

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster Universitario en Intervención e Investigación
Socioeducativa

**FAMILIA-CENTRO ESCOLAR:
ANÁLISIS DEL PUNTO DE VISTA
DOCENTE EN LAS RELACIONES
DIFÍCILES CON LAS FAMILIAS**

Trabajo Fin de Máster

Autor: Omar Martín Gallego

Tutoras: Raquel-Amaya Martínez González y Beatriz Rodríguez Ruiz

Julio 2016

Índice

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	2
3. Fundamentación teórica.....	3
3.1 Concepto, fines y funciones de la familia.....	3
3.2 Estilos educativos parentales.....	5
3.3 Conceptualización y evolución histórica de la relación centro escolar-familia.....	6
3.4 La relación centro escolar-familia dentro de la legislación educativa española.....	7
3.5 Características propias de la relación centro escolar-familia.....	10
3.6 Expectativas y demandas de ambas instituciones.....	12
3.6.1 Demandas del centro escolar.....	13
3.6.2 Demandas de la familia.....	15
3.7 Centro escolar y familia: Un objetivo común.....	16
3.7.1 Algunos ejemplos de buenas prácticas relacionados con la interacción centro escolar-familia en nuestro país.....	19
3.8 Diferentes estudios sobre la relación centro escolar-familia y su influencia en el estrés docente.....	21
3.8.1 Algunos estudios vinculados al estrés docente y a su relación con las familias.....	24
4. Estudio Empírico.....	26
4.1 Objetivo.....	27
4.2 Método.....	27
4.2.1 Participantes y contextualización.....	27
4.2.2 Instrumento de recogida de información. Dimensiones y variables de estudio.....	29
4.2.3 Procedimientos de análisis de datos.....	31
4.3 Resultados.....	31
4.3.1 Análisis descriptivo de la Dimensión: Frecuencia percibida por el profesorado con que el padre/la madre muestra conductas difíciles.....	31
4.3.2 Análisis descriptivo de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre.....	35
4.3.3. Análisis de diferencias entre grupos considerando variables socio-demográficas.....	39
4.3.3.1 Dimensión: Frecuencia percibida por el profesorado con que el padre/la madre muestra la conducta difícil.....	39
4.3.3.2 Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre.....	42
5. Conclusiones.....	45
6. Referencias bibliográficas.....	50
7. Anexos.....	56

1. Introducción

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) sintetiza parte de los contenidos desarrollados durante el curso académico 2015/2016 en el Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa de la Universidad de Oviedo.

El eje principal que da sentido a este TFM es una investigación en la que han participado 50 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria de diferentes centros educativos del Principado de Asturias. Este estudio, realizado a través de la técnica de encuesta, analiza diferentes variables que permiten conocer aspectos ligados a la relación de estos maestros y maestras con las familias, especialmente con aquellas que por un motivo u otro mantienen una relación que se puede considerar como difícil y que puede influir de manera negativa tanto a nivel personal como laboral en los/as participantes de la investigación.

Una vez recogidos los datos a través del instrumento de recogida de la información, se comenzó a confeccionar este documento comenzando por la justificación de la temática del mismo para continuar con el marco teórico donde se abordan diferentes aspectos vinculados a la familia, a los centros educativos y a la relación que une a ambas instituciones.

Más adelante, se reseñan diferentes estudios vinculados a la relación centro escolar-familia y también relacionados con el estrés docente con el objetivo de centrar la temática que se va a abordar en esta investigación, así como contextualizarlo dentro del entorno actual de la investigación educativa en el ámbito de las relaciones entre las familias, los centros educativos y el profesorado.

Posteriormente en este TFM se incluye el diseño metodológico donde se desgranar los pormenores técnicos de la investigación que permiten la presentación y el análisis de los resultados de la misma, los cuales han sido realizados a través del programa estadístico SPSS.20. Este trabajo finaliza con las conclusiones y las referencias bibliográficas que recogen a los diferentes autores y autoras que han permitido dar una base y una fundamentación teórica a este documento.

Antes de dar paso a la justificación, me gustaría agradecer brevemente a todas las personas que han participado en la investigación y que han dedicado un poco de su tiempo en interesarse por la misma y en cubrir los cuestionarios. También, por supuesto, a las tutoras de este TFM, Raquel-Amaya Martínez González y Beatriz Rodríguez Ruiz que me propusieron esta interesante temática ligada a mi experiencia laboral y a situaciones propias de la realidad actual de los centros educativos asturianos, y en particular del centro donde desarrollo actualmente mi labor como docente. Destacar, por último, que sin sus conocimientos, colaboración, apoyo y ayuda este TFM no sería lo mismo, ya que mi formación universitaria no está familiarizada con la estadística, lo cual ha supuesto una dificultad añadida dentro de lo que supone elaborar y desarrollar un TFM. A todos y a todas, ellos y ellas, gracias.

2. Justificación

Sin duda alguna la palabra que hoy en día más asociamos a la educación es la de calidad. La expresión “calidad educativa” está actualmente presente en nuestra sociedad de una forma masiva, la usan políticos/as, pedagogos/as, periodistas, padres y madres, maestros/as e incluso da nombre a una de las leyes educativas vigentes, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Para alcanzar la famosa calidad educativa y favorecer el desarrollo integral del alumnado en el proceso educativo, está claro que tanto familia como escuela son dos pilares fundamentales que deben sustentar y favorecer el proceso evolutivo de los niños y de las niñas.

De esta manera, el alumnado se convierte en el nexo de unión que vincula a estas dos instituciones, las cuales, en teoría, están destinadas a entenderse y a colaborar por alcanzar un objetivo común, que no es otro que mejorar la mencionada calidad educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Esta afirmación que en la teoría es más que razonable, en la práctica no siempre se ve reflejada en las acciones educativas que se desarrollan desde ambos contextos.

Cuando esto ocurre así, familia y escuela muestran una falta de conexión, de comunicación, de confianza, de empatía... que afecta a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la comunidad educativa, y también, por supuesto, al alumnado, el cual se ve privado de los beneficios que aportan las buenas y positivas relaciones entre sus dos pilares básicos.

Por tanto, la justificación de este TFM se basa en que la investigación educativa en torno a las relaciones entre las familias, el centro escolar y su profesorado es fundamental para mejorar todos los procesos que engloban al alumnado durante su edad escolar, generando beneficios no solo en el propio alumnado, sino también en todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la propia institución educativa.

Además, este TFM centra su actuación en el análisis del punto de vista docente respecto a sus relaciones con las familias, en concreto aquellas relaciones que se pueden considerar difíciles por la cuestión que sea. Es este un tipo de análisis sobre el cual no se ha investigado demasiado en España, lo cual hace que estudios como estos resulten más importantes y necesarios para conocer cuál es la realidad actual respecto a esta temática.

Con esta investigación se pretende recopilar información socio-demográfica sobre el profesorado y las familias con conductas que se pueden considerar difíciles, así como conocer cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el profesorado con las familias, que nivel de estrés les generan y cómo influye esto tanto en su vida personal como laboral.

Con la interpretación de toda esta información, y su posterior interpretación, se han formulado una serie de conclusiones que van a permitir señalar cuales son las conductas, desde el punto de vista docente, que entorpecen y dificultan más las relaciones entre las familias y el profesorado. A partir de este momento y con el conocimiento de esa información se pueden realizar las propuestas de intervención oportunas adaptadas a

cada contexto que permitan mejorar la calidad de las relaciones centro escolar-familia y por tanto mejorar también la calidad educativa.

3. Fundamentación teórica

3.1 Concepto, fines y funciones de la familia

Tal y como dice el dicho popular, “Cada familia es un mundo”, por ello es un término, el de familia, que podría tener tantas acepciones como personas y puntos de vista hay. Todas ellas en base a la experiencia, la situación familiar y la ideología de cada ser humano, lo cual siempre genera y generará un debate social alrededor de este concepto. Por ejemplo, para Febrve (1961, citado por Oliva & Villa, 2014, p. 12), “la familia se define como el conjunto de individuos que viven alrededor de un mismo hogar”. Para Pina, (2005, citado por Oliva & Villa, 2014, p. 12), “la familia es el grupo de personas entre quienes existe un parentesco de consanguinidad por lejano que fuere”. En cambio, para Flaquer (1998, p. 24) se trata de “un grupo humano cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos”.

Debido a esto, es oportuno establecer tal y como hacen Berzosa, Santamaría & Regodón (2011) que la familia es una estructura cambiante que varía al son que lo hace la sociedad y que, a su vez, sirve de referencia para comprenderla. En la sociedad actual debemos dejar atrás el concepto tradicional de familia compuesto por un hombre, una mujer y los hijos o hijas de ambos, así como el de familia extensa, para dar paso a nuevos modelos más plurales y heterogéneos. En estos nuevos modelos y tal como reseñan Berzosa et al. (2011), la composición, el tamaño y la manera en que se forman las familias responde no solo a cuestiones demográficas, sino también a cuestiones sociales y económicas. Así pues, factores como el aumento de las familias monoparentales, el trabajo de las mujeres fuera del hogar otorgándoles un mayor reconocimiento respecto al rol que desempeñaban anteriormente, las adopciones, la diferencia cada vez mayor entre las edades de los hijos y de las hijas dentro de una pareja, el aumento de la población urbana, la disminución del número de matrimonios, el incremento de la esperanza de vida, los fenómenos migratorios, el auge de los divorcios, las crisis económicas o las parejas homosexuales, entre otros, inciden directamente en la formación actual de las familias. Ortega, Mínguez & Hernández (2009) señalan en este sentido que:

Los cambios operados en la familia hay que situarlos en el contexto de mutación histórica que estamos viviendo: la globalización, la revolución tecnológica y el nuevo papel de la mujer en la sociedad. Fenómenos que han supuesto una profunda evolución de los valores con los que generaciones enteras se han identificado (p. 235).

Es oportuno, por tanto, no hacer del término familia algo fijo e inmutable, ya que como señalan Oliva & Villa (2014) “cada familia tiene su propia composición, dinámica y reglas, así como cultura y economía, por tanto su concepción debe ser tan flexible como la institución misma, contemplando en ella elementos o integrantes tan diversos como sus integrantes lo deseen” (p.19).

En cuanto a los fines de la familia, Oliva & Villa (2014) diferencian los siguientes en base a distintos tipos de conceptos:

- Concepto biológico, hace referencia a la unión de dos personas de diferente sexo con el fin de procrear, desarrollar las funciones sexuales de la pareja, perpetuar la especie humana e identificar claramente sus roles sexuales.
- Concepto psicológico, desde este punto de vista, las relaciones que se forman entre los distintos miembros de la familia son fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Sus fines irán encaminados a promover la adaptación al medio, garantizar seguridad afectiva, protección, gestión adecuada de sentimientos y emociones y desarrollo personal hacia la independencia.
- Concepto sociológico, en este campo, la familia se forma a partir de tres miembros entre los que hay algún lazo de unión. Entre sus fines destacan traspasar aspectos culturales y sociales que les identifiquen, promover la comunicación a través de los diferentes lenguajes, conocer y respetar a la autoridad y las normas sociales, crear roles y modelos de conducta social y ser parte de un grupo social básico.
- Concepto económico, la familia es considerada como un ecosistema económico donde algunos de los integrantes, normalmente, dependen o se complementan con otros para la subsistencia. Entre sus fines se encuentran proporcionar seguridad económica, cubrir necesidades básicas y promover el ahorro y la independencia económica principalmente.
- Concepto legal, lógicamente depende de la normativa legal de cada país, pero entre sus fines destacan conocer y respetar normas, cumplir sus responsabilidades y diferenciar y respetar los derechos y libertades de los demás miembros de la familia.

Además de estos fines, Muñoz (2005) resume una serie de funciones que se le atribuyen a la familia respecto a sus hijos/as y que estarían relacionadas con la supervivencia y el crecimiento sano y seguro, crear un contexto adecuado que les permita desarrollarse psicológicamente de forma adecuada a partir del afecto y del apoyo emocional, promover su integración en el marco físico y social en el que se encuentran e incorporarlos a un contexto educativo idóneo.

Sallés & Ger (2011) coincide en contemplar esta serie de funciones como propias de la familia respecto de los/as hijos/as, pero añade otra serie de ellas centradas en los progenitores:

“La familia como espacio para crecer como personas adultas con un buen nivel de bienestar psicológico. La familia como espacio de preparación para aprender a afrontar y a asumir responsabilidades y compromisos. La familia como espacio de encuentro intergeneracional. La familia como red de apoyo social para las transiciones vitales, cómo encontrar pareja, la búsqueda de trabajo, nuevas relaciones sociales...” (p. 29).

3.2 Estilos educativos parentales

Además de lo anteriormente reseñado en cuanto a la composición y formación de las familias, es fundamental mencionar que estas juegan un papel imprescindible dentro de los procesos de desarrollo, educación y socialización de los niños y niñas. En este sentido, León (2011) señala que es en la familia donde se producen las primeras relaciones y vínculos afectivos entre los niños y las niñas y otras personas, siendo un agente primordial dentro de la socialización primaria y del proceso educativo de las personas. En base a ello, cada familia adopta una forma de socialización que se fundamenta en un estilo educativo que influirá notablemente en el proceso de formación y desarrollo de las personas. Dentro de las diferentes tipologías de socialización familiar se deben reseñar las siguientes, según Torío, Peña & Rodríguez (2008):

- Modelo democrático, se produce un adecuado equilibrio entre el afecto, la sensibilidad, la disciplina, la búsqueda de la conducta deseable y un diálogo abierto y participativo. Todo ello genera en los niños y niñas motivación, autocontrol, alegría, iniciativa, alta autoestima, competencias sociales, un autoconcepto realista, etc.
- Modelo autoritario, se crea un clima de poder, el cual recae en las figuras adultas, donde predominan las normas estrictas, los castigos, la comunicación cerrada o inexistente y la no responsabilidad paterna. Las consecuencias de este modelo son la agresividad, la baja autoestima, confianza y autonomía, la impulsividad, la falta de alegría y creatividad, entre otras cosas.
- Modelo negligente, se trata de un modelo permisivo donde predomina la indiferencia, la permisividad, la pasividad y la flexibilidad y carencia de normas y castigos. Este tipo de conducta parental da lugar a niños y niñas con pobres competencias sociales, con poco autocontrol y autoestima, con un autoconcepto negativo, con inestabilidad emocional y con poco respeto por las normas y las personas.
- Modelo indulgente, las figuras de referencia no se implican en la tarea afectiva y educativa, presentan inmadurez y falta de motivación y de esfuerzo. Este tipo de conductas tienen como resultado niños y niñas con problemas de agresividad y de control de la impulsividad presentando también inmadurez y poca motivación, al igual que sus padres y madres.

De esta manera, Torío et al. (2008) establecen que:

El modelo de familia democrática es el más propicio por ser el más educativo para favorecer el desarrollo de la personalidad de los menores y estimular sus capacidades, pautas sociales, habilidades de comunicación y socialización. Exige de los adultos seguridad, serenidad y capacidad de reflexión. Desde nuestra perspectiva, la validez de dicho estilo está en el equilibrio entre el afecto y la autoridad, siendo importante establecer normas y límites (p. 165).

Así pues, este modelo sería el idóneo a asumir por los padres y por las madres en su función educativa y socializadora con sus hijos e hijas; una tarea que no desarrollan de manera aislada, sino que como señalan Fernández, Souto & Rodríguez (2005, citados por

Garreta, 2008) comparten con el contexto escolar, ya que en España a partir de los años noventa, la escuela es la que se encarga de la socialización tanto primaria como secundaria del alumnado debido a los cambios que se están produciendo en los modelos familiares, así como al aumento de las desigualdades sociales. Esto se debe a los cambios en los modelos y estructuras familiares, lo cual repercute directamente en el papel que juega la familia, la escuela y en la relación entre ambas instituciones.

En este sentido, Sallés & Ger (2011) señalan que hay diferentes situaciones que provocan incompetencias parentales que pueden desembocar en cambios y carencias en la socialización de los niños y de las niñas dentro del seno familiar. Entre estas situaciones destacan los fallos en el funcionamiento familiar por razones de violencia, consumo de tóxicos o enfermedades mentales de alguno de los progenitores. Y también la pertenencia a un contexto social y familiar desfavorable ligado a factores como la pobreza, la inmigración o la exclusión social. Dichas situaciones, normalmente, tienen consecuencias negativas para los diferentes procesos de desarrollo de los niños y de las niñas y obliga a la escuela a compensar estas carencias con el fin de que todo el alumnado pueda tener acceso a las mismas oportunidades.

3.3 Conceptualización y evolución histórica de la relación centro escolar-familia

En las sociedades más primitivas existían dos o tres núcleos familiares, a menudo unidos por vínculos de parentesco, que se desplazaban juntos durante parte del año, pero que se dispersaban en las estaciones con escasez de alimentos. La familia era una unidad económica donde los hombres cazaban, mientras las mujeres recogían y preparaban los alimentos y cuidaban de sus hijos e hijas. De esta manera y tal como señala Parada (2010), “desde tiempos remotos el ser humano ha tenido que agruparse para satisfacer sus necesidades vitales. El trabajo colectivo servía para repartir responsabilidades, de ese modo facilitaban sus tareas. Con esto tuvieron la urgente necesidad de socializarse entre ellos” (p. 20).

Al llegar a la Edad Media, la Iglesia como institución toma las riendas educativas de las familias más pudientes. Aparecen las primeras escuelas monacales o claustrales, porque es precisamente en el espacio de los claustros y en la figura de los monjes en donde se entiende que se concentra el poder del saber. En el siglo XI y “con el desarrollo de las universidades en toda Europa, que posibilita el desarrollo de la renovación de los saberes teológicos, filosóficos y canónicos se remodelan las ideas sobre la familia, el matrimonio y la sexualidad y su dimensión pedagógica” (Parada, 2010, p. 24).

En el siglo XVIII con el surgimiento de la Ilustración se propugnan las primeras ideas del laicismo en la enseñanza y de una educación universal, gratuita y obligatoria. En este sentido, Parada (2010) señala como un hito importante la implantación de la educación gratuita en el Estado de Massachussets (Estados Unidos) en 1852.

En el siglo XX se concreta a escala mundial la escolarización obligatoria. El desarrollo de la industrialización y la mecanización incrementa la demanda de fuerza de trabajo cada vez más cualificada, más especializada, muchas de las operaciones realizadas

por el ser humano son llevadas a cabo por las máquinas, por lo que el trabajo infantil deja de ser necesario y las escuelas además de la tarea de formación en valores y de prepararlos para la vida futura cumplen una función de guardia y custodia de los menores. Así, la escuela emerge como ámbito educativo por excelencia, el más significativo para el desarrollo de los menores después del familiar, ya que como apunta Parada (2010), “la familia ocupa un lugar esencial en la educación, afirmación que se viene defendiendo desde el último cuarto del siglo pasado” (p. 29).

En resumidas cuentas, según Pardo (1998) en la relación escuela y familia, a lo largo de la historia, se han experimentado cambios que se reflejan a través de las siguientes etapas:

- Primera etapa: Existía una estrecha relación entre el centro escolar y la comunidad que se expresaba en el control común de los contenidos que se impartían, la contratación de los/as maestros/as, la definición de los calendarios y la duración de la jornada escolar.
- Segunda etapa: Se produce un distanciamiento entre ambas instituciones a partir del siglo XX. La especialización de la labor pedagógica y la enseñanza de materias complejas deja poco espacio a la inserción de personas no expertas como las familias y esto conduce a delimitar funciones específicas para la escuela y la familia. A las familias les correspondía preparar a sus hijos e hijas en relación a pautas de comportamiento y actitudes para favorecer su ingreso en la escuela. Por su parte, los/as maestros/as se encargaban de enseñar lecto-escritura, cálculo y conocimientos científicos.
- Tercera etapa: En la actualidad impera la perspectiva interaccionista que supone que ambas influencias convergen y que la manera más provechosa de potenciar el desarrollo del alumnado es a través de la colaboración entre la familia y el centro escolar.

3.4 La relación centro escolar-familia dentro de la legislación educativa española

En la historia reciente de nuestro país, vamos a situarla dentro de los últimos 50 años, España ha tenido siete leyes educativas diferentes. Todas ellas recogen aspectos ligados a la relación centro-escolar familia.

Así pues, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), llevada a cabo por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí, supuso un giro y modernización del sistema educativo en nuestro país, estableciendo la enseñanza obligatoria hasta los 14 años. En varios puntos de su artículo quinto queda explícitamente reseñado que la familia es la primera responsable de la educación de sus hijos, debiendo cumplir las normas establecidas en el momento para la educación obligatoria. Además, establece que las familias tendrán derecho a ser informadas cada cierto tiempo sobre los aspectos más importantes del proceso educativo, que podrán optar a programas de educación familiar que faciliten su labor educativa y la cooperación con los centros educativos y que se fomentará la creación de las asociaciones

de padres que faciliten su participación en la escuela. Como se puede apreciar, esta ley ya reseña que la participación y la labor educativa familiar son básicas en los centros educativos.

Ya en 1980, la Unión de Centro Democrático (UCD) dentro del gobierno de Adolfo Suárez aprueba la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Esta ley nunca llegó a entrar en vigor ya que el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) recurrió ante el Tribunal Constitucional algunos de sus puntos por considerarlos inconstitucionales, dicho tribunal les dio la razón. Esos puntos los recoge en un artículo Aunión (2013):

- Artículo 5, en relación a la libertad de elección de centro en base a cuestiones religiosas y filosóficas de las familias.
- Artículo 15, respecto a la libertad de expresión docente, la cual se ligaba al ideario de cada centro escolar.
- Artículo 34, donde el/la máximo/a responsable del centro tenía capacidad para elaborar el ideario del centro y las facultades del equipo directivo.

Es importante recordar que la Constitución Española fue aprobada en 1978, dos años antes de esta nueva ley educativa y que esta establece en su artículo 27 el derecho a la educación de todos los españoles y la libertad de enseñanza dentro de una educación de carácter obligatorio y gratuito. Dentro de la LOECE se exponía claramente cuales debían ser las funciones de las asociaciones de padres en los centros educativos. Funciones entre las que destacaban defender sus derechos, elegir representantes, favorecer la participación activa en los órganos colegiados del centro u orientar a las familias respecto a sus obligaciones en materia educativa, entre otras cosas.

Después del intento fallido de la UCD en materia de legislación educativa, el PSOE, bajo el liderazgo de Felipe González, aprueba la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), cuyo aspecto más reseñable es la introducción de los colegios concertados. En su artículo 4 fija una serie de derechos para las familias entre los que se encuentran la elección de centro, la información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, la formación religiosa y moral que crean oportuna y la participación en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro. También dicho artículo les asigna una serie de deberes como propiciar la asistencia regular a clase de los/as niños/as, dotar a sus hijos/as de estímulos y recursos adecuados para su evolución escolar, participar y colaborar de manera activa con los docentes y los centros educativos y favorecer el respeto y el cumplimiento de las normas dentro de la comunidad educativa. Por último, en el artículo 5 se establecen aspectos ligados a las asociaciones de padres en línea con lo descrito en la LOECE. Por tanto, la LODE ya delimita más claramente cuáles son los derechos y deberes de las familias dentro de la comunidad educativa, haciendo de nuevo hincapié en la participación y colaboración activa.

Cinco años más tarde de entrar en vigor la LODE será de nuevo un gobierno del PSOE y de Felipe González quien apruebe la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley destaca por el aumento de la enseñanza

obligatoria hasta los 16 años, la introducción de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y la derogación definitiva de la LGE. Más allá de estos aspectos, la LOGSE mencionaba la importancia de alcanzar una calidad educativa a través de diferentes elementos sociales y con la participación y el compromiso de los diferentes sujetos de la comunidad educativa. También en su artículo 2 deja patente la importancia que tiene la implicación de los padres o tutores a la hora de lograr los objetivos educativos marcados.

De nuevo cinco años más tarde y de nuevo el PSOE, esta vez con apoyo de Convergència i Unió (CiU) y del Partido Nacionalista Vasco (PNV), aprueban la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), en busca de esa calidad educativa ya mencionada. Dentro de esta ley es importante reseñar el artículo 2 del capítulo primero donde se fija la participación de la comunidad educativa mediante el Consejo Escolar y las asociaciones de padres. Aunque nunca tan detallado como se encontraba expuesto en la LODE.

Posteriormente en el 2002 y de la mano del Partido Popular (PP) y de José María Aznar se promulga la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), la cual no llegó a aplicarse y que pretendía dotar de mayor libertad de elección de centro a las familias, dar mayor autonomía pedagógica a los centros, aunque había centralizado a nivel estatal mucho más los contenidos del currículo. Respecto a las familias recogía de forma muy similar a la LODE los derechos y deberes de estas en relación a la educación de sus hijos/as y a la participación dentro de la comunidad educativa.

Con la llegada al gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) se paraliza la aplicación de la LOCE y se deroga, junto con la LOGSE y la LOPEG, todo ello con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Esta ley destaca por potenciar la atención a la diversidad, la igualdad de oportunidades, la autonomía de los centros, la colaboración entre administraciones y el esfuerzo y cooperación entre toda la comunidad educativa. En relación a este último aspecto, la LOE ya en su preámbulo manifiesta que “las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes” (p. 4). Además, reseña que las Administraciones educativas tendrán que facilitar a toda la comunidad educativa el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles su compromiso y esfuerzo. Todo ello se resume a la perfección en el artículo 118.3 que menciona que “las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos” (p. 68) y en el artículo 118.4 que dice que “a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones Educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela” (p. 68). También modifica mínimamente los artículos 4 y 5 de la LODE, ya comentados sobre los derechos y deberes de las familias y las asociaciones.

Por último, llegamos al año 2013 donde el gobierno de Mariano Rajoy (PP) aprueba con su mayoría absoluta la LOMCE. Esta ley introduce modificaciones a su antecesora, la LOE, pero no la deroga. En el plano que afecta a las relaciones entre familia y escuela dentro de su preámbulo añade que debido a los cambios que se están produciendo en la sociedad actual es necesario potenciar las relaciones entre el alumnado, las familias y las escuelas. En este sentido destaca que las familias son las máximas responsables de la educación de sus hijos/as y debido a esto el sistema educativo debe contar con ellas.

Como se puede apreciar, con el análisis legislativo en materia de educación respecto a la relación centro escolar-familia, ya en 1970 con la LGE se empiezan a sentar las bases que legislan y promulgan la participación, la colaboración y la implicación familiar en los centros escolares y en la vida educativa de sus hijos/as. Un punto de inflexión en esta materia se produce sin ninguna duda con los artículos ya mencionados de la LOE y que hablan sobre los derechos y deberes de las familias, además de promover los canales adecuados para la formación de las asociaciones de padres, más conocidas hoy en día como asociaciones de madres y padres de alumnos. Otro aspecto fundamental es la creación de los Consejos Escolares con la LOPEG. El Consejo Escolar está formado por representantes del equipo directivo, del profesorado, de las familias, del alumnado, del personal no docente del centro y del ayuntamiento del municipio en cuestión. Su composición varía en función del número de unidades que tenga el centro y constituye una pieza clave respecto a la participación del conjunto de la comunidad educativa en el control, gestión y funcionamiento del centro. Todo ello se ha mantenido a lo largo de los años pero quizás no ha evolucionado lo suficiente respecto a los cambios que se han producido en la sociedad española.

Sin duda alguna, la legislación educativa de las últimas décadas y la actual y vigente, intentaron e intentan establecer que la relación entre la familia y la escuela debe ser estrecha, positiva, cordial, cercana y colaborativa. Para ello se promueven y se abren canales de participación que permiten a las familias ser parte del sistema educativo y de los centros docentes. Otra cosa es que estos canales se potencien de la forma adecuada para que esta participación sea efectiva, pasando del papel a la acción.

3.5 Características propias de la relación centro escolar-familia

Para Jiménez (2008), “el principio de subsidiariedad es el que marca esta relación. Es la familia quien tiene el derecho-deber de la educación” (p.10). La familia es la que elige el contexto familiar y social que rodea a sus hijos e hijas durante los primeros años de su vida, marcando las relaciones y vínculos que se crean tanto dentro del seno familiar como alrededor de su contexto social. Es el momento en el que la familia elige un centro escolar cuando la hacen partícipe de este entramado de relaciones.

Desde ese momento se crea una relación de confianza que según Jiménez (2008):
Debe estar marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de

información, de orientación, sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña (p. 10).

Hargreaves (2003, citado por Ortega et al., 2009) añade que hay cuatro tipos de relación centro escolar-familia:

- Relaciones que tienen como base el mercado, a las familias se les considera clientes que pueden elegir el centro educativo que prefieran, por lo que se les debe hacer una buena oferta. Esto fractura las relaciones desde el principio.
- Relaciones gerenciales, aparentemente las familias forman parte de la gestión de los centros educativos a través de los distintos órganos de gobierno, pero realmente las decisiones importantes de gestión no pasan por ellas.
- Relaciones personales, prima el interés por el rendimiento escolar y el bienestar del alumnado, para ello se incentiva y promueve la comunicación positiva entre familia y escuela.
- Relaciones culturales, se establecen vínculos de colaboración a partir de propuestas de las familias o de otros elementos de la comunidad educativa.

Sin duda alguna y como menciona Jiménez (2008) estas relaciones se verán influenciadas por una serie de aspectos:

- Baja participación de las familias en las escuelas.
- Falta de vivencias en lo que atañe al día a día de las escuelas.
- Desmitificación del saber en relación a la figura del maestro/a.
- Cambios en las dinámicas y en la estructura de las familias españolas.

En este sentido, Hornby (1990, citado por Rivas, 2007) establece cuatro aspectos vinculados a las necesidades que tienen las familias respecto a su participación en el centro escolar y a su relación con el profesorado: comunicación, debe ser recíproca, el centro escolar debe informar sobre el progreso del alumnado y las familias tienen que aportar información sobre las diferentes situaciones por las que pasan los niños y las niñas; coordinación familia-profesorado, es necesaria con el objetivo de sumar apoyos y esfuerzos que permitan que el alumnado evolucione adecuadamente tanto a en el plano curricular como en el personal; educación familiar, muchos progenitores necesitan que alguien les guíe y les oriente durante el proceso de crecimiento y desarrollo de sus hijos/as; y por último apoyo institucional, algunas familias tienen la necesidad de formar parte de los órganos que constituyen la vida de las comunidades educativas.

Añade Jiménez (2008) aspectos que facilitan y dificultan la relación entre familia y centro escolar. En el plano facilitador la empatía y el reconocimiento del mérito educativo de ambas instituciones será un punto a favor, ya que las familias educan incluso en los contextos más desfavorables y el profesorado ha estudiado para ello.

Respecto a los aspectos que dificultan la relación, se destacan la creación de estereotipos respecto a los roles y funciones de ambos grupos, la difícil aceptación por parte de las familias de que le trasladen una imagen de su hijo/a que ellas no tienen, la idealización por parte de las familias del maestro/a y la creación de una imagen desvalorizada de sí mismos por parte de los padres y madres.

Martínez (2005, citado por Ortega et al., 2009) añade que la relación centro escolar-familia está fundamentada en el mutuo desconocimiento y en la desconfianza debido a cinco razones principales:

- Escasa cultura participativa.
- Opinión adversa del profesorado de que las familias formen parte de la vida del centro educativo, el cual consideran su territorio.
- Modelos educativos que no priman ni facilitan la verdadera participación e implicación familiar en los centros educativos
- Empleo de la familia como un elemento auxiliar de la escuela.
- Deficiente formación tanto del profesorado como de las familias respecto a las relaciones colaborativas y a la gestión de los centros educativos.

Por tanto, todavía hay mucho camino que recorrer y muchas mejoras que realizar dentro de los ámbitos que engloban a la relación centro escolar-familia.

3.6 Expectativas y demandas de ambas instituciones

Como en toda relación, en el binomio centro escolar-familia se van a generar una serie de expectativas y de exigencias en relación a ambas partes.

En el ámbito de las expectativas situamos principalmente a las familias, las cuáles fijan posibilidades de conseguir unos resultados que previamente, de forma consciente o inconsciente, se han marcado respecto a la educación de sus hijos e hijas. Estas expectativas las podríamos englobar en tres grandes bloques según Gallego (2010):

- Expectativas atencionales o asistenciales, la familia no tiene grandes exigencias desde el punto de vista educativo y prioriza sólo el carácter asistencial: prevención de accidentes, higiene, solución de conflictos entre el alumnado, formación en valores, etc.
- Expectativas de carácter psicopedagógico, donde las familias son conscientes de las posibilidades educativas que otorga la escuela para el futuro de sus hijos e hijas y dan importancia a la adquisición de una serie de conocimientos que se plantean y que no pueden ser ofrecidos por el marco familiar.
- Expectativas desde una postura intermedia, en la que priman exigencias tanto de carácter asistencial como educativo.

Además de estos tres bloques, en base a la experiencia docente, se puede añadir uno más:

- Expectativas de carácter dinámico o terapéutico, se producen cuando un niño o una niña tiene un problema o alguna necesidad específica de apoyo educativo y las familias buscan una respuesta en la escuela. Están relacionadas con la implicación por parte de la escuela de dar respuesta a las necesidades del alumnado recurriendo a la presencia de otros tipos de profesionales como pueden ser logopedas, terapeutas, pedagogos/as u orientadores/as.

Tal y como establece Jiménez (2008):

Las expectativas de la familia tienen un rol importante en la relación familia-colegio, pues afecta la satisfacción que sentirán con los servicios ofrecidos por el

colegio. El nivel de satisfacción de la familia con el colegio es una variable crítica para la permanencia del alumno(a) y/o el compromiso de la familia con las actividades escolares (p. 11).

En lo que respecta al plano de las exigencias, ya son ambas instituciones las que tienen un mayor peso.

3.6.1 Demandas del centro escolar

Entre las demandas que el centro escolar reclama a las familias actualmente, destacan por encima del resto la falta de implicación y participación en la vida escolar del alumnado y en el centro educativo y las carencias con las que el alumnado acude al aula respecto a aspectos ligados a su socialización primaria, tal y como se comentaba anteriormente.

En relación a este último aspecto es oportuno reseñar que la socialización primaria corresponde a la introducción de la persona en la sociedad, se suele dar desde la familia y es la más importante (Berger & Luckmann, 1968). Entre las características de la socialización primaria se encuentran que está muy influenciada por la afectividad, que es a través de la identificación como se construye la propia identidad en esta etapa, que la persona acepta los roles y las actitudes de los demás, que se acatan normas propias de la sociedad y que sus características varían de una cultura a otra, con especial relevancia en lo que se refiere al lenguaje (Contreras, s. f.). Sin duda alguna, los seres humanos tenemos, entre otras metas, la de conseguir integración afectiva en el mundo social en el que nos encontramos desde el momento del nacimiento. Cuando el niño/a nace está totalmente indefenso y además tiene una gran serie de necesidades básicas (alimentación, higiene, protección de peligros, exploración del entorno, etc.) que no puede satisfacer sin ayuda de los adultos. Estas necesidades hacen que el niño/a este motivado biológica y socialmente por incorporarse al grupo social al que pertenece. Ahora bien, este grupo social donde nace el/la niño/a también necesita la incorporación de este/a para poder perpetuarse y por ello, además de satisfacer sus necesidades, le transmite la cultura, normas y valores del grupo social al que pertenece. Esto se lleva a cabo, principalmente, a través de la familia que como se mencionaba anteriormente es donde se suele desarrollar la socialización primaria de los niños y de las niñas desde su nacimiento.

Establecido el término y sus características, las razones por las que la escuela demanda que el alumnado presenta serias carencias en esta materia, las establece Torío (2004) señalando que en los centros escolares ya se estaba produciendo un aumento de problemas relacionados con la conducta, la inadaptación escolar y social, la disciplina, la violencia, el absentismo, la tolerancia, la discriminación entre iguales y las conductas antisociales. Problemas todos ellos ligados a dicha socialización primaria.

Por ello, Torío (2004) reseña que la escuela reclama a las familias entre las demandas más importantes relacionadas con este aspecto, las siguientes:

- Socialización escolar, que el alumnado esté preparado para la educabilidad.
- Dedicación de tiempo a los niños y niñas, favorecer las relaciones y las interacciones como forma para cubrir necesidades biológicas y desarrollar capacidades cognitivas.

- Aprendizaje de normas, es fundamental el establecimiento de una autoridad y de límites que permitan poco a poco que los niños y niñas se formen y adquieran responsabilidades cada vez mayores. En el ámbito escolar el control de las normas suele ser más exhaustivo que en el ámbito familiar.
- Educación en valores, la familia es la principal responsable de la transmisión de valores, conductas, actitudes y creencias. En este sentido, una mala o inexistente educación en valores provocará desajustes en el proceso de formación y desarrollo de las personas, desajustes que afectarán directamente a la vida escolar del alumnado.

En esta línea, Jiménez (2008) añade que “los docentes piden a los padres afectividad en la relación con sus hijos, pues sienten que les dedican poco tiempo y que ponen poca atención a sus preocupaciones” (p. 7).

En lo que respecta a la participación e implicación familiar en la vida del centro y en el contexto escolar de los niños y niñas, Torío (2004) dice que “los centros educativos demandan a los padres aspectos como mayor contacto con los profesores, dedicar más tiempo a sus hijos, dialogar con ellos y mayor participación en actividades educativas” (p. 41). Además, destaca la importancia de que el alumnado este motivado por aprender y de que se cree un clima propicio de estudio dentro del seno familiar que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y de las niñas.

Jiménez (2008) también aborda este tipo de demandas mencionando que la escuela espera que el alumnado y sus familias cumplan aspectos formales relacionados con la asistencia, la puntualidad, la correcta presentación personal, etc. Así como, “reforzar los contenidos trabajados en clase, proveer a los niños de múltiples materiales de consulta, cumplir con las tareas, fomentar hábitos de estudio”. (p. 7)

Pero, ¿cuáles pueden ser las razones relacionadas con la baja implicación y participación familiar?

Martínez (2004, citado por Garreta, 2008) señala que entre los motivos se pueden encontrar la nula cultura participativa, el individualismo, la falta de información, la escasa formación en materia participativa por parte de las familias, el desencuentro con el profesorado, la falta de apoyo de la Administración y el poco conocimiento que se tiene sobre los beneficios que provoca en el alumnado una buena sintonía entre familia y escuela.

A su vez, Machargo (1997, citado por León, 2011) pone el foco en la complejidad de la educación, las diferencias entre docentes y familias respecto a los objetivos y expectativas relacionadas con el alumnado, la falta de legislación que establezca claramente las competencias de ambas instituciones, la falta de autocrítica en ambos lados, la desconfianza y la acusación a la parte contraria respecto a las problemáticas o situaciones difíciles que se produzcan en las diferentes situaciones por las que atraviesan los/as más pequeños/as.

3.6.2 Demandas de la familia

En cuanto a las demandas que la familia tiene respecto a la escuela, Torío (2004) destaca las siguientes:

- Alta formación y nivel de estudios, a las familias les preocupan los resultados académicos, ya que la sociedad cada vez es más competitiva.
- Adquisición de competencias útiles para el futuro, que la escuela forme al alumnado en lenguas extranjeras, nuevas tecnologías, pensamiento crítico, facilidad para comunicarse y resolución de problemas.
- Formación en valores, las familias también exigen a la escuela este tipo de educación dentro del contexto social diverso que hoy en día los centros educativos ofrecen. Las familias solicitan disciplina, diálogo, convivencia y tolerancia.
- Atención individualizada, se demanda llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las diferencias cognitivas, culturales e individuales de cada niño y niña.
- Seguridad y protección, se exige al centro educativo que garantice un contexto seguro donde las familias no tengan preocupaciones en esta materia a la hora de dejar a sus hijos e hijas.

A estas exigencias se les puede sumar la eficiencia en la educación para garantizar una buena base de conocimientos y experiencias, la orientación y formación ante riesgos y dificultades de la vida y la puesta en práctica por parte de los docentes de cualidades como el afecto, la protección y la preocupación por el alumnado (Jiménez, 2008).

También se podría añadir a estas demandas, complementar el proceso de socialización que se inicia dentro del seno familiar, ya que el centro escolar es el segundo contexto de socialización, debido a que es el primer núcleo social en el que el/la niño/a establece y mantiene sus primeros contactos extrafamiliares. Según Muñoz (2009), su acción socializadora se desarrolla principalmente da a través de:

- Escuela como institución, favorece el desarrollo de relaciones sociales, la integración en grupo y la adquisición y evolución de aspectos como el “sentido del yo”, la autoestima, el autoconcepto, etc.
- Profesorado, tiene gran influencia en el proceso de desarrollo y de socialización del alumnado, ya que se muestra como un modelo a seguir y un reforzador de conductas sociales.
- Grupo de iguales, las relaciones sociales infantiles aportan pautas de comportamiento social a través de los juegos, especialmente dentro de lo que se conoce como su “grupo de pares” (niños/as de la misma edad y aproximadamente el mismo estatus social, con los que comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes). Además, el/la niño/a aprende a sentir la necesidad de comportarse de forma cooperativa, a conseguir objetivos colectivos y a resolver conflictos entre individuos.

3.7 Centro escolar y familia: Un objetivo común

Las familias y la escuela están destinadas a entenderse por un objetivo común que no es otro que la mejora de la calidad educativa del alumnado. En este sentido, León (2011) manifiesta que tanto las familias como la escuela deben trabajar de forma colaborativa y cooperativa para transmitir valores y normas que favorezcan el proceso de desarrollo de los niños y niñas. Añade también que la comunicación entre ambas instituciones es fundamental con el objetivo de llegar a acuerdos que establezcan las diferentes responsabilidades educativas.

Por tanto, será fundamental establecer unas vías de comunicación, relación y participación de las familias en los centros educativos. Algunas de ellas ya se han comentado en el marco legislativo. A continuación, se destacan las más significativas:

- a) Vías establecidas en la legislación educativa actual, entre las que se diferencian:
 - Reuniones, suelen ser contactos con el objetivo de informar sobre temas generales del grupo-clase y mejorar la relación centro escolar-familia. Se suele realizar una reunión al inicio de curso, donde se presentaría al equipo docente y se tratarían temas en relación con el centro y otra al final de cada trimestre, para hablar sobre la evolución del grupo, los objetivos alcanzados y los contenidos trabajados. La legislación vigente marca un mínimo de tres reuniones grupales con las familias cada curso escolar.
 - Entrevistas individuales, es un instrumento importante de contacto con las familias para intercambiar información entorno al niño/a y buscar estrategias educativas nuevas. El marco legislativo vigente establece como mínimo dos entrevistas con cada familia a lo largo del curso. Es conveniente realizar una al inicio para recabar datos del niño/a y de la familia y una al final para comentar la evolución del alumno/a. También se puede realizar en cualquier momento durante el curso, a petición de la familia o del maestro/a, si la situación lo requiere.
 - Informes, tratan la evolución del niño/a en la escuela, se hacen periódicamente y suelen adaptar la forma de una evaluación de los progresos efectuados. Se realizarán como mínimo tres informes, uno al final de cada trimestre.
 - La Asociación de Madres, Padres y Alumnos (AMPA), constituye un canal de participación democrática en el centro al cual tienen acceso todas las familias del alumnado escolarizado en el mismo.
 - Consejo Escolar, está formado por el equipo directivo, representantes del claustro del profesorado, de las familias, del alumnado, del ayuntamiento y del personal no docente del centro. Su composición varía en función del número de unidades que tenga el centro. Se trata de una pieza clave respecto a la participación del conjunto de la comunidad educativa en la programación y funcionamiento del centro.

b) Otras vías de intercambio de información y participación son:

- Contacto informal diario, es el que se da con mayor frecuencia. Favorece el intercambio sobre hechos concretos y permite a los docentes obtener gran información para comprender las situaciones que viven los niños y las niñas.
- Información escrita, permite transmitir rápidamente mensajes relacionados con informaciones generales, actos (reuniones, fiestas...), etc.
- Fiestas, actividades organizadas por el centro escolar que tienen carácter extraordinario como semanas culturales, carnaval, fin de curso... pueden ir desde la asistencia hasta la participación activa en la preparación por parte de las familias.
- Salidas extraescolares, algunas salidas requieren de la colaboración con las familias, para ello es importante fijar cuestiones básicas con los adultos que van a acompañar al alumnado.
- Participación en el aula, en un mayor grado de interacción estaría la entrada de las familias a la vida del aula.

Además de estas vías de participación en la vida del centro escolar, Garreta (2008) propone otros canales como por ejemplo jornadas de puertas abiertas, elaboración de planes a través del Consejo Escolar que favorezcan la participación de las familias, actividades conjuntas entre el profesorado y las familias que analicen la situación de cada centro con el objetivo de mejorarla, promover una mayor participación y colaboración del AMPA estableciendo reuniones mensuales con el equipo directivo y favorecer la formación de las familias en materia educativa. Respecto a la formación de las familias, Bolívar (2006) considera a las escuelas de padres y madres como una excelente herramienta que permite unir a las familias con el centro mediante charlas, coloquios, seminarios, mesas redondas o sesiones informativas.

Jiménez (2008) añade una serie de acciones que se pueden llevar a cabo para favorecer la interacción entre familia y escuela. Acciones como por ejemplo, espacios de reflexión del profesorado, se trata de reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo el contacto con las familias, cuales son los pros y contras de esa forma de contacto y como se puede mejorar. Acercamiento a los espacios rutinarios, se trata de un tipo de acción que promueve crear un clima propicio para el diálogo con las familias a través de una oportuna adecuación del espacio donde se produce el contacto. Y Puntos de interés para las familias, promover actividades y talleres para adultos que sean de su interés y que permitan que se acerquen a la escuela.

En esta línea, Maetzu (2004) establece una serie de actividades que promueven sobre todo la participación e implicación familiar en el proceso educativo:

- De aula, basadas en talleres de todo tipo, teatro, mímica, danza, instrumentos musicales, etc.
- Extraescolares, deportes, salidas, excursiones, biblioteca, visitas educativas, convivencias, etc.
- En casa, el libro viajero, manualidades, seguimiento académico, elaboración de fichas, etc.

- Para la formación de las familias, escuelas de padres y madres, charlas educativas, cine-fórum, etc.
- De colaboración fuera del aula, decoración del centro, animación a la lectura, maquillaje, bailes, diseño de disfraces, cocina, etc.

Como se puede observar son numerosas las vías y canales que permiten mantener el contacto entre la escuela y las familias. Conviene, sin embargo, tener presente que esta relación debe llevarse a cabo partiendo de la realidad en la que se encuentra el centro. Sobre esta realidad, se debe llevar a cabo una reflexión que propicie la mayor participación posible de las familias, sin que se produzca un entorpecimiento de la labor educativa. En este sentido, Bolívar (2006) señala que los factores contextuales de las familias condicionan su participación, siendo favorables o un impedimento para que esta se produzca. Factores como el nivel socio-económico y cultural, sus conocimientos y destrezas, la disponibilidad temporal y la energía. Por ello, los contextos que más necesitan de la colaboración, participación e implicación de las familias, son los más desfavorecidos y es en estos, precisamente, en los que más cuesta fomentar este tipo de acciones. Martínez (1992) coincide en reseñar que la colaboración familiar será clave en medios sociales desfavorecidos o que presenten problemas de aprendizaje.

En definitiva, familia y escuela están destinadas a entenderse y colaborar por una meta común que no es otra que el desarrollo integral del alumnado y la mejora en la calidad de su educación. Pero no cabe duda de que todo ello queda a merced de la voluntad de los protagonistas de este entramado de relaciones, que no son otros que familia y escuela.

En este sentido, Martínez, Rodríguez & Gimeno (2010) señalan que diversos estudios avalan que la colaboración y participación activa de las familias mejora el rendimiento escolar del alumnado y provoca que los centros educativos tengan mayor calidad. Epstein (2001, citado por Martínez et al., 2010) establece seis áreas de cooperación fundamentales entre ambas instituciones:

- Los centros educativos tienen que ayudar a las familias a cumplir sus obligaciones principales en relación a sus hijos e hijas.
- Las familias tienen que ayudar a los centros educativos a cumplir sus obligaciones principales en relación al alumnado.
- Colaboración y participación de las familias en los centros educativos.
- Implicación de las familias en las actividades referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en casa.
- Participación de las familias en los órganos de gestión de los centros educativos.
- Establecimiento de vínculos entre ambas instituciones y entidades comunitarias del entorno.

También Martínez (1992) señala que la participación activa de las familias en los centros educativos, en especial durante los primeros años de escolarización, produce beneficios en el alumnado a nivel académico, intelectual y actitudinal.

3.7.1 Algunos ejemplos de buenas prácticas relacionados con la interacción centro escolar-familia en nuestro país

La relación entre el centro escolar y la familia influye en gran medida en el proceso educativo y en el rendimiento del alumnado, como se viene comentando en este documento. Se trata de una relación que a todas luces tiene muchos aspectos que son mejorables. En este sentido, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) recoge algunas de ellas:

Colegio Público Manuel Riquelme (Hurchillo, Orihuela), este colegio ha incorporado el contrato educativo entre el centro escolar y las familias. Se trata de un documento que ambas partes deben firmar cada curso y que consta de varios puntos donde las partes firmantes se comprometen, entre otras cosas, a velar por los intereses del alumnado, a favorecer su desarrollo integral, a promover la educación en valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad, etc. Además dicho contrato también implica que tanto desde el centro escolar como desde los hogares se debe favorecer la lectura, la oratoria, el uso del castellano, del valenciano y del inglés, así como el compromiso de que el alumnado lleve una alimentación saludable, etc. También dicho contrato implica la obligación de poner en marcha un número determinado de actividades que favorezcan el desarrollo integral del alumnado. Esta estrategia de interacción lleva en marcha veinticinco años con resultados muy satisfactorios.

Colegio Público Antonio Machado (Mérida, Extremadura), este centro educativo está situado en un contexto precario y desfavorable donde las familias tienen pocos recursos. Para paliar esta negativa situación de partida, desde el centro se llevan a cabo por el barrio campañas de sensibilización en relación a la escolarización en Educación Infantil y planes y programas que refuerzan fuera del horario escolar los aprendizajes con el fin de luchar contra el absentismo escolar. Además, se ponen en marcha diferentes talleres y actividades relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), con el fomento y aprendizaje de la lectura a través de tertulias literarias dialógicas, el “Día de la bicicleta”, el “Día del pueblo gitano”, etc. Todo ello está provocando resultados muy positivos en todos los agentes que conforman esta comunidad educativa extremeña.

Colegio Público Caballero de la Rosa (Logroño, La Rioja), este centro ha puesto en marcha una Comunidad de aprendizaje, donde la formación a familiares es una de las bases fundamentales. Por ejemplo, hay un área específica de Lengua Castellana donde se preparan actividades y salidas al entorno entre las familias y con el alumnado con el objetivo de mejorar la comunicación en castellano, ya que casi la mitad del alumnado es extranjera. Además también se proponen actividades extraescolares como ajedrez, robotix, guitarra, baloncesto... gracias a la colaboración de las familias y de voluntarios. Por si fuera poco, ponen en marcha otra actividad denominada “Experiencias de la vida” que consiste en una especie de banco del tiempo que permite intercambiar habilidades, conocimientos, competencias y destrezas entre los diferentes miembros de la Comunidad de aprendizaje. Todo ello redundando positivamente tanto en el rendimiento del alumnado como en la integración de todas las familias que forman parte del centro.

Colegio Público Ramón Sainz de Varanda (Zaragoza, España), este colegio potencia las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa a través de una amplia gama de actividades organizadas tanto desde el centro escolar como desde las familias. Entre estas actividades destacan salidas a parques, a la nieve, al Moncayo, ajedrez en la escuela, cuentacuentos, mercadillo solidario, diversos talleres, etc. A través de las mismas cada vez consiguen que más y más familias colaboren, participen y se impliquen activamente provocando gran satisfacción en toda la comunidad educativa.

Colegio privado concertado Cardenal Spínola (Linares, Jaén), este centro fundamenta su línea de actuación en la creación de grupos interactivos donde el responsable del mismo es un adulto que bien puede ser un/a docente, un/a familiar o un/a voluntario/a. Estos grupos amplían el horario escolar y ofrecen apoyos individualizados al aprendizaje, biblioteca tutorizada y diferentes tipos de actividades y talleres que también cuentan con la participación del profesorado y de las familias. Todo ello implica el establecimiento en el centro de un clima muy agradable y de un sentimiento de pertenencia, de apoyo y de ayuda.

Como se puede observar, estos son solo algunas de las propuestas y de las estrategias que algunos centros están llevando a cabo con el objetivo de mejorar las relaciones entre los centros escolares y las familias. Se tratan de propuestas y estrategias realistas que parten del análisis del contexto y que ponen en marcha diversas medidas con un gran acogimiento por parte de los diferentes agentes de cada comunidad educativa. Los resultados en todas ellas son más que positivos, pero para conseguir estas metas, es importante reseñar una serie de rasgos comunes presentes en este tipo de experiencias con buenos resultados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015):

- Familia y profesorado son colectivos que se deben considerar y tratar como iguales valorando los aspectos positivos del otro siempre desde el establecimiento de comunicaciones fluidas y positivas.
- Es fundamental que los centros escolares y sus profesionales asuman un papel activo y protagonista a la hora de promover la participación, colaboración e implicación familiar y de las diferentes entidades del entorno que puedan influir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
- La implicación familiar debe ser mayoritaria haciendo ver a cada persona que su opinión cuenta y es importante. Para conseguir esto hay que llegar a todas las familias, por lo que será fundamental un profundo y acertado análisis del contexto.
- Se deben desarrollar estrategias de participación adaptadas a cada una de las etapas educativas con el objetivo de alcanzar la máxima participación familiar posible en cada una de ellas.
- La formación es fundamental, pero no solo del colectivo docente, sino también del resto de agentes que conforman cada comunidad educativa con el objetivo de que todo el mundo tome conciencia de los beneficios, de los objetivos y de los aspectos a desarrollar para que todo el proceso se produzca con la mayor eficiencia posible.

- No es necesaria una gama muy amplia de actividades, pero sí que las que se lleven a cabo sean de calidad y que estén bien planificadas y adaptadas a las circunstancias y al contexto de cada comunidad educativa.

Por tanto, esta serie de rasgos son una buena base para poder poner en marcha experiencias innovadoras en cada comunidad educativa que favorezcan la implicación conjunta de todos los agentes que las conforman.

3.8 Diferentes estudios sobre la relación centro escolar-familia y su influencia en el estrés docente

Martínez, Álvarez & Pérez (2013) llevaron a cabo un estudio sobre la influencia de la dinámica familiar en el rendimiento escolar de los adolescentes en riesgo de abandono escolar dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Su objetivo era captar si el contexto ambiental, físico y emocional influía en sus resultados académicos. Para ello recogieron las percepciones tanto de las familias como del profesorado esperando contrastar la hipótesis de que las familias verdaderamente se involucran y se preocupan por el rendimiento académico de sus hijos e hijas, pero en muchas ocasiones carecen de las herramientas, de las estrategias y de los conocimientos oportunos para ayudarles adecuadamente. Por otro lado, se esperaba contrastar que el profesorado considerase que la colaboración e implicación familiar es escasa e influye negativamente en el alumnado. Finalmente, a través de este estudio se llegó a la conclusión de que familia y profesorado no están de acuerdo en numerosas cuestiones significativas referentes al contexto del hogar, a las expectativas académicas y a la dinámica familiar en relación con el desarrollo escolar y educativo del alumnado. De esta manera, el estudio estableció que las familias consideran que ayudan a sus hijos e hijas todo lo que pueden, aunque el profesorado no lo percibe de esa manera. Esto da lugar a una mala comunicación que hace que las relaciones entre el profesorado y estas familias sean más difíciles. Para paliar estos efectos negativos, desde el estudio se propone que el profesorado conozca mejor como es la dinámica familiar de su alumnado, a la par que las familias deben informar al profesorado de cómo y cuánto se esfuerzan respecto a la educación de sus hijos e hijas.

Otro estudio llevado a cabo por Martínez, Rodríguez & Rodrigo (2012) relacionado también con alumnado correspondiente a la ESO buscaba establecer los factores que influyen positiva y negativamente en la participación de las familias en los centros educativos. Inicialmente desde esta investigación, Martínez et al. (2012) señalan que gracias a las políticas de igualdad entre hombres y mujeres llevadas a cabo en las últimas décadas en España se han producido cambios sociales que han provocado cambios en las dinámicas y en las estructuras familiares. Algunos de estos cambios estarían relacionados con:

- Disminución del tiempo de interacción con los hijos e hijas, especialmente en las familias monoparentales.
- Aumento de la preocupación de los padres y de las madres respecto a su lugar dentro del proceso educativo.
- Traslado de la responsabilidad de la crianza a los abuelos y abuelas.

- Mayores exigencias a la escuela en materia de comportamiento, actitudes y valores respecto al alumnado.

En base a esto, los maestros y las maestras también han tenido que modificar sus roles tradicionales asumiendo tareas y responsabilidades que teóricamente se asocian a las familias. Todo ello da lugar a un clima de crispación que produce que las relaciones entre las familias y la escuela sean cada vez más difíciles y tensas.

Establecido esto, desde el estudio antes mencionado se investigó sobre el tipo de actividades en las que participan las familias en los centros escolares y cuáles son las dificultades que tienen para acudir a los centros. Además, como bien reseña el estudio y como ya se ha mencionado en el marco legislativo, la participación de las familias en los centros educativos está legislada desde 1970 en España con el objetivo de aumentar la calidad educativa. En este sentido, los resultados obtenidos señalan que en los centros educativos españoles se promueve la participación de las familias a través de reuniones, entrevistas, actividades de las asociaciones o el Consejo Escolar, considerando que son importantes áreas de participación, pero que no siempre se llevan a cabo de manera eficiente.

Respecto a la primera línea de investigación de este estudio, el tipo de actividades en las que las familias participan en los centros escolares, se recogen resultados como que las familias acuden con más regularidad a partidos y eventos deportivos que a reuniones relacionadas con aspectos académicos de sus hijos e hijas. De estos resultados se interpreta que familias y profesorado deben mejorar su comunicación y que padres y madres deben preocuparse más por el progreso académico de sus hijos e hijas.

En relación a la segunda línea de esta investigación, cuáles son las dificultades que tienen las familias para acudir a los centros escolares, se establece que el horario laboral de padres y madres es un gran obstáculo para su participación en los centros educativos, así lo piensan tanto las familias como el profesorado (Martínez et al., 2012). Desde el ámbito de la escuela se invita a las familias a organizar mejor su tiempo, mientras que desde el ámbito familiar se propone una mayor flexibilización de los tiempos por parte de la escuela para promover la asistencia y participación de las familias. De los resultados del estudio también se llega a la conclusión de que la mala o la falta de comunicación entre profesorado y familias respecto a los diferentes puntos de vista sobre el alumnado es otra de las razones que dificulta las relaciones entre ambos grupos. Por ello, desde el estudio se propone fomentar la formación del profesorado en materia de comunicación con las familias como modo de superar este tipo de dificultades y mejorar las relaciones con las mismas para que todo ello provoque una mejora de la calidad educativa y del rendimiento académico del alumnado.

Otro estudio llevado a cabo por Martínez et al. (2010) en un centro de Educación Infantil y Primaria de una zona urbana e industrial del Principado de Asturias donde se analizaban variables como la situación sociodemográfica de las familias, sus recursos educativos y dinámica familiar, su relación con la AMPA y el centro y las actividades que realiza el propio centro para favorecer su participación, llegó a la conclusión respecto a las relaciones de las familias con la AMPA que alrededor del 80% de ellas no se

involucran en su organización y casi nunca o nunca han acudido a una de sus reuniones. Respecto al centro, el estudio establece que 9 de cada 10 familias consideran que las reuniones generales en el centro son la forma adecuada para participar en el mismo, así como el 80% reseña que acude a las reuniones individuales propuestas. En el caso de charlas, conferencias, talleres y otras actividades diferentes más de la mitad de las familias no acude nunca. De esta manera, Martínez et al. (2010) establecen que “cuando las reuniones, entrevistas, o eventos más informales tienen una relación directa con el rendimiento escolar de sus hijos o con acontecimientos lúdico-deportivos en los que participan los alumnos, se consigue un mayor acercamiento de las familias” (p. 139).

Otra investigación se realizó en cuatro centros educativos del Principado de Asturias y buscaba analizar los procesos que favorecen la participación de toda la comunidad educativa en las escuelas mediante grupos de trabajo compuestos por padres, madres y profesores. Martínez et al. (2000) llegaron a las siguientes conclusiones respecto al establecimiento de las comunicaciones con las familias:

Los contactos entre padres y madres y profesorado se efectúan con más frecuencia cuando el motivo de acercamiento es una situación problemática que afecta a los hijo/as que cuando se trata de comentar aspectos positivos. Esta situación podría influir en la calidad de las relaciones que se establecen entre ambos, dado que las situaciones problemáticas, por sí solas, tienden a generar actitudes negativas, enfrentamientos, tensiones y sentimientos de culpabilidad. (p. 16).

Además, Martínez et al. (2000) señalan que por parte del profesorado se reclama formación relacionada con habilidades y estrategias de comunicación que les permitan mejorar la calidad de sus relaciones con las familias.

García-Bacete (2006) realizó un estudio en 38 centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Castellón. En este estudio participaron 100 docentes para conocer su opinión acerca de las familias y su relación con los centros educativos. De los resultados de este estudio se extrae que la mayoría de docentes se encuentran satisfechos con las relaciones entre escuela y familia, aunque señalan que si se tuviesen que producir cambios deberían de venir de parte de las familias ya que son las causantes de las dificultades a su entender. Destacan también que la forma más común que tienen las familias de relacionarse con el centro es a través del tutor/a de sus hijos e hijas y también mediante las actividades extraescolares.

Entre las dificultades que se extraen del estudio se reseñan la desconfianza, la falta de tiempo y de interés de los padres y madres.

Del estudio también se llega a conclusiones como que la percepción del profesorado acerca de las dificultades con las familias varía en función del contexto socio-cultural o del tamaño del centro educativo. Pero siempre se otorga la responsabilidad a ellas y en muchas ocasiones no pueden hacer nada, ya que lo tienen difícil para conciliar su vida laboral y familiar. Por tanto, del estudio se deduce que la escuela les pide mayor compromiso y responsabilidad a las familias, pero no flexibiliza su modelo para aportar cambios y mejoras que permitan un incremento de la interacción de las familias con los centros educativos. Por último, sentencia García-Bacete (2006):

Nuestros datos revelan una ausencia de políticas de participación en las escuelas (no tradición, no cambios en las escuelas, focalización excesiva en el tutor, pobre presencia de los enunciados organizativos) y un ejercicio muy pobre por parte de la dirección en el cumplimiento de su función de fomentar la participación de los padres, o cuando menos es algo desconocido para el profesorado (p. 265).

En definitiva, estos estudios llegan a conclusiones como las siguientes:

- La comunicación entre las familias, el profesorado y los centros educativos debe mejorar notablemente para que las relaciones sean mejores y más positivas.
- La participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as debe ser mayor y más eficiente.
- El profesorado necesita formación en habilidades y estrategias comunicativas.
- Se deben promover más los contactos entre el profesorado y las familias para abordar aspectos positivos del alumnado y no solo dificultades o aspectos negativos.
- Los centros educativos deben fomentar y flexibilizar las políticas de participación, colaboración e implicación de las familias.

Así pues, la falta de participación y colaboración por parte de las familias y una nula o mala comunicación entre los diferentes miembros de las comunidades educativas son claros potenciadores de relaciones difíciles entre el profesorado y las familias.

3.8.1 Algunos estudios vinculados al estrés docente y a su relación con las familias

Sin duda alguna, la labor docente es una profesión que exige mucho a la persona en el plano cognitivo, psíquico, afectivo y emocional. Debido a ello, el día a día de esta profesión puede generar niveles de estrés en los/as docentes. Villanueva, Jiménez, García & Durán (2005) establecen que el estrés es una respuesta del cuerpo de la persona ante elementos negativos relacionados con el trabajo. Estas respuestas son de carácter emocional, cognitivo, físico y conductual. Añaden además, que el estrés está ligado a la excitación y a la angustia, sensaciones que le provocan un sentimiento de incapacidad ante determinadas situaciones.

Por tanto, la aparición del estrés tiene consecuencias negativas en el organismo de la persona. Villanueva et al. (2005) fijan como principales alteraciones para la salud en relación al estrés, las siguientes:

Fisiológicas: alteraciones del aparato digestivo y circulatorio, trastornos respiratorios, alteraciones del sueño, trastornos endocrinos, enfermedades cardiovasculares, etc.

Emocionales: depresión, ansiedad, frustración, pérdida de la autoestima, trastornos de la atención y de la memoria, labilidad emocional, etc.

Conductuales: irritabilidad, consumo de drogas, alcohol y tabaco, equivocaciones frecuentes, dificultad para tomar decisiones, conducta impulsiva, etc.

Sociales: alteraciones en la vida familiar, el ocio y las relaciones sociales (p. 9).

Si nos ceñimos única y exclusivamente al campo docente, el estrés profesional o burnout se entiende como la dificultad que tiene el/la docente para cumplir con las

demandas profesionales en diferentes situaciones difíciles, de presión y negativas que se dan en el contexto educativo (Villanueva et al., 2005).

De esta manera, Ayuso (2006) manifiesta que:

El rasgo fundamental del Burnout es el cansancio emocional y la sensación de no poder dar más de sí mismo, para poder protegerse de ese sentimiento negativo, el sujeto trata de aislarse de los demás, desarrollando una actitud impersonal hacia los usuarios y los compañeros, mostrándose cínico, utilizando etiquetas despectivas o bien haciendo a los demás responsables de sus frustraciones (p. 9).

Y Villanueva et al. (2005) señalan como uno de los factores que provocan el estrés o burnout a “las relaciones cada vez más conflictivas con los padres” (p. 12).

En un estudio de García (2003) se establece que las familias son uno de los factores de tensión que afectan al profesorado en el desarrollo de su labor. Esto se debe a diferentes aspectos:

- La presión social y familiar, se refiere a que la difícil conciliación familiar y laboral de las personas provoca que recaiga sobre la escuela y sobre los/as docentes responsabilidades cada vez más alejadas de lo que verdaderamente supone el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las desigualdades sociales, sin duda alguna el contexto socio-económico de las familias influye en la escuela y en la labor del profesorado, el cual en múltiples ocasiones tiene que preocuparse por paliar estas diferencias.
- Contacto familia-docente, la falta de colaboración y de implicación por parte de las familias en el proceso de enseñanza del alumnado provoca grandes tensiones en la labor docente. Dentro de este apartado también se recogen factores de posible conflicto con las familias como son la educación en valores, la disciplina estudiantil, el rendimiento del alumnado, la dedicación al margen del currículo y la vida personal del profesorado.
- Comunicación familia-centro, la falta de participación familiar genera una falta de comunicación entre las familias y los centros educativos.

De esta manera, la relación con las familias puede provocar el estrés pero también otros factores y todo ello puede tener una serie de consecuencias en la desempeño de la labor profesional en la escuela. Consecuencias como “absentismo, menos dedicación al trabajo, quejas internas y externas, aumento de la rotación del personal, deterioro del rendimiento y de la productividad o necesidad de aumento de intervención sindical” (Zavala, 2008, p. 83).

Otro estudio de Rubio (2009) realizado por 550 docentes extremeños de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria se reflejó que el 26,7% manifestaba un nivel alto o muy alto de estrés. Siendo las cuestiones relacionadas con el alumnado o las familias las que más producían la aparición del mismo. En este sentido, la falta de apoyo y colaboración de las familias (13,1%) y el bajo reconocimiento a la labor docente por parte de las mismas (11,3%) se sitúan como tercera y cuarta fuente de estrés más grave. De esta manera y en palabras de Rubio (2009), “los profesores que declaran niveles de estrés altos se sienten significativamente más tensos por la falta de colaboración familiar,

la indisciplina, la falta de interés, la heterogeneidad de los alumnos y el escaso reconocimiento social” (p. 160).

Pepe & Addimando (2010) llevaron a cabo una investigación en 27 centros educativos de zonas urbanas y semiurbanas de Milán. Dicho estudio consistía en analizar la percepción que los docentes tenían respecto a su relación con padres y madres difíciles durante un curso escolar. A través de la técnica de encuesta se pretendía evaluar los efectos que estas relaciones tienen sobre el estrés en el trabajo del profesorado. Para ello se preguntaba sobre cinco bloques: padres y madres que no cooperan, padres y madres sobreprotectores, padres y madres excesivamente preocupadas, padres y madres insatisfechas y padres y madres no afectadas.

Su propuesta era que no siempre las políticas enfocadas hacia una mayor participación de las familias en los centros educativos van a provocar resultados positivos, ya que pueden generar efectos adversos en el trabajo de los docentes al generarles un mayor estrés en situaciones donde las relaciones docente-familia no son las idóneas. De hecho, Pepe & Addimando (2010) recogen los resultados de diferentes investigaciones que señalan que los factores de estrés docente se deben principalmente a demandas interpersonales, falta de reconocimiento profesional, carga de trabajo, falta de apoyo y falta de recursos.

Dentro de los resultados del estudio, se destaca que el 10% de la muestra (130 docentes) reflejaron que no percibían en las familias el tipo de conductas señaladas en los cinco bloques antes comentados. También llegaron a la conclusión de que los diferentes contextos sociales y culturales influyen en la percepción del profesorado en relación a las conductas de las familias. Al igual que influyen los hábitos y características personales junto con los estereotipos y prejuicios. Destacan como fundamental disminuir la brecha entre familia y escuela a través del equilibrio entre la participación, la comunicación y la confianza.

Estos estudios señalan como las relaciones difíciles con las familias son un claro generador de estrés para la profesión docente. De nuevo la falta de colaboración y participación de las familias y una mala comunicación con ellas aparecen como principales causantes de estrés en el profesorado en relación a las familias, junto también con la falta de reconocimiento a su profesión. Por ello, resulta de interés profundizar en el estudio de estos aspectos.

4. Estudio Empírico

Este estudio forma parte de la línea de investigación sobre la relación que se establece entre los centros docentes y las familias, del grupo de Investigación en Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social dirigido por la Dra. Raquel-Amaya Martínez González, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

4.1 Objetivo

El objetivo de este TFM es analizar la percepción que tiene el profesorado de las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria que ha participado en este estudio sobre dos dimensiones que afectan a las relaciones difíciles con las familias: 1) la frecuencia con que inciden diversos aspectos en producir relaciones difíciles con las familias, y 2) el nivel de estrés que esto produce en los docentes.

Se ha optado por el estudio de estas dos dimensiones porque los aspectos que se analizan recogen bastante bien el sentir cotidiano del profesorado sobre su relación difícil con determinadas familias y como ésta les afecta al desarrollar su labor profesional, y también en el plano personal, ya que el estrés tiene consecuencias en todos los ámbitos de la vida de una persona.

Algunos objetivos específicos son los siguientes:

- Establecer con qué frecuencia se dan determinado tipo de conductas difíciles por parte de las familias.
- Analizar el nivel de estrés que estas conductas generan en el profesorado.
- Conocer variables socio-demográficas del profesorado.
- Identificar cómo afectan las conductas difíciles de las familias en el profesorado según algunas variables profesionales y socio-demográficas.

A partir de los resultados obtenidos podrían proponerse sugerencias de intervención que permitan mejorar las relaciones entre los docentes y las familias.

4.2 Método

4.2.1 Participantes y contextualización

Este estudio se ha llevado a cabo en las etapas de Educación Infantil y Primaria. En base a ello, los 78 concejos del Principado de Asturias engloban a un total de 310 centros de Educación Infantil y Primaria y a 14 Escuelas de Educación Infantil (Segundo Ciclo solamente) tanto de carácter público, como concertado y privado, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (2016).

Ante la imposibilidad de acceder a toda la población de docentes del Principado de Asturias se ha elegido este tipo de muestreo intentando escoger a participantes que, aunque de forma minúscula representasen a centros educativos de distintos tamaños, zonas geográficas y también a distintas especialidades docentes de la etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. Para ello, se ha empleado el muestreo no probabilístico por “bola de nieve” donde se localiza a algunos individuos, los cuales conducen a otros, y estos a otros, y así hasta conseguir una muestra suficiente (Martín-Crespo & Salamanca, 2007).

Para esta investigación se han seleccionado 50 participantes de 11 centros educativos diferentes situados en 7 concejos y en ámbitos geográficos distintos, tal y como indica la Tabla 1. De acuerdo con Ríó (2003, p. 402, p. 465-466) este tamaño de la muestra se considera grande ($n \geq 30$) a efectos posteriores análisis estadísticos.

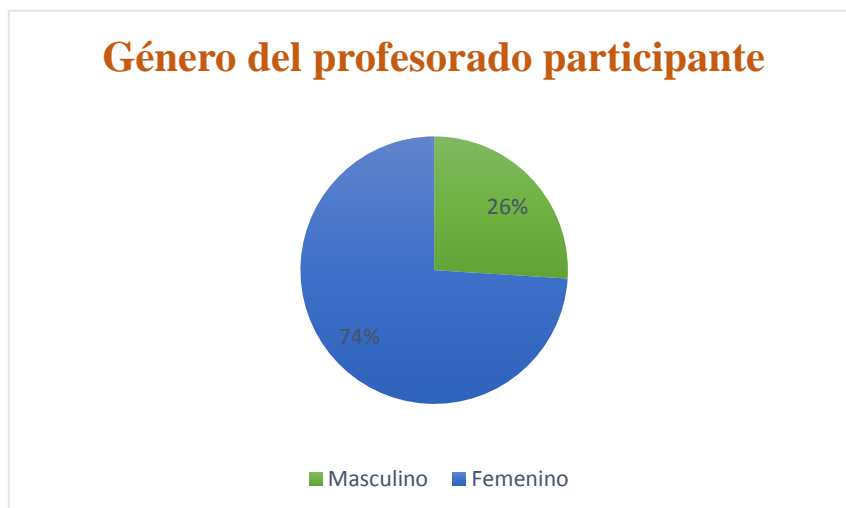
Tabla 1. Centros educativos, líneas, municipio, ámbito geográfico y número de docentes participantes

Centro educativo	Línea	Concejo	Ámbito geográfico	Número de docentes
Montevil	3	Gijón	Urbano	30
Severo Ochoa	2	Gijón	Urbano	4
Antonio Machado	2	Gijón	Urbano	1
Fozaneldi	2	Oviedo	Urbano	3
La Ería	3	Oviedo	Urbano	1
Narciso Sánchez	1	Oviedo	Urbano	1
CPEB Pola de Allande	1	Allande	Rural	2
Braulio Vigón	1	Colunga	Rural	3
CRA Alto Aller-Santibáñez	1	Aller	Rural	3
Río Sella	2	Parres	Rural	1
Horacio Fernández Inguanzo	1	Morcín	Rural	1

Mención especial dentro de esta contextualización merece el Colegio Público Montevil. Este centro aporta 30 participantes (60% de la muestra). Esto se debe a tres factores: 1) presenta una línea 3 con un número aproximado de 650 alumnos/as, 2) es el centro donde actualmente el autor de este trabajo desarrolla su labor como docente y 3) año tras año el centro recoge en sus diferentes documentos la necesidad de promover una mayor implicación de las familias. De esta manera, en la Memoria Anual de Centro del Montevil (2016) se expone como fundamental alcanzar uno de los objetivos planteados en su Programación General Anual (PGA). Este objetivo dice “Mejorar la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos: asistencia a reuniones, seguimiento en la página web del Centro, colaboración en las actividades propuestas (normas de convivencia / juegos / hábito lecto-escritor / RRR)” (p.9). Ya que como se señala también en la Memoria Anual de Centro del Montevil (2015) “Algunas familias son colaboradoras; otras, por distintos motivos, no se implican. En muchos casos no acuden cuando se les llama. A pesar de nuestro esfuerzo por implicar a las familias, no responden” (p.8). Esta falta de implicación y participación familiar por distintos motivos en la vida del centro y en el proceso educativo del alumnado genera tensiones y dificultades en las relaciones entre el profesorado y las familias.

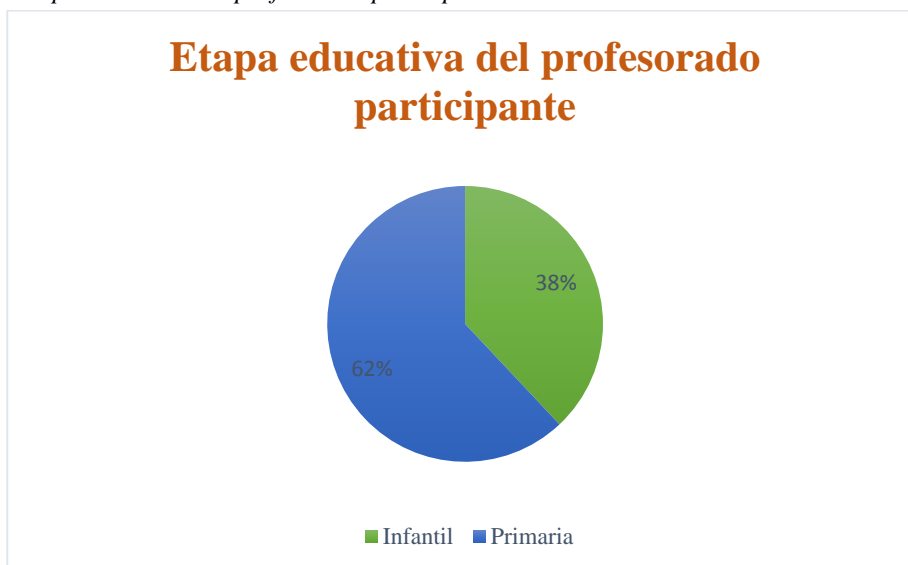
En relación a las características del profesorado según su género, de los 50 docentes que forman parte de la investigación, el 74% se corresponde con el género femenino y el 26% con el género masculino, quedando patente en esta muestra que la mayor parte del profesorado son mujeres, especialmente en las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria. Esta feminización de la labor docente, especialmente en las primeras etapas del sistema educativo, Ballarín et al. (2005) la atribuyen a que es en estos niveles donde el cuidado de los/as alumnos/as presenta mayor relevancia.

Figura 1. *Género del profesorado participante*



Respecto a la etapa escolar, el 38% del profesorado participante (19 maestros y maestras) se corresponde con la etapa de Educación Infantil y el 62% (31 maestros y maestras) con la de Educación Primaria.

Figura 2. *Etapa educativa del profesorado participante*



4.2.2 Instrumento de recogida de información. Dimensiones y variables de estudio

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado una versión abreviada del cuestionario "Relaciones difíciles con padres/madres de alumnos/as" en su versión para profesorado de Wolf & Everaert (2005) y de Prakke & Peet (2008), traducido y adaptado al español por la Dra. Raquel-Amaya Martínez González, co-tutora de este TFM.

El cuestionario busca establecer las dificultades con las que se encuentran los/as docentes en sus relaciones cotidianas con las familias y el nivel de estrés que esto les supone. Para responder de manera adecuada al instrumento, es necesario que el

profesorado se centre en el padre/la madre con quien tiene más dificultades. En la versión abreviada que se ha utilizado para realizar este trabajo, el instrumento incluye una primera parte con preguntas socio-demográficas sobre el profesorado y el centro donde trabaja, de las cuales, se han analizado en este estudio las siguientes: género (masculino-femenino), etapa escolar (Educación Infantil-Educación Primaria), tamaño del centro escolar (menos de 250 alumnos/as-más de 250 alumnos/as) y ámbito geográfico del centro (urbano-rural).

La segunda parte está formada por 20 cuestiones cerradas que pretenden establecer la frecuencia con que la conducta difícil del padre/madre aparece (dimensión Frecuencia) y el nivel de estrés que esta genera en el/la docente (dimensión Estrés). Cada pregunta se responde con una escala de 1-10 puntos, con la siguiente interpretación para la dimensión Frecuencia: 1-2-Nunca/Casi Nunca; 3-4-Alguna vez; 5-6-Bastantes veces; 7-8-Casi Siempre; 9-10-Siempre. Por su parte, la interpretación para la dimensión Estrés es: 1-2-Nada/Muy Poco; 3-4-Algo; 5-6-Bastante; 7-8-Mucho; 9-10-Demasiado.

Tabla 2. Resumen de las variables analizadas

Variables	
Datos socio-demográficos del profesorado	Etapa educativa
	Tamaño del centro según el número aproximado de alumnos/as
	Ámbito geográfico del centro
	Género del profesorado
Conducta difícil del padre/madre	El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar pero no lo hace
	El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace
	El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa
	El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman
	El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a
	El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle del todo
	El padre/la madre está excesivamente preocupado por su hijo/a
	El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a
	El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a
	El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie
	El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula
	El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo
	El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando no le gusta de mi trabajo
	El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a
	Me siento amenazado/a por este padre/madre
	El padre/la madre evita contactar conmigo
	El padre/la madre rara vez viene al centro
	El padre/la madre no presta atención al hijo/a
	El hijo/a está cansado/a y apático/a
	El padre/la madre tiene poca iniciativa

El cuestionario ha sido entregado en mano a la mayoría de participantes. El autor de este trabajo les ha indicado cual era el objetivo del mismo y les ha dado las instrucciones oportunas para cumplimentarlo. En otros casos, los menos, algunos/as participantes se lo entregaron a conocidos/as de ellos/as.

4.2.3. Procedimientos de análisis de datos

Esta investigación que pretende recoger el punto de vista docente respecto a su relación con familias cuyas conductas se consideran difíciles, se ha llevado a cabo a través de la recogida de datos cuantitativos principalmente.

Los datos obtenidos han sido procesados con el paquete estadístico SPSS.20 a través de: 1) estadísticos descriptivos: frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (Media, M), de variabilidad (desviación típica, DT) y de asimetría y curtosis considerando valores [-1; +1] (Frías, Llobell & García, 2000) como una alternativa más flexible en ciencias sociales a las pruebas de chi-cuadrado y Kolmogorov-Smirnov para analizar la tendencia de la distribución de las puntuaciones a la curva normal; 2) para las variables con puntuaciones distribuidas según la curva normal se han llevado a cabo contrastes de dos grupos para muestras independientes a través de la t de Student considerando las variables dicotómicas socio-demográficas: género del profesorado (masculino y femenino), etapa escolar en la que imparte docencia (Educación Infantil-Educación Primaria), tamaño del centro escolar (menos de 250 alumnos/as-más de 250 alumnos/as) y ámbito geográfico del centro escolar (urbano y rural); 3) en las variables que no cumplieran el criterio de tendencia a la curva normal se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con las variables dicotómicas socio-demográficas mencionadas; 4) el valor de la fiabilidad de las respuestas obtenidas tras la aplicación del cuestionario se ha calculado con el índice Alpha de Cronbach.

4.3 Resultados

El valor Alpha de Cronbach con los 40 ítems globales de las dos dimensiones analizadas (Frecuencia y Estrés) es .92, siendo considerado un valor "excelente", según la clasificación de George & Mallery (2003). Lo mismo sucede analizando por separado los 20 ítems de la dimensión de Estrés, con un valor alpha de .91. Por su parte, en la dimensión Frecuencia, con 20 ítems, se ha obtenido un valor de alpha de .78, considerado "bueno" por los autores mencionados. Los valores alcanzados permiten seguir analizando los datos obtenidos.

En la exposición de resultados se presenta inicialmente el análisis descriptivo de las variables de las dos dimensiones consideradas. Posteriormente se realizar contrastes de grupos teniendo en cuenta las variables socio-demográficas. A través de estos análisis se podrá establecer qué conductas difíciles se producen con más frecuencia, cuales generan más estrés en el profesorado y qué diferencias se producen al considerar las variables socio-demográficas.

4.3.1 Análisis descriptivo de la Dimensión: Frecuencia percibida por el profesorado con que el padre/la madre muestra conductas difíciles

En la tabla 3 se presentan los resultados de la media aritmética, la desviación típica y los porcentajes de respuesta agrupados en tres bloques: 1) Poca frecuencia (1-4): Nunca (N)-Casi Nunca (CN)-Alguna Vez (AV) (N/CN+AV); 2) Bastantes veces (5-6) (B) y 3) Mucha frecuencia (7-10):Casi Siempre (CS) y Siempre (S) (CS+S).

Tabla 3. Resultados descriptivos de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil

Variables	N	Media	Sx	Porcentajes agrupados (%)		
				%	%	%
				N/CN+AV (1-4) (n)	B (5-6) (n)	CS+S (7-10) (n)
1F.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	45	6.10	3.621	46.7% (21)	4.4% (2)	48.9% (22)
2F.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	47	5.36	3.451	51.1% (24)	12.8% (6)	36.1% (17)
3F.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	42	6.52	3.518	38.1% (16)	11.9% (5)	50% (21)
4F.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	41	7.14	3.569	34.1% (14)	9.8% (4)	56.1% (23)
5F.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	44	5.12	3.526	59.1% (26)	15.9% (7)	25% (11)
6F.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	45	5.84	3.519	48.9% (22)	17.8% (8)	33.3% (15)
7F.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	47	5.42	3.369	46.8% (22)	17% (8)	36.1% (17)
8F.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	47	4.94	3.749	59.6% (28)	6.4% (3)	34.1% (16)
9F.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	46	5.54	3.296	45.7% (21)	26.1% (12)	28.3% (13)
10F.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	49	3.22	2.460	75.5% (37)	16.3% (8)	8.2% (4)
11F.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	47	5.00	3.597	59.6% (28)	8.5% (4)	31.9% (15)
12F.El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	44	5.36	3.958	54.5% (24)	13.6% (6)	31.8% (14)
13F.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	47	3.48	3.454	76.6% (36)	6.4% (3)	17% (8)
14F.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	50	2.86	2.726	82% (41)	4% (2)	14% (7)
15F.Me siento amenazado/a por este padre/madre	49	2.96	3.010	79.6% (39)	8.2% (4)	12.3% (6)
16F.El padre/la madre evita contactar conmigo	44	4.70	3.738	72.7% (32)	6.8% (3)	20.5% (9)
17F.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	45	4.40	3.580	71.1% (32)	8.9% (4)	20% (9)

18F.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	46	4.62	3.481	58.7%	(27)	19.6% (9)	21.7% (10)
19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	48	4.24	3.292	58.3%	(28)	16.7% (8)	25% (12)
20F.El padre/la madre tiene poca iniciativa	45	5.34	3.629	48.9%	(22)	22.2% (10)	28.9% (13)

En cuanto a la media aritmética solo cinco variables (4F, .El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman; 10F, El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie; 13F, El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo; 14F, El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a; y 15F, Me siento amenazado/a por este padre/madre) se sitúan fuera de los parámetros de entre 4.00 y 6.60. La variable 4F refleja un valor de 7.14, se encuentra por encima de los valores medios. Las otras cuatro variables se encuentran en valores por debajo de los medios destacando la 14F (2.86) y la 15F (2.96) en donde la media aritmética estaría situada en el rango Nunca-Casi Nunca.

Destacar que todas las variables, a excepción de la 14F (2.726) y de la 10F (2.460), muestran una desviación típica >3.00 . Esto refleja que la mayoría de los datos de cada variable son muy dispersos respecto de la media aritmética debido a que las percepciones del profesorado sobre las conductas difíciles de las familias son extremas, es decir el padre o la madre, normalmente, muestra Casi Siempre o Siempre esa conducta o no la muestra.

Para el análisis descriptivo de los porcentajes agrupados se van a clasificar las diferentes variables relacionadas con la conducta difícil del padre/madre en cuatro grandes bloques:

1) Nivel de cooperación con el profesorado

Este bloque estaría compuesto por las cuatro primeras variables de la Tabla 3 (1F, El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace; 2F, El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace; 3F, El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa; y 4F, El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman). Todas ellas muestran niveles similares. Así pues, las variables relacionadas con el nivel de cooperación de las familias con el profesorado no arrojan resultados muy positivos, ya que alrededor de la mitad de los docentes establecen que “CS+S” no se coopera (1F, 48,95%) y no se respetan los acuerdos para el seguimiento académico del alumno/a (3F, 50%). Además, el 56,1% del profesorado encuestado establece que “CS+S” el padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman (4F). En el plano más positivo de este bloque destacar que más de la mitad de los participantes (51,1%) afirman que “N/CS+AV” el padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa, pero no lo hace (2F). De todo ello se deduce que los niveles de cooperación de las familias deben subir, pero sobre todo que se deben tomar más en serio los acuerdos, compromisos y decisiones que se toman respecto al proceso educativo del alumnado.

2) Nivel de preocupación y protección del padre/madre

Este bloque se compone de siete variables (5F, El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a; 6F, El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo; 7F, El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a; 8F, El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a; 9F, El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a; 10F, El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie; y 11F, El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula). Destaca por encima del resto que 37 maestros/as opinan que las familias no se involucran excesivamente para que su hijo/a estudie (10F, 75,5%). De nuevo, la participación y cooperación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera insuficiente.

Por otro lado, se manifiestan niveles bajos (<37%) en el extremo más alto del cuestionario (CS+S) respecto a una excesiva preocupación y protección de los niños y las niñas por parte de sus progenitores (5F, 6F y 7F), lo cual hace indicar que este es un tipo de conducta difícil que no se presenta de forma regular.

Por último, el profesorado tampoco destaca que aparezcan con mucha frecuencia (CS+S) conductas ligadas a la intromisión de las familias en los asuntos del aula o del desempeño de la labor docente (8F, 9F y 11F). Todas ellas por debajo del 35%.

3) Tipo y forma de comunicación con el profesorado

En este bloque de variables se encuentran cuatro de ellas (12F, El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo; 13F, El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo; 14F, El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a; y 15F, Me siento amenazado/a por este padre/madre). Estas variables hacen referencia a aspectos negativos que se pueden dar en la comunicación por parte de las familias hacia el profesorado.

Este bloque sí que detalla resultados positivos, ya que más del 75% de los participantes manifiesta que las familias “N/CN+AV” les amenazan o les definen como malos profesionales (13F, 14F y 15F), lo cual como se mencionaba es un aspecto positivo a tener en cuenta dentro de las relaciones difíciles del profesorado con las familias.

4) Nivel de contacto de las familias con el centro educativo y con el profesorado

Las variables asociadas a este bloque son cinco (16F, El padre/la madre evita contactar conmigo; 17F, El padre/la madre rara vez viene al centro escolar; 18F, El padre/la madre no presta atención al hijo/a; 19F, El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático y 20F, El padre/la madre tiene poca iniciativa). Destacan como aspecto positivo que más del 70% del profesorado señala que “N/CN+AV”

las familias evitan contactar con el/la maestro/a o no acuden al centro escolar (16F y 17F). También se debe reseñar como positivo que menos del 30% del profesorado considera que “CS+S” las familias no prestan atención a sus hijos/as o tienen poca iniciativa (18F y 20F).

En definitiva y en relación a la frecuencia con que el padre/la madre muestra la conducta difícil, los resultados establecen como aspectos más reseñables que las familias acuden a los centros educativos y contactan con los docentes, pero los niveles de cooperación, participación y seguimiento académico del alumnado por parte de las mismas se deben incrementar partiendo de la base de que se deben respetar más los acuerdos y decisiones que se toman con el profesorado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y educativo de sus hijos e hijas.

Como puntos positivos se destaca que no se manifiesta una excesiva protección, ni preocupación de parte de las familias, en relación al alumnado, que pudiese desembocar en aspectos negativos. También reseñar que en general, el profesorado no siente que las familias se entrometan en su labor, ni tampoco se siente amenazado por las mismas respecto al desempeño de su trabajo profesional.

En la tabla 4, se presenta la selección de variables que, de acuerdo con los valores de asimetría y curtosis establecidos en este estudio [-1; +1] (Frías et al., 2000), presentan una tendencia a la distribución normal.

Tabla 4. Valores de asimetría y curtosis [-1; +1] en variables de la Dimensión: Frecuencia percibida con que el padre/la madre muestra la conducta difícil

<i>Valores de asimetría y curtosis [-1; +1] en variables de la Dimensión: Frecuencia percibida con que el padre/la madre muestra la conducta difícil</i>		
	Asimetría	Curtosis
9F.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	.279	-.947
11F.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	.359	-.984
16F.El padre/la madre evita contactar conmigo	.744	-.839
18F.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	.602	-.826
19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	.626	-.822

4.3.2 Análisis descriptivo de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre

En la tabla 5 se presentan los resultados de la media aritmética, la desviación típica y los porcentajes de respuesta agrupados en tres bloques: 1) Poco estrés (1-4): Nada (N)-Muy Poco (MP)-Algo (A) (N/MP+A); 2) Bastante estrés (5-6) (B) y 3) Mucho estrés (7-10): Mucho (M) y Demasiado (D) (M+D).

Tabla 5. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre

Variables	N	Media	Sx	Porcentajes agrupados (%)		
				% N/MP+A (1-4) (n)	% B (5-6) (n)	% M+D (7-10) (n)
				1E.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	49	4.90
2E.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	50	4.56	2.998	52% (26)	12% (6)	36% (18)
3E.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	49	5.44	3.271	42.9% (21)	12.2% (6)	44.9% (22)
4E.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	47	6.00	3.362	38.3% (18)	10.6% (5)	51.1% (24)
5E.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	50	4.00	2.990	64% (32)	8% (4)	28% (14)
6E.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	49	4.48	3.052	59.2% (29)	12.2% (6)	28.5% (14)
7E.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	49	4.76	3.014	42.9% (21)	24.5% (12)	32.6% (16)
8E.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	47	4.44	3.453	63.8% (30)	10.6% (5)	25.5% (12)
9E.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	47	4.78	3.284	53.2% (25)	14.9% (7)	31.9% (15)
10E.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	50	3.32	2.599	64% (32)	22% (11)	14% (7)
11E.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	48	4.44	3.369	60.4% (29)	12.5% (6)	27.1% (13)
12E.El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	48	4.62	3.380	58.3% (28)	12.5% (6)	29.2% (14)
13E.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	46	3.44	3.535	78.3% (36)	10.9% (5)	10.9% (5)
14E.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	47	2.96	3.162	83% (39)	8.5% (4)	8.5% (4)
15E.Me siento amenazado/a por este padre/madre	47	2.86	3.031	83% (39)	10.6% (5)	6.4% (3)
16E.El padre/la madre evita contactar conmigo	49	4.18	3.186	57.1% (28)	18.4% (9)	24.4% (12)
17E.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	50	3.76	2.767	58% (29)	20% (10)	22% (11)
18E.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	48	4.44	3.327	58.3% (28)	10.4% (5)	31.3% (15)

19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	50	3.78	3.053	62% (31)	20% (10)	18% (9)
20E.El padre/la madre tiene poca iniciativa	49	4.34	3.021	53.1% (26)	20.4% (10)	26.5% (13)

En la media aritmética de esta dimensión destacan las variables 4E, El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman; 14E, El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a; y 15E, Me siento amenazado/a por este padre/madre; por situarse fuera de los valores medios del resto de variables. Al igual que ocurría en la anterior dimensión (Frecuencia de la conducta difícil del padre/madre), la variable asociada a que las familias no asumen las consecuencias de las decisiones que se toman (4E) se sitúa por encima de las demás (6.00). En cambio, las variables asociadas a comentarios sobre la mala labor del maestro/a (14E) y a que se sienta amenazado/a por la familia (15E) se sitúan por debajo con valores de 2.96 y 2.86 respectivamente.

En cuanto a la desviación típica, de nuevo, todas las variables se sitúan con valores muy altos, la mayoría >3.00. Esto vuelve a reflejar que los datos de cada variable son muy dispersos respecto de la media aritmética debido a que las percepciones del profesorado sobre las conductas difíciles de las familias se mueven en valores extremos, es decir les generan o no les generan estrés.

Respecto a los porcentajes agrupados se vuelven a establecer cuatro bloques con las distintas variables:

1) Nivel de cooperación con el profesorado

Este bloque estaría compuesto por las cuatro primeras variables de la Tabla 5 (1E, El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace; 2E, El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace; 3E, El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa; y 4E, El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman). Destaca que a 24 maestros/as les produce un nivel de estrés muy alto que la familia no asuma las consecuencias de las decisiones que se toman (4E), lo que representa al 51,1%. También a más de la mitad (52%) de docentes les genera “N/MP+A” de estrés, la variable relacionada con que la familia no ayude a su hijo/a en casa, aunque primero diga que sí (2E). Esto se debe a que no era una variable que se produjese con mucha frecuencia como se pudo observar en el análisis anterior. En cuanto a la 1E y a la 3E son variables que se mueven en parámetros parecidos, donde alrededor de la mitad de docentes les genera bastante estrés y que alrededor de la otra mitad de los docentes no se lo genera, todo dependerá de la percepción del docente y de la regularidad con que se produzcan esas conductas difíciles en particular.

Por tanto, que no se asuman las consecuencias de los acuerdos y de las decisiones que se toman respecto al alumnado por parte de las familias es un claro generador de estrés en los docentes de la muestra.

2) Nivel de preocupación y protección del padre/madre

Este bloque se compone de siete variables (5E, El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a; 6E, El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo; 7E, El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a; 8E, El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a; 9E, El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a; 10E, El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie; y 11E, El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula). Las variables 5E, 6E, 8E, 10E y 11E se sitúan entre el 59 y el 64% dentro del rango “N/MP+A”. Lo que quiere decir que los factores de excesiva preocupación, protección e implicación por parte de las familias no son generadores principales de estrés en este colectivo docente.

En cambio 1 de cada 3 docentes manifiesta que le estresa “M+D” que el padre/la madre se preocupe excesivamente por su hijo/a (7E) y que den poca importancia a su educación (9E).

3) Tipo y forma de comunicación con el profesorado

En este bloque de variables se encuentran cuatro de ellas (12E, El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo; 13E, El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo; 14E, El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a; y 15E, Me siento amenazado/a por este padre/madre). Este tipo de variables no generan apenas estrés en el profesorado, ya que solamente el 10,9%, el 8,5% y el 6,4% (13E, 14E y 15E, respectivamente) manifiestan que les genera “M+D” estrés este tipo de conductas difíciles.

En cambio, ese porcentaje de estrés aumenta al 29,2% cuando se trata de que la familia contacta con el/la docente para comentarle que está disgustada por algo (12E).

4) Nivel de contacto de las familias con el centro educativo y con el profesorado

Las variables asociadas a este bloque son cinco (16E, El padre/la madre evita contactar conmigo; 17E, El padre/la madre rara vez viene al centro escolar; 18E, El padre/la madre no presta atención al hijo/a; 19E, El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático y 20E, El padre/la madre tiene poca iniciativa). Todas ellas se mueven en porcentajes entre el 53 y el 62% respecto a que “N/MP+A” de este tipo de conductas les genera estrés.

En el punto opuesto al 31,3% les genera “M+D” estrés que el padre/la madre no preste atención a su hijo/a (18E).

En esta dimensión ligada al nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre, los resultados reflejan como principales generadores de estrés las conductas asociadas al nivel de cooperación de las familias con el profesorado en temas como ayudar a sus hijos/as, asumir responsabilidades o llevar a

cabo los acuerdos y las decisiones que se toman sobre el alumnado. También que los progenitores no atiendan o se preocupen por la educación de sus hijos/as genera altas cotas de estrés a los/las docentes.

Como contrapunto se encuentran las conductas asociadas al tipo y forma de comunicación de las familias donde las variables se movían en porcentajes muy altos asociados a “N/MP+A” de estrés. Lo cual si se compara con la tabla de la frecuencia hace pensar que son conductas que no suelen aparecer.

En la tabla 6 se presenta la selección de variables que, de acuerdo con los valores de asimetría y curtosis establecidos en este estudio [-1; +1] (Frías et al., 2000), presentan una tendencia a la distribución normal.

Tabla 6. *Valores de asimetría y curtosis [-1; +1] en variables de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre*

<i>Valores de asimetría y curtosis [-1; +1] en variables de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre</i>		
	Asimetría	Curtosis
9E.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	.426	-.882
10E.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	.832	-.566
11E.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	.589	-.977
16E.El padre/la madre evita contactar conmigo	.614	-.994
19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	.697	-.915
20E.El padre/la madre tiene poca iniciativa	.423	-.958

4.3.3. Análisis de diferencias entre grupos considerando variables socio-demográficas

A continuación se presentan resultados sobre diferencias estadísticamente significativas en cada una de las dimensiones analizadas teniendo en cuenta el género del profesorado (masculino-femenino), la etapa educativa en que imparten docencia (Educación Infantil-Educación Primaria), el ámbito geográfico del centro (urbano-rural) y el tamaño del centro (menos de 250 alumnos/as-más de 250 alumnos/as). Con el objetivo de facilitar la lectura del análisis de datos se incorporarán solo los ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas en alguna o algunas de las variables mencionadas. Las tablas con todos los datos al completo se pueden consultar en los anexos.

4.3.3.1 Dimensión: Frecuencia percibida por el profesorado con que el padre/la madre muestra la conducta difícil

- Género del profesorado

La primera variable a analizar será la del género del profesorado tal y como muestran la Tabla 16 y 17 (ver Anexo).

Como se puede observar, el género del profesorado no es una variable que aporte diferencias estadísticamente significativas en relación a la percepción que tienen los/as

docentes respecto a la frecuencia con la que el padre/la madre muestra su conducta difícil sea cual sea esta.

- Etapa educativa

En las Tablas 18 y 19 (ver Anexo) se incorporan los datos en relación a esta variable socio-demográfica del profesorado.

Los resultados muestran como el profesorado de Educación Primaria opina que se siente amenazado por el padre/la madre con conducta difícil con más frecuencia que el profesorado de Educación Infantil (15F, $p=0,029$). Para el resto de variables no hay diferencias estadísticamente significativas. Ver Tabla 7.

Tabla 7: Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función de la etapa educativa (prueba U Mann-Whitney)

Variables	N	U de Mann-Whitney (I-P)	$p \leq ,05$
15F.Me siento amenazado/a por este padre/madre	19I 31P	195,500	$p=,029$

- Ámbito geográfico del centro

Variable analizada en la Tabla 20 y en la Tabla 21 (ver Anexo).

La tabla 8 muestra como el profesorado percibe que en los centros rurales las familias con conductas difíciles le dan menos importancia a la educación de su hijo/a (9F, $t=-2,060$, $p=0,045$). Mientras que en los centros urbanos, el profesorado tiene la sensación de que el padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula (11F, $t=2,138$, $p=0,038$) y de que el hijo/a del padre/madre con el que se tienen relaciones difíciles está más cansado y apático (19F, $t=2,931$, $p=0,005$) que en los centros rurales.

Tabla 8. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del ámbito geográfico (t Student muestras pequeñas)

Variables	N	t Student (U-R)	$p \leq ,05$
9F.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	40U 10R	-2,060	$p=,045$
11F.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	40U 10R	2,138	$p=,038$
19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	40U 10R	2,931	$p=,005$

Todos los ítems que se encuentran en la Tabla 9 hacen referencia a que el profesorado percibe con más frecuencia las conductas que en ella se detallan en centros urbanos que en centros rurales.

La variable del ámbito geográfico es la que más diferencias estadísticamente significativas presenta, por lo que en los centros urbanos la frecuencia con la que se producen este tipo de conductas es mayor que en centros rurales. Conductas principalmente relacionadas con la falta de cooperación (1F, $p=0,050$ y 2F, $p=0,034$), el exceso de protección y preocupación (6F, $p=0,020$ y 7F, $p=0,047$), la forma en que se dirigen al docente (8F, $p=0,001$ y 14F, $p=0,011$) y la falta de iniciativa (20F, $p=0,011$). De ello se deduce que la forma como se relacionan las familias y el tipo de conducta que ponen en práctica varía en función de si pertenecen al medio urbano o al rural, siendo este último el ámbito donde el profesorado no percibe que las familias desarrollen tan frecuentemente conductas que puedan desembocar en relaciones difíciles con los/as docentes.

Tabla 9. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del ámbito geográfico (U de Mann-Whitney)

Variables	N	U de Mann-Whitney (U-R)	$p \leq ,05$
1F.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	40U 10R	119,000	$p=,050$
2F.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	40U 10R	113,500	$p=,034$
6F.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	40U 10R	105,000	$p=,020$
7F.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	40U 10R	118,500	$p=,047$
8F.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	40U 10R	70,000	$p=,001$
14F.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	40U 10R	97,000	$p=,011$
20F.El padre/la madre tiene poca iniciativa	40U 10R	97,000	$p=,011$

- Tamaño del centro

En la Tabla 22 y 23 (ver Anexo) se detallan los datos relacionados con esta variable. De nuevo el ítem 19F ($t=-2,039$, $p=0,047$) aparece con una diferencia estadísticamente significativa, en este caso se da con más frecuencia en centros de mayor tamaño. Por tanto, en los centros con más alumnado es más frecuente que el/la hijo/a del padre/madre que muestra una conducta difícil este cansado o apático. Ver Tabla 10.

Tabla 10. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del tamaño del centro educativo (t de Student muestras pequeñas)

Variables	N	t Student (M-MS)	$p \leq ,05$
-----------	---	------------------	--------------

19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	10M 40MS	-2,039	p=,047
----------------------------------------------------------	-------------	--------	--------

En la Tabla 11 se aprecia como el profesorado percibe que en los centros con más de 250 alumnos/as se producen conductas asociadas a la falta de cooperación, sobreprotección o comunicación negativa con más frecuencia que en los centros con menos de 250 alumnos/as. Estas cuatro conductas: El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace (1F, p=0,034), El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo (6F, p=0,050), El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a (8F, p=0,004) y El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a (14F, p=0,032); ya se repetían como más frecuentes en los centros urbanos también, por lo que queda patente que tanto en centros urbanos como con más de 250 alumnos/as estas conductas son las que el profesorado percibe que se repiten con más frecuencia que en centros rurales y con menor número de alumnos/as.

Tabla 11. *Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del tamaño del centro (prueba U de Mann-Whitney)*

Variables	N	U de Mann-Whitney (M-MS)	p ≤ ,05
1F.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	10M 40MS	113,500	p=,034
6F.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	10M 40MS	119,500	p=,050
8F.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	10M 40MS	83,000	p=,004
14F.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	10M 40MS	112,500	p=,032

4.3.3.2. Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre

- Género del profesorado

Esta variable se analiza en la Tabla 24 y 25 (ver Anexo).

Como ocurrió en la otra dimensión, esta variable no arroja diferencias estadísticamente significativas entre el género masculino y femenino en relación al nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre.

- Etapas educativas

Esta variable en relación al nivel de estrés tampoco refleja ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el profesorado de Educación Infantil y el de Educación Primaria, tal y como refleja la Tabla 26 y 27 (ver Anexo).

- Ámbito geográfico del centro

Variable analizada en la Tabla 28 y 29 (ver Anexo).

En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales por conductas como que el padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula (11E, $t=2,106$, $p=0,040$). También les genera más estrés en los centros urbanos que el/la hijo/a del padre/madre con conducta difícil se muestre apático/a y cansado/a (19E, $t=2,968$, $p=0,005$), tal y como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del ámbito geográfico del centro (prueba t de Student)

Variables	N	t	
		Student	$p \leq ,05$
11E.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	40U 10R	2,106	$p=,040$
19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	40U 10R	2,968	$p=,005$

Tabla 13. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del ámbito geográfico del centro (prueba de U de Mann-Whitney)

Variables	N	U de Mann-	
		Whitney	$p \leq ,05$
1E.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	40U 10R	100,000	$p=,014$
2E.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	40U 10R	90,000	$p=,006$
6E.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	40U 10R	96,000	$p=,010$
7E.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	40U 10R	93,500	$p=,008$
8E.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	40U 10R	70,500	$p=,001$
12E.El padre/a madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	40U 10R	104,500	$p=,019$
14E.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	40U 10R	112,000	$p=,032$

Como se observa en la Tabla 13, de nuevo la variable del ámbito geográfico es la que más diferencias estadísticamente significativas produce. Y también de nuevo es el profesorado de los centros urbanos el que se siente más estresado por el mismo tipo de conductas que se comentaban en la dimensión Frecuencia. Solamente se producen dos cambios, desaparece la 20E (El padre/la madre tiene poca iniciativa) y se introduce el ítem 12E, El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado por algo

($p=0,019$). Por tanto, el nivel de estrés generado por este tipo de conductas es mayor entre el profesorado que trabaja en centros urbanos.

- Tamaño del centro

Variable analizada al completo en el Anexo (ver Tabla 30 y 31).

En los centros con más de 250 alumnos/as, de nuevo el ítem 19E, El/la hijo/a del padre/madre con conducta difícil está cansado/a y apático/a ($t=-2,135$, $p=0,038$) sería un generador de estrés importante entre el profesorado con respecto a los centros con menos alumnado, ver Tabla 14.

Tabla 14. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del tamaño del centro (prueba t de Student)

Variables	N	t	
		Student	$p \leq ,05$
		(M-MS)	
19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	10M 40MS	-2,135	$p=,038$

Que el padre/la madre diga que tiene intención de cooperar pero no lo haga (1E, $p=0,023$), que el padre/la madre controle demasiado a su hijo/a para protegerle de todo (6E, $p=0,047$), que el padre/la madre esté excesivamente preocupado por su hijo/a (7E, $p=0,016$) y que el padre/la madre le diga al docente como actuar (8E, $p=0,005$) son conductas que generan altos niveles de estrés entre el profesorado de centros escolares con más de 250 alumnos/as en comparación con el profesorado de centros con menos alumnado.

Tabla 15. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del tamaño del centro (prueba U de Mann-Whitney)

Variables	N	U de Mann-	
		Whitney	$p \leq ,05$
		(M-MS)	
1E.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	10M 40MS	107,000	$p=,023$
6E.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	10M 40MS	118,000	$p=,047$
7E.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	10M 40MS	102,500	$p=,016$
8E.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	10M 40MS	86,000	$p=,005$

5. Conclusiones y propuestas de mejora

Las comunidades educativas se componen principalmente de cuatro elementos: los centros escolares, el profesorado, el alumnado y las familias. Los centros escolares los podemos entender como el lugar físico, el contexto que da forma a estas comunidades y que debe atraer, enriquecer y motivar al resto de elementos. Más allá del contexto, sin duda alguna, el más importante de todos ellos es el alumnado, que es el protagonista del proceso educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las etapas educativas en las que se desarrolla esta investigación, Educación Infantil y Educación Primaria, el alumnado además se encuentra inmerso en una serie de procesos de desarrollo y de evolución constante a nivel cognitivo, lingüístico, físico, social, afectivo, etc.; procesos que harán necesario el apoyo, la ayuda, el sustento, la colaboración y la participación de los otros dos elementos que conforman las comunidades educativas, las familias y el profesorado. Por tanto, estos dos elementos jugarán un papel imprescindible durante los años de edad escolar y de desarrollo de los niños y de las niñas.

Tal como se ha reseñado a lo largo de este documento, ya desde 1970 la legislación educativa en nuestro país ha buscado siempre la mejora de la educación para dotarla de mayor calidad. En todos sus textos aprobados se hacía explícita mención a diferentes aspectos ligados a las familias, la escuela y el profesorado, aspectos que promovían y promueven la participación y colaboración de estos elementos de las comunidades educativas en favor y beneficio del proceso educativo del alumnado, pero que como se ha comentado no se emplean de manera eficiente o se deben mejorar o cambiar, ya que no propician la verdadera integración e implicación de las familias en los centros escolares y en el proceso educativo de los/as más pequeños/as.

También a lo largo de estos años y como se ha reseñado en la investigación, nuestra sociedad ha evolucionado y con ella las estructuras familiares, lo que ha provocado cambios en los estilos educativos de los progenitores con sus hijos e hijas que derivan en cambios en las escuelas y en el papel y el rol que deben desempeñar los/as docentes dentro de su labor profesional. Esta es, sin duda, una de las principales demandas que el colectivo docente hace hoy en día a las familias, su desligamiento de la socialización primaria de los niños y de las niñas recayendo esta sobre la escuela y el profesorado en materia de dedicación de tiempo a los niños y a las niñas, aprendizaje de normas, educación en valores, etc. Todo ello, junto con el frecuente reclamo de una mayor participación y colaboración por parte de las familias, conforman principalmente las demandas del profesorado respecto a las mismas.

En el polo opuesto encontramos a las familias que solicitan a las escuelas y al profesorado un buen desarrollo profesional, altos niveles de enseñanza respecto a los contenidos curriculares que enseñar al alumnado, seguridad, formación en valores, cuidados y atención para con sus hijos e hijas principalmente.

Estos niveles de exigencias y demandas junto con una clara falta de comunicación y de empatía provocan que en multitud de ocasiones las relaciones entre las familias y el profesorado sean nulas, escasas, negativas, improductivas, difíciles, conflictivas... De

esta manera, se crea una atmósfera que podríamos tildar de desconfianza, donde el profesorado se encierra en su aula y no favorece para nada la comunicación y participación familiar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las familias se alejan cada vez más de los centros educativos y muestran también cada vez más recelo por la labor profesional del docente.

En los diferentes estudios recogidos en esta investigación respecto a la relación de las familias con los centros educativos y con el profesorado se llegan a conclusiones que van en esta línea y que reflejan que la participación y colaboración familiar con la escuela y con el proceso educativo de los niños y de las niñas es baja. Esta situación es una de las principales causas que generan estrés entre el profesorado. También se llega a la conclusión en estos estudios, que las escuelas y el profesorado deben favorecer y mejorar tanto la comunicación con las familias como las estrategias a llevar a cabo para promover los contactos y la implicación conjunta de todos los elementos de las comunidades educativas.

Solo a través de este camino y de la voluntad de seguirlo por parte de los protagonistas se logrará alcanzar el objetivo común que tienen estos elementos y que no es otro que favorecer el proceso educativo y el desarrollo integral del alumnado. Para ello, el apoyo y la ayuda debe ser mutua tanto por parte de los centros educativos y de sus profesionales como por parte de las familias, las cuales deben involucrarse, mojarse e implicarse alejándose de la comodidad que les supone utilizar los centros educativos únicamente para dejar y llevar a sus hijos/as. En el otro punto, la escuela y el profesorado debe reflexionar, ser flexible y abrir canales participación y colaboración familiar que interesen y motiven a las mismas en función del contexto en el que se encuentran, y sobre todo que redunden en beneficios para el alumnado, ya que como se ha señalado a lo largo del marco teórico de esta investigación, la colaboración y participación familiar y de todos los elementos de las comunidades educativas no aporta más que ventajas al alumnado.

Por tanto, en base a todo lo mencionado, la investigación educativa en el ámbito de las relaciones entre las familias, los centros educativos y el personal docente se hace fundamental con el objetivo de conocerlas a fondo, establecer las problemáticas y diferentes situaciones por las que atraviesan y de esta manera realizar propuestas adaptadas que las mejoren y favorezcan los procesos educativos del alumnado.

El núcleo duro de esta investigación se ha centrado en analizar el punto de vista docente respecto a sus relaciones más difíciles con determinadas familias. Es importante recoger su punto de vista, ya que en España no hay muchos estudios sobre esta temática y de esta manera se puede conocer el sentir y la percepción del profesorado respecto al tipo de relaciones que más erosionan a las comunidades educativas y qué influencias generan estas en su vida personal y laboral.

Esta investigación, como ya se ha comentado, seleccionó una muestra de 50 docentes de diferentes centros públicos del Principado de Asturias con los objetivos de:

- Establecer con qué frecuencia se dan determinado tipo de conductas difíciles por parte de las familias.
- Analizar el nivel de estrés que estas conductas generan en el profesorado.

- Conocer variables socio-demográficas del profesorado.
- Identificar cómo afectan las conductas difíciles de las familias en el profesorado según algunas variables profesionales y socio-demográficas.

En cuanto a las variables socio-demográficas del profesorado, el estudio llegó a conclusiones como que hay una clara predominancia de la mujer en la profesión docente. Además, en los centros educativos hay un mayor número de profesionales ligados a la Educación Infantil y a la Educación Primaria, ya que normalmente se hacen cargo de las tutorías, aunque con los recortes en Educación de los últimos años, los especialistas también están empezando a ser tutores. Estos recortes también influyen en la reposición de plazas y en la falta de oferta pública de empleo docente, lo que ha provocado un gran aumento de personal docente interino que da lugar a que la media de edad del profesorado baje, ya que normalmente se trata de personal joven. Esto implica una distribución parecida de rangos de edad respecto a los años de experiencia docente. Además de esto, los concursos de traslados también son generadores de variaciones en las plantillas docentes de los centros educativos, por lo que es muy mayoritaria la presencia de personal que solo lleva en su centro de 1 a 5 años. Por último y muy importante señalar que a pesar de que esta es una investigación que analiza el punto de vista docente respecto a sus relaciones difíciles con las familias, los/as participantes señalan que en general su tipo de relación con las mismas es buena, lo cual no quiere decir que no sea mejorable para conseguir alcanzar unas cifras más elevadas.

En relación a las familias, particularmente al padre/madre que muestra una conducta difícil, aunque en este documento no se han introducido los datos, el estudio realizado indica que la mujer sigue siendo la que acude mayoritariamente a los centros educativos y contacta con los/as docentes. El perfil que más contacta con el profesorado y mantiene relaciones difíciles en este estudio, es el de una madre española de entre 30 y 35 años con estudios primarios. Lo cual no quiere decir que las mujeres sean más conflictivas, sino que como se mencionaba antes acuden con más frecuencia a los centros educativos. Además, a través de estos datos también se caen mitos como que la población inmigrante genera más conflictos, ya que solo un pequeño porcentaje de las referencias señalaban a personas de orígenes diferentes al de España. También importante señalar que la mayoría de estas relaciones se produce con personas jóvenes que no llegan a los 42 años.

Respecto a la frecuencia percibida por el profesorado participante con la que se producen determinadas conductas por parte de las familias, el estudio arroja conclusiones como que el tipo de conductas difíciles ligadas a la cooperación es alto, rondando la mitad de la muestra, por lo que esta se puede considerar que es baja y que es importante que las familias sean más responsables y que se tomen más en serio los acuerdos y decisiones que se toman. Además, la mayoría de los/as docentes participantes opina que las familias con este tipo de conductas no se involucran excesivamente para que su hijo/a estudie. También es importante mencionar que perciben que las familias acuden a los centros educativos, pero que su presencia no implica una participación y colaboración efectiva y fructífera en el proceso educativo. Por tanto, los niveles de cooperación, participación y

seguimiento académico del alumnado en casa se deben incrementar. En el plano positivo, la mayoría del profesorado señala que no hay conductas difíciles ligadas a descalificaciones sobre su labor profesional o a amenazas.

Respecto al nivel de estrés que generan las relaciones difíciles en el profesorado destaca que las conductas de nuevo asociadas a la falta de cooperación, participación y seguimiento académico del alumnado son las que más estrés generan en el profesorado junto con la falta de preocupación que perciben en los padres y madres por la educación de los niños y niñas. Por lo que se concluye que las conductas difíciles vinculadas al factor meramente profesional, es decir lo ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje y educativo del alumnado, es lo que más genera estrés en el profesorado por encima de aspectos que pueden ser más personales. Por tanto, los profesionales docentes muestran una verdadera preocupación e interés por desarrollar bien su labor, porque el alumnado salga adelante y porque las familias les apoyen, ayuden, participen y se involucren, ya que si no fuese así, este tipo de conductas no les generaría altos niveles de estrés.

En relación al último objetivo de la investigación se concluye que el género del profesorado y la etapa educativa no son variables que presenten diferencias estadísticamente significativas entre las distintas conductas difíciles de las familias en cuanto a la frecuencia y al nivel de estrés que generan estas, a excepción de sentirse amenazado, donde al profesorado de Educación Primaria le ocurre con más frecuencia que al de Educación Infantil.

Otras conclusiones interesantes son que en los centros urbanos y de mayor tamaño (250 alumnos/as) se producen con más frecuencia conductas difíciles y generan mayor estrés entre el profesorado que en centros con menos alumnado y rurales, son conductas que están presentes en ambas dimensiones como por ejemplo, un excesivo control por parte del padre/madre sobre su hijo/a, una comunicación negativa hacia el docente en referencia a su labor profesional, falta de cooperación o que el hijo/a del padre/madre con una conducta difícil se muestra apático/a y cansado/a.

También destacan por su diferencia estadísticamente significativa en lo que a la percepción de la frecuencia se refiere en este tipo de centros respecto a los más pequeños y rurales, la poca iniciativa familiar y que el padre/la madre le diga al docente que es un mal profesional. Al nivel de estrés también habría que sumarle, la excesiva preocupación por el/la hijo/a. En cambio, en centros rurales se produce con más frecuencia que en centros urbanos que el profesorado perciba que el padre/la madre muestre falta de preocupación por la educación de su hijo/a.

Resumiendo, en los centros urbanos y con más de 250 alumnos/as, la frecuencia con la que el profesorado percibe estas determinadas conductas difíciles que tensan la relación entre las familias y el profesorado es mayor que en centros rurales y con menos alumnado. Por tanto, el nivel de estrés que generan también es mayor entre el profesorado que trabaja en este tipo de centros. Una de las posibles razones por las que se establecen estos resultados es sin duda el número de alumnos/as del centro y la ratio de alumnos/as por aula. Sin duda alguna, los centros de mayor tamaño y urbanos suelen presentar ratio máximas de alumnado por clase, lo que supone que hay contacto con más familias por lo

que la posibilidad de establecer relaciones difíciles con algunas de ellas aumenta dando lugar también a que se puedan producir más situaciones conflictivas que aumenten el nivel de estrés del profesorado de este tipo centros.

Además como se mencionaba en el análisis de los resultados, las familias del medio rural en vistas de los resultados recogidos en este estudio se comportan de forma diferente que las familias del medio urbano, en especial en materia de cooperación y de comunicación con el docente. Se muestra un mayor respeto por la figura profesional del profesorado que tradicionalmente en las zonas rurales ha sido siempre una figura muy respetada y querida.

En cuanto a las propuestas de mejora, a raíz de esta investigación educativa y de las ya realizadas por otras personas, queda patente la necesidad de seguir llevando a cabo estudios en el ámbito educativo que recojan no solo la perspectiva docente, sino también el punto de vista de todos los elementos que forman parte de las comunidades educativas con el objetivo de analizar cada situación dentro de su contexto y de conocer su verdadera realidad de una manera profunda. El análisis individual de cada comunidad educativa se antoja fundamental, ya que solo de esta manera se conocerá la realidad, el contexto y las necesidades propias de los diferentes agentes que forman dicha comunidad.

A partir de este análisis y reflexión particular se podrá detectar cuales son los aspectos a mejorar en cada centro educativo respecto al entramado de relaciones que se producen entre los diferentes elementos que conforman cada comunidad educativa. De esta manera, actuando a pequeña escala se podrán conseguir grandes avances que favorezcan el proceso educativo del alumnado y que impliquen tanto a las familias como al profesorado.

Sin duda alguna, a raíz de la investigación queda patente que solo a través de la voluntad de los implicados se pueden mejorar las relaciones entre las familias y el profesorado. Para ello es fundamental concienciar a estos dos colectivos sobre los enormes beneficios que producen en el alumnado, la participación y colaboración conjunta y el desarrollo de relaciones fluidas y positivas.

Para dar el salto y superar esa barrera que muchas veces suponen los cambios, es fundamental que los centros educativos adopten posturas atrevidas e innovadoras que favorezcan el acercamiento eficiente de las familias a las escuelas y el apoyo del profesorado hacia este tipo de medidas. Se trata de poner en marcha propuestas de formación, de actividades, de talleres, de charlas... adaptadas a cada contexto educativo que motiven, interesen y muevan a los implicados a llevarlas a cabo de manera conjunta y por supuesto también con el alumnado que es el verdadero protagonista de todo este proceso. De esta manera, poco a poco y a través de la participación y colaboración conjunta las relaciones entre los diferentes elementos de las comunidades educativas serán mejores, más fluidas y positivas, lo que no traerá más que beneficios para todos los agentes inmersos en el proceso educativo.

En esta línea, muchos son los centros educativos que en una búsqueda continua de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado y en relación a su contexto particular se lanzan a la aventura de nuevas estrategias, metodologías, planes y

programas que integren la puesta en marcha de todos los agentes que conforman su comunidad educativa. Los inicios siempre son costosos, los cambios asustan, bloquean, pero solo a través del atrevimiento y de la innovación se podrá evolucionar y mejorar en todos los campos y uno de ellos es el de las relaciones entre el centro escolar y las familias.

6. Referencias bibliográficas

- Aunión, J. A. (2013, 28 de noviembre). 35 Años y siete leyes escolares. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html
- Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-15.
- Ballarín, P., Barberá, E., Cobo, R., Durán, M. A., Gallego, M. T., Lledó, E., &... Sánchez, S. (2005). *I plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Andalucía: Egea impresores.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berzosa, J., Santamaría, L., & Regodón, C. (2011). *La familia: un concepto siempre moderno*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Bolívar, A (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Constitución Española. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 311, de 29 de diciembre de 1978. España.
- Contreras, M. (s. f.). Tema 2. Socialización y escuela. *Centro Universitario de Estudios Superiores Sagrada Familia*, 45-66. Recuperado de <http://www.vbeda.com/mcontreras/SOFE/12Materialcomplementario1.pdf>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnership. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Febvre, L. (1961). La tierra y la evolución humana. Introducción geográfica a la historia. Segunda edición en español. *Colección la evolución de la humanidad*. Tomo 4. México: Editorial Hispanoamericana.

- Fernández, M., Souto, X. M., & Rodríguez, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Flaquer, Ll. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Frías, M. D., Llobell, J. P. & García, J. F. (2000). Tamaño del Efecto Del Tratamiento y Significación Estadística. *Psicothema 12*, Supl. nº2, 236-240.
- Gallego, S. (2010). El niño dentro del ámbito familiar. *Innovación y experiencias educativas*, 34, 1-8.
- García, M. T. (2003). *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Madrid: Amorrortu.
- Hornby, G. C. (1990). The organization of parent involvement. *School Organization*, 10 (2-3), 247-252.
- Jiménez, I. (2008). *La relación familia escuela*. Jaén: Íttakus.
- León, B. de (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación en la Universidad de Barcelona, España.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 187, de 6 de agosto de 1970. España.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 154, de 27 de junio de 1980. España.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado, No. 159, de 4 de julio de 1985. España.
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 238, de 4 de octubre de 1990. España.
- Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 278, de 21 de noviembre de 1995. España.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 307, de 24 de diciembre de 2002. España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 106, de 4 de mayo de 2006. España.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 295, de 10 de diciembre de 2013. España.
- Machargo, J. (1997). *Expectativas y realidades en las relaciones padres-profesores*. VI Congreso Internacional de Educación Familiar en Benalmádena, España.
- Maetzu, B. (2004). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Tavira. Revista de ciencias de la educación*, 20, 59-80.
- Martín-Crespo, M. C., & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo.pdf>
- Martínez, G. (2004). La participación de los padres y madres, elemento nuclear del proyecto CEAPA. *Padres/Madres de Alumnos/as*, 78, 31-38.
- Martínez, G. (2005). Sombras y luces de la relación familia y escuela. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez, & X. Ríu, *Sistema educativo y democracia* (99-150). Madrid: Octaedro.
- Martínez, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares, *Bordón*, 44 (2), 171-176.
- Martínez, R.A., Álvarez, L., & Pérez, M.H. (2013). Teenagers At-Risk of Dropping Out of High School. Parents and Teachers Views on Family Involvement. En B.

Boufooy-Bastick (Ed.), *The International Handbook of Cultures of Educational Policy: Comparative International Issues* (221-258). Strasbourg: Analytrics.

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

Martínez, R. A., Rodríguez, B., & Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.

Martínez, R. A., Rodríguez, B., & Rodrigo, M. J. (2012). Fathers' and Teachers' Perception about their partnership in Secondary School in Spain. En H. Ho, & D. B. Hiatt-Michael (Eds.), *Promising Practices for Fathers' Involvement in Children's Education* (79-93). Charlotte: Information Age Publishing.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejoscolares.pdf?documentId=0901e72b81def1da>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do>

Montevil (2015). *Memoria Anual de Centro*. Gijón: Colegio Público Montevil.

Montevil (2016). *Memoria Anual de Centro*. Gijón: Colegio Público Montevil.

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia Vol. V*, 2, 147-163.

Muñoz, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. Innovación y experiencias educativas, 14. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf

Oliva, E., & Villa, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10 (1), 11-20.

- Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-254.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 17-40.
- Pardo, A. M. (1998). Las relaciones familias-escuelas. En C. Mir (Coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (111-124). Barcelona: Grao.
- Pepe, A., & Addimando, L. (2010). Testing the Psychometric Properties of the Challenging Parent Standard Questionnaire (CPSQ) in the Italian Educational Context. *International Journal About Parents in Education*, 4 (1), 49-64.
- Pina, R. de (2005). *Diccionario de Derecho*. México: Editorial Porrúa.
- Prakke, B., & Peet, A. van (2008). *Report Parent-Teacher-Stress Research*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Río, D. del (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. I. Procesos y diseños no complejos*. Madrid: UNED.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 238, 559-574.
- Rubio, R. P. (2009). *Estrés en profesores extremeños de Infantil, Primaria y Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Sallés, C., & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación, Social*, 49, 25-47.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178.
- Villanueva, M. A., Jiménez, I., García, L., & Durán, J. (2005). *Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente*. Murcia: Servicio de Higiene Industrial y Salud Laboral. Área de Ergonomía y Psicología.
- Wolf, K. van der & Everaert, H. (2005). Challenging Parents, Teacher Characteristics and Teacher Stress. En R-A. Martínez, M. Pérez, & B. Rodríguez (Eds.), *Family-*

Familia-Centro Escolar: Análisis del punto de vista docente en las relaciones difíciles con las familias
Omar Martín Gallego

schoolcommunity partnerships merging into social development (233-253).
Oviedo: Grupo SM.

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación Vol. XXVII*, 32, 67-86.

7. Anexos

- Tablas del análisis de diferencias entre grupos de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil

Tabla 16. Resultados de Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del género del profesorado en relación a la prueba t de Student

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del género del profesorado (M: Masculino- F: Femenino)

Variables	N	t Student (M-F) Prob	p≤,05	Interpretación
9F.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	13M 37F	-,980	p=,332	No hay diferencias estadísticamente significativas
11F.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	13M 37F	,444	p=,659	No hay diferencias estadísticamente significativas
16F.El padre/la madre evita contactar conmigo	13M 37F	1,567	p=,124	No hay diferencias estadísticamente significativas
18F.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	13M 37F	,546	p=,587	No hay diferencias estadísticamente significativas
19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	13M 37F	-,595	p=,554	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 17. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del género del profesorado en relación a la prueba U de Mann-Whitney

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del género del profesorado (M: Masculino- F: Femenino)

Variables	N	U de Mann- Whitney (M-F)	p≤,05	Interpretación
1F.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	13M 37F	168,500	p=,109	No hay diferencias estadísticamente significativas
2F.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	13M 37F	181,500	p=,189	No hay diferencias estadísticamente significativas
3F.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	13M 37F	196,500	p=,327	No hay diferencias estadísticamente significativas

4F.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	13M 37F	233,500	p=,876	No hay diferencias estadísticamente significativas
5F.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	13M 37F	231,500	p=,841	No hay diferencias estadísticamente significativas
6F.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	13M 37F	217,500	p=,609	No hay diferencias estadísticamente significativas
7F.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	13M 37F	208,500	p=,476	No hay diferencias estadísticamente significativas
8F.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	13M 37F	233,500	p=,874	No hay diferencias estadísticamente significativas
10F.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	13M 37F	223,000	p=,689	No hay diferencias estadísticamente significativas
12F.El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	13M 37F	238,500	p=,964	No hay diferencias estadísticamente significativas
13F.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	13M 37F	182,500	p=,170	No hay diferencias estadísticamente significativas
14F.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	13M 37F	240,000	p=,991	No hay diferencias estadísticamente significativas
15F.Me siento amenazado/a por este padre/madre	13M 37F	200,500	p=,329	No hay diferencias estadísticamente significativas
17F.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	13M 37F	195,500	p=,308	No hay diferencias estadísticamente significativas
20F.El padre/la madre tiene poca iniciativa	13M 37F	230,000	p=,814	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 18. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función de la etapa educativa en relación a la prueba t de Student

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función de la etapa educativa (I: E. Infantil- P: E. Primaria)

Variables	N	t Student (I-P) Prob	p≤ ,05	Interpretación
9F.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	19I 31P	,948	p=,348	No hay diferencias estadísticamente significativas

11F.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	19I 31P	,160	p=,873	No hay diferencias estadísticamente significativas
16F.El padre/la madre evita contactar conmigo	19I 31P	-,100	p=,921	No hay diferencias estadísticamente significativas
18F.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	19I 31P	,267	p=,791	No hay diferencias estadísticamente significativas
19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	19I 31P	,302	p=,764	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 19: Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función de la etapa educativa en relación a la prueba U de Mann-Whitney

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función de la etapa educativa (I: E. Infantil- P: E. Primaria)

Variables	N	U de Mann-Whitney (I-P)	p≤,05	Interpretación
1F.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	19I 31P	248,500	p=,355	No hay diferencias estadísticamente significativas
2F.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	19I 31P	272,500	p=,658	No hay diferencias estadísticamente significativas
3F.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	19I 31P	273,500	p=,673	No hay diferencias estadísticamente significativas
4F.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	19I 31P	263,000	p=,527	No hay diferencias estadísticamente significativas
5F.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	19I 31P	214,500	p=,107	No hay diferencias estadísticamente significativas
6F.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	19I 31P	247,000	p=,340	No hay diferencias estadísticamente significativas
7F.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	19I 31P	266,000	p=,566	No hay diferencias estadísticamente significativas
8F.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	19I 31P	292,000	p=,959	No hay diferencias estadísticamente significativas
10F.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	19I 31P	277,500	p=,726	No hay diferencias estadísticamente significativas

12F.El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	19I 31P	263,000	p=,523	No hay diferencias estadísticamente significativas
13F.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	19I 31P	211,000	p=,074	No hay diferencias estadísticamente significativas
14F.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	19I 31P	270,500	p=,607	No hay diferencias estadísticamente significativas
15F.Me siento amenazado/a por este padre/madre	19I 31P	195,500	p=,029	El profesorado de Educación Primaria se siente amenazado con más frecuencia por el padre/la madre que el profesorado de Educación Infantil
17F.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	19I 31P	261,500	p=,500	No hay diferencias estadísticamente significativas
20F.El padre/la madre tiene poca iniciativa	19I 31P	268,500	p=,599	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 20. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del ámbito geográfico en relación a la prueba t de Student

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del ámbito geográfico (U: Urbano- R: Rural)

Variables	N	t Student (U-R) Prob	p≤,05	Interpretación
9F.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	40U 10R	-2,060	p=,045	En los centros rurales las familias dan menos importancia a la educación de su hijo/a que en los centros urbanos
11F.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	40U 10R	2,138	p=,038	En los centros urbanos el profesorado percibe más que en los centros rurales que el padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula
16F.El padre/la madre evita contactar conmigo	40U 10R	-1,945	p=,058	No hay diferencias estadísticamente significativas
18F.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	40U 10R	-1,632	p=,109	No hay diferencias estadísticamente significativas
19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	40U 10R	2,931	p=,005	En los centros urbanos el profesorado percibe más

que en los centros rurales que el hijo/a de este padre/la madre está cansado y apático

Tabla 21. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del ámbito geográfico en relación a la prueba U de Mann-Whitney

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del ámbito geográfico (U: Urbano- R: Rural)

Variables	N	U de Mann-Whitney (U-R)	p ≤ ,05	Interpretación
1F.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	40U 10R	119,000	p=,050	El profesorado de centros urbanos percibe con más frecuencia que el de centros rurales que el padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace
2F.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	40U 10R	113,500	p=,034	El profesorado de centros urbanos percibe con más frecuencia que el de centros rurales que el padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace
3F.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	40U 10R	196,500	p=,933	No hay diferencias estadísticamente significativas
4F.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	40U 10R	184,500	p=,711	No hay diferencias estadísticamente significativas
5F.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	40U 10R	132,000	p=,102	No hay diferencias estadísticamente significativas
6F.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	40U 10R	105,000	p=,020	El profesorado de centros urbanos percibe con más frecuencia que el de centros rurales que el padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo
7F.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	40U 10R	118,500	p=,047	El profesorado de centros urbanos percibe con más frecuencia que el de centros rurales que el padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a

8F.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	40U 10R	70,000	p=,001	El profesorado de centros urbanos percibe con más frecuencia que el de centros rurales que el padre/la madre quiere decirle cómo tiene que actuar como profesor/a
10F.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	40U 10R	180,000	p=,641	No hay diferencias estadísticamente significativas
12F.El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	40U 10R	120,000	p=,053	No hay diferencias estadísticamente significativas
13F.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	40U 10R	122,500	p=,059	No hay diferencias estadísticamente significativas
14F.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	40U 10R	97,000	p=,011	El profesorado de centros urbanos percibe con más frecuencia que el de centros rurales que el padre/la madre dice que es un mal profesor/a
15F.Me siento amenazado/a por este padre/madre	40U 10R	162,500	p=,369	No hay diferencias estadísticamente significativas
17F.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	40U 10R	149,000	p=,224	No hay diferencias estadísticamente significativas
20F.El padre/la madre tiene poca iniciativa	40U 10R	97,000	p=,011	El profesorado de centros urbanos percibe con más frecuencia que el de centros rurales que el padre/la madre tiene poca iniciativa

Tabla 22. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del tamaño del centro educativo en relación a la prueba t de Student

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del tamaño del centro educativo (M: Menos de 250 alumnos/as- MS: Más de 250 alumnos/as)

Variables	N	t Student (M- MS) Prob	p≤ ,05	Interpretación
9F.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	10M 40MS	1,940	p=,058	No hay diferencias estadísticamente significativas
11F.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	10M 40MS	-1,918	p=,061	No hay diferencias estadísticamente significativas

16F.El padre/la madre evita contactar conmigo	10M 40MS	1,841	p=,072	No hay diferencias estadísticamente significativas
18F.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	10M 40MS	1,099	p=,277	No hay diferencias estadísticamente significativas
19F.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	10M 40MS	-2,039	p=,047	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño percibe con más frecuencia los ubicados en centros más pequeños que el hijo/a de este padre/madre está cansado y apático

Tabla 23. Resultados de la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil en función del ámbito geográfico en relación a la prueba U de Mann-Whitney

Diferencias significativas para la Dimensión: Frecuencia percibida con la que el padre/la madre muestra la conducta difícil del tamaño del centro educativo (M: Menos de 250 alumnos/as- MS: Más de 250 alumnos/as)

Variables	N	U de Mann-Whitney (M- MS)	p≤ ,05	Interpretación
1F.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	10M 40MS	113,500	p=,034	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño percibe con más frecuencia los ubicados en centros más pequeños que el padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace
2F.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	10M 40MS	130,500	p=,092	No hay diferencias estadísticamente significativas
3F.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	10M 40MS	189,000	p=,802	No hay diferencias estadísticamente significativas
4F.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	10M 40MS	184,500	p=,711	No hay diferencias estadísticamente significativas
5F.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	10M 40MS	144,000	p=,181	No hay diferencias estadísticamente significativas
6F.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	10M 40MS	119,500	p=,050	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño percibe con más frecuencia los ubicados en centros más pequeños que el padre/la madre controla demasiado a su

				hijo/a para protegerle/a de todo
7F.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	10M 40MS	129,500	p=,087	No hay diferencias estadísticamente significativas
8F.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	10M 40MS	83,000	p=,004	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño percibe con más frecuencia los ubicados en centros más pequeños que el padre/la madre quiere decirle cómo tiene que actuar como profesor/a
10F.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	10M 40MS	172,000	p=,511	No hay diferencias estadísticamente significativas
12F.El padre/la madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	10M 40MS	135,000	p=,119	No hay diferencias estadísticamente significativas
13F.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	10M 40MS	137,500	p=,131	No hay diferencias estadísticamente significativas
14F.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	10M 40MS	112,500	p=,032	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño percibe con más frecuencia los ubicados en centros más pequeños que el padre/la madre dice que es un mal profesor/a
15F.Me siento amenazado/a por este padre/madre	10M 40MS	179,000	p=,624	No hay diferencias estadísticamente significativas
17F.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	10M 40MS	144,000	p=,181	No hay diferencias estadísticamente significativas
20F.El padre/la madre tiene poca iniciativa	10M 40MS	133,500	p=,108	No hay diferencias estadísticamente significativas

- Tablas del análisis de diferencias entre grupos de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre

Tabla 24. *Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del género del profesorado en relación a la prueba t de Student*

*Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del género del profesorado
(M: Masculino-F: Femenino)*

Variables	N	t Student (M-F) Prob	p≤ ,05	Interpretación
9E.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	13M 37F	-,599	p=,552	No hay diferencias estadísticamente significativas
10E.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	13M 37F	-1,013	p=,316	No hay diferencias estadísticamente significativas
11E.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	13M 37F	,311	p=,757	No hay diferencias estadísticamente significativas
16E.El padre/la madre evita contactar conmigo	13M 37F	,468	p=,642	No hay diferencias estadísticamente significativas
19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	13M 37F	-1,073	p=,289	No hay diferencias estadísticamente significativas
20E.El padre/la madre tiene poca iniciativa	13M 37F	-1,225	p=,227	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 25. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del género del profesorado en relación a la prueba U de Mann-Whitney

*Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del género del profesorado
(M: Masculino-F: Femenino)*

Variables	N	U de Mann- Whitney (M-F)	p≤ ,05	Interpretación
1E.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	13M 37F	177,000	p=,156	No hay diferencias estadísticamente significativas
2E.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	13M 37F	181,500	p=,187	No hay diferencias estadísticamente significativas
3E.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	13M 37F	207,500	p=,462	No hay diferencias estadísticamente significativas
4E.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	13M 37F	223,500	p=,705	No hay diferencias estadísticamente significativas
5E.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	13M 37F	229,000	p=,796	No hay diferencias estadísticamente significativas

6E.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	13M 37F	230,500	p=,823	No hay diferencias estadísticamente significativas
7E.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	13M 37F	238,500	p=,964	No hay diferencias estadísticamente significativas
8E.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	13M 37F	210,500	p=,499	No hay diferencias estadísticamente significativas
12E.El padre/a madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	13M 37F	238,000	p=,955	No hay diferencias estadísticamente significativas
13E.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	13M 37F	202,000	p=,353	No hay diferencias estadísticamente significativas
14E.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	13M 37F	232,500	p=,845	No hay diferencias estadísticamente significativas
15E.Me siento amenazado/a por este padre/madre	13M 37F	211,500	p=,474	No hay diferencias estadísticamente significativas
17E.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	13M 37F	230,500	p=,821	No hay diferencias estadísticamente significativas
18E.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	13M 37F	238,500	p=,964	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 26. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función de la etapa educativa en relación a la prueba t de Student

*Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función de la etapa educativa
(I: E. Infantil- P: E. Primaria)*

Variables	N	t Student (I-P) Prob	p≤,05	Interpretación
9E.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	19I 31P	-,160	p=,874	No hay diferencias estadísticamente significativas
10E.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	19I 31P	436	p=,665	No hay diferencias estadísticamente significativas
11E.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	19I 31P	-,202	p=,841	No hay diferencias estadísticamente significativas
16E.El padre/la madre evita contactar conmigo	19I 31P	-1,522	p=,135	No hay diferencias estadísticamente significativas

19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	19I 31P	-,839	p=,405	No hay diferencias estadísticamente significativas
20E.El padre/la madre tiene poca iniciativa	19I 31P	-139	p=,890	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 27. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función de la etapa educativa en relación a la prueba U de Mann-Whitney

*Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función de la etapa educativa
(I: E. Infantil- P: E. Primaria)*

Variab les	N	U de Mann-Whitney (I-P)	p≤ ,05	Interpretación
1E.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	19I 31P	292,500	p=,968	No hay diferencias estadísticamente significativas
2E.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	19I 31P	256,000	p=,436	No hay diferencias estadísticamente significativas
3E.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	19I 31P	275,500	p=,702	No hay diferencias estadísticamente significativas
4E.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	19I 31P	259,000	p=,474	No hay diferencias estadísticamente significativas
5E.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	19I 31P	228,000	p=,177	No hay diferencias estadísticamente significativas
6E.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	19I 31P	251,000	p=,380	No hay diferencias estadísticamente significativas
7E.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	19I 31P	258,500	p=,467	No hay diferencias estadísticamente significativas
8E.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	19I 31P	281,000	p=,783	No hay diferencias estadísticamente significativas
12E.El padre/a madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	19I 31P	274,500	p=,683	No hay diferencias estadísticamente significativas
13E.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	19I 31P	263,000	p=,492	No hay diferencias estadísticamente significativas
14E.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	19I 31P	293,500	p=,982	No hay diferencias estadísticamente significativas

15E.Me siento amenazado/a por este padre/madre	19I 31P	231,000	p=,157	No hay diferencias estadísticamente significativas
17E.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	19I 31P	228,500	p=,177	No hay diferencias estadísticamente significativas
18E.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	19I 31P	285,500	p=,855	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 28. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del ámbito geográfico en relación a la prueba t de Student

Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del ámbito geográfico
(U: Urbano- R: Rural)

Variables	N	t Student (U-R) Prob	p≤ ,05	Interpretación
9E.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	40U 10R	-,566	p=,581	No hay diferencias estadísticamente significativas
10E.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	40U 10R	1,119	p=,269	No hay diferencias estadísticamente significativas
11E.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	40U 10R	2,106	p=,040	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula
16E.El padre/la madre evita contactar conmigo	40U 10R	,198	p=,844	No hay diferencias estadísticamente significativas
19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	40U 10R	2,968	p=,005	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el hijo/a de este padre/madre está cansado y apático
20E.El padre/la madre tiene poca iniciativa	40U 10R	-,301	p=,764	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 29. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del ámbito geográfico en relación a la prueba de U de Mann-Whitney

Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del ámbito geográfico
(U: Urbano- R: Rural)

Variab les	N	U de Mann-Whitney (U-R)	p ≤ ,05	Interpretación
1E.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	40U 10R	100,000	p=,014	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace
2E.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	40U 10R	90,000	p=,006	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace
3E.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	40U 10R	184,500	p=,711	No hay diferencias estadísticamente significativas
4E.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	40U 10R	162,000	p=,369	No hay diferencias estadísticamente significativas
5E.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	40U 10R	121,500	p=,056	No hay diferencias estadísticamente significativas
6E.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	40U 10R	96,000	p=,010	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo
7E.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	40U 10R	93,500	p=,008	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a
8E.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	40U 10R	70,500	p=,001	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/la madre quiere decirle cómo tiene que actuar como profesor/a
12E.El padre/a madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	40U 10R	104,500	p=,019	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/a madre contacta él para

				comentar que está disgustado/a por algo
13E.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	40U 10R	129,500	p=,087	No hay diferencias estadísticamente significativas
14E.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	40U 10R	112,000	p=,032	En los centros urbanos, el profesorado se siente más estresado que en los centros rurales porque el padre/la madre le dice que es un mal profesor/a
15E.Me siento amenazado/a por este padre/madre	40U 10R	165,500	p=,409	No hay diferencias estadísticamente significativas
17E.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	40U 10R	197,000	p=,952	No hay diferencias estadísticamente significativas
18E.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	40U 10R	194,000	p=,896	No hay diferencias estadísticamente significativas

Tabla 30. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del tamaño del centro en relación a la prueba t de Student

*Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del tamaño del centro
(M: Menos de 250 alumnos/as- MS: Más de 250 alumnos/as)*

Variables	N	t Student (M- MS) Prob	p≤,05	Interpretación
9E.El padre/la madre da poca importancia a la educación de su hijo/a	10M 40MS	,772	p=,444	No hay diferencias estadísticamente significativas
10E.El padre/la madre se implica excesivamente para que su hijo/a estudie	10M 40MS	-1,119	p=,269	No hay diferencias estadísticamente significativas
11E.El padre/la madre se quiere implicar demasiado en los asuntos del aula	10M 40MS	-1,872	p=,067	No hay diferencias estadísticamente significativas
16E.El padre/la madre evita contactar conmigo	10M 40MS	-,198	p=,844	No hay diferencias estadísticamente significativas
19E.El hijo/a de este padre/madre está cansado y apático	10M 40MS	-2,135	p=,038	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño siente más estrés que el ubicado en centros más pequeños cuando el hijo/a de este padre/madre está cansado y apático

20E.El padre/la madre tiene poca iniciativa	10M 40MS	-,070	p=,945	No hay diferencias estadísticamente significativas
---------------------------------------------	-------------	-------	--------	----------------------------------------------------

Tabla 31. Resultados de la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del tamaño del centro en relación a la prueba U de Mann-Whitney

*Diferencias significativas para la Dimensión: Nivel de estrés que le produce al profesorado la conducta difícil que muestra el padre/la madre en función del tamaño del centro
(M: Menos de 250 alumnos/as- MS: Más de 250 alumnos/as)*

Variables	N	U de Mann-Whitney (M-MS)	p≤,05	Interpretación
1E.El padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace	10M 40MS	107,000	p=,023	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño siente más estrés que el ubicado en centros más pequeños cuando el padre/la madre dice que tiene intención de cooperar, pero no lo hace
2E.El padre/la madre dice que va a ayudar a su hijo/a en casa con las tareas escolares, pero no lo hace	10M 40MS	122,500	p=,059	No hay diferencias estadísticamente significativas
3E.El padre/la madre no respeta los acuerdos que tomamos conjuntamente para que haga el seguimiento académico de su hijo/a en casa	10M 40MS	168,500	p=,451	No hay diferencias estadísticamente significativas
4E.El padre/la madre no asume las consecuencias de las decisiones que se toman	10M 40MS	149,500	p=,224	No hay diferencias estadísticamente significativas
5E.El padre/la madre se preocupa demasiado por la salud de su hijo/a	10M 40MS	128,500	p=,083	No hay diferencias estadísticamente significativas
6E.El padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo	10M 40MS	118,000	p=,047	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño siente más estrés que el ubicado en centros más pequeños cuando el padre/la madre controla demasiado a su hijo/a para protegerle/a de todo
7E.El padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a	10M 40MS	102,500	p=,016	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño siente más estrés que el ubicado en centros más pequeños cuando el padre/la madre está excesivamente preocupado/a por su hijo/a
8E.El padre/la madre quiere decirme cómo tengo que actuar como profesor/a	10M 40MS	86,000	p=,005	El profesorado ubicado en centros de mayor tamaño

				siente más estrés que el ubicado en centros más pequeños cuando el padre/la madre quiere decirle cómo tiene que actuar como profesor/a
12E.El padre/a madre contacta conmigo para comentar que está disgustado/a por algo	10M 40MS	125,000	p=,070	No hay diferencias estadísticamente significativas
13E.El padre/la madre me amenaza con hablar con una autoridad superior cuando algo no le gusta de mi trabajo	10M 40MS	145,000	p=,189	No hay diferencias estadísticamente significativas
14E.El padre/la madre dice que soy un mal profesor/a	10M 40MS	129,000	p=,087	No hay diferencias estadísticamente significativas
15E.Me siento amenazado/a por este padre/madre	10M 40MS	182,500	p=,676	No hay diferencias estadísticamente significativas
17E.El padre/la madre rara vez viene al centro escolar	10M 40MS	197,000	p=,952	No hay diferencias estadísticamente significativas
18E.El padre/la madre no presta atención al hijo/a	10M 40MS	187,500	p=,765	No hay diferencias estadísticamente significativas