sobre la colaboración de las familias durante el proceso de la educación formal de sus hijos/as.

El objetivo de este estudio es conocer cuales son las formas de relacionarse entre los maestros/as / profesores/as y las familias de los/las alumnos/as.

El cuestionario que presentamos a continuación se ha construido a partir de las expresiones recogidas de los trabajos de diferentes grupos de discusión formados por maestros/as y profesores/as de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, que dialogaron sobre la participación, la implicación y la relación de las familias con los maestros/as y profesores/as de los centros escolares.

Estaremos muy agradecidos si nos hace el favor de responder el cuestionario con el máximo de sinceridad.

Sus respuestas son anónimas.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN !!

1. Edad.....

2. Sexo: Hombre Mujer

3. ¿Cuántos hijos/as tiene? uno entre cuatro y cinco
 dos más de cinco
 tres

4. Señale el nivel educativo en el que se encuentra estudiando su hijo/a en este curso: (si tiene más de un hijo/a, escoja el nivel del/de la mayor siempre que esté dentro de la educación obligatoria)

<input type="checkbox"/> infantil	<input type="checkbox"/> primaria	<input type="checkbox"/> secundaria
<input type="checkbox"/> P3	<input type="checkbox"/> ciclo inicial	<input type="checkbox"/> 1º ESO
<input type="checkbox"/> P4	<input type="checkbox"/> ciclo medio	<input type="checkbox"/> 2º ESO
<input type="checkbox"/> P5	<input type="checkbox"/> ciclo superior	<input type="checkbox"/> 3º ESO
		<input type="checkbox"/> 4º ESO

5. Está estudiando en un Centro:

Público Privado concertado Privado no concertado

6. La escuela o centro está considerado como:

Urbana Rural

7. ¿Cree que, en general, los maestros/as están preparados para tratar con las familias de los alumnos/as?

Mucho Bastante Suficiente Poco

8. ¿Participa o ha participado en algún ámbito dentro de la escuela o centro que asiste su hijo/a?

No Si ¿Cuál? ¿Cuáles? (en caso afirmativo)

<input type="checkbox"/> Miembro del AMPA	(en cursos escolares)
<input type="checkbox"/> Presidente del AMPA	Tiempo..... <input type="checkbox"/> Púb. <input type="checkbox"/> Priv.
<input type="checkbox"/> Consejo Escolar	Tiempo..... <input type="checkbox"/> Púb. <input type="checkbox"/> Priv.
<input type="checkbox"/> Representante de padres/madres	Tiempo..... <input type="checkbox"/> Púb. <input type="checkbox"/> Priv.
<input type="checkbox"/> Miembro de alguna comisión	Tiempo..... <input type="checkbox"/> Púb. <input type="checkbox"/> Priv.
<input type="checkbox"/> Miembro de la Junta de Centro	Tiempo..... <input type="checkbox"/> Púb. <input type="checkbox"/> Priv.
<input type="checkbox"/> Escuela de Padres	Tiempo..... <input type="checkbox"/> Púb. <input type="checkbox"/> Priv.
<input type="checkbox"/> Otros.....	Tiempo..... <input type="checkbox"/> Púb. <input type="checkbox"/> Priv.

9. A las reuniones que convoca el centro o la/el maestro/a – profesor/a suele asistir:

Casi siempre Con cierta frecuencia Esporádicamente Casi nunca

Señale con una **X**, el nivel de **participación e implicación** que considera que tiene usted en la escuela / instituto al que va su hijo/a.

Mi participación e implicación en la escuela / instituto en...		MUY BAJA	BAJA	SUFICIENTE	ALTA	MUY ALTA
10	Las actividades para las familias que organiza el centro educativo					
11	Las reuniones de padres y madres a principio de curso					
12	Las reuniones de padres y madres a final de curso					
13	Las elecciones al Consejo Escolar					
14	La escuela de Padres (si la hay)					
15	Las conferencias para familias					
16	Las reuniones del Centro (si las hay)					
17	Las reuniones de las AMPA					
18	La organización de actividades lúdico-culturales (carnaval, pascua, etc.)					
19	Las tutorías (entrevistas familiares)					
20	Las actividades para las familias que organizan las propias familias: cenas, salidas, excursiones, etc.					

Señale con una **X** el nivel de acuerdo respecto las frases que siguen.

		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
21	Las escuelas y institutos dejan pocos espacios para que participemos las familias					
22	Participaba más cuando mi hijo/a era más pequeño/a					
23	Mi pareja se implica igual que yo en las actividades de la escuela / instituto					
24	En determinadas ocasiones pienso que algunas actividades de participación de las familias, resultan un poco pesadas para los maestros/as y profesores/as.					
25	Me implicó más con el primer hijo/a que con los siguientes					
26	Considero que la implicación en la educación ha de recaer principalmente en los maestros/as y profesores/as					
27	Reconozco que participando, puedo ayudar a mejorar los resultados a nivel general de mi hijo/a					
28	Las fam. tendríamos que participar y colaborar más en los órganos de gestión del centro					
29	Las familias pedimos a los maestros que eduquen a nuestros hijos/as sobre aspectos que nos corresponderían a nosotros					
30	La educación que se imparte en un centro público o en uno privado es exactamente igual					

A continuación debe valorar de forma personal y subjetiva todo lo que considera que los maestros y profesores necesitan recibir de las familias de sus alumnos/as.

Como Padre/Madre <u>considero que los maestros/as / profesores/as necesitan recibir de las familias de sus alumnos/as...</u>		NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
31	Valoración /reconocimiento de su trabajo					
32	Cooperación en el trabajo educativo					
33	Agradecimiento					
34	Confianza					
35	Sinceridad					
36	Comprensión					
37	Delegación de la responsabilidad educativa					
38	Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares					
39	Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales (carnaval, castañada, etc.)					
40	Interés por participar en las actividades formales (reuniones, conferencias, etc.)					
41	Apoyo en la tarea educativa					
42	La sensación de que ha sido "útil"					
43	La sensación de que ha "conectado" con nosotros					
44	Preocupación y interés durante el proceso educativo					
45	Preocupación y interés por los resultados finales					
46	Muestras de amistad					
47	Responsabilidad ante el fracaso educativo					
48	Respeto en el cumplimiento de sus orientaciones					
49	Preocupación y/o interés por sus problemas laborales (movilidad, horario, etc.)					

Ahora, con las mismas frases de antes, debe valorar aquello que considera que **como padre/ madre DA a los maestros/as – profesores/as de su hijo/a**

Como padre/madre, <u>considero que doy a los maestros/as – profesores/as de mi hijo/a</u>		NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
50	Valoración /reconocimiento de su trabajo					
51	Cooperación en el trabajo educativo					
52	Agradecimiento					
53	Confianza					
54	Sinceridad					
55	Comprensión					
56	Delegación de la responsabilidad educativa					
57	Inf. sobre situaciones o problemáticas familiares					
58	Interés por colaborar en las actividades lúdico-culturales (carnaval, castañada, etc.)					
59	Interés por participar en las actividades formales (reuniones, conferencias, etc.)					
60	Apoyo en la tarea educativa					
61	La sensación de que ha sido "útil"					
62	La sensación de que ha "conectado" con nosotros					
63	Preocupación y interés durante el proceso educativo					
64	Preocupación y interés por los resultados finales					
65	Muestras de amistad					
66	Responsabilidad ante el fracaso educativo					
67	Respeto en el cumplimiento de sus orientaciones					
68	Preocupación y/o interés por sus problemas laborales (movilidad, horario, etc.)					

A continuación, apuntamos unas cuantas **opiniones sobre los docentes, los centros educativos y la relación con las familias**. Ha de seguir expresando su nivel de acuerdo con ellas marcando una **X** en la casilla correspondiente.

A nivel general, los maestros/as / profesores/as...		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
69	No están suficientemente preparados para trabajar con las familias					
70	No están suficientemente motivados para trabajar con las familias					
71	Nos cuestionan la forma de educar a nuestros hijos/as					

La relación con los maestros/as / profesores/as...		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
72	Mejoraría si padres, madres y docentes realizáramos compromisos conjuntos					
73	Es difícil porque es como si habláramos "dos lenguas diferentes"					
74	Mejoraría si las familias nos implicáramos más en la educación de nuestros hijos					
75	Mejoraría si los docentes se implicaran más en la intervención educativa					
76	Sería ideal si aprendiéramos trabajar conjuntamente					

A nivel general, el Centro Educativo...		Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
77	No nos facilita suficientemente la comprensión del actual sistema educativo					
78	No nos facilita suficientemente el contacto con los maestros/as y profesores/as					
79	No puede dar respuesta a todos los problemas relacionados con la educación					
80	Ha de dejar de tener un papel fundamentalmente instruccional y ser más funcional, formativo.					

81	Puntúe del 1 al 10 (sin decimales), cual considera que es el nivel de implicación de los maestros/as o profesores en la escuela, instituto o centro educativo de su hijo/a:	<input type="text"/>	
----	--	----------------------	--

82	Puntúe del 1 al 10 (sin decimales), cual considera que es su nivel de participación e implicación en la escuela, instituto o centro educativo en el que asiste su hijo/a:	<input type="text"/>	
----	--	----------------------	--

Datos personales

83. Estudios

primarios bachiller, FP o COU Diplomatura Licenciatura

84. Ingresos anuales (sin contar con la pareja u otros familiares)

- Menos de 1.500.000 pts.
 Entre 1.500.000 y 3.000.000 pts
 Más de 3.000.000 pts

85. ¿A que hora suele llegar normalmente a su casa por la tarde?

- No trabajo por la tarde Entre les 19h y la 21h
 Antes de las 17h Más tarde de las 21h.
 Entre las 17h y las 19h

86. Situación familiar

Pareja inicial Sin pareja Con pareja nueva (uno de los dos no es el padre/la madre del/de la hijo/a)

OTRA VEZ, GRACIAS ¡

Guión para los Grupos Triangulares y los Grupos de Discusión

- Opinión sobre la participación y la implicación de las familias en vuestro centro
- Diferenciación entre participación e implicación
- Diferencias de relación e interacción con las familias en los centros públicos y privados.
- ¿Qué es lo que recibís de las familias de vuestros alumnos?
- ¿Qué es lo que os gustaría recibir de las familias de vuestros alumnos?
- Apoyo de las familias durante el proceso educativo.



