

TRABAJO DE FIN DE GRADO

LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS
FAMILIAS

A RELACIÓN FAMILIA-ESCOLA DENDE A PERSPECTIVA DAS
FAMILIAS

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP FROM THE FAMILIES'
PERSPECTIVE

Alba Lado Sendón

Dir.^a (Silvia López Larrosa)

Grado en Educación Infantil

Año 2021-2022

Resumen

La relación familia-escuela es un factor de gran importancia en el aprendizaje y el ajuste educativo del alumnado. Por ello, el objetivo de este estudio era analizar la percepción que padres y madres tenían de la relación con los docentes de sus hijos/as teniendo en cuenta el nivel educativo, el sexo, el orden de nacimiento de los hijos/as o el contexto. Participaron 87 padres y madres de alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria de 3 colegios de la provincia de A Coruña. Para la recogida de datos se usó la escala Quality of parent-teacher relationship, que consta de 20 ítems para medir la calidad de las relaciones, considerando la comunicación y la confianza. Los resultados mostraron que la comunicación y la confianza eran elevadas, aunque significativamente más elevadas en educación infantil con respecto a educación primaria. No hubo diferencias en la relación familia-docente si los hijos tenían necesidades educativas especiales, ni según el sexo de los hijos/as o su orden de nacimiento. Estos resultados nos permiten profundizar en la relevancia de la relación con las familias e inciden en la necesidad de que los docentes de primaria favorezcan la comunicación y la confianza en las relaciones con las familias de su alumnado.

Palabras Clave. Comunicación, confianza, docentes, padres, educación.

Key words. Communication, trust, teachers, parents, education.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a todas las personas que han colaborado en el estudio, tanto en la difusión del formulario como en su respuesta, ya que no hubiese podido obtener los resultados de no haber sido por su ayuda. También quiero agradecer a mi tutora Silvia López Larrosa, quien con sus conocimientos y apoyo me ha guiado en la elaboración de este trabajo para lograr realizar la presente investigación.

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	4
2.1. La relación entre la familia y la escuela	4
2.1.1. Características de la relación: comunicación y confianza	6
2.1.2. Dificultades de la relación	7
2.2. La relación familia-escuela desde la perspectiva de las familias	8
2.3. La relación familia-escuela en otros contextos	9
2.4. La relación familia-escuela en función del medio	10
2.5. Diferencias en la relación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria	10
2.6. La relación entre la familia y la escuela con alumnado con NEE	11
3. Objetivos	11
4. Método	12
4.1. Diseño	12
4.2. Participantes	12
4.3. Materiales	13
4.4. Procedimiento	13
4.5. Análisis de datos	14
5. Resultados	15
6. Discusión y conclusiones	20
7. Valoración de la aplicación	22
8. Relación de fuentes documentales	23
9. Anexos	27
Anexo 1. Formulario	27

1.Introducción

La familia y su entorno tienen una gran importancia en la educación y desarrollo del individuo, ya que en esta se establecen los primeros vínculos sociales (Herrera & Espinoza, 2020). A través de la familia los niños y las niñas adquieren autonomía, seguridad, normas y valores como el respeto o la solidaridad (Jurado & Yarpaz, 2021). A su vez, la escuela también tiene un papel fundamental, puesto que al igual que la familia, contribuye al desarrollo de los niños y de las niñas. Tanto la familia como la escuela deben trabajar conjuntamente, de tal forma que ambas participen, teniendo siempre en cuenta que la escuela no es una sustituta de la familia (Maestre, 2009).

Las relaciones familiares con la escuela son primordiales puesto que favorecen la educación de los niños y de las niñas y, además, ayudan a mejorar el rendimiento académico (Herrera & Espinoza, 2020). Estas tienen muchos beneficios, tanto para el alumnado como para el profesorado y las familias (Garreta, 2015).

Con la finalidad de estudiar lo que las familias piensan acerca de su relación con los docentes, se ha realizado el presente trabajo, que cuenta con diversos apartados.

En primer lugar, se realiza una introducción teórica en la que se aborda la relación entre la familia y la escuela, teniendo en cuenta las características y dificultades de la misma, la perspectiva que tienen las familias acerca de la relación familia-escuela, cómo es la relación familia-escuela en otros contextos y también en función del medio, las diferencias que se encuentran en esta relación entre educación infantil y primaria y, por último, la relación que se da con las familias que tienen hijos con NEE.

Para continuar, se abordan los objetivos del trabajo, el método, considerando a los participantes, el instrumento y el procedimiento que se siguió para la recogida de los datos. A continuación, se considera el análisis de los datos y los resultados. Para finalizar, se plantean la discusión y las conclusiones, así como una valoración de la aplicación.

2. Marco teórico

2.1. La relación entre la familia y la escuela

En los primeros años de vida, la familia y la escuela son los ambientes que más influyen en el desarrollo de los más pequeños. Ambos tienen un objetivo común, la formación integral de los niños y de las niñas (Cabrera, 2009). Para que este se consiga, es fundamental la

comunicación y la colaboración, así como realizar conjuntamente ciertas acciones, como podría ser la resolución de problemas en la que se comparten expectativas y recursos (Martínez et al., 2010).

Según Garreta (2015), las investigaciones llevadas a cabo en España señalan que la implicación de los padres en la escuela influye positivamente en el éxito escolar del alumnado. Como resultado de esta relación, los estudiantes obtienen mejores calificaciones, muestran actitudes más positivas hacia el aprendizaje y existe una mayor participación en las actividades propuestas en el aula, observándose también, una menor tasa de absentismo (García-Bacete, 2003). Igualmente, según Deslandes (2019), esta relación también se relaciona con una mayor autoestima, mejores habilidades sociales y reducción de las dificultades de comportamiento. Otros efectos positivos están relacionados con el aumento de la empatía y el aprendizaje cooperativo (López de Mesa et al., 2013).

Por todo esto, el trabajo conjunto de la escuela y de las familias es muy importante en la educación de los niños y de las niñas. Asimismo, dicho trabajo también beneficia a los padres, a los docentes y al centro educativo (Garreta, 2015). En cuanto a los efectos positivos para los padres, se distingue el incremento de actitudes positivas hacia el centro y hacia la enseñanza, una mejor comunicación con los docentes y mejor entendimiento de los programas escolares, facilitando una mayor participación en el centro escolar (Grant & Ray, 2013). También se percibe una mayor comunicación con sus hijos y tienen más en cuenta su papel en la educación de estos. En relación con los beneficios para el profesorado y la propia escuela, se destaca el aumento del compromiso del docente con su profesión, lo cual hace que se dedique más tiempo al alumnado y estos obtengan mejores calificaciones (García-Bacete, 2003).

La importancia de la relación-familia escuela se ve reflejada en el preámbulo de la LOMLOE (2020). En este, se determina que dicha relación es un objetivo de la calidad educativa. Para que este objetivo se cumpla, todos los componentes de la comunidad educativa deben colaborar, ya que todos están implicados en el éxito escolar del alumnado.

Por tanto, en general, existe acuerdo con respecto al papel positivo de la relación y la colaboración entre la familia y la escuela y la importancia de la implicación de los padres; mientras que, la no implicación de las familias en la escuela afecta notoriamente a la educación del alumnado, dando lugar al fracaso escolar (Kñallinsky, 2003). No obstante, no todas las formas de implicación de los padres son positivas (Rogers et al., 2009). Cuando los padres proporcionan apoyo, tratan de animar a sus hijos y recompensan los aprendizajes, estas formas

de implicación pueden considerarse positivas y se relacionarán con mejores resultados académicos. Por contra, si se implican en su educación ejerciendo demasiada presión, considerando que nunca es suficiente lo que hacen y recurriendo al uso de castigos, esta forma de implicación no es positiva y los hijos obtendrán unos resultados académicos peores (Mediavilla & López Larrosa, 2014).

2.1.1. Características de la relación: comunicación y confianza

El interés principal que comparten la familia y la escuela es el bienestar del alumnado. Por ello, la colaboración entre ambos comprende la responsabilidad compartida, una buena comunicación y la confianza mutua (Deslandes, 2019).

Para los intercambios entre la familia y la escuela se usan diferentes canales comunicativos, que se pueden diferenciar según diversos criterios. Así, los canales de comunicación pueden ser formales e informales. Los canales formales tienen un carácter institucional, como por ejemplo las circulares, las cartas o la página web del centro (López Larrosa, 2009). Por contra, los canales informales se consideran intercambios puntuales en momentos de entrada o salida, por ejemplo (Garreta, 2015). Sin embargo, los canales de comunicación también se pueden clasificar según otros criterios. Uno de ellos es la amplitud, que varía en función de la cantidad de personas a las que llega el mensaje. Otro sería el motivo de la comunicación, por ejemplo, si se trata de aportar información o de demandar algo. También se pueden clasificar según la inmediatez del mensaje o si este es diferido; y según sea una comunicación oral o escrita. Finalmente, el último criterio distingue entre los canales de comunicación en los que la escuela va a la familia y en los que la familia va a la escuela (López Larrosa, 2009).

Para facilitar la colaboración entre la familia y la escuela, es fundamental mantener una buena comunicación entre las familias y los docentes, se use el formato que se use, ya que esta ayuda a la unión de ambos agentes educativos (Vickers & Minke, 1995). Sin embargo, este aspecto resulta de gran complejidad (Rekalidou & Penderi, 2010). Según Petrogiannis & Penderi (2014), cuatro son los elementos básicos de la relación entre la familia y la escuela. Por un lado, uno de los elementos básicos en la relación entre la familia y la escuela es la naturaleza de la interacción. Para lograr que la relación sea cercana hacen falta una comunicación frecuente y estable en el tiempo, responder emocionalmente y generar confianza. El segundo elemento es el estilo de interacción, en el que se debe atender a las respuestas que familias y escuelas se dan

mutuamente (Petrogiannis & Penderi, 2014). Otro de los componentes sería la satisfacción con la interacción. Finalmente, el cuarto elemento son los diferentes patrones de comportamiento que subyacen a la interacción. Para que se establezcan relaciones de confianza son esenciales el respeto, una comunicación sincera y clara, el intercambio de información, unos objetivos pactados de forma mutua, así como la planificación y toma de decisiones (Adams & Christenson, 2000).

Si consideramos no solo la relación entre la familia y la escuela sino su calidad, Petrogiannis & Penderi (2014) mencionan los siguientes elementos: el tono emocional, la proximidad-distancia durante la interacción, los comportamientos (fundamentalmente la cooperación), y la evaluación de la contribución de los otros a la relación.

Continuando con otro aspecto clave de la colaboración entre la familia y la escuela hay que destacar la confianza mutua. Es esencial que la confianza esté presente en las relaciones que se dan entre las familias y los docentes, ya que esto facilitará la colaboración y ambos podrán transmitir sus inquietudes más cómodamente, ayudando de esta forma a conocer mejor a cada niño (Cabrera, 2009) y a formar proyectos comunes (Mir et al., 2009).

Además, tal y como se explicó anteriormente, cuando la confianza está presente, las relaciones se hacen cada vez más cercanas e íntimas, originando un ambiente respetuoso, un intercambio de opiniones recíprocas y una toma de decisiones compartidas (Adams & Christenson, 2000). Esto se relaciona con una mejor aceptación del centro por parte de las familias, lo que se traducirá en una mayor participación en el mismo (Fernández, 2010).

2.1.2. Dificultades de la relación

Las relaciones entre la familia y la escuela se mantienen durante los años de escolaridad de los hijos/alumnos pero no son estables sino que varían según diferentes factores, como pueden ser el momento evolutivo del alumnado y sus necesidades educativas, factores de las familias, de los centros y sus docentes y del contexto, que favorezca/aliente o no las relaciones entre la familia y la escuela.

En algunas ocasiones se pueden encontrar dificultades a la hora de establecer una relación entre las familias y los centros (Gomilla y Pascual, 2015). Por una parte, las familias pueden tener falta de interés, sentirse inseguras, tener dificultades lingüísticas, no saber cómo hacer, no contar con tiempo o energía para relacionarse. El nivel de estudios es un factor

fundamental a la hora de entender la inseguridad que muestran los padres de cara a la implicación con la escuela, ya que pueden considerar que, por tener un bajo nivel académico, no podrán ayudar a sus hijos o no entenderán al profesor (Lareau, 1989). En el caso de los padres de procedencia extranjera, pueden tener dificultades lingüísticas, es decir, el conocimiento que poseen de la lengua puede ser mínimo, lo que provoca que la comunicación sea insuficiente o se produzcan malentendidos. Otra barrera que dificulta la relación familia-escuela es la falta de confianza por parte de los padres en la institución y en el profesorado, considerando que el personal está poco cualificado (Garreta, 2008). Respecto al tema de la ignorancia, este está relacionado con el desconocimiento, las familias no saben cómo pueden ayudar y colaborar con la escuela (Cabrera, 2009). La falta de tiempo y de energía se debe a los horarios laborales y a las ocupaciones que tienen las familias, los cuales en ocasiones puede que dificulten la implicación (Walker et al., 2005).

Por otra parte, algunas dificultades pueden encontrarse en la propia escuela. Las experiencias previas de los docentes con otras familias influyen consecuentemente en las relaciones siguientes, así pues, si los docentes han tenido malas experiencias con anterioridad pueden no querer relacionarse con las familias o sentirse en guardia en encuentros subsiguientes (López Larrosa, 2009). Otra de las dificultades que se presenta la escuela es la escasez de tiempo (Cabrera, 2009). Además, algunos docentes pueden considerar que las familias no aportan nada en el ámbito educativo (Cabrera, 2009), y que deben mantenerse alejadas de la escuela, que no es papel del docente relacionarse con ellas o que estas deben mantenerse en un plano de subordinación con respecto a ellos y la escuela (Amatea, 2009; Domínguez, 2010; López Larrosa et al., 2019).

2.2. La relación familia-escuela desde la perspectiva de las familias

Como se ha visto con anterioridad, es de gran importancia mantener una relación familia-escuela basada en el apoyo y en el intercambio mutuo de pensamientos y preocupaciones (Smith & Hubbard, 1988). Además, para que esta relación se produzca, es fundamental mantener una buena comunicación (Watzlawick et al., 2011). Según el estudio realizado por Dusi (2020), los padres son conscientes del valor que tiene la comunicación y las interacciones con los docentes de la escuela. Esta comunicación se da principalmente en reuniones de grupo o en entrevistas puntuales. Las entrevistas puntuales son consideradas más productivas por las familias, debido a su carácter individualizado. En estos encuentros

comunicativos las familias tratan temas referidos al proceso educativo del alumno, así como sus dificultades, sus intereses y aspectos referidos a las normas (García et al., 2010).

El conocimiento del centro es otro aspecto fundamental para llevar a cabo la relación familia-escuela. Como muestran García et al. (2010) en su investigación, los padres aseguran conocer la escuela a la que acuden sus hijos, su ideología y su distribución, aspectos acerca del tutor/a y el proyecto curricular de etapa. Sin embargo, la información que tienen acerca de los diferentes órganos en los que pueden participar, como por ejemplo el AMPA, es escasa. Para mejorar esto, la mayoría de los padres que participaron en dicha investigación, acudirían a charlas informativas acerca de estos temas, incrementando así su participación en las actividades del centro.

Por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela dependen, en cierta medida, de la actitud que tome el profesorado (Ortega & Cárcamo, 2018). Es decir, los padres consideran la necesidad de sentirse cómodos con el docente, de tal forma que puedan expresar sus ideas desde la confianza y sin sentirse juzgados. Así, con este clima de respeto y confianza, las familias incrementan su participación, tanto con el profesorado como con las actividades propuestas por la escuela. Por contra, cuando se dan conflictos, las familias optan por la no participación (García et al., 2010). Además, los padres quieren mantener una relación recíproca, en la que ambos agentes participen de forma activa (Ortega & Cárcamo, 2018).

2.3. La relación familia-escuela en otros contextos

En la mayoría de los países se incide en la importancia de mantener una buena relación entre la familia y la escuela y esto se debe a los múltiples beneficios que proporciona.

En Finlandia, por ejemplo, las familias tienen un papel muy importante en la educación de los niños y de las niñas. Por esto, los docentes consideran esta relación como parte de su trabajo (Robert, 2006). En Grecia también se tiene muy presente la relación entre la familia y la escuela, teniendo en cuenta su importancia para el desarrollo educativo de los más pequeños. Por tanto, en la educación griega, la participación y la comunicación de las familias es esencial (Petrogiannis & Penderi, 2014).

Además, en algunos países, por ejemplo, en Alemania, las familias pueden asistir al aula de sus hijos y estar presentes en cualquier momento (Vila, 1998).

2.4. La relación familia-escuela en función del medio

La relación familia-escuela se puede dar en un contexto rural y también en un contexto urbano. Entre estas dos opciones se pueden observar algunas diferencias.

En cuanto a la escuela urbana, esta se encuentra en un entorno más perjudicial para la salud (por ejemplo, porque hay más contaminación, menos zonas verdes) y en el que se suele llevar un ritmo de vida ajetreado. Normalmente estas escuelas se ubican en un lugar céntrico, lo que provoca que las ratios de las aulas sean elevadas y el ambiente entre las familias y la escuela sea más frío, ya que es difícil que todas las familias se conozcan e interactúen. Por contra, la escuela rural se sitúa en un medio más sano (menos polución, más naturaleza) y con un ritmo de vida más lento y calmado. Las ratios en estas escuelas son inferiores a las urbanas, lo que facilita que todas las familias y docentes se conozcan, creando un clima más cercano (Álvarez & Ugarte, 2019). Además, según Tahull & Montero (2018), que el número de alumnos sea mínimo en la escuela rural permite realizar actividades menos pautadas, más personalizadas e innovadoras, al contrario que las escuelas urbanas, que realizan actividades más controladas y con más reglas (Bernal, 2004)

Por tanto, en lo referido a la relación entre la familia y la escuela, es bastante común que en las escuelas rurales se mantenga un clima de confianza y más próximo entre los componentes educativos; lo que facilita la intervención de las familias tanto en las aulas como en las actividades educativas (Tahull & Montero, 2018). De hecho, algunos autores apuntan que las familias de medios rurales tienen muy en cuenta el valor de la escuela, debido a la cantidad de oportunidades que esta proporciona (Jiménez, 2009).

2.5. Diferencias en la relación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria

Como se señaló anteriormente, las relaciones entre la familia y escuela tienen gran importancia en el ámbito educativo, ya que se consideran un indicador de calidad en la educación de los niños en la etapa de educación infantil (Mir et al., 2012). Por ello, es en esta etapa cuando se debe iniciar la comunicación entre las familias y la escuela, intentando que esta sea constante y se mantenga a lo largo de toda la etapa educativa de los alumnos (Parra et al., 2017). Así pues, teniendo en cuenta los múltiples beneficios que tiene las relaciones entre la familia y la escuela, sería conveniente que esta se afiance desde las primeras etapas para que pueda seguir presente en los siguientes niveles educativos (Cabrera, 2009). Sin embargo, la

participación sigue siendo mucho más notable en los cursos de educación infantil frente a los cursos de educación primaria (Peñalver, 2009).

2.6. La relación entre la familia y la escuela con alumnado con NEE

Tal y como se ha venido planteado a lo largo del trabajo, la familia tiene un papel de gran relevancia en el desarrollo del niño. Por este motivo, los padres y las madres son un componente fundamental en la educación de los alumnos y de las alumnas, tanto si tienen necesidades educativas especiales como si no las tienen. El centro escolar debe contar con la familia en el proceso educativo, tratando de mantener una buena relación y participación (Ruiz, 2010). Así, esta situación crea posibilidades de crecimiento y ofrece calidad educativa al alumnado con necesidades educativas (Freile, 2017).

La relación que se establece entre los docentes y las familias debe basarse en la comunicación y en el trabajo conjunto, ya que a partir de la familia se puede conocer la vida personal del alumnado (Ocaña, 2015). Si existe dicha relación, el docente obtendrá información acerca de los primeros años de infancia, de la rutina llevada a cabo en el hogar y también de los pensamientos que tienen los padres sobre la evolución educativa del niño. De esta manera se conocerán los entornos en los que se desenvuelve el niño (Maeztu, 2004). Además, si esta comunicación se lleva a cabo, podrán comprender de mejor forma las distintas necesidades que puede tener el alumnado, las familias y también el profesorado (Ruiz, 2010).

Por otro lado, la interacción entre las familias y los centros educativos potencia el bienestar y la seguridad de los niños con necesidades educativas. Esta afirmación tiene gran importancia debido a que cuantos más años tiene el alumnado con necesidades educativas, más dificultades experimenta en el aprendizaje, lo que deriva en un incremento de la ansiedad y un mayor descontento con el centro educativo (Melo, 2017). Asimismo, para responder a las necesidades que presentan los alumnos y las alumnas y poder conseguir una escuela inclusiva, es necesario que todos los integrantes del ámbito educativo participen, colaboren, mantengan actitudes de respeto y compartan información (Aguiar et al., 2020).

3. Objetivos

- Analizar la calidad de las relaciones docente-familia desde la perspectiva de los padres/madres.

- Comparar la calidad de las relaciones con los docentes percibida por las familias, según el curso, el sexo y el orden de nacimiento de los hijos/as.
- Comparar la calidad de las relaciones con los docentes percibida por las familias si los hijos/as tenían o no necesidades educativas.
- Analizar la calidad de las relaciones según el contexto rural o urbano.

4. Método

4.1. Diseño

En el presente trabajo de investigación se ha realizado un estudio para analizar la calidad de las relaciones entre la familia y la escuela, desde la perspectiva de las familias. Se trata de un estudio no experimental de tipo transversal.

4.2. Participantes

En esta investigación participaron 87 padres y madres con edades entre 25 y 48 años y una media de edad de 39.87 años ($DT = 5.35$). Se trataba de 78 mujeres y 9 hombres. Tenían entre uno y tres hijos y la media de hijos era de 1.79 ($DT = 0.61$). La media de edad de su hijo mayor era 7.39 años ($DT = 3.03$), la media de edad del hijo mediano era 5.25 años ($DT = 3.48$) y la media de edad de su hijo/a menor era 3.25 años ($DT = 2.12$).

Los padres participantes enviaban a sus hijos a centros públicos de tres localidades: Muros (22), Arteixo (48), A Laracha (17). Los padres contestaron sobre sus hijos en educación infantil (32, de los cuales 21 eran niñas y 11 niños) y sobre sus hijos en educación primaria (55, de los cuales 25 eran niñas y 30 niños). Cuando respondieron sobre sus hijos en educación infantil, en un 68.8% de los casos se trataba de sus hijos primogénitos, un porcentaje muy parecido se dio en educación primaria pues eran primogénitos el 67.3%. Un total de ocho niños/as tenían necesidades educativas, en concreto, tres niños/as tenían problemas de habla/lenguaje, uno tenía retraso en el aprendizaje, un niño/a tenía síndrome de Asperger, dos necesitaban apoyo escolar y otro tenía dislexia. Dos de estos niños/as estaba en educación infantil y seis en educación primaria.

4.3. Materiales

Para la recogida de datos se partió de la Quality of parent-teacher relationship scale, Escala de calidad de la relación padre/madre-docente (Petrogiannis y Penderi, 2014). El instrumento consta de 20 ítems que exploran la calidad de la comunicación y la confianza percibida por los padres en su relación con los docentes de sus hijos/as, por ejemplo, “la comunicación con el profesor/a me ayuda a entender mejor a mi hijo/a” o “me siento a gusto para hablar con el profesor/a” (Ver anexo 1). La escala fue diseñada para ser utilizada con padres/madres de alumnado de educación infantil. Para poder utilizarla con padres/madres de alumnado de educación primaria, se reformuló ligeramente solo un ítem, el 9, de modo que, al enunciado, que inicialmente era así: “el profesor/a enseña a mi hijo las cosas adecuadas para empezar primaria”, se le añadió la palabra cursar y se redactó del siguiente modo: “el profesor/a enseña a mi hijo las cosas adecuadas para empezar/cursar primaria”.

El factor “Confianza” tiene nueve enunciados (por ejemplo, “admiro la manera en que el profesor/a trabaja con los niños/as”). El factor “Comunicación” tiene once enunciados (por ejemplo, “tengo creencias similares al profesor/a sobre el comportamiento del niño/a”). Cada enunciado se puntúa usando una escala tipo Likert con valores de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). El análisis de consistencia interna indicó que, en el factor de confianza, el alfa de Cronbach fue $\alpha = .93$, mientras que, en el factor de comunicación, la consistencia interna fue $\alpha = .87$. La fiabilidad total de la escala fue $\alpha = .94$.

Además, se agregaron al instrumento preguntas sociodemográficas para recoger información como edad o sexo de los/las participantes, número de hijos/as, sexo de los hijos/as, dónde estudiaban, etc (Ver anexo 1).

4.4. Procedimiento

El instrumento de recogida de datos, la Escala de calidad de la relación padre/madre-docente, se transformó en un formulario de Forms. Se buscaba su difusión en centros de carácter urbano y en centros de carácter rural, puesto que la ubicación era una de las variables del estudio. Por otro lado, como era preciso que los participantes tuviesen hijos/as en educación infantil y educación primaria, se contactó inicialmente con dos centros educativos, que no quisieron participar. Posteriormente, se contactó con otros dos centros, uno ubicado en Arteixo y otro en Muros. Se informó de las características del estudio, su objetivo, los potenciales

participantes, y que los datos son anónimos y confidenciales. Estos centros sí aceptaron participar y difundieron el formulario entre las familias de su alumnado.

Una vez obtenidos los datos de estos dos centros, se pudo observar que había una descompensación en la muestra de familias de educación primaria pertenecientes al contexto rural, puesto que había un número muy pequeño de respuestas en comparación al contexto urbano. Por este motivo, fue necesario difundir el formulario a más familias pertenecientes al contexto rural y con hijos/as en educación primaria. Se realizó un contacto de conveniencia a través de una madre cuya hija estudiaba primaria en un centro rural, concretamente en A Laracha. A través de dicha madre se difundió el cuestionario para lograr una mayor compensación en la muestra de padres de primaria de contexto rural.

4.5. Análisis de datos

Para el análisis de datos se usó el programa estadístico IBM SPSS versión 22. Se hicieron análisis estadísticos descriptivos de los participantes, así como de los datos proporcionados acerca de sus hijos/as. Se hicieron análisis de consistencia interna de los factores y de la escala total. Para determinar si había diferencias entre padres y madres en las dimensiones de confianza, comunicación y calidad total de la relación, se hicieron análisis de diferencias de medias. Para responder al primer objetivo, se hicieron análisis estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y, para calcular si había diferencia entre la media de confianza y la de comunicación, se usó el programa Medcalc. Para responder al segundo objetivo, se hicieron análisis de varianza 2x2x2 teniendo en cuenta el sexo de los hijos/as, su curso (educación infantil/educación primaria), el orden de nacimiento (hijos/as primogénitos/as o hijos/as segundos/as) y su relación con la calidad del trato con los docentes. Como solo un progenitor contestaba sobre su tercer hijo, para abordar el segundo objetivo, se eliminó a este progenitor. Para responder al tercer objetivo, se hizo un análisis de varianza de un factor (sí/no necesidades educativas de los hijos/as), considerando los dos factores de la escala, confianza y comunicación, y la escala total. Para responder al cuarto objetivo, se hicieron nuevamente análisis de varianza, en este caso, 2x3 teniendo en cuenta el curso (educación infantil o primaria) y la localidad (Muros, Arteixo, A Laracha), considerando, nuevamente, los dos factores de la escala, confianza y comunicación, y la escala total. Para analizar la distribución de los cursos según la localidad, se realizó un análisis de ji cuadrado.

5. Resultados

Inicialmente era preciso determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre los padres y las madres participantes en la calidad de sus relaciones con los docentes. Los resultados indicaron que no había diferencias estadísticamente significativas en confianza, comunicación ni en la calidad de la relación con los docentes de sus hijos/as, $p > .10$. Dado que no había diferencias entre padres y madres, se realizaron los análisis considerando a padres y madres conjuntamente.

Por lo que respecta al primer objetivo, los datos indicaron que la media del factor “Confianza” era 4.2 ($DT = 0.71$) y la media del factor “Comunicación” era 4.01 ($DT = 0.65$). El análisis de la diferencia de medias entre el factor de confianza y el de comunicación indicó que había resultados estadísticamente significativos, $t(172) = -2.42$, $p = .01$.

Por lo que respecta al segundo objetivo, los análisis indicaron que el nivel educativo era la variable significativa, de modo que, los padres tenían una confianza más elevada en educación infantil ($media = 41.19$, $DT = 4.82$), que en educación primaria ($media = 36.92$, $DT = 6.70$) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Análisis de varianza de la confianza con los docentes según el nivel educativo de los hijos/as, su orden de nacimiento y su sexo

Origen	gl	F	Sig.	Potencia observada
Modelo corregido	7	1.77	.10	.68
Interceptación	1	2548.94	.00	1.00
Educación infantil/primaria	1	11.41	.00	.91
Hijo 1/Hijo2	1	.25	.61	.07
Sexo hijo	1	.58	.44	.11
E.infantil/primaria * Hijo1/Hijo2	1	1.14	.28	.18
E.infantil/primaria * Sexo hijo	1	.043	.83	.05
Hijo1/Hijo2 * Sexo hijo	1	.17	.68	.06
Educación infantil/primaria * Hijo1/2 * Sexo hijo	1	.00	.98	.05
Error	78			
Total	86			
Total corregido	85			

Al considerar la comunicación, (ver Tabla 2), nuevamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas si los participantes contestaban sobre su hijo/a en educación infantil (*media* = 46.87, *DT* = 5.67) o en educación primaria (*media* = 42.76, *DT* = 7.62). Al analizar la calidad de la relación (sumando confianza y comunicación), nuevamente resultó significativo el nivel educativo y en el mismo sentido que al considerar la confianza y la comunicación (ver Tabla 3), de modo que, la media de la calidad de la relación era más elevada en educación infantil (*media* = 88.06, *DT* = 10.10) que en educación primaria (*media* = 79.69, *DT* = 14.02).

Tabla 2

Análisis de varianza de la comunicación con los docentes según el nivel educativo de los hijos/as, su orden de nacimiento y su sexo

Origen	gl	F	Sig.	Potencia observada
Modelo corregido	7	1.44	.20	.57
Interceptación	1	2567.06	.00	1.00
Educación infantil/primaria	1	7.50	.00	.77
Hijo 1/Hijo2	1	.23	.62	.07
Sexo hijo	1	1.49	.22	.22
E.infantil/primaria * Hijo1/Hijo2	1	.19	.66	.07
E.infantil/primaria * Sexo hijo	1	.09	.75	.06
Hijo1/Hijo2 * Sexo hijo	1	.07	.78	.05
Educación infantil/primaria * Hijo1/2 * Sexo hijo	1	.02	.87	.05
Error	78			
Total	86			
Total corregido	85			

Tabla 3

Análisis de varianza de la calidad de la relación con los docentes según el nivel educativo de los hijos/as, su orden de nacimiento y su sexo

Origen	gl	F	Sig.	Potencia observada
Modelo corregido	7	1.64	.13	.64
Interceptación	1	2692.59	.00	1.00
Educación infantil/primaria	1	9.71	.00	.86
Hijo 1/Hijo2	1	.25	.61	.07
Sexo hijo	1	1.07	.30	.17
E.infantil/primaria * Hijo1/Hijo2	1	.56	.45	.11
E.infantil/primaria * Sexo hijo	1	.07	.78	.05
Hijo1/Hijo2 * Sexo hijo	1	.12	.72	.06
Educación infantil/primaria * Hijo1/2 * Sexo hijo	1	.00	.92	.05
Error	78			
Total	86			
Total corregido	85			

Por lo que respecta al tercer objetivo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en confianza, comunicación o la calidad de la relación con los docentes si sus hijos/as tenían necesidades educativas con respecto a los padres/madres cuyos hijos/as no tenían necesidades educativas, $p > .10$.

En cuanto al cuarto objetivo, al considerar la localidad, los resultados mostraron que había diferencias estadísticamente significativas en confianza ($F(2,84) = 7.32, p = .001$), comunicación ($F(2,84) = 5.90, p = .004$) y calidad de la relación ($F(2,84) = 6.91, p = .002$). Los análisis post-hoc, Tukey, indicaron que, para las tres variables, en A Laracha la confianza, la comunicación y la calidad total de la relación era más baja que en Arteixo y en Muros (ver Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6). Por si las diferencias podían tener que ver con la distribución según el nivel educativo, se hizo un análisis de ji-cuadrado y se encontró que había diferencias significativas en la distribución según el curso $\chi^2(2) = 19.25, p < .001$, puesto que en A Laracha

los padres participantes respondieron todos sobre educación primaria, mientras que en Muros y en Arteixo lo hicieron sobre sus hijos en educación infantil y en educación primaria.

Tabla 4

Prueba post-hoc considerando la localidad y la confianza con los docentes

	Localidad	n	Subconjunto para alfa = 0.05	
			1	2
HSD	A Laracha	17	34.00	
Tukey	Arteixo	48		38.52
	Muros	22		41.40
	Sig.		1.000	.22

Tabla 5

Prueba post-hoc considerando la localidad y la comunicación con los docentes

	Localidad	n	Subconjunto para alfa = 0.05	
			1	2
HSD	A Laracha	17	39.64	
Tukey	Arteixo	48		44.41
	Muros	22		47.18
	Sig.		1.000	.34

Tabla 6

Prueba post hoc considerando la localidad y la calidad de la relación con los docentes

	Localidad	n	Subconjunto para alfa = 0.05	
			1	2
HSD	A Laracha	17	73.64	
Tukey	Arteixo	48		82.93
	Muros	22		88.59
	Sig.		1.000	.26

6. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los datos obtenidos del estudio, se ha podido observar que los participantes tenían una media de puntuaciones en confianza y comunicación con los docentes que se aproximaba al valor máximo de la escala de respuesta, que era 5. Pese a ello, las puntuaciones en confianza eran significativamente más elevadas que en comunicación. Tal y como se ha visto con anterioridad, para que se produzcan relaciones de calidad entre la familia y la escuela, es esencial que se establezca una buena comunicación y confianza, lo que facilitará la creación de un buen ambiente y un mejor vínculo entre las familias y la escuela. En la investigación de Petrogiannis y Penderi (2014), las familias consideraban que la confianza era el factor más importante para una relación de calidad. La confianza hace que las familias se sientan cómodas en la escuela, de forma que puedan manifestar sus ideas y se sientan en un clima respetuoso (García et al., 2010).

Al considerar el segundo objetivo que analizaba la calidad de las relaciones entre los padres y los docentes en función del curso, el sexo de los hijos/as y su orden de nacimiento, solo el curso en el que estaban los hijos/as fue significativo con respecto a la comunicación, la confianza y la calidad total de la relación. De modo que, la comunicación, la confianza y la calidad total de la relación eran significativamente más elevadas en educación infantil y educación primaria. Este dato resulta bastante relevante y concuerda con lo expuesto por Peñalver (2009), que señala que la participación, tanto de las familias como de la escuela, es mayor en infantil que en primaria. En el estudio, junto con el curso en que estaban los hijos, se introducían las variables sexo de los hijos/as y orden de nacimiento. Sin embargo, estas variables no resultaron significativas al considerar la calidad total de las relaciones entre la familia y la escuela, la comunicación y la confianza.

Respecto al tercer objetivo, no se encontraron diferencias en las relaciones de los docentes con las familias si los hijos/as tenían necesidades educativas especiales o no las tenían. Este dato es bastante destacable, ya que refleja la existencia de relaciones de calidad en ambos casos, si el alumnado tiene o no necesidades educativas, de tal forma que la buena comunicación y la confianza estaban presentes en dichas relaciones. Estos resultados se consideran positivos, ya que teniendo en cuenta lo expuesto en el marco teórico, en el caso de los niños con NEE la buena relación entre los progenitores y la escuela beneficia la comprensión de las necesidades del alumnado (Ruiz, 2010). Además, para responder a estas necesidades, es preciso que todos

los integrantes participen en el proceso, de modo que colaboren entre ellos y compartan información (Aguiar et al., 2020).

En lo referente a los datos del cuarto objetivo, que buscaba analizar la calidad de las relaciones según la localidad, se encontraron diferencias en comunicación, confianza y calidad total de la relación, de modo que, en A Laracha las dimensiones analizadas tenían unas puntuaciones significativamente más bajas que en las otras dos localidades, Muros y Arteixo. Tal y como afirman Álvarez & Ugarte (2019), en la escuela urbana las ratios son más elevadas y, en consecuencia, la relación entre las familias y la escuela es menor. En cambio, como las ratios en las escuelas rurales son inferiores a las escuelas urbanas, la relación entre familia-escuela es mayor (Álvarez & Ugarte, 2019), existe mayor confianza y un vínculo más cercano entre los docentes y las familias del alumnado (Tahull & Montero, 2018). En el presente estudio, las localidades tenían una población diversa, así, Arteixo, sería el núcleo con mayor población, 32894 habitantes, mientras A Laracha tenía 11302 y Muros 8695 habitantes. No obstante, la población con un número intermedio de habitantes era la que tenía unas puntuaciones significativamente más bajas en la relación entre familias y docentes. En este centro, solo participaron padres y madres de alumnado de educación primaria, lo que podría relacionarse con estos resultados, puesto que, como se vio anteriormente en el segundo objetivo, en educación primaria las dimensiones analizadas tenían unas puntuaciones medias más bajas.

Para continuar, y considerando lo expuesto a lo largo del trabajo, es necesario resaltar de nuevo la gran importancia que tiene la relación familia-escuela para el alumnado, así como para su desarrollo. En este caso, el estudio realizado aporta información acerca de la calidad de las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela en educación infantil y primaria. Las puntuaciones obtenidas en comunicación y confianza han sido elevadas, lo que significa que existen relaciones de calidad. Sin embargo, se pudieron observar diferencias en comunicación y confianza entre educación infantil y educación primaria, de modo que estas dimensiones de calidad están significativamente más presentes en infantil. Así pues, a medida que el alumnado crece la comunicación y la confianza entre las familias y los docentes van disminuyendo, tanto cuando el alumnado tiene necesidades educativas como cuando no tiene.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe resaltar en primer lugar el tamaño de la muestra. El estudio contó con 87 participantes, lo cual puede afectar a los resultados. Por este motivo, sería conveniente obtener un mayor número de participantes. En segundo lugar, otra

limitación sería el tipo de estudio. Para este trabajo se ha decidido realizar un estudio no experimental de tipo transversal, lo que significa que no se realiza un seguimiento de los resultados, sino que sólo se estudian los datos en un momento concreto. Por ello, sería conveniente realizar un estudio longitudinal que permitiese observar la evolución de las relaciones entre las familias y las escuelas, lo que haría posible la reflexión sobre los cambios que se producen en las dimensiones analizadas. Además, sería relevante incluir la educación secundaria. De esta forma, se podrían ver las variaciones en función del nivel educativo en el que se encuentre el alumnado a lo largo de la escolaridad. Por otro lado, convendría contar con más localidades rurales y urbanas. Igualmente, sería muy interesante comparar la percepción que los docentes tienen de las relaciones con las familias.

7. Valoración de la aplicación

Al realizar el Trabajo de Fin de Grado sobre la relación familia-escuela he podido obtener mucha información de gran relevancia, tanto para mi vida personal como profesional. También he aprendido la importancia que tiene mantener una buena comunicación y confianza con las familias del alumnado, así como la existencia de ciertas dificultades en la relación. Gracias a este aprendizaje, cuando finalice el Grado de Educación Infantil y pueda ejercer como docente, podré tener muy presente todos los beneficios que tienen la cooperación de las familias con la escuela. De esta manera, intentaré trabajar conjuntamente con las familias, ya que la educación debe ser responsabilidad de ambos. Si todos participamos, el ambiente educativo será más favorecedor y el alumnado se sentirá mucho mejor. Por ello, se debe concienciar a todos los agentes educativos de la importancia de la relación familia-escuela. Es necesario que tanto las familias como los centros educativos tomen conciencia del valor que tiene esta cooperación en la educación de los niños y de las niñas; sin embargo, no existen suficientes investigaciones acerca de este tema, ni suficiente formación (López Larrosa, 2009). Se deberían realizar más estudios que fundamenten esta importancia y, sobre todo, dotar a los profesionales de competencias para favorecer y facilitar la relación con las familias. Por ello, se debería aumentar la formación en el Grado acerca de cómo relacionarse con las familias, ya que es un tema muy complejo y en el que en general existe poca preparación.

Gracias a este trabajo se han podido poner en práctica algunas de las competencias adquiridas a lo largo de estos cuatro años, por ejemplo, la selección y análisis de información o

la formulación de objetivos. Al tiempo se he mantenido una actitud positiva hacia los nuevos aprendizajes y se ha utilizado el pensamiento crítico. Aparte de estas competencias, se han adquirido otras como, por ejemplo, trabajo en equipo y adaptación a nuevas situaciones. Estas competencias son imprescindibles no solo para el futuro laboral, sino también para el día a día como persona.

8. Relación de fuentes documentales

Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in Elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477-497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)

Aguiar, G., Demóthenes, Y. & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive, 18*(1), 120-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7406130>

Álvarez, C. & Ugarte, A. (2019). La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 26*, 163-181. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.154>

Amatea, E. S. (2009). From separation to collaboration. The changing paradigm of family-school relations. En E. S. Amatea, *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (pp. 19-50). Pearson.

Bernal, J. L. (2004). Luces y sombras en la escuela rural. *Comunicação proferida nas Jornadas de Debate: Los Colégios Rurales Agrupados*.

Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas, 16*, 1-9.

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta, 48*(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>

Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, (8)*, 1-15.

- Dusi, P. (2020). The family-school relationship in primary education. Parents' perspectives in the age of "the minimal self". *International Journal About Parents in Education*, 12(1), 13-25. <https://doi.org/10.21831/hsjpi.v7i2.10218>
- Fernández, I. (2010). La relación familia-escuela. Mirádonos con otros ojos. *Padres y Maestros*, (336), 7-11.
- Freile, S. (2017). La relación familia-escuela en la intervención de niños con NEE. *Para el aula*, (22), 17-19. <https://www.usfq.edu.ec/es/revistas/para-el-aula/para-el-aula-edicion-22>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García, M. P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-187.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. CEAPA.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Grant, B.K. & Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Sage.
- Herrera, L. & Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Jiménez, J. (2009). La escuela rural. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.
- Jurado, E. & Yarpaz, L.C. (2021). La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 237-243. <https://doi.org/10.14483/16579089.14977>
- Kñallinsky, E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*, (12), 71-93.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Falmer.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

López de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M. & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Revista Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.

López Larrosa, S. (2009). *La relación familia-escuela. Guía práctica para profesionales*. CCS.

López Larrosa, S., Richards, A., Morao Rodríguez, S.A. & Gómez Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59-66.

<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.59-66>

Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.

Maeztu, B. (2004). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (20), 59-80.

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.

Mediavilla, L. & López Larrosa, S. (2014). Relación entre la implicación de los padres y las madres en el hogar, la intensidad de las discusiones sobre temas escolares y los resultados académicos de alumnos de primaria. En T. Ramiro y M. T. Ramiro (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del desarrollo* (pp. 533-539). Asociación Española de Psicología Conductual.

Melo, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del proyecto de integración escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 147-164.

Mir, M., Batle, M. & Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN: revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 1(1), 45-68.

Mir, M. L., Fernández, V., Llompart, S., Oliver, M.M., Soler, M. I. & Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *REIFOP*, 15(3).

Ocaña, L. (2015). La influencia familiar en el desarrollo escolar del niño. En Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos de Chiapas (ed.), *Educación Especial: Breves*

miradas de los actores en su práctica docente (pp. 72-76). Eumed.net.
<https://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/index.htm>

Ortega, M. D. & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>

Parra, J., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. & García, M.P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), 1-26. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>

Peñalver, R. (2009). El Plan Educa3, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *CEE participación Educativa*, 12, 8-19.

Petrogiannis, K. & Penderi, E. (2014). The quality of parent-teacher relationship scale in the kindergarten: A Greek study. *International Research in Education*, 2(1), 1-21.
<https://doi.org/10.5296/ire.v2i1.4343>

Rekalidou, G. & Penderi, E. (2010). A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*, 58(2), 18-33.

Robert, P. (2006). La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso. Cada alumno es importante. (M. Valdivia, Trad.)

Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R. & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 34-57. <https://doi.org/10.1177/082957350832844>

Ruiz, M.V. (2010). El papel de la familia en la educación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 35, 1-9.

Smith, A. & Hubbard, P. (1988). The relationship between parent/staff communication and children's behavior in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 35(1), 13-28. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443880350103>

Tahull, J. & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>

Vickers, H. S. & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150.

Vila, I. (1998). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. 1-25.

Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. <https://doi.org/10.1086/499193>

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson D. D. (2011). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. W.W. Norton & Company.

9. Anexos

Anexo 1. Formulario

- Preguntas sociodemográficas

Edad:

Sexo:

Número de hijos/as:

Edad del hijo/a que cursa educación infantil:

Sexo del hijo/a que cursa educación primaria:

¿Cuida de su hijo/a solo/a, con su pareja o con ayuda de otras personas?

- Solo/a
- En pareja
- Con ayuda de otras personas de la familia
- Con ayuda de otras personas no familiares

¿Este hijo/a tiene algún tipo de necesidad educativa especial?

Si se ha respondido sí a la pregunta anterior, ¿de qué tipo de necesidad se trata?

El centro al que acude su hijo/a es...

- Público
- Concertado
- Privado

Nombre del centro al que acude su hijo/a:

¿En qué ciudad o pueblo asiste al colegio su hijo/a?

- Ítems de la Quality of parent-teacher relationship scale
 1. El profesor/profesora hace lo necesario por mi hijo/a
 2. El profesor/a es amigable
 3. Tengo expectativas parecidas al profesor/a con respecto al niño/a
 4. El profesor/a se comunica conmigo solo cuando hay problemas
 5. El profesor/a es coherente con lo que dice y hace
 6. Tengo creencias similares al profesor/a sobre los métodos disciplinarios
 7. El profesor/a está interesado en escucharme
 8. El profesor/a me informa sobre cómo participar y ayudar en la clase
 9. El profesor/a enseña a mi hijo las cosas adecuadas para empezar primaria
 10. Siento que estoy haciendo un buen trabajo con mi hijo/a cuando hablo con el profesor/a
 11. Tengo creencias similares al profesor/a sobre el comportamiento del niño/a
 12. La comunicación con el profesor/a me ayuda a entender mejor a mi hijo/a
 13. El profesor/a es receptivo cuando menciono un problema con mi hijo/a
 14. Me siento a gusto para hablar con el profesor/a
 15. Tengo creencias similares al profesor/a sobre lo que el niño/a puede lograr
 16. El profesor/a me informa sobre el programa
 17. Admiro la manera en que el profesor/a trabaja con los niños/as
 18. Intercambio saludos cariñosos con el profesor/a
 19. El profesor/a me entiende
 20. Tengo creencias similares al profesor/a sobre lo que mi hijo/a debería aprender