



RELACIONES FAMILIA-ESCUELA: CREENCIAS DESDE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN

FAMILY-SCHOOL RELATIONS: BELIEFS WITHIN SCHOOL COUNSELING SERVICES

María de los Ángeles **Cueli Naranjo**¹

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. A Coruña, España

Silvia **López Larrosa**

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. A Coruña, España

RESUMEN

Una de las tareas de los servicios de orientación es relacionarse con las familias. Sin embargo, las creencias de los y las orientadoras sobre dichas relaciones y su rol con respecto a las familias han sido poco investigadas. El objetivo de este trabajo era explorar las creencias sobre la relación familia-escuela, la autoeficacia para relacionarse y el desempeño del rol de los orientadores. Participaron 110 orientadores y orientadoras de varias comunidades españolas que trabajaban en centros con niveles educativos desde educación infantil a secundaria. Se usó el “Cuestionario de creencias sobre las relaciones familia-escuela”, que explora creencias sobre la supeditación, colaboración, separación, y la autoeficacia para relacionarse con las familias. Además, se exploraron cuatro factores del desempeño del rol: contextual, personal, conocimiento del rol y expectativas. Los participantes se sintieron altamente eficaces para vincularse con las familias y apoyaron las creencias de colaboración entre la familia y la escuela. Sin embargo, cuantos menos años de experiencia profesional tenían, menos capaces se sentían para relacionarse con las familias. A pesar de encontrarse en contextos de colaboración entre la familia y la escuela, reconocían diversas situaciones mejorables, desempeñando esencialmente roles de mediadores/asesores, y respondiendo a las altas expectativas de toda la comunidad educativa.

¹ Correspondencia: María de los Ángeles Cueli Naranjo. Correo-e: angeles.cueli.naranjo@udc.es

Las características personalógicas necesarias para el desempeño del rol eran las habilidades sociales, especialmente la empatía y la escucha activa. Estos resultados tienen implicaciones para la mejora de las relaciones con las familias y la caracterización del rol de los orientadores y las orientadoras.

Palabras clave: actitudes, relación familia-escuela, profesional de la orientación educativa, autoeficacia, percepción del rol.

ABSTRACT

One of the tasks of school counseling services is relating to families. However, school counselors' beliefs about such relationships and their role in relation to families have been rarely studied. The aim of this work was to explore school counselors' beliefs about family-school relationships, their self-efficacy to relate to families and their role performance. Participants were 110 school counselors from several Spanish communities who worked in schools catering for children from preschool to high school. The data was collected by administering the "Beliefs about Family-School Relationships Questionnaire" that explores beliefs about subordination, collaboration, separation, and self-efficacy to relate to families. Furthermore, four role performance factors were also explored: contextual, personal, role knowledge and expectations. Participants felt highly competent to relate to families and supported collaboration between family and school. However, the fewer years of professional practice they had, the less capable they felt to relate to families. Despite being in contexts of collaboration between family and school, they recognized different situations which could be improved, such as being asked to be mediators/consultants, and responding to the high expectations of the whole educational community. It was found that to perform their role adequately, the necessary personal attributes were social skills, especially empathy and active listening. These results have implications to improve school counselors' relationship with families and to characterize their role.

Key Words: attitudes, family-school relationship, school counselor, self-efficacy, role perception.

Cómo citar este artículo:

Cueli Naranjo, M.A. y López-Larrosa, S. (2022). Relaciones familia-escuela: creencias desde los servicios de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 7-22. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34357>

Introducción

Diversos trabajos han resaltado y demostrado la importancia y la necesidad de la figura del/la profesional de la orientación en las instituciones educativas españolas, en especial en la Enseñanza Secundaria (Álvarez, 2014; Bisquerra, 2013; Calvo et al., 2012; Gairín et al., 2015; Martínez-Clares y Martínez-Juárez, 2011). No obstante, a menudo la práctica orientadora manifiesta insuficiencias (Álvarez, 2014; McCarthy y Watson, 2018; Walker et al., 2010). Para Amor y Serrano (2020) dichas insuficiencias están relacionadas, en parte, con la poca relevancia

de las funciones de consulta y formación, con que las intervenciones sean remediales e individualizadas y con la escasa presencia de la orientación en el currículo educativo y en escenarios relacionados con el contexto familiar.

De este último ámbito de acción centrado en la relación entre la familia y la escuela, y, en concreto, en las creencias, la autoeficacia y el desempeño del rol de los y las orientadoras, se ocupa el presente trabajo. Se trata de una temática poco estudiada, pese a que las creencias se consideran precursoras de la acción (López-Larrosa et al., 2019) y a la relevancia de la relación con las familias reconocida por la legislación (España, Consejería de Educación, 2006) y la investigación (Amor y Serrano, 2020; Bellido-Cala, 2021).

En 2006, se publica la Orden Ministerial de 27 de julio que regula las funciones del Departamento de Orientación con relación al alumnado, al centro, al profesorado y a las familias. Se asigna a los y las orientadoras un rol clave en la prevención de problemas educativos o personales de los estudiantes, junto con el asesoramiento al personal docente y las familias. Sin embargo, en la actualidad se detecta la necesidad y dificultad de delimitar su perfil profesional y a su vez se atribuye este reto a las instituciones para que sean capaces de definir sus roles y sus competencias profesionales (Barreira et al., 2015).

En cuanto al rol de los y las orientadoras y su práctica con las familias en el contexto educativo de Estados Unidos, se constató que aquellos profesionales que percibían tener las habilidades, el conocimiento y los instrumentos necesarios para colaborar con las familias, estaban más dispuestos a participar en las prácticas de implicación de las familias en la escuela; al mismo tiempo que percibían menos obstáculos para llevarlas a cabo (Scharett, 2010). Según Scharett (2010), los y las orientadoras sustentan diferentes filosofías (colaboración o supeditación), según el foco y la naturaleza del poder y el saber en las relaciones familia-escuela (Amatea et al., 2004, citada en Scharett, 2010). Años más tarde, Amatea (2017) amplía esta concepción y define la existencia de tres paradigmas en la relación familia-escuela. La separación, donde la escuela es mucho más competente para educar a los menores, por tanto, familia y escuela están separadas y sus relaciones son conflictivas. La supeditación, “remediation”, que acepta la existencia de una relación entre la familia y la escuela, pero la primera supeditada a la escuela y capacitada por esta última. Finalmente, el paradigma de la colaboración implica que familia y escuela cooperen, intercambiando información, solucionando los problemas y celebrando los logros, pues ambas son necesarias para el desarrollo íntegro del niño o niña (Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014). Scharett (2010) encontró un elevado acuerdo de los orientadores y las orientadoras con la colaboración al asumir que los progenitores tenían un rol importante en los logros educativos de sus hijos e hijas.

En el ámbito de la orientación educativa en el contexto español, no se han hallado estudios sobre sus creencias acerca de la relación familia-escuela o la autoeficacia para relacionarse con las familias, pero sí en el ámbito de la docencia. Así, se han encontrado relaciones positivas y significativas entre la autoeficacia para vincularse con las familias percibida por los y las docentes en ejercicio y en formación y las creencias sobre la relación familia-escuela. Por ejemplo, cuanto más creían en la colaboración familia-escuela, más competentes se sentían para relacionarse con las familias y viceversa (López-Larrosa et al., 2019; Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014). La autoeficacia percibida es la creencia acerca de las propias habilidades para ejecutar cursos de acción (Bandura, 1989). Dentro de la teoría sociocognitiva de la autoeficacia (Bandura, 1989), se destaca un componente cognitivo de creencias, un componente conductual de acción y un componente emocional; de modo que, la autoeficacia positiva se asocia a sentimientos también positivos y a un aumento del compromiso en las acciones (Pereyra et al., 2018).

Los citados estudios con población docente española (López-Larrosa et al., 2019; Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014) encontraron a los y las participantes altamente capaces para relacionarse con las familias, así como un predominio de los enfoques colaborativos en la relación familia-escuela, en especial por parte de los y las docentes en formación. Pese a estos resultados, otros trabajos apuntan a que, en la práctica, las relaciones entre los y las docentes y las familias

se restringen al intercambio de información unidireccional, esto es, del profesional a la familia (Ceballos y Saiz, 2019); puesto que se visualiza a los y las docentes como expertos del saber (Sánchez y Facal, 2018), lo cual contradice el concepto de colaboración, en el que familia y escuela comparten conocimientos y responsabilidades. Los estudios muestran que la formación específica de los futuros docentes incrementa el apoyo a las creencias sobre la colaboración familia-escuela (Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014); aunque, en general, tanto los futuros docentes como los docentes de educación infantil están más de acuerdo con la colaboración que sus compañeros y compañeras de educación primaria (López-Larrosa et al., 2019; Vázquez Huertas y López-Larrosa, 2014). Sin embargo, no se han encontrado diferencias en las creencias dependiendo de los años de formación o de experiencia profesional.

Aunque en el ámbito de la orientación educativa en el contexto español, no se han hallado estudios sobre las creencias acerca de la relación familia-escuela o la autoeficacia para relacionarse con las familias, sí los hay sobre cómo perciben la participación de las familias en el ámbito escolar (Bellido-Cala, 2021). En general, los y las profesionales consideran que la relación con las familias es buena y que cada vez hay mayor implicación, aunque esta se basa en elementos logísticos e instrumentales. Los límites para relacionarse con las familias son rígidos y estas son agentes pasivos que acuden a las citas programadas (Bellido-Cala, 2021). En este contexto de la relación familia-escuela se entiende que la orientación educativa debe jugar un rol esencial contribuyendo a la promoción de vínculos sanos y positivos entre ambas partes, puesto que el orientador y la orientadora cuentan con una perspectiva global del centro y sus agentes (Bellido-Cala, 2021). En cuanto a los estudios sobre el rol, según Vélaz de Medrano et al. (2018), se asigna a los y las orientadoras actividades que poco tienen que ver la orientación en sí misma, lo que dificulta atender al alumnado y provoca falta de claridad en sus funciones. Pese a esto, los y las estudiantes valoran la relación con los y las orientadoras de manera positiva, y la consideran personalizada y que incluye a sus familias; resultados que coinciden con los de Mekgwe y Kok (2017) en Sudáfrica, los cuales apuntan que el mayor valor de su labor se lo atribuyen a la orientación académica, los problemas en los estudios, la evaluación y las dificultades de aprendizaje.

Hernández y Mederos (2018) consideran que las funciones que los profesionales de la orientación realizan con más intensidad son las de apoyo al profesorado y la valoración psicopedagógica. No obstante, Sánchez y Facal (2018) proponen que el orientador y la orientadora deben jugar un rol de mediación y dinamización, para capacitar a los y las docentes, así como para atraer el interés de las familias.

Al analizar el rol del orientador y la orientadora es necesario concebirlo como un constructo con una vertiente social que se concreta a partir de las demandas de los centros (Barreira et al., 2015). La identidad del rol del orientador y la orientadora y las características contextuales determinan el estilo o modelo de intervención (Hernández y Mederos, 2018). El desempeño, por tanto, tiene componentes personales y culturales (Fuentes, 1999); por esto, se han propuesto cuatro dimensiones o factores de desempeño para analizar el rol: las características de la situación, vista desde la actividad del grupo (lo contextual), las características personalológicas, el conocimiento del rol y las expectativas de los miembros del grupo (Fuentes, 1999). Barreira et al. (2015) mencionan que la consideración del rol del orientador y la orientadora debe incluir competencias relativas al conocimiento (dimensión conceptual), al “saber cómo” (dimensión procedimental) y especialmente, al “saber ser” (dimensión actitudinal). Sin embargo, cuando se habla del rol de los y las orientadoras en la actualidad, el problema solo se enfoca en la necesidad de definir sus funciones (Carey et al., 2019).

Con el propósito de ampliar el conocimiento acerca de las creencias sobre la relación entre la familia y la escuela y la autoeficacia de los orientadores para relacionarse con las familias y, dado que algunos autores han señalado la confusión existente en España con respecto al rol del orientador (Barreira, 2015), se propone el presente estudio. El primer objetivo era explorar las creencias de los y las orientadoras sobre la relación familia-escuela y su autoeficacia percibida para relacionarse con las familias. El segundo objetivo era analizar la relación entre las creencias

sobre la relación familia-escuela y la autoeficacia percibida para relacionarse con las familias. El tercer objetivo era determinar si había diferencias significativas entre las creencias sobre la relación familia-escuela y la percepción de autoeficacia según el nivel educativo en el que trabajaban los y las orientadores (infantil, primaria y/o secundaria) y el tipo de centro (privado/concertado o público). El cuarto objetivo era determinar si existía relación entre los años de experiencia profesional y las creencias sobre la relación familia-escuela y la autoeficacia percibida para relacionarse con las familias. El quinto objetivo era explorar el desempeño del rol de los y las orientadoras y las acciones que lo caracterizan en su relación con las familias.

De acuerdo con los antecedentes presentados, la primera hipótesis planteada es que las creencias de los y las orientadores serán predominantemente de colaboración entre la familia y la escuela con una autoeficacia positiva para relacionarse con las familias (Pereyra et al., 2018; Scharett, 2010). La segunda hipótesis es que habrá correlaciones significativas entre las creencias sobre la relación familia-escuela y la autoeficacia percibida por los y las orientadoras para relacionarse con las familias (López-Larrosa et al., 2019; Scharett, 2010; Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014). La tercera hipótesis es que no habrá correlaciones significativas entre los años de experiencia profesional, las creencias sobre la relación familia-escuela y la autoeficacia percibida para relacionarse con las familias (López-Larrosa et al., 2019).

Método

Muestra

Sobre la población total de profesionales de la orientación en ejercicio en España no fue posible obtener datos estadísticos exactos en tanto no aparecen recogidos en las páginas oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación. Ante esta situación, se realizó un muestreo no probabilístico y se constituyó una muestra, a partir de todos los sujetos voluntarios que accedieron a participar en la presente investigación. Los participantes fueron 110 orientadores y orientadoras en ejercicio, pertenecientes a ocho comunidades autónomas y a la ciudad autónoma de Melilla, en España. Procedían principalmente de Galicia (38.2 %), Madrid (27.3 %) y Andalucía (12.7 %). El único criterio de elegibilidad para formar parte del estudio era la condición de desempeñarse actualmente como orientadores en algún colegio español; no existiendo ningún criterio de exclusión.

Las edades de los/asparticipantes oscilaban entre los 26 y 67 años ($M = 44.90$, $DT = 10.07$). Eran 94 mujeres (85.5 %) y 16 hombres (14.5 %). Además, la experiencia profesional variaba desde el primer año en ejercicio hasta 38 años de ocupación ($M = 11.73$, $DT = 9.68$).

Por otro lado, en cuanto a las características de los centros donde trabajaban, la mayoría eran centros públicos (80 %), ubicados en zonas urbanas (70 %). La mayor parte de los profesionales trabajaba con los niveles educativos de infantil y/o primaria (70.9 %).

En cuanto a las titulaciones de procedencia de los y las orientadoras, sobresalían Psicología (31 %) y Pedagogía o Ciencias de la Educación (24.5 %).

Instrumento

Para el diseño de la presente investigación se utilizó la metodología de encuesta de tipo muestral, descriptiva y transversal. Además, según Hernández-Sampieri et al. (2014), se trató de un estudio cuantitativo mixto (CUAN-cual) pues tiene un enfoque con una preponderancia cuantitativa, pero con un diseño concurrente que implicó la recolección y análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos, a través de un cuestionario.

Se adaptó el instrumento denominado “Cuestionario de creencias sobre las relaciones familia-escuela” (CCR) (López-Larrosa et al., 2019; Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014) para ser aplicado a orientadores en ejercicio. El instrumento ha sido utilizado en investigaciones previas para el estudio de docentes y futuros docentes. La adaptación en el presente trabajo consistió en sustituir la palabra docente por la palabra orientador y el tratamiento de “usted” en lugar de un tratamiento coloquial de “tú”. El cuestionario en su versión más antigua (López-Larrosa et al., 2019; Vázquez Huertas y López-Larrosa, 2014) ha experimentado cambios relacionados con el número de ítems y con la introducción de nuevos ítems, centrados en la medición de la autoeficacia para relacionarse con las familias (Concheiro, 2019). Para este estudio se ha usado la nueva versión, que consta de dos partes. Una parte adaptada a orientadores y orientadoras formada por 17 ítems que exploran las ideas sobre la relación familia-escuela de supeditación, colaboración y separación entre la familia y la escuela. La segunda parte consta de 18 ítems que exploran la autoeficacia para relacionarse con las familias. Estos ítems que evalúan la autoeficacia fueron utilizados en el trabajo de Concheiro (2019) y se formularon a partir del trabajo de Pang y Watkins (2000). Son ítems que, por su redacción, son aplicables a cualquier profesional de la educación, no específicamente orientadores.

Por lo que respecta a la primera parte del cuestionario, se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett cuyos valores fueron aceptables ($KMO = .74$; $\chi^2(136) = 624.5$; $p = .00$) (Lloret-Segura et al., 2014). Los tres factores explican el 50.31 % de la varianza y cada factor explica el 26.59 %, 14.6 % y 9.12 % de la varianza. El factor de Supeditación consta de nueve ítems (por ejemplo, “si un niño no va bien, es fundamental que los padres trabajen con él como les diga el orientador”). El factor de Colaboración consta de cinco ítems (por ejemplo, “es una meta del orientador acordar con los padres las líneas de actuación con respecto a una conducta problemática de su hijo/a”). El factor de Separación consta de tres ítems (por ejemplo, “a los padres les interesa sobre todo el resultado no tanto el proceso de aprendizaje”).

Por lo que respecta a los factores de autoeficacia, segunda parte del cuestionario, el índice de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett obtuvieron valores satisfactorios ($KMO = .87$; $\chi^2(153) = 766.4$; $p = .000$) (Lloret-Segura et al., 2014). Los dos factores explican el 47 % de la varianza y cada factor explica el 36.88 % y 10.20 % de la varianza respectivamente. El primer factor (Autoeficacia positiva) consta de 10 ítems (por ejemplo, “tengo los conocimientos necesarios para relacionarme como me gusta con las familias de los alumnos”). El segundo factor (Autoeficacia negativa) consta de ocho ítems (por ejemplo, “me cuesta recuperar la confianza en mí mismo/a cuando una entrevista con unos padres ha ido mal”). Dos ítems de este segundo factor son ítems inversos.

Los ítems de la primera y la segunda parte del cuestionario se contestan usando una escala tipo Likert con valores de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Dado que cada factor de la primera y segunda parte del cuestionario tiene un número diferente de ítems, para calcular cada factor se sumaron las puntuaciones de los ítems y se dividieron por el número de ítems para permitir la comparación entre factores.

El análisis de la consistencia interna de los factores en el presente estudio indicó los siguientes valores de alfa de Cronbach, Supeditación $\alpha = .85$, Colaboración $\alpha = .70$, Separación α

= .68, Autoeficacia positiva $\alpha = .87$ y Autoeficacia negativa $\alpha = .80$. El cálculo del coeficiente Omega (Ventura-León & Caycho, 2017), indicó los siguientes valores Supeditación $\omega = .88$, Colaboración $\omega = .80$, Separación $\omega = .78$, Autoeficacia positiva $\omega = .88$ y Autoeficacia negativa $\omega = .82$ (se puede acceder a la información de los ítems y los factores del cuestionario para la presente muestra en el siguiente enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5646321>).

Finalmente, se redactaron siete preguntas abiertas para responder al último objetivo, de tipo cualitativo. Para explorar el desempeño del rol, se tomaron como referencia los cuatros factores propuestos por Fuentes (1999). Para el primer factor de situación (lo contextual) se preguntó: ¿Cómo es la relación actual entre la familia y la escuela? Para el segundo factor de las características personalógicas, se preguntó: ¿Qué características tuyas (de su persona) cree que usa más en su trabajo con las familias? Seguidamente para identificar el conocimiento del rol, se preguntaba: ¿Cuál es su rol como orientador en dicha relación familia-escuela? En el caso del último factor de las expectativas de los otros, se preguntó sobre las expectativas del colegio, así como las de los padres. Por último, se indagó sobre las acciones que llevaban a cabo para el desempeño de su rol, y aquellas más frecuentes con las familias.

Procedimiento

El formato de aplicación del instrumento fue informatizado en línea y se contestó de manera individual autoadministrada a través de un formulario de Google, que fue difundido por correo electrónico. Se daban instrucciones sobre la institución de referencia del estudio, los objetivos de este, se declaraba el principio de confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad de la participación. Se incluyó una nota para declarar el lenguaje inclusivo del estudio. La recogida de datos duró un mes (febrero-marzo de 2020).

En relación con el análisis de datos, para los datos cuantitativos, se utilizó el programa IBM SPSS versión 22.0. Con SPSS se hicieron análisis factoriales exploratorios y análisis de consistencia interna. Para el análisis factorial se usó la rotación Varimax, dado que la correlación entre los factores era menor de .30. Para el análisis de consistencia interna, se calculó el alfa de Cronbach. Para calcular el coeficiente omega, se usó el calculador desarrollado por Ventura-León y Caycho (2017). Se hicieron análisis estadísticos descriptivos y, para determinar si la distribución era normal, se calculó la asimetría y la curtosis. Dado que, en el factor Colaboración, los valores eran mayores de ± 1.96 , se eliminó el sujeto cuya puntuación z , una vez transformados los datos a valores z , era mayor de 1.96. De este modo, eliminando un sujeto, la distribución de los datos fue normal siguiendo las recomendaciones de Mishra et al. (2019). Los análisis se realizaron con esta muestra de 109 sujetos. Para garantizar la equiparabilidad de la muestra según el sexo de los y las participantes, se hicieron análisis de diferencias de medias con la prueba t de Student. Para responder al primer objetivo y a la primera hipótesis, se hicieron análisis estadísticos descriptivos. Para responder al segundo y al cuarto objetivo, y a la segunda y tercera hipótesis, se hicieron análisis de correlaciones de Pearson. Para responder al tercer objetivo se hicieron análisis de diferencias de medias con la prueba t de Student.

Por último, para el análisis de los datos cualitativos ($N = 110$), se utilizó el programa MAXQDA 2020 y el análisis siguió la metodología de Kuckartz (2014). Luego de la lectura inicial para la interpretación de las respuestas, se comenzó la primera fase de construcción de categorías de manera mixta; si bien se tomaron los antecedentes teóricos de este estudio (deducción) y se construyeron nuevas categorías a partir del análisis de contenido del propio discurso de los sujetos (inducción). Estos nuevos códigos se recodificaron para crear categorías generales más inclusivas. El sistema de categorías utilizado se acordó entre las autoras del trabajo para cada una de las siete preguntas abiertas. En primer lugar, para la relación familia-escuela se crearon las categorías de relación de supeditación, colaboración, problemática, totalmente variable, de

separación, mejorable y escasa. En cuanto al rol, las categorías empleadas fueron de movilizador, pasivo, evaluador, asesor y mediador. Sobre las competencias que más usan los profesionales en su práctica, las categorías creadas fueron las habilidades sociales (ser) y los conocimientos (saber hacer). Por otro lado, en relación con las expectativas depositadas por parte del colegio, las categorías se refirieron a la aplicación de protocolos, la derivación adecuada, la prevención educativa, las altas exigencias para solucionar problemas, las bajas expectativas, la coordinación con equipos educativos, el asesoramiento a toda la comunidad educativa y la colaboración con las familias. Con relación a las expectativas de las familias, las categorías construidas hacían alusión a las altas expectativas como terapeutas, las bajas expectativas, la gestión de ayudas más allá de la escuela, la evaluación de sus hijos e hijas, la orientación y ayuda para estos y estas, la colaboración y coordinación con las familias, la necesidad de información y mediación y la demanda de herramientas para casa. En cuanto a las acciones para el desempeño del rol, las categorías fueron el asesoramiento a toda la comunidad educativa, la realización de informes psicopedagógicos, la participación en talleres, la programación de intervenciones, la observación, las entrevistas, la formación continua, la mediación en la convivencia, la derivación y la evaluación. Por último, en cuanto a las acciones más frecuentes con las familias, las categorías fueron el contacto con la asociación de padres y madres, las llamadas telefónicas, la derivación, las entrevistas y la realización de talleres. Se realizaron análisis descriptivos (estadística de subcódigos) para obtener las frecuencias de las categorías.

Resultados

Antes de realizar los análisis para responder a los objetivos de este estudio, se hicieron análisis de diferencias de medias según el sexo para determinar la equiparabilidad de la muestra ya que el 85.5 % eran mujeres. No hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres en las creencias de colaboración, supeditación, separación, ni en la autoeficacia positiva y negativa ($p > .10$), por tanto, se analizaron los datos de hombres y mujeres conjuntamente.

En relación al primer objetivo de explorar las creencias sobre la relación familia-escuela y el nivel de autoeficacia para relacionarse con las familias (Tabla 1), se encontró que los orientadores parecían adscribirse más a creencias sobre la colaboración entre la familia y la escuela, y estaban un poco más en desacuerdo con que se establezca una relación de supeditación con los padres. En cuanto a la autoeficacia percibida, los análisis estadísticos descriptivos mostraron que los/las orientadores/as se veían a sí mismos altamente capaces para relacionarse con las familias.

En relación al segundo objetivo, que analizaba la relación entre las creencias sobre la relación familia-escuela y la autoeficacia, los resultados indicaron que, a mayor percepción de competencia, mayor acuerdo con una relación de colaboración entre la familia y la escuela y viceversa, $r(109) = .32$, $p < .01$. Por otro lado, cuanto más creían los orientadores y las orientadoras en la relación de separación entre la familia y la escuela, más incompetentes (autoeficacia negativa) se sentían para relacionarse con las familias y viceversa, $r(109) = .20$, $p < .05$. Igualmente, se halló una correlación negativa entre las creencias en la separación familia-escuela y la autoeficacia positiva, $r(109) = -.22$, $p < .05$. Por tanto, a mayor percepción de competencia, menor acuerdo con una relación de separación entre la familia y la escuela, y viceversa.

Tabla 1*Estadísticos descriptivos de los factores*

	N	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Estándar	Curtosis	Error Estándar
Autoeficacia positiva	109	4.29	.43	-.45	.23	.49	.46
Autoeficacia negativa	109	1.87	.55	.54	.23	-.49	.46
Supeditación	109	2.87	.75	-.26	.23	-.51	.46
Colaboración	109	4.74	.31	-1.13	.23	.04	.46
Separación	109	3.20	.76	-.35	.23	.10	.46

Nota. Los valores de la escala oscilaban entre 1 y 5

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al tercer objetivo que se planteaba si habría diferencias significativas en las creencias y la autoeficacia según el nivel educativo y el tipo de centro, los datos del análisis de diferencias de medias (*t* de Student) indicaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las creencias de colaboración, supeditación y separación y la percepción de autoeficacia según el nivel educativo en el que trabajaban los y las orientadoras (infantil/primaria o secundaria) ($p > .10$) y según el tipo de centro (público o concertado/privado) ($p > .10$).

En cuanto al cuarto objetivo, que se ocupaba de determinar si existía relación entre los años de experiencia profesional y las creencias acerca de la relación familia-escuela y la autoeficacia, se constató de manera significativa que, cuantos menos años de experiencia profesional tenían los orientadores, mayor percepción de autoeficacia negativa para relacionarse con las familias, $r(109) = -.29$, $p < .01$.

En relación con el último objetivo, que pretendía explorar el desempeño del rol y las acciones que lo caracterizan en su relación con las familias, en primer lugar, con respecto al desempeño desde el contexto, el mayor porcentaje de los y las participantes (38.26 %) definió un contexto relacional entre la familia y la escuela de colaboración. Sin embargo, otra parte importante comentaba la existencia de una relación mejorable entre la familia y la escuela (24.35 %): "Siempre hay un pequeño porcentaje de familias que son más difíciles, pero en general suelen ser abordables. Las familias más complejas, al final muchas veces lo que encubren son sus miedos o dificultades a la hora de resolver las situaciones que tienen". Además, reconocían ciertas condiciones laborales que obstaculizaban su trabajo: "Por mi parte intento ser accesible para las familias, pero el escaso tiempo de trabajo con el que cuento (12 horas semanales) hace que en muchas ocasiones sienta culpa e impotencia por no prestar el apoyo que me gustaría". Por último, se reconocía como cualidad a mejorar la formación del profesorado en atención a la diversidad, lo cual favorecería la calidad de su relación con las familias.

Por otro lado, también se reconoció que la relación actual entre la familia y la escuela era problemática (15.65 %): "Las familias han perdido la confianza en los profesionales que trabajan en la escuela, se pone en entredicho muchas veces su labor, se cuestiona y no van de la mano (...) si no hay confianza mutua, el resultado positivo del proceso de aprendizaje es más complicado". En menor medida se declaró que la relación entre la familia y la escuela era insuficiente (9.57 %), totalmente variable (8.70 %), de supeditación (1.74 %) o de separación (1.74 %).

En el desempeño del rol referido a las características personalógicas, los y las orientadoras reconocían las habilidades sociales como un saber ser (87.45 %), en especial la empatía y la

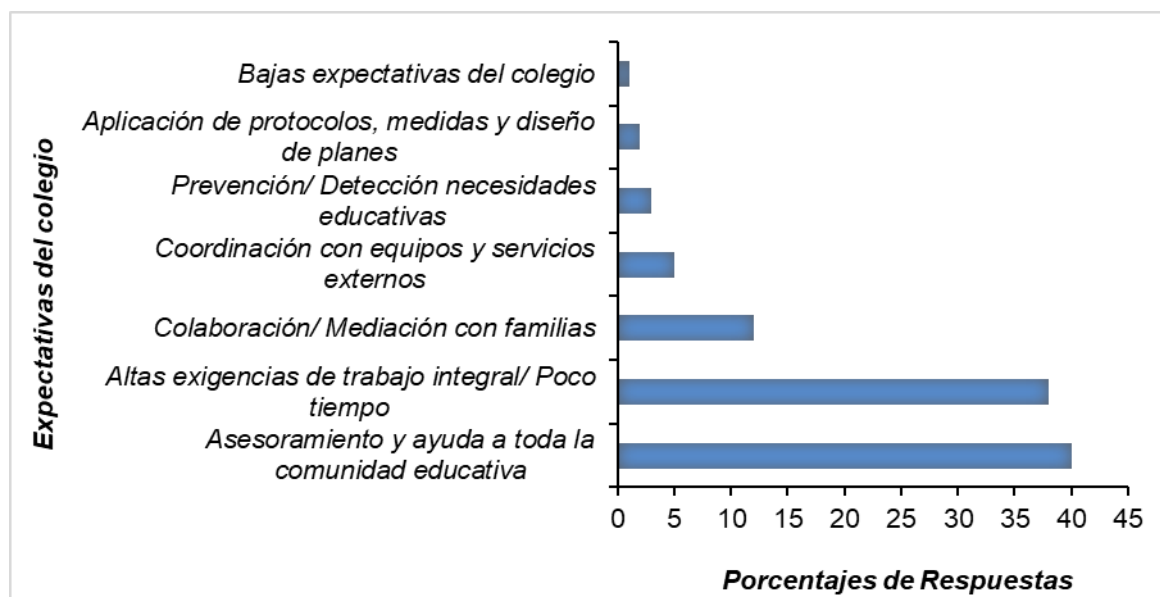
escucha activa. Otra parte de los orientadores (11.74 %) también reconoció la necesidad del saber hacer, por ejemplo, "A nivel profesional, intentar encauzar y delimitar los objetivos a conseguir y los pasos a dar", o "destacar siempre los valores, habilidades o competencias que tiene su hijo/a antes de trasladar las dificultades".

En cuanto al desempeño referido al conocimiento del rol, los resultados revelaron que los y las orientadoras frecuentemente desempeñaban el rol de mediadores en la relación familia-escuela (56.38 %) "Muchas veces, cuando hay desacuerdo, ser un intermediario entre la persona tutora y la familia para que el trabajo sea común". Otro de los roles más reconocidos era el de asesores (27.52 %): "Mi rol es el de asesorar al tutor y profesorado en su relación con las familias y entrar con las familias cuando se necesita un asesoramiento y/o intervención más especializada". Otros roles fueron el de evaluador/informador (6.71%), un rol impreciso o pasivo (5.37%) o un rol de movilizador (4.03%).

En relación con el desempeño del rol según las expectativas del colegio (Figura 1), lo que más destacaron fue la exigencia de asesoramiento y ayuda a toda la comunidad educativa y las altas exigencias de trabajo con poco tiempo para realizarlo: "Se apoyan muchísimo en la figura de orientador tanto equipo directivo como profesorado, padres y madres y alumnado."

Figura 1

Expectativas del colegio sobre el desempeño del rol de los y las orientadoras



Fuente: Elaboración propia

En relación con las expectativas por parte de las familias (Figura 2), aquellas que más destacaban los orientadores se referían a la ayuda e información que exigían los padres para mejorar sus competencias y sus conflictos internos, por ejemplo, "orientarles hacia una evaluación y apoyo especializado en caso de detectar posibles dificultades". Seguidamente se subrayaban altas exigencias, al entender los padres que el orientador es un terapeuta conocedor de las respuestas correctas: "Cuando los padres acuden a la cita con un orientador, quieren llevar una pequeña receta para ponerla en práctica en vía a tratar de solucionar el tema que les preocupa".

En cuanto a la última parte del quinto objetivo referida a la exploración de las acciones que se llevaban a cabo para el desempeño del rol, aquellas más destacadas fueron las intervenciones y

asesoramiento a toda la comunidad educativa (34.16 %), por ejemplo, "a la orientación académica y profesional", "orientaciones al profesorado de cómo actuar con dicho alumnado", "el apoyo a la acción tutorial" o "al centro: reuniones de coordinación con la dirección y jefatura de estudios". Luego, sobresalieron acciones más administrativas (21.43 %) así como las tareas de evaluación psicopedagógica (14.91 %). En menor medida se mencionaron tareas concretas como entrevistas (9.63 %), realización de informes (4.97 %), participación en talleres (4.35 %), observación (3.11 %), acciones de mediación (2.80 %) formación continua (2.48 %) y tareas de derivación (0.93 %).

Figura 2 Expectativas de las familias sobre el desempeño del rol de los y las orientadoras



Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta a las acciones con las familias, las que realizaban más a menudo eran claramente las entrevistas (77.37 %). Estas podían ser: entrevistas iniciales para recoger información, de seguimiento, para informar de los resultados de evaluaciones psicopedagógicas, así como otras para asesorar a los padres, mediar frente a los hijos, o incluso brindar, para estos últimos, orientaciones académicas, profesionales y personales.

En segundo lugar, las acciones más frecuentes con los padres eran las charlas o talleres (13.68 %) para asesorar sobre temáticas relativas a la importancia de las normas y las responsabilidades de los hijos e hijas, así como las pautas educativas favorecedoras del desarrollo ante las dificultades de aprendizaje.

Luego se mencionaban puntualmente otras acciones como son las tareas de derivación a otros servicios (4.21 %), las llamadas telefónicas (0.53 %), así como el contacto con las Asociaciones de Madres y Padres de los Alumnos para realizar actividades como hablar sobre los itinerarios educativos y las técnicas de estudio (0.53 %).

Conclusiones y Discusión

Los resultados de este estudio fueron congruentes con la primera hipótesis que planteaba que las creencias de los orientadores serían predominantemente de colaboración entre la familia y la escuela con un nivel de autoeficacia positiva (Pereyra et al., 2018; Scharett, 2010); coincidiendo además con lo encontrado en estudios previos con docentes en ejercicio y futuros docentes (López-Larrosa et al., 2019; Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014).

Los análisis correlacionales también permitieron apoyar la segunda hipótesis sobre la existencia de una relación significativa entre las creencias acerca de la relación familia-escuela y la autoeficacia percibida, igualmente en consonancia con estudios previos (López-Larrosa et al., 2019; Scharett, 2010; Vázquez-Huertas y López-Larrosa, 2014). Así, se puede suponer que aquellos orientadores y orientadoras que más competentes se sentían para relacionarse con las familias, más estaban de acuerdo con una relación de colaboración y menos creían estar de acuerdo con una relación de separación entre la familia y la escuela, pues podrían contar con las herramientas necesarias para establecer un vínculo de calidad y participación conjunta.

Los datos cuantitativos sobre la predominancia de las creencias de colaboración entre la familia y la escuela concuerdan con la percepción de los y las participantes del contexto de participación de la familia en la escuela que caracterizaba a sus colegios, coincidiendo con los resultados de Bellido-Cala (2021). Sin embargo, los datos cualitativos revelaron nuevos matices para comprender los contextos de los centros, ya que se reconocían condiciones específicas a mejorar, como la mayor participación de las familias quienes depositan la responsabilidad del saber de la educación en la escuela y se subordinan a la misma (Amatea, 2017; Sánchez y Facal, 2018), o esta última que también sobrecarga de deberes a los padres y transmite orientaciones en un único sentido (Ceballos y Saiz, 2019). Además, como Amatea (2017) señala que en la relación de separación, familia y escuela están alejadas y tienen una relación conflictiva, se podría decir que aquellos y aquellas participantes que percibían el contexto de relación como problemático aportaron significados importantes para comprender los resultados estadísticos del acuerdo con la creencia en la separación entre la familia y la escuela ($M = 3.20$).

Si se continúa el análisis del desempeño del rol relativo al contexto que rodea a los orientadores, fue relevante que el 8.70 % de las respuestas apuntase que al ser tan compleja la relación familia-escuela, no se podía precisar un estado de esta, si bien variaba dependiendo del tipo de centro y las familias. Si se contrasta este dato con los resultados cuantitativos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las creencias de colaboración, supeditación y separación y las de autoeficacia según el nivel educativo en el que trabajaban los participantes (infantil/primaria o secundaria) y según el tipo de centro (público, privado o concertado). Parte de estos resultados se oponen a los encontrados por Vázquez-Huertas y López-Larrosa (2014) donde los y las futuras docentes de Educación Infantil, en comparación con los y las de Educación Primaria, creían significativamente más que las relaciones entre familia y escuela han de ser de colaboración. Adicionalmente, tampoco siguen la misma línea develada por Sánchez y Facal (2018), quienes, al analizar las relaciones entre las familias de los y las adolescentes y los centros de secundaria, constataron que disminuía la participación y la implicación de las familias en las actividades escolares de sus hijos e hijas a medida que estos avanzaban de curso. A pesar de que estas mismas condiciones fueron reconocidas por algunos participantes del presente estudio, cabe señalar que la variabilidad de la relación familia-escuela dependería también de otras dimensiones posiblemente relacionadas con la constitución del centro (características de los docentes, órganos directivos, etc.), o dicho resultado podría relacionarse con que una respuesta de un 8.70 % de los participantes no supondría un porcentaje suficiente para que se detectasen diferencias estadísticamente significativas según las dimensiones analizadas.

En cuanto al segundo factor del desempeño del rol, los resultados coincidieron con los encontrados por Barreira et. al (2015) ya que los y las participantes destacaron la dimensión actitudinal como la más importante para el desempeño eficaz de sus funciones, en especial la empatía y la escucha activa. Además del “saber ser”, los y las orientadoras de este estudio mencionaron algunas competencias relativas al conocimiento profesional (dimensión conceptual) y al “saber cómo” (dimensión procedimental) según Barreira et al. (2015), referidas a ciertas estrategias de intervención como los elogios a las familias y el alumnado y el trabajo con las potencialidades. Si estas competencias son identificadas claramente con los aprendizajes producidos por la experiencia profesional, podría ser una explicación de la correlación significativa y negativa encontrada entre los años de experiencia profesional y la autoeficacia negativa, lo que iría en contra de la tercera hipótesis planteada; de modo que los y las orientadoras con menos años de experiencia profesional se percibían menos capaces para relacionarse con las familias. Estas habilidades que constituyen la autoeficacia (Bandura, 1989) se pueden entender desde las tres dimensiones que propone Barreira et al. (2015) (saber, ser y hacer), y son producto claramente del aprendizaje en el rol profesional y expresión del desarrollo psicológico individual de cada profesional.

Por su parte, los resultados en el factor del conocimiento del rol apuntaron cierta ambigüedad del rol (Fuentes, 1999), que hace referencia al desconocimiento o poca claridad de su definición. En este sentido, la poca claridad se evidenció en las múltiples categorías enunciadas por los orientadores a la hora de identificar su rol en relación con las familias, donde incluso algunas entraban en conflicto con las tareas del tutor respecto a las familias o revelaban una posición secundaria al profesorado, pese a que los orientadores destacaban su mayor sabiduría para relacionarse con las familias. Justamente la existencia de una autoeficacia positiva para relacionarse con las familias por parte de los y las orientadoras y la identificación de la capacitación del profesorado para intervenir con las familias como una condición a mejorar en el contexto educativo, conducen a la idea de que los y las orientadoras tienen un rol primordial que se debe valorar y aprovechar para la mejora de las condiciones educativas en los centros (Bellido-Cala, 2021). Aunque el mayor consenso se logró en relación al rol de mediadores y asesores como también apuntan Sánchez y Facal (2018), estos resultados confirman la necesidad de delimitar claramente el perfil profesional de los orientadores, apoyando la idea de que el reto institucional debe estar encaminado a definir sus roles y sus competencias profesionales, con la alternativa de poder construir un concepto de competencia actitudinal que combine recursos personales y ambientales (Barreira et al., 2015).

Las necesidades de los centros, según los y las participantes de este estudio, a veces limitan el desempeño de las funciones de orientación a tareas administrativas alrededor de las evaluaciones psicopedagógicas (Hernández y Mederos, 2018). Estos resultados son coherentes con los encontrados por Vélaz de Medrano et al. (2018), quienes señalaron que el involucramiento de los orientadores en actividades poco relacionadas con la orientación y el asesoramiento al estudiantado ha dado lugar a la existencia de barreras para atender a los y las estudiantes y a la falta de claridad en sus funciones. En este sentido, es inminente la necesidad de reconducir la orientación educativa hacia tareas que favorezcan relaciones enriquecedoras entre la familia y la escuela, en tanto estos y estas profesionales cuentan con la formación suficiente para capacitar al profesorado y mediar para atraer la participación de las familias (Bellido-Cala, 2021).

El tamaño de la muestra y la no diferenciación entre los y las participantes según trabajasen en Departamentos de Orientación o en Equipos Psicopedagógicos pueden ser limitaciones del presente estudio. No obstante, aporta hallazgos sobre un tema escasamente investigado y resalta las creencias de colaboración familia-escuela, y su relación con la autoeficacia positiva. Los resultados permiten comprender el rol y las dificultades inherentes, referidas principalmente a su poca definición, así como las altas exigencias de los centros y las familias en quienes aún persiste la concepción de estos y estas profesionales como responsables del ajuste personal y emocional (Amor y Serrano, 2020).

Los resultados tienen implicaciones a la hora de determinar la eficacia de los y las orientadoras en la mejora de las relaciones con las familias, puesto que se ha comprobado que repercuten positivamente en el rendimiento escolar del alumnado (Sánchez y Facal, 2018). De esta manera, a nivel práctico, si el presente estudio ha constatado que los y las profesionales de la orientación son los agentes idóneos para intervenir con la comunidad educativa, se deben reestructurar sus funciones para que estas vayan encaminadas a incrementar la comunicación entre las familias y el profesorado, concretar más espacios compartidos entre ambos colectivos más allá de las situaciones problemáticas, incrementar la participación de las primeras, poner en común las incertidumbres que las mismas puedan tener sobre la educación de sus hijos e hijas, y favorecer su capacitación para desempeñar sus funciones educativas y la del profesorado para que trabaje colaborativamente con las familias (Sánchez y Facal, 2018).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Laertes. https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/la_o_y_la_tutoria_en_la_formacion_de_grados_y_postgrados.pdf
- Amatea, E. S. (2017). *Building culturally responsive family school relationships* (2ª ed.). Pearson.
- Amor, M. I. y Serrano, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychology*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Barreira, A. J., López, A. y Domínguez, J. (2015). Orientadores escolares: Importancia de la dimensión personal y participativa en las competencias actitudinales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 44-54. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14341>
- Bellido-Cala, J.A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76-91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741>
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/147>
- Carey, J., Martin, I., Harrington, K. y Trevisan, M. (2019). Competence in program evaluation and research assessed by State School Counselor Licensure Examinations. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2156759X18793839>

- Ceballos, N. y Saiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Concheiro, C. M. (2019). *Las relaciones entre la familia y la escuela desde la perspectiva de los docentes de educación infantil* [Trabajo de fin de grado]. Universidade da Coruña.
- España, Consejería de Educación. (2006). *Orden Ministerial del 27 de julio de 2006 por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria*. (Boletín Oficial del Estado, 8-09-2006, 175, 2). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/175/>
- Fuentes, M. (1999). *La eficiencia del trabajo en grupos*. Universidad de La Habana.
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz, J. L. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: Propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15214>
- Hernández Rivero, V. y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage Publishing. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao, S. y Gómez, 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>
- Martínez-Clares, P. y Martínez-Juárez, M. (2011). La Orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(1), 253-265. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192020>
- McCarthy, S. y Watson, D. (2018). A new typology: Four perspectives of school counselor involvement with families. *Journal of School Counseling*, 16(1), 1-41. https://www.isc.montana.edu/jsc_2016-2018.html#2018
- Mekgwe, N. y Kok, A. (2017). The personal career planning needs of secondary school learners in Botswana. *International Journal of Educational Sciences*, 17(3), 238-246. <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1317156>
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C. y Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22, 67-72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- Pang, I. W., y Watkins, D. (2000) Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26(2), 141-163. <https://doi.org/10.1080/713664272>

- Pereyra, C. I., Ronchieri, C. V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A. y Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 16(2), 299-325. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004
- Sánchez Castro, N. y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 63-74. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.317261>
- Scharett, M. (2010). *The relationship between high school counselor's beliefs and practices related to family school involvement* [Tesis doctoral, Universidad de Florida] [https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-high-school-counselors/docview/857444283/se-2Vázquez-Huertas, C. y López-Larrosa, S. \(2014\). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1\(2\), 111-121. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35>](https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-high-school-counselors/docview/857444283/se-2Vázquez-Huertas, C. y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1(2), 111-121. https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35)
- Vélaz de Medrano, C., González-Benito, A. y López-Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación* (382), 107-132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-394>
- Ventura-León, J. L. y Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Walker, J., Shenker, S. y Hoover-Dempsey, K. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27-41. <https://doi.org/10.1177%2F2156759X1001400104>

Fecha de entrada: 23 febrero 2021

Fecha de revisión: 9 abril 2021

Fecha de aceptación: 30 octubre 2021