



Trabajo de Fin de Máster

**La implicación familiar en los centros escolares y
en el proceso educativo de sus hijos e hijas desde
la perspectiva de los padres y madres**

M^a Teresa López Parra

Universidad de La Laguna

Máster en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria

Tutoriza: Míriam Álvarez Lorenzo

Julio 2023

Índice

Resumen	1
Introducción	3
Marco teórico	3
<i>Implicación parental en el ámbito educativo</i>	3
<i>Implicación parental en el rendimiento académico de los hijos y las hijas</i>	6
<i>VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA IMPLICACIÓN PARENTAL</i>	7
Objetivos	10
Metodología	11
Participantes	11
Instrumentos y definición de variables medidas	13
Procedimiento	14
Diseño y plan de análisis	15
Resultados	15
Discusión y conclusiones	20
Referencias bibliográficas	26
Anexos.....	30
Anexo 1. Escala Relación de Confianza entre familias y centro educativo	30

Resumen

Diversos estudios en materia de educación han resaltado la importancia de la implicación parental en el proceso educativo de los y las menores, así como la relevancia de la relación entre la familia y la escuela como indicador de mejora en el rendimiento académico y desarrollo integral del alumnado, pero también de los agentes implicados en el proceso. Con el presente trabajo se pretende recoger la percepción de las familias sobre su implicación en el proceso educativo de los niños y niñas, así como las relaciones que establecen con la institución educativa. Para ello se ha contado con una muestra de 59 familias, compuesta por padres y madres de niñas y niños en edad de escolarización. Se ha utilizado el instrumento *Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el Centro Escolar en su versión para padres y madres* (Martínez-González, 1996). Los resultados de los análisis descriptivos indican que las familias no presentan grandes dificultades de participación, siendo la mayoría ocasionadas por sus horarios laborales y no por falta de interés. Además, según las variables sociodemográficas analizadas, las familias de centros públicos presentan mayores dificultades de participación; los de cursos superiores, menor nivel de seguimiento académico y las de calificaciones más bajas, peor percepción de su implicación en el rendimiento académico de sus hijos e hijas. Los hallazgos de las regresiones lineales mostraron que cuando aumentan las dificultades de participación, así como el curso escolar, aumenta las dificultades de seguimiento escolar y de relación con el profesorado. A su vez, cuando aumenta el seguimiento escolar y la relación con el profesorado, aumenta la percepción sobre su implicación en el rendimiento académico. Por tanto, se concluye la necesidad de propiciar la participación parental, tanto adecuando la conciliación laboral de las familias, como procurando esta colaboración por parte de las instituciones educativas.

Palabras clave: Implicación parental, éxito educativo, rendimiento académico, relación familia-escuela

Abstract

Several studies in the field of education have highlighted the importance of parental involvement in the educational process of children, as well as the relevance of the relationship between family and school as an indicator of improvement in the academic performance and comprehensive development of students, but also of the agents involved in the process. The aim of the present work is analyze the perceptions of the families on how they are involved in the educational process of their children, as well as the relationships they establish with the educational institution. For that purpose, a sample of 59 families has been used, formed by parents of school-age children. The instrument used was the *Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el Centro Escolar en su versión para padres y madres* (Martínez-González, 1996). The results of the descriptive analysis show that families don't have great difficulties in participating, being the majority caused by work schedules and not due to lack of interest. Moreover, according to the sociodemographic variables analyzed, families belonging to public education centers have greater participation difficulties; those in higher grades have a lower level of academic follow-up and families with lower grades have a worse perception of their involvement in their children's academic performance. The results of the linear regressions show that when difficulties of participation increase, as well as the school year, difficulties of school follow-up and relationship with the teaching staff increase as well. Likewise, when school's follow-up and parents-school increases, so does the perception of its involvement in academic performance. In conclusion, there is a need to promote parental participation by adapting the work-life balance of families as well as by seeking this collaboration from educational institutions.

Keywords: Parental involvement, educational success, academic performance, family-school relationship

Introducción

Tal y como se ha estudiado a lo largo del Máster de Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria, la familia es el agente de socialización primario y mayor responsable de la educación de sus hijos e hijas. Esta tiene la tarea de desarrollar en ellos y ellas competencias que les permitan desenvolverse de forma autónoma y eficaz. Para ello, la familia cuenta con la colaboración de instituciones, servicios y entidades, destacando entre ellas los centros escolares como un agente de socialización secundario que puede contribuir a compensar desigualdades sociales y fomentar la inclusión y la equidad. Así, basándonos en el modelo Ecológico Sistémico de Bronfenbrenner (1999), los diferentes subsistemas influyen en el desarrollo de las personas a través de las influencias directas o indirectas que ejercen sobre ellas; resaltando el componente bidireccional de estas relaciones. Para reforzar esta complementariedad educativa, los centros escolares deben promover relaciones de colaboración con las familias, facilitando su implicación en el proceso educativo y de aprendizaje de sus hijos e hijas. Asimismo, estudios han mostrado que la participación parental, así como la cooperación entre escuela y familia produce beneficios, no solo en el fomento de la inclusión y desarrollo integral del alumnado, si no que esta genera un impacto positivo en las familias y los agentes educativos implicados en el proceso (Álvarez, 2019). Así, desde la intervención y al mediación familiar, social y comunitaria, se trata de crear puentes entre ambos sistemas, facilitando tanto la relación familia-escuela, como proporcionado apoyo a las familias, disminuyendo en la medida de lo posible todas aquellas barreras que les impiden participar activamente en el proceso educativo de los niños y niñas. Es por ello que, siguiendo la línea de estudios como el de Rodríguez-Ruiz et al., (2016) o el de Alonso (2020), con el presente trabajo de investigación se pretende analizar la implicación familiar en el centro escolar y en el desarrollo académico de sus hijos e hijas.

Marco teórico

Implicación parental en el ámbito educativo

La implicación parental ha sido puesta en valor por las agendas políticas en educación como uno de los factores que más incide en los resultados escolares de los niños y niñas, así como en la prevención del abandono escolar (Castro et al., 2015; Kaukab, 2016; Martín y Gómez, 2017; Suárez et al., 2011). A su vez, una de las premisas del modelo teórico de Epstein (2018) aboga por reconocer la importancia de la colaboración entre el colegio, las familias y las

organizaciones comunitarias para crear impactos positivos no solo en el alumnado, sino también en cada uno de los agentes involucrados en el proceso.

A su vez, hay que tener en cuenta que, desde el marco legislativo y normativo, se contempla el derecho de los padres y madres a participar en la el centro escolar de sus hijos/as (Belmonte et al., 2020; Rodríguez-Ruiz et al., 2016), idea recogida tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Constitución Española y diferentes Leyes de Educación que han ido surgiendo hasta la actualidad (Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

La implicación familiar en el ámbito académico hace alusión al conjunto de acciones, actitudes, conductas, expectativas y clima familiar que están directamente relacionadas con el apoyo y vinculación en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas (Blasco, 2018). Otra perspectiva, estudiada por Alonso (2020), hablaría de implicación familiar como un proceso, cuya configuración depende de su historial de relaciones previas entre las actuaciones de diversas figuras –hijos, docentes, progenitores- que han de ser contextualmente ubicadas y analizadas. Así, la implicación parental no depende únicamente de las actuaciones de las figuras parentales, si no de estas en consecuencia y causa de las relaciones forjadas entre hijos e hijas y agentes educativos. En esta línea, autores/as como Suárez et al., (2011) señalan el clima educativo familiar como la variable que más incide en el éxito escolar del alumnado, definida como el grado de ayuda familiar a sus hijos/as, determinado por los elementos del contexto familiar, tales como la dinámica de las relaciones de comunicación y afecto, las actitudes frente a los valores, las expectativas y las relaciones familiares.

Para comprender mejor en qué consiste la implicación parental, Blasco (2018) la clasifica en tres categorías: implicación parental en el colegio; implicación parental en casa y comunicación familia-colegio.

En primer lugar, la *implicación parental en el colegio*: la cual se realiza incluyendo acciones de los padres y madres en los centros, como asistir a jornadas de puertas abiertas, talleres o actividades en el aula, fiestas o actividades lúdicas, etc., así como participando en diferentes órganos como el Consejo Escolar o el AMPA.

Algunos estudios muestran cómo, tras desagregar las diversas formas de implicación en el colegio, las que están más directamente relacionadas con el aprendizaje, como puedan ser las reuniones con el profesorado para abordar la evolución y las necesidades de los y las menores, generan un efecto relevante sobre el rendimiento (Alonso, 2020; Blasco, 2018; Bolívar, 2009).

En segundo lugar, la *implicación parental en casa*: relacionada con el aprendizaje en el hogar, incluyendo: la comunicación con los niños y niñas sobre cuestiones escolares; interesándose sobre los avances que hacen en el colegio, animándoles a que se esfuercen y proporcionándoles un lugar tranquilo para estudiar y unos hábitos de alimentación y descanso apropiados (Álvarez et al., 2019; Blasco, 2018). También incluye las actividades propiamente formativas, como acompañarles en la lectura o las matemáticas, o los juegos o actividades lúdicas tanto en casa como fuera, por ejemplo, participando en actividades culturales. Otra de las formas de implicación parental en casa es la supervisión de las tareas educativas, sin embargo, se ha demostrado que únicamente la supervisión parental no suele tener un efecto positivo, concibiéndose más como una forma de control intrusivo que como una verdadera implicación. Diferente, al mismo tiempo, que una supervisión centrada en establecer reglas relacionadas con comunicación de expectativas y criterios sobre el dónde, cómo y cuándo hacer los deberes, incrementando la eficiencia de este tiempo y el apoyo a la autonomía del/la menor (Blasco, 2018; Castro et al., 2015; Ma et al., 2016).

Por tanto, otra forma relevante de implicación parental son las motivaciones y expectativas que las figuras parentales tienen sobre los logros educativos. Según las investigaciones, las expectativas parentales son un indicador importante sobre el éxito escolar (Martín y González, 2017; Consejo Escolar del Estado, 2014; Hill y Tyson, 2009). Comprendiendo estas como todas aquellas acciones encaminadas a proporcionar ayuda directa, comunicaciones que refuercen la importancia de la educación y la autoestima de sus hijos e hijas, lo cual elevarían en estos su valoración del éxito educativo, su autoconcepto, así como su autoexigencia (Alonso, 2020; Martín y González, 2017).

En tercer lugar, la *comunicación familia-colegio*: la cual comprende el conjunto de interacciones entre profesores/as y progenitores/as, ya sean formales e informales, para intercambiar toda la información relevante sobre lo que ocurre en el colegio y en casa. Tradicionalmente se concibe a la familia como el sistema encargado de cubrir las necesidades básicas de los hijos e hijas, siendo estas principalmente afectivas. En cambio, a la escuela como la encargada de cubrir las necesidades puramente académicas (Consejo Escolar Del Estado, 2015; Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Sin embargo, diversos estudios señalan la importancia de una correcta comunicación entre la familia y la escuela (Álvarez, 2019; Belmonte, et al., 2020; Consejo Escolar del Estado, 2015; Herrera y Espinoza, 2020; Rodríguez-Ruiz et al., 2016), especialmente los y las que pertenece a contextos de vulnerabilidad y exclusión social (Renta et al., 2019). Siendo muy beneficiosa, tanto para el rendimiento escolar del/la menor y su desarrollo integral (Álvarez, 2019; Belmonte et al., 2020; Herrera y Espinoza, 2020), como para

las relaciones entre padres/madres e hijos/hijas y de estos, a su vez, con los centros educativos (Belmonte et al., 2020; Kaukab, 2016).

Observamos que las diversas formas de implicación parental arrojan resultados positivos, tanto en el desarrollo de los niños y niñas, como en las figuras parentales y el profesorado. Por ejemplo, centrándonos en la implicación parental en el colegio, esta ha mostrado evidencias de efecto en el rendimiento del alumnado, así, según el Consejo Escolar del Estado (2014) y Ma et al., (2016), existen diversos meta análisis que han estudiado la relación entre la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as en cuanto a su involucramiento activo en programas escolares y su impacto en el desempeño académico del alumnado, afectando de forma global en el rendimiento y actuando como factor protector y de cohesión grupal en todos los miembros de la familia.

En relación a la implicación parental en casa, tanto el apoyo instrumental, así como las creencias y valoración positiva que inculcan los padres y madres al proceso escolar de sus hijos e hijas, asociadas a las altas expectativas de estos, generan una mejora en el rendimiento académico (Chrysani et al., 2017; Davids et al. 2019; Martínez et al., 2017) y lo padres y madres, a su vez, mejoran su autoconcepto y autoeficacia (Bolívar, 2006; Lara y Saracosti, 2019; Ma et al., 2016).

Por otra parte, en cuanto a la comunicación familia-escuela, entre los beneficios para el alumnado, podemos destacar el fomento de la inclusión, la adaptación escolar y social, la mejora de la autoestima y el rendimiento académico (Garbacz et al., 2017; Lara y Saracosti, 2019), el ajuste psicosocial (sobre todo en adolescentes) y la prevención del abandono (Álvarez, 2019). A su vez, los padres y madres desarrollan actitudes más positivas hacia el centro y el profesorado, aumentando su disposición a participar más en actividades del centro escolar de sus hijos e hijas. El profesorado también cambia su conducta, aumentando su motivación y relación tutorial con los alumnos, lo cual influye en su rendimiento (Belmonte et al., 2020). También mejora el clima escolar (Cowan et al., 2012) se reducen los índices de fracaso y abandono y se genera mayor satisfacción profesional del profesorado y de los agentes educativos (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Implicación parental en el rendimiento académico de los hijos y las hijas

Según algunos autores, el rendimiento académico hace alusión al concepto de resultados, medidos por algún tipo de evaluación del nivel de conocimientos demostrados en

un área determinada, comparado por edades y niveles académicos (Espinoza, 2018). A su vez, autores como Herrera y Espinoza, (2020) señalan que el rendimiento escolar se trata de un fenómeno donde confluyen varios factores, como la inteligencia, la personalidad, el intelecto, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima, la relación profesorado-alumnado, la influencia del entorno, las relaciones familia-escuela y el clima familiar, es decir, todos aquellos factores que contribuirían a fomentar la calidad educativa. Por ende, el rendimiento no queda limitado únicamente al uso de la memoria y dominio de conocimientos, sino que se ubica en el campo de la comprensión y aplicación en la conducta, destrezas, habilidades, aptitudes, ideales, etc. (Hernández et al., 2018).

Es por ello que la implicación parental en el rendimiento académico no se centra únicamente en la implicación de los padres y madres en la consecución de determinada calificación, ni de actuaciones encaminadas a este fin, si no en el conjunto de acciones, tanto por parte de las familias, como de las relaciones que se establecen con los diferentes agentes, que contribuyen a mejorar la calidad del sistema educativo.

Según numerosos estudios, la implicación parental y el rendimiento educativo están positiva y significativamente correlacionados (Blasco, 2018; Hill y Tyson, 2009; Martín y González, 2017; Martínez-Vicente et al., 2020) lo cual significa que, a mayor implicación parental, mayor rendimiento de los niños y niñas en el colegio. Asociándose, a su vez, con una mejora en el comportamiento del alumnado en la escuela, mejores hábitos de estudio y mayores niveles de autoestima y motivación hacia el aprendizaje (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Sin embargo, otras investigaciones encuentran resultados negativos respecto a participación parental y éxito educativo. Esto se explica invirtiendo la relación causal: la participación de los/las progenitores/as aumenta a medida que empeoran los resultados de sus hijos e hijas (por ejemplo, acudiendo a reuniones con el profesorado en consecuencia de dichos resultados), es decir, las investigaciones encuentran resultados significativos en la implicación parental cuando previamente existen complicaciones en el rendimiento del alumnado (Alonso, 2019; Ma et al., 2016; Martín y Gómez, 2017), perspectiva denominada por Ma et al., (2016) como “participación pasiva”.

Variables que influyen en la implicación parental

La implicación parental en el ámbito educativo no siempre se da en las mismas condiciones ni a los mismos niveles en todos los casos. Existen ciertos condicionantes, tanto de

la propia familia (padres, madres e hijos/as) como del contexto, más concretamente de las instituciones educativas, que moderan esa participación e implicación en el éxito educativo de los niños y niñas (Rodríguez-Ruiz et al., Castro et al., 2015; Kaukab, 2016).

En cuanto a las variables estructurales de la propia familia, existen diferentes elementos que influyen en las tasas de participación e implicación, como el curso al que pertenecen los niños y niñas, la estructura familiar, así como el nivel socioeconómico y cultural (el nivel de estudios de los progenitores y la situación laboral), siendo estas últimas las principales variables que explicarían las diferencias de implicación entre familias (Alonso, 2019; Hill y Tyson, 2009; Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

Respecto a la edad de los hijos/as, según diferentes estudios, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, la colaboración entre familia-escuela es más frecuente que en etapas superiores, en las cuales se vuelve más esporádica y se centra especialmente en aspectos relacionados con el progreso puramente académico, a su vez, la mayoría de las familias se sienten más competentes para ayudarles en las tareas académicas (Alonso, 2020; Rodríguez-Ruiz et al., 2016; Martín y Gómez, 2017). Por otro lado, en cuanto a la estructura familiar, familias monoparentales, especialmente con bajos recursos, se enfrentan a mayores dificultades que el resto y muestran menor colaboración (Consejo Escolar del Estado, 2015; Vargas, 2020). Otros aspectos, como un mayor nivel socioeconómico y educativo de los/las progenitores/as (sobre todo de las madres), ha evidenciado ser un factor significativo en la implicación, influyendo en una mejora del éxito escolar de los niños y niñas, entendiendo que este va a estar relacionado, por una parte, con un mejor apoyo instrumental que pueden ofrecerles en las tareas escolares, pero también con el clima educativo, relacionado con la importancia que le den a la educación como valor, repercutiendo en la motivación del alumnado (Álvarez et al., 2018; Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

En esta línea, otras investigaciones señalan que la principal diferencia entre las clases sociales no consistiría en actitudes o valores ante la educación, sino en la desigualdad de recursos para promover el éxito escolar (Martín y Gómez, 2017). Se ha comprobado que algunas de las dificultades que están más presentes a la hora de que los padres y madres participen en los centros educativos, son los horarios laborales (Martín y Gómez, 2017; Rodríguez-Ruiz et al., 2016) así como las responsabilidades de crianza y cuidado de sus hijos/as o de personas mayores (Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

Por otro lado, existen evidencias de que los progenitores con mayor capital cultural (referido a conocimientos valorados socialmente) se sienten más capacitados para intervenir y

perciben seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta, por lo que experimentan una menor distancia social hacia los/las docentes (Alonso, 2019). Por lo que otra barrera en la participación podría ser este capital cultural. Martín y González (2017) y Martínez-Vicente et al., (2020) señalan que esta desigualdad va a afectar a la relación con la escuela, en función de los recursos materiales y de tiempo, así como de la capacidad para adaptar sus horarios laborales. Pero también en relación a las barreras sociales que se puedan crear entre la familia y el cuerpo docente, debido a las limitaciones y diferencias de clases sociales entre ambos sistemas (Alonso, 2019).

Por lo tanto, observamos como en la literatura científica el origen social es la variable con mayores tasas de influencia en el nivel de implicación de las familias, sin embargo, estas diferencias de clase no sólo son influyentes en relación a *cuánto* se participa, si no en el *cómo* se hace y bajo qué circunstancias.

El papel de la escuela en la implicación de las familias

Según algunos estudios, existen ciertas limitaciones para que la familia y la escuela lleguen a coordinarse correctamente en el proceso educativo de los niños y niñas (Belmonte et al., 2020; Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Por ello, la escuela, como entidad educativa formal, ha de desempeñar funciones de cooperación y colaboración entre la familia y los agentes educativos, facilitando el proceso de participación de las familias en el centro, así como haciéndoles partícipes de la educación de sus hijos/as (Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Así, variables como la actitud del profesorado y la organización interna de los centros, pueden aumentar o disminuir los niveles de implicación de las familias (Alonso, 2019; Martín y Gómez, 2017).

Respecto a la organización interna de los centros, los que realizan más invitaciones para participar, ya sea a través de reuniones o actividades por parte de directivos/as, tutores/as o profesorado, generan mayor motivación en las familias (Bolívar, 2006). También los horarios del propio centro escolar influyen en la participación de las familias, de tal manera que mientras más se adecuen a las necesidades de estas, mejor será esta relación y clima educativo. (Consejo Escolar del Estado, 2014; Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Por otro lado, según el estudio de Gomáriz et al., (2017), los/las docentes pertenecientes a colegios privados y concertados perciben más positivamente su labor como facilitadores/as de la participación familiar, que aquellos/as que pertenecen a colegios públicos.

Respecto a la actitud de los agentes educativos, se encuentran resultados ambivalentes respecto a su predisposición a colaborar con las familias, encontrándolas, por una parte, como aliadas en el proceso educativo, pero a su vez como una intrusión en su ejercicio docente (Álvarez, 2019). Otro aspecto relevante es que se da más importancia a comunicarse con la familia únicamente para temas meramente académicos, dejando en un segundo plano la comunicación personal e interés por las necesidades de la familia, lo cual acaba aumentando el distanciamiento entre ambos sistemas (Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

A su vez, el profesorado también debe proporcionar estrategias para capacitar a los padres y madres, ofreciéndoles pautas de cómo mejorar esa implicación, por ejemplo, fomentando la participación en actividades culturales, hábitos de lectura o estrategias concretas sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas en las tareas académicas, facilitando en estas su labor de participación en la mejora del rendimiento académico (Bolívar 20016; Consejo Escolar del Estado, 2015).

Por otro lado, siguiendo la línea del factor relacionado con el capital cultural de las familias, anteriormente mencionado, la relación entre los sistemas familia-escuela también se va a ver afectada por la desigualdad de clases sociales. Autores como Alonso (2019) y Martín y González (2017), afirman que el factor que más incide en esta relación es el capital escolar y el capital simbólico (relacionado con el prestigio), el cual repercute en el trato recibido por el personal docente, que muchas veces tiende a culpabilizar a las familias de los fracasos y dificultades de sus hijos e hijas, asociando la causa con falta de implicación y desinterés por su educación, lo cual acaba dificultando la relación entre ambos sistemas.

Por lo tanto, dada la relevancia de la implicación parental en el ámbito académico, este estudio pretende aportar una aproximación a la situación actual de las familias y su relación con la educación escolar de sus hijos e hijas, para conocer, a través de su percepción, cuáles son los impedimentos que les llevan a participar en mayor o menor medida en el éxito escolar filial.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la implicación de las familias en el éxito educativo de los y las menores.

Objetivos específicos

- Analizar la percepción de las familias sobre su implicación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijo/as.
- Analizar la relación entre las variables sociodemográficas y la percepción de las familias sobre su implicación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijo/as.
- Analizar el poder predictivo de las variables sociodemográficas y las dificultades para participar en el centro sobre su percepción de implicación en el seguimiento escolar y la relación con el profesorado y sobre la percepción de implicación en el rendimiento académico.

Metodología

Participantes

Para la realización de esta investigación se ha contado con una muestra de 59 personas, compuesta por padres y madres de niños y niñas en edad de escolarización. El perfil sociodemográfico obtenido de los progenitores que han participado, ha sido el siguiente (Tabla 1): la mayor parte de las personas que han respondido han sido madres (78%) frente al porcentaje de padres (22%), con una media de edad de 39 años para las personas que han respondido al cuestionario y 41 años de sus parejas. Respecto al nivel educativo, el 32.8% de los y las participantes y el 27.8% de sus parejas, han alcanzado estudios de Bachillerato o FP de Grado medio. Por otro lado, en cuanto a la situación laboral, priman los contratos indefinidos en ambos casos (51.7% en los y las participantes y 52.8% en sus parejas). Finalmente, casi la mitad de las personas participantes, 48.3%, tienen dos hijos/as.

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra

	<i>M (D.T)</i> o %
Sexo	
-Mujer	78
-Hombre	22
Edad	39.05(8.72)
Nivel de estudios	

-Primaria	6.9
-Secundaria Obligatoria	13.8
-Bachillerato o FP de Grado medio	32.8
-FP de Grado Superior o Diplomatura	12.1
-Licenciatura, Grado o similar	25.9
-Doctorado	8.5
Situación laboral	
-Contrato indefinido	51.7
-Autónomo	10.3
-Contrato temporal	15.5
-Desempleo	17.2
-Trabajo sin contrato	5.3
Edad pareja	41.45 (9.96)
Nivel de estudios de la pareja	
-Sin estudios	1.9
-Primaria	9
-Secundaria Obligatoria	13
-Bachillerato o FP de Grado medio	27.8
-FP de Grado Superior o Diplomatura	20.4
-Licenciatura, Grado o similar	20.4
-Doctorado	7.5
Situación laboral de la pareja	
-Contrato indefinido	52.8
-Autónomo	13.2
-Contrato temporal	13.2
-Desempleo	18.9
-Jubilado/a	1.9
Número de hijos	
-Uno	32.8
- Dos	48,3
-Más de dos	18.9
Sexo menores	
-Niño	39
-Niña	61
Edad menores	8.32(4.23)
Curso escolar	
-Infantil	33.9
-Primaria	49.2
-ESO y BACH	16.9
Curso escolar repetido	
-Ninguno	95
-1° Primaria	1.7
-4° Primaria	1.7
-5° Primaria	1.7
Calificación media	
-Suspenso	1.8
-Aprobado	16
-Bien	17.9
-Notable	42.9

-Sobresaliente	21.4
Tipo de centro escolar	
- Público	69.5
-Concertado	30.5

En cuanto a los datos socio-demográficos correspondientes a los hijos e hijas, la mayoría son niñas (61%), con una edad media de 8 años, pertenecientes mayormente a la etapa escolar de Primaria (49.2%), la mayor parte no han repetido ningún curso (95%) y tienen una calificación media de notable (42.9%). El tipo de centro al que pertenecen es mayormente público (69.5%).

Instrumentos y definición de variables medidas

En primer lugar, se ha creado un instrumento *ad-hoc*, el cual se compone de 9 ítems para conocer el perfil sociodemográfico de las familias destinatarias. En concreto se preguntaba por las siguientes cuestiones: sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral, así como la edad, nivel de estudios y situación laboral de la pareja. Por otro lado, se elaboraron 9 ítems destinados a conocer algunos datos sobre sus hijos e hijas: número de hijos/as, sexo, edad, curso, si ha repetido curso y cual, la calificación media que obtuvo el semestre pasado y el tipo de centro educativo al que pertenecen.

El segundo instrumento utilizado fue la *Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el Centro Escolar en su versión para padres y madres* (Martínez-González, 1996). Esta escala fue elaborada originalmente por Sinclair, Lam, Christenson y Evelo (1993), y posteriormente adaptada por Martínez González (1996) al castellano del original *Family-School Relationship Trust Scale, del Partneship for School Success Program (USA)*. Consta de 58 ítems de escala tipo Likert (en forma de afirmación) con 5 opciones de respuesta (1= nunca; 5= siempre) agrupados en 4 factores:

- *Factor 1: Dificultades de las familias para participar en el centro* (5 ítems, $\alpha = .94$); ya sea por sus propias dificultades para acceder (horarios de trabajo o cuidar de otros miembros de la familia), por su propio interés en participar o los horarios del centro.
- *Factor 2: Seguimiento escolar y relación con el profesorado* (13 ítems, $\alpha = .92$); se analiza el nivel de implicación de los padres y madres en las actividades de supervisión sobre el ámbito escolar del día a día, así como en la relación y contactos

con el profesorado, tanto para comentar aspectos positivos como negativos de sus hijos/as.

- *Factor 3: Rendimiento académico y tareas escolares* (17 ítems, $\alpha = .98$); se analiza el nivel de implicación de las familias en el rendimiento académico y la percepción de dificultades que tienen para ayudar a sus hijos e hijas a realizar las tareas académicas.
- *Factor 4: Clima de centro escolar y valoración del profesorado* (10 ítems, $\alpha = .93$); analiza la convivencia con otras familias, la existencia de discriminación, la percepción sobre las capacidades del profesorado y su implicación.

Para la realización del presente estudio, se han utilizado los Factores: 1- Dificultades de las familias para participar en el centro, 2- Seguimiento escolar y relación con el profesorado y 3- Rendimiento académico y tareas escolares. Se invirtió la puntuación de aquellos ítems que estaban planteados en negativo cuando el Factor contaba con ítems positivos y negativos. Altas puntuaciones en el Factor de dificultades indican resultados más negativos (más dificultades), mientras que altas puntuaciones en los Factores de seguimiento escolar y de implicación en el rendimiento indican resultados más positivos (ej. mayor implicación en rendimiento académico y tareas escolares).

Procedimiento.

Para la recogida de información se contó con dos tipos de muestra, elegidas en función de dos estrategias. Por una parte, se seleccionó a una muestra por conveniencia mediante el contacto con la Asociación Hestia, concretamente se contactó con las familias que pertenecía al Programa Caixa Proinfancia, dirigido a familias en situación de pobreza y vulnerabilidad social. La entidad facilitó el acceso a 14 familias pertenecientes al Programa, con menores escolarizados entre los cursos 1º a 6º de Primaria, los cuales participan actualmente en las actividades de Refuerzo Educativo enmarcado dentro del Programa. Los datos se recogieron de forma presencial. Por otro lado, se empleó el método bola de nieve para terminar de completar la muestra (45 personas restantes), a través del formulario de Google Form, enviado por vía telemática a diferentes contactos y colegios e institutos de la isla de Tenerife.

En ambas modalidades de cuestionario se dejó clara la garantía del anonimato y la voluntad de participación en el proceso de recogida de datos, atendiendo al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y la LO 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos.

Diseño y plan de análisis.

Se ha realizado un diseño no experimental, cuantitativo y trasversal, de corte descriptivo y correlacional. Se parte de un muestreo no probabilístico con conveniencia. Para el primer objetivo específico se realizó un análisis descriptivo de todas las variables para conocer las medias, desviaciones típicas (variables cuantitativas) y frecuencias (variables categoriales) de cada una de ellas, comparaciones de medias a través de la T de Student, para conocer así la percepción de las familias sobre su participación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijos/as. También se realizaron correlaciones Bivariadas de Pearson entre los factores, para conocer la relación entre las diferentes formas de participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Para el segundo objetivo, en el que se pretende analizar la relación entre las variables sociodemográficas y la percepción de las familias sobre su participación en el proceso educativo de sus hijos/as, se realizaron diversos análisis de varianzas (ANOVAS), entre las variables sociodemográficas y los diferentes factores. Para finalizar, se realizaron regresiones lineales múltiples, la interpretación de la significación global del modelo se examinó mediante el estadístico F y los valores de la R , los cuales nos indican la proporción de varianza explicada por el modelo. Todo ello fue realizado a través del programa informático Microsoft Excel 2019 (17.0) y SPSS Statistics (27.0).

Resultados

En cuanto al *objetivo específico 1, Analizar la percepción de las familias sobre su participación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijos/as*, los análisis descriptivos y comparativos por medio de T-Student, mostrados en la Tabla 2, muestran valores más bajos en las dificultades de las familias para participar en el centro ($M = 2.54$; $DT = .77$), en comparación con el factor de seguimiento escolar y relación con el profesorado ($t = -6.3$; $p < 0,000$; $d = 1.18$) y con el factor de rendimiento académico y tareas escolares ($t = -9.23$; $p < 0,000$; $d = 1$). Asimismo, muestran mayor puntuación en el Factor de rendimiento académico que en el de seguimiento escolar ($t = 2.62$; $p < 0,000$; $d = 0.63$)

Tabla 2

Puntuación de promedio y desviación típica de los factores

	Media	Desv. Típica (D.T.)
Dificultades de las familias para participar en el centro	2.54	.77
Seguimiento escolar y relación con el profesorado	3.53	.68
Rendimiento académico y tareas escolares	3.74	.44

Por otro lado, con la finalidad de explorar con mayor profundidad cuáles eran las principales dificultades para participar en el centro, se realizaron Pruebas T Students, las cuales mostraron que el horario de trabajo fue lo más puntuado ($M = 3.08$; $DT = 1.26$) ($t = 18.7$; $p < 0,001$; $d = 1.26$) frente a no tener interés por participar ($M = 1.81$; $DT = 1$) ($t = 13.8$; $p < 0.001$; $d = 1$) (Tabla 3).

Tabla 3

Puntuación de promedio y desviación típica de las dificultades de participación en los centros

	Media	Desv. Típica (D.T.)
El horario de trabajo	3.08	1.26
El horario del centro	2.72	1.34
Dificultades para que alguien se quede al cuidado de mis hijos/as o de personas mayores	2.57	1.40
No tengo interés en participar	1.81	1
Nadie me ha pedido que participe	2.50	1.35

Asimismo, se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson para analizar la relación entre los diferentes Factores. Los resultados mostraron que el Factor Dificultades de la familia para participar en los centros correlacionó de forma significativa y negativa con el seguimiento

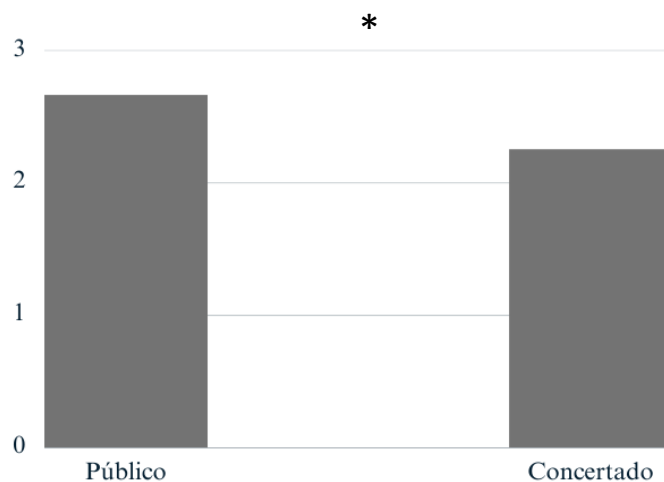
escolar ($r = -.34$; $p = .009$) y con el rendimiento académico y tareas escolares ($r = -.30$; $p = .019$). Mientras que el Factor seguimiento escolar y relación con el profesorado correlacionó de forma significativa y positiva con rendimiento académico y tareas escolares ($r = .42$; $p = .001$).

En cuanto al *objetivo 2, Analizar la relación entre las variables sociodemográficas y la percepción de las familias sobre su participación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijo/as*, para el cual se realizó el análisis de ANOVA unifactorial, se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre los Factores y determinadas variables sociodemográficas.

Por un lado, como se puede apreciar en la Figura 1, existen diferencias significativas entre el Factor de Dificultades de las familias para participar en los centro y el tipo de centro escolar al que pertenecer los y las menores ($F(1,57) = 3.726$; $p = .05$). En este caso, las familias que acuden a centros escolares públicos presentan mayores dificultades para participar en los mismos ($M = 2.67$; $D.T. = 0.70$), respecto a aquellas familias que pertenecer a centros concertados ($M = 2.26$; $D.T. = 0.87$).

Figura 1

Diferencia de medias de Dificultades de las familias para participar en el centro en función del tipo de centro escolar

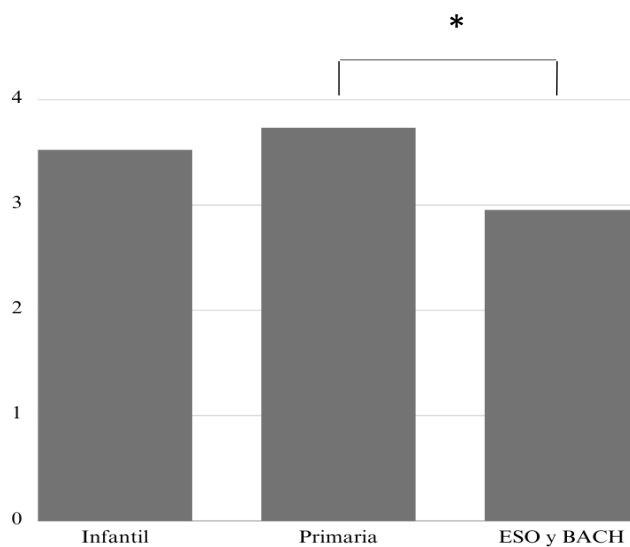


Por otro lado, se observan diferencias significativas respecto al Seguimiento escolar y relación con el profesorado y el curso escolar de los y las menores ($F(2,56) = 5.759$; $p = .005$). La prueba post hoc mostraron que los padres y madres presentan menos actitudes de

seguimiento escolar y de relación y contacto con el profesorado cuando sus hijos e hijas pertenecen a cursos superiores, ESO y Bachillerato ($M = 2.5$; $D.T. = 0.72$) frente a Infantil ($M = 3.52$; $D.T. = 0.66$) ($DFS = -.58$; $p = .05$) y Primaria ($M = 3.73$; $D.T. = 0.58$) ($DFS = -.79$; $p = .005$). (Figura 2).

Figura 2

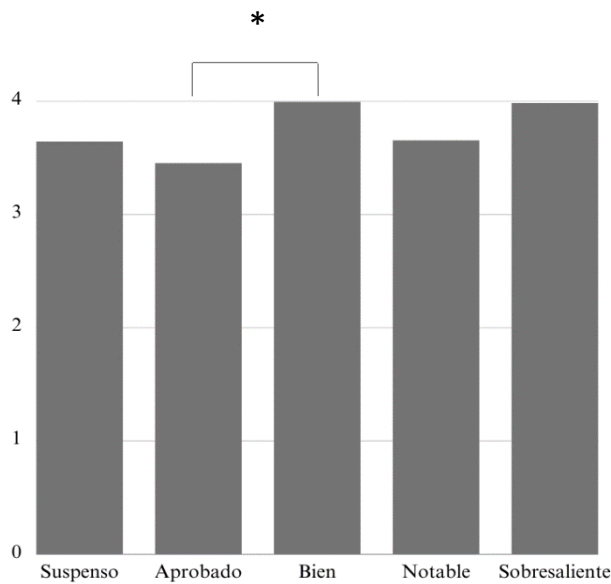
Puntuación promedio de Seguimiento escolar y relación con el profesorado en función del curso escolar de los y las menores.



Para finalizar, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el Factor Rendimiento académico y tareas escolares respecto a la calificación media que obtuvieron los niños y niñas el trimestre pasado, ($F(4,51) = 3.159$; $p = .021$) de tal manera que las pruebas post hoc, mostraron que las familias de los y las menores que el trimestre pasado obtuvieron calificaciones de Aprobado ($M = 3.45$; $D.T. = 0.45$), perciben que tienen más dificultades en relación a las tareas y rendimiento académico de sus hijo e hijas frente a los y las que obtuvieron calificaciones de Bien ($M = 3.99$; $D.T. = 0.59$) ($DFS = -.54$; $p = .064$). Cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre las familias que pertenecían a la Asociación Hestia y el resto de familias.

Figura 3

Puntuación promedio de Factor 3: Rendimiento académico y tareas escolares respecto a la calificación.



Para finalizar con el último objetivo *Analizar el poder predictivo de las variables sociodemográficas y las dificultades para participar en el centro sobre el seguimiento escolar y la relación con el profesorado y sobre la percepción de rendimiento académico*, se realizaron regresiones lineales entre las variables independientes: Curso, Calificación y el Factor Dificultades de las familias para participar en el centro, sobre las variables dependientes de los factores Seguimiento escolar y la relación con el profesorado y sobre el factor Rendimiento académico y tareas escolares.

Tal y como se presenta en la Tabla 3, el modelo sobre el seguimiento escolar y la relación con el profesora resultó significativo ($F(3, 51) = 4.510; p = .007$), explicando un 21% de la varianza. Tener hijos/as en cursos más elevados y un mayor número de dificultades para participar predicen un menor nivel de implicación en el seguimiento escolar y en la relación con el profesorado. El modelo también resultó significativo para el Factor de rendimiento académico y tareas escolares ($F(3, 51) = 4.592; p = .006$) explicando un 21% de la varianza, de tal manera que pertenecer a cursos más elevados y presentar mayores dificultades para participar en los centros, predicen un menor nivel de implicación de las familias en el rendimiento académico y en la realización de la tarea escolares.

Tabla 4

Coefficientes estandarizados de regresión y nivel de probabilidad del curso, calificación y dificultades familiares para participar sobre Seguimiento escolar y la relación por con el profesorado y sobre Rendimiento académico y tareas escolares.

	Seguimiento escolar y relación con el profesorado	Rendimiento académico y tareas escolares
	β	β
Curso	-.287*	-.273*
Calificación	.101	.200
F1: Dificultades familiares	-.342**	-.301*

* $p < .05$. ** $p < .01$.

No se encontraron diferencias significativas entre las familias que pertenecían a la Asociación Hestia y el resto de familias.

Discusión y conclusiones

El presente informe de investigación analiza la percepción de las familias encuestadas acerca de su implicación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Los resultados muestran que a nivel general las personas participantes presentan un nivel medio/alto de participación en los centros y en los procesos educativos de sus hijos e hijas. Asimismo, dicha participación parece guardar relación con el curso escolar de sus hijos y con la calificación media que obtienen.

En este sentido, en relación con el *objetivo específico 1, analizar la percepción de las familias sobre su participación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijos/as*, observamos como las familias no muestran grandes dificultades para participar en los centros. Pese a estos resultados, las familias afirman que las mayores dificultades para participar se deben a sus horarios de trabajo, frente al hecho de no tener interés en participar. Lo cual concuerda con los resultados del estudio de Rodríguez-Ruiz et al., (2016), algo que puede deberse al hecho de que en la actualidad nos encontramos con un gran número de familias en las que trabajan ambos miembros y que sus horarios laborales no son compatibles con el escolar.

Este resultado puede llevarnos a compartir la perspectiva de Martín y Gómez (2017), en el que las principales dificultades familiares no se deben a actitudes y valores ante la educación, sino a la falta de recursos, en este caso, recursos de tiempo y falta de conciliación laboral.

Respecto al seguimiento escolar que los padres y madres realizan y la relación con el profesorado, las familias muestran una percepción positiva respecto a estas afirmaciones, por lo que las familias encuestadas perciben que, generalmente, realizan un correcto seguimiento escolar con sus hijos/as y mantienen contactos con la escuela, tanto para informarse de aspectos positivos, como negativos. Esto difiere de los resultados de otros estudios, en los que se constata que la participación de los/las progenitores/as en la educación de sus hijos/as y en la escuela es baja, sobre todo en las asociaciones de padres y madres, AMPA, y en el Consejo Escolar (Belmonte et al., 2020).

Con el factor de rendimiento académico y tareas educativas, las familias no muestran grandes dificultades, siendo este Factor el mejor puntuado por las familias, por lo que los padres y madres no presentaron dificultades en la ayuda que ofrecen a sus hijos/as en la realización de las tareas académicas, ni disconformidad con las pautas que el profesorado les ofrece para este fin. Estos resultados pueden guardar relación con la etapa de escolarización de la mayor parte de la muestra (Primaria), donde las dificultades escolares todavía no suelen aparecer (de hecho la media de la calificación de la muestra es de Notable), por lo que, siguiendo la teoría de autores/as como Alonso (2020), Martín y Gómez, (2017) y Nuñez et al., (2015), las familias se perciben más competentes para ayudar a sus hijos en la realización de la tarea, además, la relación con el profesorado es mayor durante estas etapas (Alonso, 2020; Martín y Gómez, 2017; Rodríguez-Ruiz et al., 2016) por lo que esta relación puede proporcionarles más información acerca de cómo ayudar a sus hijos en las tareas escolares.

Por otro lado, se comprobó que las dificultades de las familias para participar en el centro educativo se relacionan con la implicación en el seguimiento escolar y en la relación con el profesorado, y con la implicación en el rendimiento académico y en la ayuda en las tareas escolares de sus hijos/as. Lo cual quiere decir que, aunque las familias no dicen presentar grandes dificultades de participación, estas condicionan negativamente el seguimiento escolar y la relación con el profesorado, así como su percepción sobre el rendimiento y las tareas. Por otro lado, el seguimiento escolar y la implicación en rendimiento académico están positivamente relacionados, de tal manera que, si uno aumenta, aumenta el otro. Con estos resultados podemos comprobar que las familias que tienen mayor relación con la escuela, tienen una mejor percepción del rendimiento de sus hijos/as y también aumentan sus capacidades para ayudar a sus hijos en las tareas académicas. Asimismo, tal y como se muestra en la literatura

científica, la participación de las familias en los centros educativos beneficia tanto al rendimiento y desarrollo integral del alumnado, como a la relación familia-escuela, aumentando sus capacidades de implicación en el ámbito educativo (Álvarez, 2019; Belmonte et al., 2020; Ma et al., 2016).

Para el segundo objetivo específico, *analizar la relación entre las variables sociodemográficas y la percepción de las familias sobre su participación en los centros escolares y en el proceso educativo de sus hijos/as*, observamos algunas diferencias en la percepción de las familias en función de determinadas características sociodemográficas. Así, las familias que pertenecen a colegios públicos, percibían mayores dificultades de participación que las que pertenecían a colegios concertados, lo cual va en la línea de la percepción que tiene el profesorado de estudio de Gomáriz et al., (2017) los cuales perciben más positivamente la colaboración por parte de las familias de colegios concertados y privados en comparación con los que pertenecen a centros públicos. Por otro lado, según el estudio de Parody et al., (2019) la participación de las familias no depende del tipo de centro al que pertenecen, si no de la variedad de propuestas e iniciativas que promuevan para facilitar esta participación, por lo que es posible que las familias encuestadas de colegios concertados cuenten con más facilidades e iniciativas de participación por parte del centro educativo.

Por su parte, las familias de menores que pertenecen a cursos superiores como la ESO y bachillerato, presentan menos seguimiento escolar y relación con el profesorado, algo que se constata en la revisión bibliográfica, ya que, según Alonso, (2020); Martín y Gómez, (2017) y Rodríguez-Ruiz et al., (2016), la relación familia-escuela se debilita en las etapas superiores, reduciéndose a aspectos puramente académicos. Así, en la línea de lo citado por estos/as autores/as, la implicación desciende a medida que aumentan los cursos escolares, por lo que esta relación, cada vez menos personal y más asociada a lo académico, puede distanciar a las familias de las escuelas. A su vez, también puede deberse a que las familias confían en el trabajo autónomo de sus hijos e hijas a medida que estos ascienden de curso, por lo que este seguimiento escolar se ve más reducido (Alonso, 2020).

Asimismo, respecto a la percepción de las familias sobre el rendimiento académico de sus hijos/as y sobre la realización de las tareas académicas, esta es más baja en aquellas que obtuvieron calificaciones de Aprobado en comparación con las que obtuvieron calificaciones de Bien, lo cual nos lleva a pensar que los niveles más bajos de calificación, en este caso, sí tienen relación con las dificultades que las familias pueden encontrar en este aspecto, de tal manera que, así como mencionan Martín y Gómez (2017) en su estudio, cuando se presentan dificultades académicas en el proceso educativo de sus hijos/as, las familias tienden a frustrarse

y a volcar su incapacidad en sus hijos e hijas, por lo que se sienten menos capaces de proporcionarles ayuda directa con sus tareas escolares. A su vez, esto puede tener un efecto bidireccional: a menos apoyo en las tareas académicas, menos calificaciones positivas, lo que acaba retroalimentando esta situación.

Otras variables estudiadas, como el nivel socioeconómico y educativo de los padres y madres, considerados en la literatura científica como variables que influyen en el rendimiento académico de los niños y niñas (Alonso, 2019; Hill y Tyson, 2009; Rodríguez-Ruiz et al., 2016) no arrojaron resultados significativos en la muestra. Lo cual podría deberse a varias causas, una podría ser que las familias encuestadas no presentan dificultades en su implicación pese a tener menores niveles educativos y socioeconómicos, pero también podría ser la deseabilidad social de las familias al responder, mostrando más positiva su percepción con la intención de asociarla a una mejor implicación familiar por parte de estas.

Respecto al *Objetivo 3: Analizar el poder predictivo de las variables sociodemográficas y las dificultades sobre el Seguimiento escolar y la relación con el profesorado y sobre Rendimiento académico y tareas escolares*, se comprobó el poder predictivo de las dificultades para participar en el centro y el curso escolar, así, tal y como se mostró anteriormente, las dificultades y el curso predicen la implicación de las familias de tal manera que si ambos aumentan, disminuye el seguimiento escolar y su percepción sobre el rendimiento académico de sus hijos e hijas. Por lo tanto, es preciso poner el foco en líneas de intervención dirigidas a paliar las dificultades de las familias a la hora de participar en los centros, especialmente cuando el alumnado se encuentra en cursos superiores.

Por otra parte, esta investigación presenta ciertas limitaciones, por un lado, la escasa muestra con la que se pudo contar, tanto de familias en general, como de la Asociación Hestia, lo cual podría haber sido más interesante y significativo a la hora de comparar los resultados según las variables sociodemográficas de las familias. También cabe mencionar la falta de significación respecto a las familias consideradas como vulnerables pertenecientes a dicha Asociación, hecho que pudo estar sesgado ya que las familias que participaron pertenecen a un proyecto en el que ya se está interviniendo con estas y con sus hijos/as en lo relativo a su éxito escolar. Por otro lado, hemos de tener en cuenta el componente de la voluntariedad de participar en estos programas (y por consiguiente en la investigación) lo cual ya denota cierta implicación e interés en todo lo que atañe a la educación de sus hijos/as. También cabe mencionar el factor de la deseabilidad social, tanto de las familias pertenecientes a Hestia, ya que a su vez se está realizando un trabajo con las mismas, así como del resto de las familias, ya que, como señala Alonso (2018), la implicación parental es considerada por las autoridades educativas, así como

por la sociedad en general, como un factor muy influyente en el rendimiento académico del alumnado, así como un hecho que guarda mucha relación con los valores de la familia respecto a la educación de sus hijos e hijas, por lo que unas figuras parentales implicadas en la educación de sus hijos/as serán mejor consideradas en cuanto al ejercicio de sus funciones parentales.

Para finalizar, de este trabajo se desprenden algunas implicaciones prácticas. Por un lado, resulta necesario dar respuesta a todas aquellas dificultades de participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, ya sea desde la importancia de realizar mejoras en la conciliación laboral, como facilitando esta participación desde las instituciones educativas. Por otro lado, dados los resultados referentes al distanciamiento de los sistemas familia-escuela, sobre todo en cursos superiores, habría que poner especial atención a esta relación, incrementando la calidad de comunicación, sobre todo cuando se trata de familias con dificultades sociales, de tal manera que, mejorando la relación familia-escuela, se puedan dar respuesta a muchas incertidumbres sobre la educación de sus hijos/as así como trabajar conjuntamente para el fin donde especialmente hay que poner el foco de atención, el desarrollo y bienestar de los niños y niñas.

Por todo ello, cabe señalar la importante función de las figuras profesionales del ámbito de la intervención y mediación social, familiar y comunitaria, desde las disciplinas de la educación y el trabajo social, como responsables de ejercer labores pedagógicas, educativas, mediadoras y facilitadoras de la integración y participación de las familias en los diferentes sistemas de la sociedad, sobre todo de la escuela, dando respuesta a sus necesidades y mejorando esta implicación, así como facilitando y mejorando la relación entre la familia y la institución educativa. A su vez, hay que tener en cuenta que, en un contexto de cambio y globalización, los centros educativos se ven afectados por mayores demandas a la hora de dar respuesta a todas aquellas necesidades relacionadas con la educación de los niños y niñas. Por lo que cabe resaltar la importancia de esta figura dentro del sistema educativo, encargada de dar respuesta a todas aquellas necesidades de la sociedad, relacionadas con la inclusión social, la convivencia, la resolución de conflictos y la mediación como vías para garantizar el éxito educativo y una verdadera justicia social, sobre todo en el alumnado y familias con mayores dificultades de integración.

Finalmente, las conclusiones más relevantes respecto a la realización del presente trabajo de investigación son las siguientes:

1. Las familias encuestadas no presentan grandes dificultades de participación ni de implicación en el éxito escolar de sus hijos/as, así como de relación con la institución educativa.
2. Las mayores dificultades de las familias para participar en los centros se deben a sus horarios laborales, no a motivos de falta de interés por participar.
3. Cuando las familias presentan más dificultades para participar, así como cuando sus hijos/as pertenecen a cursos superiores, presentan mayores dificultades de seguimiento escolar y de relación con el profesorado, así como peor percepción respecto al rendimiento académico y de ayuda en la realización de las tareas de sus hijos/as.
4. Las familias que pertenecen a centros públicos presentaron mayores dificultades de participación en los centros que las que pertenecen a centros concertados.
5. Las familias del alumnado de cursos superiores de ESO y Bachillerato presentan peor percepción del seguimiento escolar y de relación con el profesorado que los de Primaria e Infantil.
6. Las familias del alumnado con peores calificaciones, tiene niveles más bajos de implicación en el rendimiento académico de sus hijos/as y en la ayuda en la realización de las tareas escolares que el resto.
7. Importancia de la conciliación laboral de las familias para poder así participar en los centros educativos, así como de mejorar la calidad de la relación entre la familia y la escuela.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional De Sociología*, 77(3), 32. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Alonso, C. (2020). *Estrategias de “implicación parental” en lo escolar. Determinantes y transformaciones* [Tesis de doctorado, Universidad Pablo de Olavide] Repositorio Institucional Olavide. <http://hdl.handle.net/10433/8194>
- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19–30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez, L. F. F., Ruiz, B. R., y González, R. A. M. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84.
- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., y Mehlecke, Q. T. C. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista valore*, 5, 5025.
- Blasco, J. (2018). ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar? *Fundación Jaume Bofill e Institut Català d’Avaluació de Polítiques Públiques*, 1-30.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. En S. L. Friedman y T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. and Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.

- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela: experiencias y buenas prácticas: XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y el Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Chrysani, A., Kalogerakis, P. y Katsis, A. (2017). The road to resilience: Breaking the cycle of disadvantage. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(1), 71-82.
- Cowan, G., Bobby, K., St. Roseman, P. y Echandia, A. (2012). Evaluation Report: The Home Visit Project. *ERIC, ED466018*, 1-18.
- Davids, A. I. R., Aubert, A., y García, J. P. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/163917/1/698740.pdf>.
- Espinoza, E. (2018). La planeación interdisciplinar en la formación del profesional en educación. *Maestro y Sociedad*, 15 (1), 77-91.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M. and Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcome *Journal of School Psychology*, 62, 1–10. doi: 10.1016/j.jsp.2017.04.002
- Gomáriz, M. Á., Hernández, M. D. L. Á., García, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón, Revista De Pedagogía*, 69 (2), 41-57.
- Hernández, C. E. N., Del Salto, V. S. H., Camino, D. S. J., Flores, D. G. R., y Espinoza, M. W. N. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista De Comunicación De La SEECI*. (47), 37-49. <https://doi.org/10.15198/seeci>.

- Herrera, L., y Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5 (3), 16-20.
- Hill, E. and Tyson, D. (2009). "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement". *Developmental Psychology*, 45 (3),740-763.
- Kaukab, S. R. (2016). The impact of parent/family involvement on student'learning outcomes. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 4(10), 72-81.
- Lara, L. and Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology*, 10, 1464.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H.Y. et al. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educ Psychol Rev*, 28 (4), 771-801 <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>.
- Martin, E. y Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52.
- Martínez, G. I., Torres, M. J., y Ríos, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(11), 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657.
- Martínez, M.L., Rayón, L. y Torrego, J.C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón, Revista De Pedagogía*, 69 (2). <https://doi.org/10.13042/bordon.2017.44617>.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M., y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de psicología y educación*, 15 (2), 151-165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>.

- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Valle, A., y Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, *10*, 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>.
- Parody, L. M., Santos, M. J.; Alcalá del Olmo Fernández, M. J., y Isequilla Alarcón, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *12* (24), 19-29.
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles Educativos*, *41* (164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R., y López, M. C. G. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10* (1), 79-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100005>.
- Sinclair, M. F., Lam, S. F., Christenson, S. L. y Evelo, D. (1993). Action research in middle schools: anwatin and northeast middle schools. *Equity and Choice*, *10*, 22-24.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Alba, E. F., Cerezo, R., González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, *24*, 49-64.
- Vargas, M. I. C., Ordoñez, R. P. M., Rodríguez, B. L. R., y Patiño, A. E. C. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, *5* (1), 622-646.

Anexos

Anexo 1. Escala Relación de Confianza entre familias y centro educativo

CUESTIONARIO SOBRE CONDICIONANTES DEL ESTUDIO Y RELACION ENTRE EL CENTRO ESCOLAR Y LAS FAMILIAS

Con este cuestionario se pretende recoger la opinión de los padres y madres sobre aspectos que pueden influir en el estudio y en el progreso académico de los hijos e hijas y sobre las relaciones que mantienen con el centro escolar.

Necesitamos que responda con sinceridad. El cuestionario es anónimo. No se trabajará con las respuestas individuales de cada persona sino con el conjunto de información que obtengamos al aplicarlo a muchas familias.

En el proceso de recogida de datos se garantiza el anonimato y la voluntad de participación atendiendo al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y la LO 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos

1. ¿Quién responde el cuestionario?: Padre Madre Ambos Otros
2. Sexo: Mujer Hombre Otros
3. Indique las personas que conviven en la unidad familiar:

- Padre/s, madre/s e hijos
- Familia monoparental (padre o madre solo) con hijos/as
- Familia reconstituida (alguno de los padres/madres se ha unido o casado otra vez) e hijos/as
- Otras opciones: _____

4. ¿Conviven otras personas en la misma vivienda, además de las mencionadas?
 No Sí.
 Indique quiénes (abuelos, tíos, amigos, etc.) _____
5. Nuestra situación laboral es:

Situación laboral madre	<input type="checkbox"/> Contrato indefinido <input type="checkbox"/> Contrato temporal <input type="checkbox"/> Trabajo sin contrato <input type="checkbox"/> Desempleado/a <input type="checkbox"/> Jubilado/a <input type="checkbox"/> Incapacitado/a.
--------------------------------	--

Situación laboral padre	<input type="checkbox"/> Contrato indefinido <input type="checkbox"/> Contrato temporal <input type="checkbox"/> Trabajo sin contrato <input type="checkbox"/> Desempleado/a <input type="checkbox"/> Jubilado/a <input type="checkbox"/> Incapacitado/a.
--------------------------------	--

6. Edad de la madre: _____ Edad del padre: _____
7. Estudios del padre y de la madre:

	Padre	Madre
Sin estudios o Primaria incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria Obligatoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato o FP de Grado Medio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FP de Grado Superior o Diplomatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura, Grado o similar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Han nacido los padres del niño/a en España?

Padre		Madre	
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí

9. En caso de no haber nacido en España, ¿en qué país nacieron? Padre ____ Madre ____

10. Número de hijos/as: _____

11. Tipo de centro escolar al que pertenece: Público Privado Concertado

12. Algunos datos sobre su hijo/a: (Si tiene más de un hijo/a, al responder piense en el hijo o hija menor.)

Sexo	Edad (años)	Curso (rodee el curso al que pertenece)	¿Ha repetido curso?	En caso de haber repetido curso, indicar el curso/s que ha repetido	Indique la calificación media que obtuvo su hijo el semestre pasado:	Por
Niño <input type="checkbox"/>		1° 2° 3° Infantil	Si <input type="checkbox"/>		Suspenseo <input type="checkbox"/>	
Niña <input type="checkbox"/>		1° 2° 3° 4° 5° 6° Primaria	No <input type="checkbox"/>		Aprobado <input type="checkbox"/>	
		1° 2° 3° 4° ESO			Bien <input type="checkbox"/>	
		1° 2° BACH			Notable <input type="checkbox"/>	
					Sobresaliente <input type="checkbox"/>	

favor, responda cada frase que sigue marcando la opción que considere siendo:

1- Nunca 2- Pocas veces 3- Algunas veces 4- A menudo 5- Siempre

VALORACIÓN →	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
Con relación a las tareas académicas y a las actividades de su hijo/a....					
Comento con mi hijo/a cada día lo que hacen en el centro	1	2	3	4	5
Mi hijo/a comen y duermen bien para poder concentrarse en sus estudios	1	2	3	4	5
Las notas de mi hijos/a se corresponden con su esfuerzo en estudiar	1	2	3	4	5
Cuando mi hijo/a tienen problemas, los profesores/as y yo hablamos para entendernos	1	2	3	4	5
Los profesores/as suelen ayudarme a solucionar los problemas que tiene mi hijo/a	1	2	3	4	5
Cuando mi hijo/a tienen problemas, los profesores/as del centro y yo nos ponemos de acuerdo sobre cuál puede ser la solución más adecuada	1	2	3	4	5
Cuando mi hijo/a tienen problemas, los profesores/as del centro y yo los solucionamos juntos	1	2	3	4	5

Sé lo que esperan de mí los profesores/as para ayudar a mi hijo/a en sus estudios	1	2	3	4	5
Me sería útil conocer métodos para ayudar a mi hijo/a con los deberes	1	2	3	4	5
Los deberes de mi hijo/a causan problemas en mi casa	1	2	3	4	5
Si mi hijo/a suspende, le hago ver que me disgusta (les riño, castigo...)	1	2	3	4	5
Los dos padres coincidimos al valorar las notas de nuestro hijo/a: los dos le decimos lo mismo, que están bien o que están mal	1	2	3	4	5
En casa soy cariñosa/o con mi hijo/a y le doy afecto con palabras, gestos, acciones, etc.	1	2	3	4	5
Animo a mi hijo/a cuando tiene dificultades en los estudios o cuando suspende	1	2	3	4	5
Quiero que los amigos/as de mi hijo/a sean quienes tengan buenas notas	1	2	3	4	5
VALORACIÓN → Las dificultades que encuentra para ayudar a su hijo/a en las tareas escolares se deben a...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
No sé cómo ayudarle	1	2	3	4	5
Las tareas domésticas	1	2	3	4	5
Cuidar a los hijo/as pequeños, personas mayores o enfermas en casa	1	2	3	4	5
Tengo muchas cosas que hacer	1	2	3	4	5
Mi hijo/a no quiere que le ayude a hacer o a revisar sus tareas escolares	1	2	3	4	5
Mi hijo/a no necesita que le ayude a hacer o a revisar sus tareas escolares	1	2	3	4	5
A mi hijo/a le ayuda otra persona a hacer o a revisar sus tareas escolares	1	2	3	4	5
VALORACIÓN → Durante el curso pasado o en éste, ALGÚN/A PROFESOR/A contactó con usted para...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
Comunicar algún aspecto positivo del comportamiento de mi hijo/a	1	2	3	4	5
Comentar algún problema referente a mi hijo/a	1	2	3	4	5
Organizar actividades en colaboración con la familia	1	2	3	4	5
Interesarse por cuestiones personales de mi hijo/a, o de mi familia (salud, faltas a clase...)	1	2	3	4	5
Informar sobre cómo ayudar a mi hijo/a con sus deberes en casa	1	2	3	4	5
VALORACIÓN → Durante el curso pasado o en éste, CONTACTÓ USTED O ALGUIEN DE SU FAMILIA con los profesores/as de su hijo/a por teléfono, carta, e-mail o personalmente para:	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
Informarme sobre algún problema relacionado con mi hijo/a	1	2	3	4	5
VALORACIÓN → Las dificultades que usted encuentra para participar en el centro se deben a...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
El horario de trabajo	1	2	3	4	5
El horario del centro	1	2	3	4	5
Dificultades para que alguien se quede al cuidado de mis hijo/as o de personas mayores	1	2	3	4	5
No tengo interés en participar	1	2	3	4	5
Nadie me ha pedido que participe	1	2	3	4	5

Escribir otras razones:

VALORACIÓN → Con relación al futuro de su hijo/a...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
Creo que mi hijo/a es buen estudiante y saldrá adelante en la vida	1	2	3	4	5

Señale con una X lo que le gustaría que hiciera su hijo/a:

Quiero que trabaje lo antes posible _____

Me conformo con que estudie hasta la ESO _____

Quiero que estudie Ciclos Formativos para aprender un oficio _____

Me conformo con que estudie hasta el Bachillerato _____

Quiero que estudie en la Universidad _____

Otras cosas. Por favor, escríbalo: _____