

Máster de Investigación Educativa

Facultad de Educación

La vinculación familia-escuela como espacio de interacción:

percepciones de las familias

Lluisa Aitana Sauleda Martínez

Antonio Giner Gomis

Investigación y educación universitaria en el Espacio Europeo de
Educación Superior

2019/2020 C3

Resumen

La efectiva relación familia-profesorado procura mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, ofreciéndoles un contexto familiar consistente y coherente con el clima escolar, con metas comunes y estrategias acordadas entre ambas agencias. Esta investigación se ha planteado indagar, a través de las voces de padres y madres, la percepción que tienen las familias sobre su relación con el profesorado y la escuela de sus hijos, conocer la situación actual de su implicación con el centro educativo y, por último, las propuestas y demandas que los padres realizaría. Se ha seleccionado una metodología cualitativa narrativa, considerada la más idónea para ahondar en las voces de los participantes en el propio contexto de la acción. La información es recopilada a través de entrevistas a diversas familias, cuyos hijos e hijas están escolarizados en un centro de Educación Infantil y Primaria. Tras un exhaustivo y profundo análisis de la información obtenida, a través de un instrumento de categorías y codificaciones, se han podido alcanzar los resultados que indican tanto coincidencias, señalando una relación positiva entre ambas instituciones, como otros indicios de tensiones y desencuentros que dificultan esta relación.

Palabras clave: familia, escuela, relación, propuestas, implicación.

Abstract

The effective family-teacher relationship provides students with better learning opportunities, offering them a family context that is consistent and coherent with the school climate, with common goals and strategies agreed between both agencies. This research has set out to investigate, through the voices of families, their perceptions about their relationship with the teachers and the school of their children, to know the current situation of their involvement with the educational center and, by lastly, the proposals and demands that the parents would make. A qualitative narrative methodology has been selected, considered the most suitable to delve into the voices of the participants in the context of the action itself. The information is collected through interviews with various families, whose sons and daughters are enrolled in a center for Early Childhood and Primary Education. After an exhaustive and in-depth analysis of the information obtained, through an instrument of categories and codifications, it has been possible to achieve the results that indicate both coincidences, indicating a positive relationship between both institutions, as well as other indications of tensions and disagreements that hinder this relationship.

Key words: family, school, relationship, proposals, involvement.

INTRODUCCIÓN

Family as partner

Las familias cada vez depositan más expectativas y demandas en la escuela debido a las características de la sociedad actual; aspectos como jornadas laborales extensas, distancias entre centros y hogares, así como las nuevas necesidades educativas de los estudiantes como consecuencia del acelerado desarrollo del conocimiento en el mundo digital, el cual induce a una mayor presión sobre las escuelas. No obstante, la educación de los niños y las niñas no puede ser auténtica e integral a no ser que sea una tarea compartida entre ambas instituciones (Harris & Goodall, 2008). Es de vital importancia que las familias sean conscientes de la necesidad de implicarse en esta interacción institucional, así como formar a los docentes desde sus estudios iniciales para facilitar esta aproximación (Gomariz, Martínez, & Parra, 2019; Epstein, 2013). Las familias deben contribuir con la multiplicidad de funciones y tareas que se demanda actualmente a las comunidades educativas, uniendo fuerzas en un objetivo común, y logrando acuerdos para conjugar lo que se espera de la esfera familiar y de la esfera escolar (Bruno et al., 2000).

Podemos considerar a Epstein (1995) como uno de los primeros referentes de las relaciones familia-escuela, su pensamiento considera que la forma en que una escuela se ocupa de los niños/as se refleja en la forma en que se preocupa de sus familias. Si la escuela contempla al niño como un alumno, no como una persona humana, tenderá a ver a la familia como algo separado, que debe dejar la tarea de la enseñanza al profesorado. Si el profesorado ve al alumno como un niño, estará más predispuesto a ver a la familia y a la comunidad como compañeros en la educación de los menores. Los padres y madres *as partners* comparten responsabilidades y trabajan juntos para ofrecer mejores oportunidades de aprendizajes. Unidos pueden mejorar el clima escolar, orientar y apoyar a las familias, conectar a unas con otras y facilitar la vida de los maestros y los niños (Sapungan & Sapungan, 2014). Cómo conseguir esta intención ha sido donde las investigaciones han puesto su esfuerzo siguiendo la estela de Epstein (2006). Su perspectiva ha sido ampliamente seguida e investigada, como un medio de coordinar los contextos sociales para el desarrollo de los niños y niñas. Su propuesta de investigación considera seis variables de implicación. Estas categorías deben ser

analizadas y sustentadas a través de prácticas que involucren a todos los agentes implicados.

1 Ser familia/Parenting: Ayudar a las familias a establecer ambientes familiares que apoyen a los niños como estudiantes. Para esta finalidad, el profesorado debe conocer y comprender los contextos y culturas de las familias. Respetar los esfuerzos de las familias, sus necesidades y puntos de vista.

2 Comunicar: Diseñar formas de comunicación escuela-familia. El profesorado puede utilizar diversos medios de comunicación y promover comunicación en redes de familia. Solicitar y obtener los puntos de vista de las familias.

3 Voluntariado: Solicitar y organizar la ayuda de las familias. El profesorado será receptivo a la implicación de la familia. Recibirá con agrado los talentos de los padres y madres que puedan ayudar en la tarea educativa.

4 Aprender en casa: Ofrecer a las familias orientación sobre cómo ayudar a los estudiantes a hacer los deberes y otras actividades complementarias. El profesorado ha de diseñar los deberes de forma comprensible para la familia. Respetar el tiempo de la familia para su convivencia, sobretodo en las familias monoparentales, y manifestar su satisfacción y agradecimiento al apoyo de la familia.

5 Toma de decisiones: Integrar a los representantes de las familias en las tomas de decisiones, fomentar la asociación de padres y madres y, considerar sus puntos de vista e igualdad de estatus.

6 Colaboración con la comunidad: Identificar y aprovechar los recursos y servicios del entorno próximo. El profesorado estará receptivo a cualquier aportación de la comunidad que pueda ayudar al desarrollo de los estudiantes.

La aplicación de estas categorías de relación familia-escuela es más necesaria en las comunidades familiares menos favorecidas donde la deserción y el rendimiento disminuido están más presentes. Obviamente, son contextos donde resulta más difícil que esta relación florezca (Pianta et al., 2000). Sanders y Epstein (2005) resaltan como

las familias y las escuelas tienen que trabajar como colegas asociados. Ayudar a la familia a comprender el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos e hijas es vital en los sectores desfavorecidos, donde el rendimiento de los niños era bajo.

Las familias son una parte esencial de la comunidad escolar, ya que pueden aportar sus percepciones sobre las fortalezas y debilidades de cada proceso y centro (Martínez, Hetterschijt, & Iglesias, 2015) y esta contribución debe ser recibida por el centro sin temores, puesto que el objetivo es común. Sin embargo, desafortunadamente, se buscan más defensas y distancias que colaboraciones (Lewis, 1995), cuando lo relevante es sumar acciones coherentes.

Educación en el acompañamiento de la familia del futuro profesor

Otra aportación que queremos reseñar de Epstein y Sheldon (2007) es la relevancia de formar al profesorado en la sensibilidad y estrategias de la relación centro-familia. Unal, Unal, & Sampson (2019) comparan las creencias de profesores en formación, noveles y con experiencia sobre la implicación de las familias. Utilizan el “Parental Involvement Questionnaire” de Epstein además de utilizar focus group. Los resultados sugieren que, aunque todos mantienen percepciones positivas, a más años de experiencia se valora más la implicación de las familias. El estudio recomienda la necesidad de educar al nuevo profesorado en conocimientos y destrezas para mayor colaboración con las familias. En esta línea, Willemse et al. (2018) encuentran que el concepto y la práctica de *Family-school partnerships* es un reto para la educación del profesorado, y los profesores en prospectiva no están suficientemente preparados. Baum & McMurray-Schwarz (2004) consideran que si ha habido preocupación en las Facultades de Educación por preparar a los profesores en prospectiva en el rol de implicar a las familias. Así mismo, se está insertando un pensamiento positivo en los futuros profesores sobre la relevancia de la calidad de estas relaciones para ayudar en las necesidades de los niños y niñas. Nathans y Reville (2013) analizan el análisis de la escala de Epstein con profesores en formación inicial en debates online. Los participantes demuestran una clara comprensión de las barreras y beneficios de la implicación. No obstante, el conocimiento de cómo implicar a familias de diversidad es más limitado. Los temas más difíciles para los participantes se centran en orientar la toma de decisiones, el aprendizaje en el hogar, o la relación

con el entorno próximo. Epstein (2018) propone puntos esenciales para la formación inicial del profesorado. Primero, redefinir la identidad profesional docente de forma que incluya la colaboración con la familia como una competencia profesional esencial, ya que mientras otras competencias son trabajadas de forma sistemática, la colaboración con la familia no es considerado un tema curricular esencial.

La tutoría. Encuentros y desencuentros

Harris & Goodall (2008) exploran las relaciones entre la implicación de las familias y los logros de los estudiantes, desde las voces de los participantes, estudiantes y profesores, en busca de barreras o desencuentros. Encuentran que las dificultades de los padres y madres para dar este apoyo a sus hijos/as se centran en factores culturales, sociales y económicos. Las escuelas son frecuentemente cerradas a la colaboración, sin ser conscientes de que la implicación de las familias crea sentido de afiliación y el compromiso con el aprendizaje en casa marca una gran diferencia para el éxito del alumnado (Núñez et al., 2019).

Hornby & Lafaele (2011) subrayan que existe demasiada retórica en este tema y una brecha entre teoría y realidad, debido a las barreras existentes. Los autores proponen un modelo para identificar y debatir las creencias de las familias y los contextos familiares, como clase, etnia y género. Finalmente se discuten familia agendas, y disposiciones, sin olvidar factores económicos y sociales. En una segunda investigación, Hornby & Blackwell (2018) añaden que la presión de la familia a la escuela supone mayores responsabilidades para los centros educativos.

El amplio rango de estudios sobre la relación familia-escuela indica que existen distintos tipos de compromiso de las familias (Boonk et al., 2018). Uno de los caminos para favorecer la relación familia-escuela es a través de las reuniones y tutorías, las cuales corresponden a momentos de encuentro entre familias y docentes. Garreta (2012) revela en sus estudios, cómo la administración educativa consideraba necesario realizar tres tutorías entre el docente y los progenitores del alumno/a, pero su investigación muestra una realidad diferente. Bien sea por la excesiva carga de trabajo del profesorado-familias, o bien por la falta de interés de alguna o de ambas partes, los encuentros no se llevan a cabo. Otras investigaciones como las de Rodríguez-Ruiz,

Martínez-González, & Ceballos-Vacas (2019) señalan que las familias reconocen que dichos encuentros se producen de manera poco frecuente y que en ellos se suelen tratar temas generales que atañen a cuestiones académicas. Las familias consideran que las tutorías, sobretodo las individuales, deberían atender otros temas que favorecieran que el docente y las familias se conocieran, o conocieran aspectos de índole más personal del alumnado. Sin embargo, los autores anteriormente mencionados muestran cómo las familias perciben la falta de actitud receptiva del docente para concertar la tutoría. Por ese motivo, es esencial analizar quién toma la iniciativa en estos encuentros.

En oposición al modelo de tutoría tradicional, el cual se reduce a una comunicación unidireccional, en la que la familia recibe información por parte del docente, se deben crear nuevos momentos de encuentro recíproco y de diálogo (González & Solano, 2015) y promover una implicación mayor de las familias con acciones y prácticas que incrementen la toma de decisiones, no solo en las tutorías, sino en aspectos organizacionales del centro educativo con el propósito de favorecer el acceso de las familias al conocimiento real de la vida escolar (Ceballos & Linares, 2019; Expósito, 2014).

Otros autores como Valdés, Carlos y Arreola (2013) señalan la relevancia de la comunicación a través de tutorías, con el propósito de recibir asesoramiento para el apoyo desde el hogar, como aspecto que favorece el rendimiento académico y la motivación de los niños y niñas. Es en el contexto del hogar, cuando se habla de aprendizaje en el hogar, este tipo de participación de las familias va más allá de lo estrictamente académico. Se trata pues, de ofrecerle seguridad, salud y bienestar (Etxeberria & Insausti, 2013). Para tal finalidad, es preciso el papel del profesorado. Aunque la realidad muestra situaciones diferentes, ya que hay docentes que favorecen el distanciamiento de las familias, debido a que ven a éstas como intrusos en su acción educativa (González & Solano, 2015). Otros estudios como los de Gomilla y Pascual (2015) señalan en sus investigaciones que incluso algunos docentes ignoran las capacidades que pueden ofrecer las familias. De hecho, se puede observar en las investigaciones de Vélaz-de-Medrano y López- Martín (2018) que, en relación a la orientación a las familias, existe falta de interés y tiempo de dedicación por parte del centro educativo.

Respecto a la comunicación familia-escuela, las nuevas tecnologías han producido cambios importantes que afectan directamente a la comunicación. Concretamente, al modo de establecer ese contacto. Hoy en día, muchos docentes consideran adecuado el uso del correo electrónico o incluso el *whatsapp*, pero el incremento de este tipo de comunicación impersonal, no debe hacer peligrar el contacto personal a través de las tutorías. Sobretudo si se utiliza para comunicar aspectos negativos sobre el comportamiento o nivel académico del alumno/a, lo que acabaría disuadiendo a las familias para que abandonaran este tipo de relación tan esencial (Garreta, 2015).

Otro medio para mejorar la comunicación y relación de las familias con el centro educativo es a través de la participación de las familias. Un concepto que hace referencia a la variedad de prácticas, acciones, interrelaciones y contribuciones que padres y madres realizan en el contexto escolar, por ejemplo, la participación puede reflejarse en asociaciones de padres, en el apoyo en las tareas de aula, o en la participación en actividades festivas (Martiniello, 1999; Sibley & Dearing, 2014). Con el fin de comprender el proceso de participación, San Fabián (1994) revela que su participación se considera un medio que acerca la cultura escolar a la familiar; por ello, Álvarez, Aguirre y Vaca (2010) así como, Thompson y Mazer (2012) señalan que la buena comunicación es un factor vital. Además, las familias se sienten satisfechas cuando se sienten acogidas por el centro educativo y cuando éste, les demanda su colaboración y participación. Por ejemplo, se involucran en diversos aspectos como participar en la toma de decisiones (Martínez, Hetterschijt, & Iglesias, 2015) o implicarse en el aprendizaje de sus hijos, lo cual no solo influye positivamente en el rendimiento académico del alumnado (Hawrylak & Sevilla, 2019).

Las familias descubren los retos académicos a los que se enfrentan sus hijos y cuando fallan, en su contacto con el maestro, es cuando no solo se refuerza esa relación con los tutores, si no que mejoran la confianza con sus hijos/as (Clinton & Hattie, 2013; Graves & Brown, 2011). En este caso, los alumnos y alumnas al ver que sus familias desarrollan un gran interés en que acaben sus estudios con éxito, se vuelven más responsables y desarrollan actitudes positivas (Hornby & Lafaele, 2011; Ntekane, 2018).

Otras ventajas son que los niños y niñas desarrollan habilidades sociales y mejoran su comportamiento (Clinton & Hattie, 2013). Sin embargo, esta participación de las familias debe ser orientada, por ello, es necesario el desarrollo de programas y políticas de participación, en las cuales se le de un nuevo significado al rol que desarrolla la familia en la escuela (Andrés & Giró, 2016; Bolívar, 2010). Las familias con el deseo de implicarse en la escuela poseen fortalezas que los docentes, en cambio, no disponen. Tal es el caso del vínculo afectivo y emocional que han establecido con sus hijos/as. Una suma de elementos que hacen de los padres y madres, personas capaces de cubrir las necesidades de los más pequeños (Simón, Giné & Echeita, 2016).

Sin embargo, en la relación familia-escuela aparece otro obstáculo. Según Llevot y Bernad (2015), el acto de participar implica un plus de voluntad por parte de las familias, voluntad para intervenir y desarrollar un sentimiento de pertenencia al centro educativo. Sin embargo, en ausencia de esta voluntad nos encontramos ante la falta de interés y de compromiso (González-DeHass & Willems, 2003). De hecho, suelen ser siempre los mismos familiares los que participan (Gomilla & Pascual, 2015), así como otras familias que afirman su intención de participar, pero en realidad lo que para ellos significa participar, consiste solo en “estar” (Simón, Giné & Echeita, 2016).

A pesar de ello, tampoco se puede culpabilizar a las familias por el fracaso de la relación familia-escuela. Para evitar que eso ocurra, es esencial el papel de la escuela de fomentar una participación que se aleje de los modelos tradicionales, atendiendo para ello a la diversidad de contextos familiares que existen en la actualidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación se pretende conocer las percepciones que tienen las familias sobre su interacción con el centro educativo, así como la importancia que estas le atribuyen a poder participar (Valdés & Urías, 2011). Por ese motivo, se considera que para construir una relación familia-escuela positiva, es importante escuchar los discursos y opiniones de las familias. Por las mencionadas argumentaciones hemos decidido centrar esta investigación en la problemática expuesta, diseñando las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Qué percepciones tiene los padres y madres de la tutoría con el profesorado de sus hijos? ¿Esa percepción qué propuestas incluye?
2. ¿Cómo perciben las familias la relación? ¿Esa percepción qué propuestas incluye?
3. ¿Cómo se implican las familias en la práctica?

METODOLOGÍA

La naturaleza de este estudio es la que ha orientado su enfoque metodológico, considerándose la perspectiva de la investigación cualitativa como la más pertinente para ello, dada su perspectiva interpretativa (Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006) que va a permitir construir el conocimiento científico partiendo de las voces de los participantes (Cardona & Salgado, 2015).

Contexto Muestra. Centro educativo

Esta investigación se realiza en un centro educativo situado en un pueblo costero de la provincia de Alicante. Originalmente fue un pueblo de pescadores, sin embargo, en la actualidad, el turismo y la construcción son las actividades económicas principales. Se trata de una zona residencial con viviendas de calidad y espacios abiertos con parques y jardines. La población cuenta con recursos económicos medios-altos debido a la incorporación de la mujer al mercado laboral, así como se destaca un crecimiento demográfico debido a que el turismo fomenta el asentamiento de la población extranjera.

Participantes

Los participantes que componen esta investigación son veinticinco familiares del alumnado de Educación Primaria de dicho centro educativo. El muestreo de voluntarios. En cuanto a las variables sociodemográficas, poseen características diversas expuestas en el apartado de resultados. El hecho de que la autora de este trabajo es una más entre las familias, ha propiciado un clima de confianza, muy importante en la investigación cualitativa.

Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado para la recolección de datos consiste en una entrevista semiestructurada, integrada por cuatro preguntas abiertas. Consiste en un instrumento para la recolección de datos sobre, en este caso, historias personales (Kvale, 2011). Este tipo de entrevista se elaboró como método para reconstruir las teorías subjetivas (Flick, 2004). Construyendo así su historia a través de cuestiones temáticas y motivadoras. Ha sido diseñada con el propósito de obtener información sobre las percepciones de las familias y ha sido validada por un experto del área DOE revisando y depurando la misma.

Procedimiento

Lograda la obtención de las familias voluntarias, así como habiendo informado del carácter anónimo de la entrevista, ésta fue cumplimentada en horario escolar aprovechando la asistencia de los progenitores al centro. En los casos en los que el encuentro entre la investigadora y los participantes no fue posible, ña entrevista fue cumplimentada a través del correo electrónico o telefónicamente, y posteriormente transcrita.

Instrumento de análisis de datos

Tras reiteradas lecturas de las voces de los participantes, con el fin de interpretar lo más posible sus respuestas, se inició un proceso reflexivo conjugando los conceptos emergentes de las unidades narrativas con el marco conceptual utilizado, de modo que, en forma recursiva y revisitada, se fue diseñando el instrumento que se mostró finalmente efectivo para el análisis y codificación. Algunas unidades narrativas fueron validadas a través de un consenso con otros investigadores. Posteriormente, aplicamos el tratamiento de los datos con el apoyo del programa informático Aquad 6 (Analysis of Qualitative Data), diseñado por Huber (2003), con el objetivo facilitar el análisis cualitativo, ya que permite categorizar y codificar, almacenado los datos para posteriores revisiones.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos de los códigos demográficos. Respecto al sexo de los participantes, un 68% de la muestra son mujeres, mientras que un 32% son varones (ver Figura 1), por lo que se percibe que las mujeres han tenido una actitud más participada más en el proceso de recolección de datos.

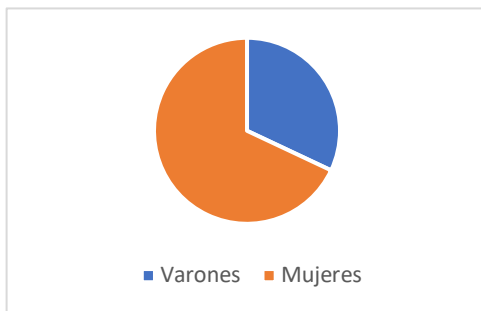


Figura 1. Sexo de los participantes

Otra característica de la muestra es la edad, la Figura 2 revela que, aunque hay más de la mitad de los participantes (52%) que perteneces al rango de edad entre 31 y 40, la diferencia respecto al rango de edad entre 41 y 50, es insignificante.

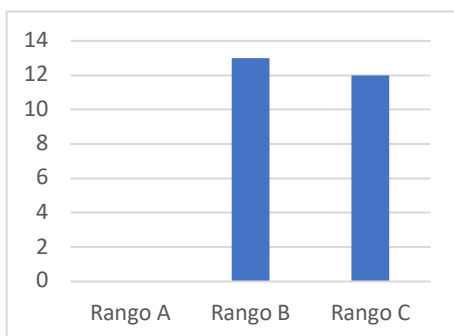


Figura 2. Rango de edad.

En referencia a los códigos inferenciales, el resultado final de la codificación se ha agrupado en un total de tres temáticas, dando respuesta a las cuestiones de investigación planteadas. Los datos obtenidos se presentan empleando diversas tablas con el número total de participantes (P), el número de casos con hallazgo (CH), las frecuencias (FA) y porcentajes (FA%) que se han extraído del número de unidades

narrativas de las entrevistas. Dichas unidades narrativas se presentan en códigos y subcódigos.

Tema I Percepción de la familia de la tutoría y propuestas

En la Tabla 1 se observa que las percepciones más altas de esta temática corresponden al intercambio de información que permiten este tipo de encuentros (subcódigo 1.1.1). Lo que favorece que las familias reciban información referente tanto a aspectos personales como académicos de sus hijos/as y, a su vez, el docente conoce datos sobre el menor en el hogar.

Explicar los avances que vemos desde casa (P.3).

Le sigue la cercanía como el tipo de relación que se produce entre la familia y el docente en las tutorías (subcódigo 1.1.3), permitiendo que las familias y el profesorado se conozcan en profundidad. Tal como señala un participante:

Me permite conocer a las maestras de mis hijos (P.7).

También y aunque en menor medida, hay participantes que otorgan importancia a este tipo de encuentros, como forma de conocer de la voz del docente las problemáticas que puedan tener sus hijos/as (subcódigos 1.1.2).

Dan a conocer los problemas que puedan tener los alumnos (P.2).

También es preciso resaltar que existen dos participantes que señalan que no sienten satisfacción debido a la inexistencia de tutorías, bien por falta de interés del familiar, del docente o de ambos.

Si no me lo pide el profesor, yo no pido tutorías (P.25).

Tabla 1

Satisfacciones en la tutoría

Códigos y subcódigos	P	CH	FA	FA%
1.1 Satisfacción				
1.1.1 Intercambio	25	18	18	43,90%
1.1.2 Conocer problemática	25	6	6	14,63%
1.1.3 Acercamiento	25	13	15	36,58%
1.1.4 Ninguna	25	2	2	4,87%
Total	25	39	41	99,98

La Tabla 2 muestra las coincidencias que revelan la existencia de barreras que dificultan la relación de las familias con el docente en las tutorías, así como un cierto desencuentro (subcódigo 1.2.1). Como percibe un participante:

Por parte de los maestros solo se realiza una tutoría por curso (P.13).

En esta temática es necesario destacar la percepción de las familias de que a las tutorías se les dedica un tiempo muy reducido (subcódigo 1.2.2), lo que dificulta poder tratar las diversas inquietudes de las familias. Por otro lado, la falta de flexibilidad a la hora de establecer los horarios de éstas, impide a muchos familiares acudir a estos encuentros tan importantes (subcódigo 1.2.2).

Que no se haga en otros horarios para que yo pueda asistir (P.14).

Otra causa de insatisfacción es la insensibilización o desinterés que muestra el docente, en lo que se refiere al tipo de información que obtienen por su parte, la cual es escasa o muy general (subcódigo 1.2.3).

Dando una información que no parece muy verídica de un alumno en concreto (P.2).

La última razón para sentirse insatisfechos hace referencia a la percepción de las familias de que en función del docente que tengan sus hijos/as, las características de las tutorías varían (subcódigo 1.2.4).

A veces hay maestros que no consideran importante tener una tutoría para determinadas cosas (P. 9).

A pesar de las numerosas insatisfacciones, hay familiares que resaltan que se sienten satisfechos sobre el modo en el que se llevan a cabo las tutorías por parte del docente (subcódigo 1.2.5).

Ninguna, estoy satisfecha con la información que me ofrece la tutora (P.20)

Tabla 2

Insatisfacciones por la tutoría

Códigos y subcódigos	P	CH	FA	FA%
1.2 Insatisfacción				
1.2.1 Carencia de tutorías	25	7	7	16,27%
1.2.2 Escasa duración/ flexibilidad	25	10	11	25,58%
1.2.3 Insensibilización/desinterés	25	12	13	30,23%
1.2.4 Depende del docente	25	5	6	13,95%
1.2.5 Ninguna insatisfacción	25	6	6	13,95%
Total	25	40	43	99,98

En los hallazgos obtenidos en referencia a las propuestas hechas por las familias, cabe señalar con las valoraciones más altas, la demanda y necesidad de los participantes de un mayor número de tutorías o las modificaciones que mejoren la calidad de éstas (subcódigo 1.3.3). Por ejemplo, ofreciendo una información más específica.

Que profundizaran más en los aspectos a destacar de cada niño (P.4).

Obligatorio una por trimestre (P.9).

Respecto a otra demanda importante, los participantes consideran insuficiente el tiempo dedicado a la tutoría individual, así mismo, piden mayor flexibilidad que permita que asistan los familiares implicados en su relación con el centro y el docente (subcódigo 1.3.2), tal y como señala un participante:

Deberían ser con tiempo ilimitado hasta que se resuelvan todas las dudas (P.15).

Otro aspecto que proponen es que el docente se tome un tiempo para preparar la reunión, lo que da a las familias una percepción de que el docente conoce las particularidades de cada niño o niña en cuestión, valorando así este tipo de encuentros (subcódigo 1.3.3).

Que profundizaran más en los aspectos a destacar de cada niño (P.4).

Como última propuesta, aunque no por ello es menos relevante, cabe señalar que existe un anhelo de recuperar el tipo de encuentros y tutorías que se producían en la etapa educativa anterior, valorando la importancia de éstos en todas las etapas (subcódigo 1.3.4), tal y como señala un participante:

Los maestros deberían tener más horas asignadas para atender a las familias porque creo que es más importante de lo que se piensa, no solo cuando iban a infantil (P.17).

Tabla 3

Propuestas para mejorar la tutoría

Códigos y subcódigos	P	CH	FA	FA%
1.3 Propuestas de mejora				
1.3.1 Naturaleza de la tutoría	25	15	15	41,66%
1.3.2 Mayor duración y flexibilidad	25	9	10	27,77%
1.3.3 Info.personal/ prep.reunión	25	3	3	8,33%
1.3.4 Homogeneización entre etapas	25	3	3	8,33%
1.3.5 Ninguna propuesta	25	5	5	13,88%
Total	25	35	36	99,97

Tema II Percepción de la relación familia-escuela y propuestas

Los resultados obtenidos sobre la segunda temática (ver Tabla 4), revelan que, existe un porcentaje más elevado de participantes que consideran y valoran la relación de cercanía que mantienen con el centro educativo y los respectivos docentes (subcódigo 2.1.2), tal y como manifiesta una participante:

Creo que es importante que las familias y los profesores se lleven bien y puedan hablar con confianza (P.25).

A pesar de ello, existe la percepción de otros participantes de una escasa relación (subcódigo 2.1.1). Así mismo, hay familias que, a pesar de tener una percepción positiva del acercamiento entre ambas partes, observan que éste no es muy frecuente.

Otro aspecto que influye en las relaciones de las familias con la escuela va a depender de cada docente en particular, tal y como señala una participante:

Sobretudo la maestra de mi hijo, me motivaba mucho para participar (P.9).

Tabla 4

Relación entre la familia y la escuela

Códigos y subcódigos	P	CH	FA	FA%
2.1 Relación F-E				
2.1.1 Escasa relación	25	11	11	27,5%
2.1.2 Relación cercana	25	18	18	45%
2.1.3 Canal comunicación diversos	25	1	2	5%
2.1.4 Colaboración mutua	25	7	7	17,5%
2.1.5 Depende del docente	25	2	2	5%
Total	25	39	40	100

En relación a las propuestas que aportan las familias como posibles soluciones para mejorar la relación entre la familia y el centro educativo, se destaca con la mayoría de participantes, un deseo de que se produzcan más encuentros con el docente (subcódigo

2.2.1). Bien sea a través de más actividades del centro o invitaciones al aula, tal como indica un participante:

La familia debería ser más participe en la vida escolar, sobretodo, en las aulas
(P.1)

Adicionalmente, también piden mayor flexibilidad en la asignación de los horarios, un aspecto directamente relacionado con el incremento de encuentros. Pues sin ser flexibles, no sería apropiado ofrecer más oportunidades de participar ya que las familias seguirían sin poder asistir.

Otro tipo de propuesta, hace referencia al deseo de una mayor colaboración por parte de ambas partes, pues no es correcto valorar negativamente la acción o en este, caso la falta de acción de una de las partes implicadas, cuando la otra no cumple con su compromiso (subcódigo 2.2.2).

Las familias deberían involucrarse más en el colegio, pero para ello, el colegio debería dar más oportunidades (P.2).

Otra demanda es la solicitud de vías alternativas de contactar con el docente, ante la falta de oportunidades de una comunicación más personal (subcódigo 2.2.3).

Que los profesores usen la Web Familia o intenten responder al correo (P.16).

Otra propuesta de cambio de otros participantes es el anhelo de recibir por parte del docente, un trato más individualizado, lo que conlleva a su vez, recibir información más concreta de su hijo/a, favoreciendo así la relación entre ambas partes (subcódigo 2.2.4).

Información más completa y un trato más individualizado a cada familia (P.4).

Como última propuesta, y únicamente formulada por una participante, que exige un mayor respeto por la labor realizada por el docente (subcódigo 2.2.5). Hay familias que perciben de manera poco correcta que otras critiquen el modo de actuar del profesorado como elemento que dificulta una buena relación con la escuela.

Mayor respeto por parte de las familias a la labor del docente (P.10).

También es esencial mostrar que, aunque en menor medida, siempre existen participantes que muestran su satisfacción, no dando propuestas de mejora (subcódigo 2.2.6).

Tabla 5

Propuestas para mejorar la relación familia-escuela

Códigos y subcódigos	P	CH	FA	FA%
2.2 Propuestas de cambio				
2.2.1 Más encuentros/flexibilidad	25	16	16	47,05%
2.2.2 Colaboración familia/escuela	25	8	8	23,52%
2.2.3 Sistemas contacto alternativo	25	3	3	8,82%
2.2.4 Trato individual	25	4	4	11,76%
2.2.5 Respeto al docente	25	1	1	2,93%
2.2.6 Ninguna propuesta	25	2	2	5,88%
Total	25	34	34	99,96

Tema III Implicación en la práctica

Respecto a la tercera temática, es preciso clasificar entre dos tipos de participación por parte de las familias. Se encuentran aquellos participantes que consideran que tienen una mayor predisposición hacia la escuela, una actitud positiva que favorece su implicación en las actividades o eventos del centro, así como realizar propuestas a los docentes (subcódigo 3.1.1). No obstante, algunos participantes sienten que, ante esta actitud favorable, no se sienten correspondidos por parte de la escuela.

Podría acudir mucho más al centro, si nos invitaran (P.24).

Por otro lado, están aquellas familias que, aunque les gustaría participar, se encuentran con barreras como el horario de trabajo u otro tipo de responsabilidades que les impiden acudir al centro en los horarios establecidos para las reuniones o actividades.

Yo por mi trabajo, hay veces que no puedo ir (P.16).

Por último, debemos ser conscientes de que, también existen familiares que no se implican lo suficiente (subcódigo 3.1.3), pudiendo ser porque no valoren la importancia de mejorar su relación con el centro en beneficio del menor.

No participo mucho en las actividades, solo suelo venir a eventos como el de Navidad o fin de curso (P.25).

Tabla 6

Implicación real de las familias

Códigos y subcódigos	P	CH	FA	FA%
3.1 Práctica real	25			
3.1.1 Predisposición/propuestas	25	13	13	46,42%
3.1.2 Disponibilidad	25	12	12	42,85%
3.1.3 Falta iniciativa familiar	25	3	3	10,71%
Total	25	28	28	99,98

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de esta investigación fue conocer las percepciones de las familias de la etapa educativa de Educación Primaria sobre su relación e implicación con el centro educativo. Las entrevistas aplicadas a las familias han permitido analizar y dar respuesta a las diversas cuestiones de investigación, alcanzando así el propósito del estudio. Por tanto, vamos a iniciar la discusión de los resultados partiendo de estas.

1. *¿Qué percepciones tiene los padres y madres de la tutoría con el profesorado de sus hijos? ¿Esa percepción qué propuestas incluye?*

Respecto a esta cuestión *tenemos las satisfacciones por las tutorías*. Aprecian la tutoría como un medio de conocer e intercambiar información sobre sus hijos e hijas, favoreciendo una comunicación más fluida, tal y como señalan González y Solano (2015). Sin duda los resultados concuerdan con Kraft & Dougherty (2013) en referencia a

como los encuentros, los cuales permiten a las familias obtener un mayor conocimiento sobre sus hijos e hijas, fomentando su implicación en mayor medida.

De los diversos encuentros que se producen entre familia-escuela, la mayoría suelen ser en las tutorías o reuniones, coincidiendo con Garreta y Macià (2017) que apuntan que en ellos se debe dar una comunicación bidireccional, ya que será a través de esa interacción y diálogo que las familias depositen su confianza en el profesorado, valorando el empeño del docente en proporcionarles una información personalizada de su hijo e hija, lo que le permite conocer en profundidad su desarrollo académico (Desforges y Abouchaar, 2003) y conductual, para poder complementarlo con apoyo desde el hogar. Adicionalmente, el conocimiento de los distintos aspectos de la vida escolar del niño/a, favorece que las familias determinen cómo serán las expectativas que depositan en sus hijos e hijas (Castro et al., 2015).

Según Macià (2017), cuando aumenta la comunicación, se produce una cercanía entre ambos agentes educativos que los participantes entrevistados también aprecian, lo que favorece que las familias se sientan integradas en la comunidad educativa, adoptando nuevos roles. Según Sapungan y Sapungan (2014), todo ello favorece la relación entre familia-escuela, así como entre padres, madres e hijos/as.

Por último, respecto al conocimiento y tratamiento de las distintas problemáticas del alumnado, se percibe una mayor implicación de las familias como respuesta al asesoramiento y apoyo recibido por parte del docente, desarrollando una relación más comprometida entre ambas partes.

Se aprecia la coherencia entre los desencuentros que señalan con las propuestas de cambio. Los desencuentros impiden un contacto adecuado entre la familia y la escuela, cabe señalar que algunos familiares detectan la falta de tutorías. Otra insatisfacción de las familias, que Greenhaus y Singh (2004) destacan, se refiere a la dificultad de las familias para asistir al centro cuando este se lo demanda, debido principalmente a los horarios establecidos para los encuentros que resultan incompatibles con el horario de trabajo, dificultando el acercamiento.

Cabe señalar que existen familias que perciben la diversidad de actitudes según el docente. Aunque existen docentes que se esfuerzan, la participación de las familias se encuentra dirigida por el docente, tal y como señala Lewis (1995). Por lo tanto, la actitud del profesor es vital según Ruiz y Mérida (2016), no se trata solo de que asistan al centro, sino de que la implicación sea de calidad.

Otra insatisfacción se debe a la falta de sensibilidad, así como de interés por parte del docente tanto para citar a las familias como en ofrecer información personalizada. Los hallazgos de Lawson (2003) muestran que frecuentemente la familia no se siente bienvenida, sino que se siente con falta de las competencias necesarias para una adecuada implicación.

Respecto a las propuestas de mejora, las familias perciben la necesidad de cambios en cuanto al tipo, duración y momento de estos encuentros, haciendo hincapié en la diferencia que perciben en Educación Primaria con respecto a la Educación Infantil. Modificaciones que favorecerán que se reciba una información más profunda del alumnado, no solo se trasmite información sobre lo académico, sino sobre lo conductual, emocional y social, tal y como afirman Clinton & Hattie (2013).

2. ¿Cómo perciben las familias la relación? ¿Esa percepción qué propuestas incluye?

Las familias perciben la relación tanto unos como escasa y otros la aprecian cercana. Según autores como De León (2011), en la actualidad siguen produciéndose más distancias que acercamientos.

Según Sapungan y Sapungan (2014), la relación entre familia-escuela, favorece la relación entre padres, madres e hijos/as, produciendo una cadena de relaciones positivas. Respecto a la colaboración como otro de los aspectos que satisfacen a las familias, autores como Thompson y Mazer (2012) señalan la participación de las familias como una forma de acercar la cultura escolar a la familiar, aumentando así la comprensión de la familia sobre la labor del centro. Según Martiniello (2000), existen diversas formas de que las familias participen, sin embargo, tanto el centro como las familias deben mostrar mutuo interés y valorar ambos la colaboración mutua tal y como manifiestan autores como Bolívar (2010) y Martínez, Hetterschijt, & Iglesias (2015).

Vuelve a aparecer entre las voces de las familias la diversidad de actitudes de los docentes, como señala Lewis (1995), existen docentes que son remanentes a implicarse con las familias, por ejemplo, las familias perciben falta de compromiso de algunos docentes a la hora de concertar tutorías, si ellos no lo ven necesario. A pesar de ello, los mismos familiares valoran el intento de otros maestros, por dar voz a las familias, así como servir de guía y apoyo para que estas apoyen a sus hijos en el logro de sus objetivos.

En lo referente a las propuestas para la mejora de las relaciones, los padres y madres son consistentes con lo expresado sobre las tutorías, demandando más encuentros, mayor flexibilidad, más colaboración mutua, sistemas de contacto alternativos y en esta cuestión algunas familias solicitan mayor respeto por la labor del docente. Los progenitores tienen redes de contacto en las que los profesores no participan y algunos padres y madres consideran que en estas redes se critica al profesorado sin verdaderas razones. Autores como Thompson (2008), señalan la existencia de una diversidad de métodos de comunicarse con las familias. Es por ello que algunos participantes manifiestan su deseo de aplicar sistemas de contacto alternativos, que difieran de las agendas. Además, remarcan la necesidad de que los mensajes que se intercambian entre la familia y el docente no sean solo para describir aspectos negativos del alumno/a, sino que las valoraciones positivas favorecen su autoestima.

3. ¿Cómo se implican las familias en la práctica?

Queremos iniciar la discusión con una cuestión de Harris y Goodall (2008), líderes de la investigación más humanista y social que tenemos, debaten las relaciones escuela-familia en el marco de la pedagogía culturalmente relevante de Ladson-Billings (2014): ¿Saben los padres cuánto significa su implicación escolar para sus hijos?

La implicación de las familias en la comunidad escolar es un proceso complejo que debe ser comprendido y analizado con cuidado. Debido a la alta disparidad entre familias, así como a la falta de un pensamiento educativo consistente, pueden no conocer el influjo que su apoyo puede tener en la educación integral y el futuro de sus hijos/as.

En esta cuestión hay tres tipos de narrativas, las que expresan predisposición e implicación con las actividades del centro, con el aprendizaje de sus hijos en casa y realizan propuestas al respecto. Demandando a la escuela más oportunidades de colaborar, así como más compromiso a otras familias (Garreta y Macià, 2017).

Por otro lado, las familias con una limitada participación y apoyo a sus hijos e hijas. Bien sea aquellas que confiesan su buena voluntad, pero también la existencia de muchas dificultades para llevar sus deseos a la práctica, así como aquellas que se caracterizan por la falta de iniciativa familiar (Lawson & Alameda-Lawson, 2016).

Por tanto, es labor del maestro ofrecerles la oportunidad de implicarse y encontrar formas cooperativas y colaborativas de unir fuerzas. Creando un ambiente de afiliación y pertenencia, lo que puede resultar difícil pero siempre posible (Darling-Hammond, 2004). En la educación de un niño o niña, la familia y la escuela deben de seguir caminos paralelos, ya que la vida escolar de un individuo es la continuación de su vida familiar.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Conclusiones

Sin duda esta investigación nos ha ofrecido la oportunidad de conocer a las familias como agentes educativos participantes de la comunidad de aprendizaje del centro escolar por derecho propio. En cuanto a la situación actual de la relación familia-escuela en un contexto particular, ya que es un estudio de caso, se llega a la conclusión que las familias participantes tienen predisposición valorable para participar e implicarse en el aprendizaje de sus hijos e hijas. No obstante, a pesar de que ambos agentes educativos valoran la importancia y necesidad de cooperación en beneficio del alumnado, se percibe que la comunicación y relación familia-escuela es escasa.

Limitaciones

Dado el número reducido de participantes no pretende ser generalizable. No obstante, la entrevista abierta se ha mostrado como un instrumento de contacto con los participantes satisfactorio para futuras investigaciones.

Implicaciones

En la educación de un niño o niña, la familia y la escuela deben de seguir caminos paralelos, ya que la vida escolar de un individuo es la continuación de su vida familiar. Hernández-Prados y López-Lorca (2006) señalan la imposibilidad de separar la vida del alumno/a tanto en su casa como en la escuela, dada la personalidad integrada de los niños. Es a través del conocimiento de los pensamientos y opiniones de las familias, así como escuchar sus propuestas de mejora, como se beneficiará la interacción entre ambas instituciones, favoreciendo la comunicación entre todos los miembros de esta comunidad y desarrollando un proyecto común (Torrego, 2019).

Finalmente, queremos subrayar la relevancia de desarrollar en la formación inicial del profesorado las competencias necesarias para procurar una auténtica relación familia-escuela.

REFERENCIAS

- Álvarez, B., Aguirre, M., & Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 320-334.
- Amatea, E., & Dolan, K. (2009). Fostering student and family engagement in learning through student-led parent conferences. *Building culturally responsive family-school relationships*, 252-276.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Arias, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Baker, T., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R.J. (2016). Identifying Barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Baum, A.C., McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice Teachers' Beliefs About Family Involvement: Implications for Teacher Education. *Early Childhood Education Journal*, 32,

57–61. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039645.97144.02>

- Bogdan, R., & Knopp, S. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Pearson.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boonk, L., Gijsselaers, J.M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018) A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Branzburg, J. (2001). Talking to parents online. *Technology & Learning*, 21, 54.
- Bruïne, E. J., Willemsse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Bruno, M.N., Carro, S., Hernández, N., y Pigurina, V. (2000). Fortalecimiento de la relación familia-escuela. *Psicología y Educación. Una relación desde APS*. En V Jornadas de Psicología Universitaria (Ed.), *Psicólogos y psicologías entre dos siglos. Consultas, demandas e intervenciones*. (pp.433-438). Impresos y Ediciones Tack Ltda.
- Cardona, A. M. A., & Salgado, S. V. A. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14,33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Ceballos, N., & Linares, Á. S. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45.
- Chrispeels, J. H., & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169.
- Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Secretaría de Educación Pública.

- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. <https://9di.es/ybyz2s5v>
- De Planty, J., Coulter-Kern, R. & Duchane, K. A. (2007) Perceptions of Parent Involvement in Academic Achievement, *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368, <https://doi.org/10.3200/JOER.100.6.361-368>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 19(6), 769-782.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Vol.433. London: DfES.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a Professional Development Chain: Preservice and Inservice Education for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125–141. <https://doi.org/10.1080/15476880590932201>
- Epstein, J. L., & Sanders, M.L. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2), 81–120.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2007). Moving Forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. En Chifton,S y Ronald,S. (Ed.), *Handbook for Research in Education. Engaging ideas and enriching inquiry*, (pp.17-34) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
DOI: [10.1080/10476210.2013.786887](https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887)
- Epstein, J. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), Pages: 397-406.
DOI: [10.1080/02607476.2018.1465669](https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669)
- Etxeberria, F., & Insausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes. REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(3), 43-62.
- Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.

- Fernández-Hawrylak, M., & Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 24-39. <https://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Garreta, J. (2012). Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius. Ajuntament de Lleida.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 1-15.
- Garreta, J., & Macià, M. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Gomariz, M.A.G, Martínez-Segura, M.J., & Parra, J. (2019). From the involvement at home of the families to the facilitation of teachers in a multicultural context. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85-100.
- 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. DOI: 10.6018/reifop.18.3.199321
- González, A. & Solano, J. M. (2015). *La función de tutoría: Carta de navegación para tutores*. Narcea.
- Goodman, K., & Hooks, L. (2016). Encouraging family involvement through culturally relevant pedagogy, *SRATE Journal*, 25(2), 33-41.
- Graves, S.L., & Brown, L. (2011). Parental involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32, 35-48. DOI:10.1177/0143034310396611
- Greenhaus, J. H., & Singh, R. (2004). Work and family, Relationship between. DOI:10.1016/B0-12-657410-3/00682-6
- Grimshaw, T., & Sears, C. (2008). Where am I from?'Where do I belong?' The negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education*, 7(3), 259-278.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008) Do parents know they matter? Engaging all parents in learning.

Educational Research, 50(3), 277-289, DOI: [10.1080/00131880802309424](https://doi.org/10.1080/00131880802309424)

- Hawrylak, M. F., & Sevilla, D. H. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 24-39. <https://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Hernández-Prados, M. Á., & Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-25.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hornby, G. & Blackwell, I. (2018) Barriers to parental involvement in education: an update, *Educational Review*, 70(1), 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Huber, G. L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *Revista de Educación*, 4, 141-156.
- Karsten, D., Jong, U., Ledoux, H., & Slighte, H. (2006). *The position of parents and pupils in governance policy*. SCO-Kohnstamminstituut, Universiteit van Amsterdam.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
<https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lawson, M.A.; Alameda-Lawson, T. (2016). Analyzing Profiles and Predictors of Parent Involvement in Elementary School. AERA Online Paper Repository.
- Lawson, M.A. (2003). School-Family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77-133.
<https://doi.org/10.1177/0143034310396611>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- Lewis, C.C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge University Press.

- Macià, M. (2017). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.56034>.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. *RMLE Online*, 31(10), 1-11.
- Martínez, M^ªA., Hetterschijt, C., & Iglesias, M.J. (2015). The European Schools: Perspectives of parents as participants in a learning community. *Journal of Research in International Education*, 14(1), 44-60. <https://doi.org/10.1177/1475240915573377>
- Morrissey, T.W., Hutchison, L., & Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology*, 50(3), 741–753. <https://doi.org/10.1037/a0033848>
- Nathans, L. & Revelle, C. (2013) An analysis of cultural diversity and recurring themes in preservice teachers' online discussions of Epstein's six types of parent involvement, *Teaching Education*, 24(2), 164-180. DOI: [10.1080/10476210.2013.786890](https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786890)
- Ntekane, A. (2018). Parental involvement in education. *Research Gate*. DOI: [10.13140/RG.2.2.36330.21440](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36330.21440)
- Núñez J.C, Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M.L., Valle, A. (2019). Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The Mediating Role of Motivation. *Front Psychol*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Parrilla, A. (2002). Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., & Bradley, R. (2000). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodriguez-Ruiz,B, Martínez-González,R.A. & Ceballos-Vacas, E.M. (2019). Tutoring with families in compulsory secondary education: perception of fathers, mothers and tutor teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 31-43. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389351>

- Ruiz, M. C., & Mérida, R. (2016). El desarrollo profesional docente derivado de la aplicación de los Proyectos de Trabajo en un aula de infantil. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 477-497.
- Sanders, M.G. & Epstein, J.L. (2005). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. In *Extending Educational Change*, (pp.202-222). https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_10
- Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sapungan, G.M. & Sapungan, R.M. (2014). Parental involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 3(2), 42-48.
- Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in the families of high-and low-achieving low-income black first-graders. *The Journal of Negro Education*, 56(1), 21-34.
- Sears, C. (2011). Integrating multiple identities: Narrative in the formation and maintenance of the self in international school students. *Journal of Research in International Education*, 10(1), 71-86.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project (HFRP).
- Sibley, E., & Dearing, E. (2014). Family educational involvement and child achievement in early elementary school for American-born and immigrant families. *Psychology in the Schools*, 51(8), 814-831. <https://doi.org/10.1002/pits.21784>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2017). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Thompson, B. (2008). Characteristics of Parent-Teacher E-Mail Communication. *Communication Education*, 57, 201-223.
- Thompson, B., y Mazer, J, P. (2012). Development of the parental Academic Support Scale: frequency, importance, and modes of communication, *Communication Education*, 61 (2), 131-160.
- Torrego, J.C. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación y Juventud, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

- Unal, A., Unal, Z., & Sampson, M. (2019). Preservice and inservice teachers' beliefs about parental involvement and their selection of parental involvement strategies. In J. Theo Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 1072-1078). <https://www.learntechlib.org/primary/p/210113/>
- Valdés, C., Carlos, E. y Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 92- 109.
<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/55/117>
- Valdés, A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99-114.
- Vélaz de Medrano, C. González-Benito, A. y López-Martín, E. (2018). Evaluación del desempeño de la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación*, 382, 107-132.
- Walter, J.B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication Research*, 19, 52-90.
- Willemse, T.M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>
- Wright, K., & Stegelin, D. A. (2003). *Building school and community partnerships through parent involvement* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

ANEXOS

Anexo I. Mapa de códigos

Tabla 7

Mapa de códigos

TEMÁTICA	CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS
Percepción de la familia de la tutoría y propuestas	1.1 Satisfacción por la tutoría	1.1.1 Intercambio 1.1.2 Problemática 1.1.3 Acercamiento 1.1.4 Ninguna
	1.2 Insatisfacción por la tutoría	1.2.1 Carencia de tutorías 1.2.2 Escasa duración/ flexibilidad 1.2.3 Insensibilización/desinterés 1.2.4 Depende del docente 1.2.5 Ninguna insatisfacción
	1.3 Propuestas de mejora	1.3.1 Naturaleza de la tutoría 1.3.2 Mayor duración/ flexibilidad 1.3.3 Info.personal/ prep.reunión 1.3.4 Homogeneización entre etapas 1.3.5 Ninguna propuesta
Percepción de la relación familia-escuela y propuestas	2.1 Relación entre la familia y la escuela	2.1.1 Escasa relación 2.1.2 Relación cercana 2.1.3 Canales comunicación diversos 2.1.4 Colaboración mutua 2.1.5 Depende del docente
	2.2 Propuestas de cambio	2.2.1 Más encuentros/flexibilidad 2.2.2 Colaboración familia/escuela 2.2.3 Sistemas contacto alternativo 2.2.4 Trato individual 2.2.5 Respeto al docente 2.2.6 Ninguna propuesta
Implicación en la práctica	3.1 Práctica real	3.1.1 Predisposición/propuestas 3.1.2 Disponibilidad

Anexo II. Marco de definición de la codificación

Tema I. Percepción de la familia de la tutoría y propuestas

En esta temática se pretende captar la interacción más individual entre las familias y los docentes, que se refiere a ese espacio-tiempo denominado tutoría, con el objetivo de establecer un contacto entre ambas partes.

Tabla 8

Satisfacciones por la tutoría

<p>Código 1.1 Satisfacciones por la tutoría</p> <p>Este código recoge los segmentos de texto de los participantes que expresan satisfacción por la tutoría por diversos motivos.</p>	<p>“Estoy satisfecha porque las tutorías me ayudan a conocer la vida de mi hijo en la escuela” (P.13).</p>
<p><i>Subcodigo 1.1.1. Intercambio</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto de las familias que perciben la relación del docente como un momento donde compartir información de sus hijos/as.</p>	<p>“Puedo conocer lo que está trabajando en el cole mi hijo, hacer propuestas o que el profesorado nos ponga a los padres cosas para ayudar al aprendizaje desde casa” (P.3).</p>
<p><i>Subcodigo 1.1.2 Conocer problemática</i></p> <p>Este subcódigo recoge las voces de las familias que hacen referencia a poder tratar problemas y dudas.</p>	<p>“Son importantes para dar a conocer los problemas que pueden tener los alumnos/as para intentar corregirlos” (P.2).</p>
<p><i>Subcódigo 1.1.3 Acercamiento</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto de las familias que expresan agrado con la cercanía y atención que mantienen con el profesorado.</p>	<p>“Me permite conocer a los maestros en profundidad” (P.7).</p>
<p><i>Subcódigo 1.1.4 Ninguna</i></p>	<p>“Ninguna porque aún no he tenido ninguna” (P.18).</p>

Este subcódigo agrupa los segmentos de texto que hacen referencia a la ausencia de satisfacciones en las tutorías.	
--	--

Tabla 9

Insatisfacciones por la tutoría

<p>Código 1.2 Insatisfacción por la tutoría</p> <p>Este código recoge los segmentos de texto que hacen referencia a los diversos motivos que crean insatisfacción entre las familias</p>	<p>“En realidad, son muy básicas y breves” (P.4).</p>
<p><i>Subcódigo 1.2.1 Carencia de tutorías</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto que hacen referencia a la escasez de este tipo de encuentros.</p>	<p>“Solo se realiza una tutoría por curso, una cada trimestre lo ven excesivo” (P.13).</p>
<p><i>Subcódigo 1.2.2 Escasa duración / flexibilidad</i></p> <p>Referencias al escaso tiempo designado para las tutorías con las familias. Así como la falta de flexibilidad en los horarios de las tutorías.</p>	<p>“No hay suficiente con una hora de tutoría”.</p> <p>“Incompatibilidad de horarios para asistir más al centro” (P.8).</p>
<p><i>Subcódigo 1.2.3 Insensibilización/Desinterés</i></p> <p>Este subcódigo presenta las percepciones de desinterés por parte del docente.</p>	<p>“Me parece que la información que me dio no era de mi hijo en concreto, era muy general” (P.4). “No ven igual que tú las dificultades de tu hijo” (P.3).</p>
<p><i>Subcódigo 1.2.4 Depende del docente</i></p> <p>Este subcódigo recoge las percepciones de la diversidad de actitudes de los docentes.</p>	<p>“He de decir que he tenido diferentes experiencias dependiendo del docente” (P.5).</p>
<p><i>Subcódigo 1.2.5 Ninguna insatisfacción</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto que no reflejan percepciones negativas en las narrativas.</p>	<p>“De momento no puedo quejarme en ese aspecto” (P.10).</p>

Tabla 10

Propuestas para mejorar la tutoría

<p>Código 1.3 Propuestas de mejora</p> <p>Este código recoge los segmentos de texto que hacen referencia a las diversas propuestas que aportan las familias para mejorar las tutorías con el docente.</p>	<p>“Deberían asignar más horas de atención a las familias al profesorado” (P.23).</p>
<p><i>Subcódigo 1.3.1. Naturaleza de la tutoría</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto que hacen referencia a la demanda por parte de las familias de tutorías de diversa naturaleza, sea de cantidad o calidad.</p>	<p>“Dar obligatoriedad a una tutoría por trimestre” (P.1). “Tutorías con los alumnos delante, para implicarlos más” (P.7). “Con otros docentes de otras especialidades, así como con el orientador” (P.24).</p>
<p><i>Subcódigo 1.3.2 Mayor duración/flexibilidad</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto de aquellas familias que demandan más tiempo y flexibilidad en las tutorías.</p>	<p>“Prever más tiempo para la reunión si la circunstancia lo requiere” (P.3).</p>
<p><i>Subcódigo 1.3.3 Info.personal/ prep.reunión</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto de los participantes que demandan una mayor preparación de la reunión para ofrecer información más detallada.</p>	<p>“Que profundizaran más en los aspectos a destacar de cada niño” (P.4). “Preparación de las entrevistas destacando aspectos académicos y personales” (P.6).</p>
<p><i>Subcódigo 1.3.4 Homogeneización entre etapas</i></p> <p>Solicitudes de las familias de que en la etapa de Educación Primaria exista la misma participación que había en Educación Infantil.</p>	<p>“En la etapa de Primaria, me gustaría que hubiera más contacto y la misma facilidad en las tutorías” (P.11).</p>
<p><i>Subcódigo 1.3.5 Ninguna propuesta</i></p> <p>Este subcódigo agrupa los segmentos de texto de los participantes que no expresan propuestas de mejora, por estar conformes con el sistema.</p>	<p>“Ninguna. En mi caso no pueden ser mejores” (P.10).</p>

Tema II Percepción de la relación familia-escuela y propuestas

En esta temática se pretende indagar sobre las percepciones de las familias con respecto a su relación con el centro educativo.

Tabla 11

Relación entre la familia y la escuela

<p>Código 2.1 Relación familia-escuela</p> <p>Este código recoge los segmentos de texto de las familias que expresan sus percepciones sobre su relación con la escuela.</p>	<p>“En general es buena y desde la escuela son empáticos en relación a muchas de las necesidades de las familias” (P.3).</p>
<p><i>Subcódigo 2.1.1 Escasa relación</i></p> <p>Incluye los segmentos de texto que hacen referencia a la escasa relación que perciben las familias con la escuela.</p>	<p>“En la etapa de primaria, la aparición de las familias en la escuela se reduce gravemente” (P.1). “Mis hijos van solos al aula, así que no conozco a sus maestras” (P.14).</p>
<p><i>Subcódigo 2.1.2 Relación cercana</i></p> <p>Este subcódigo agrupa los segmentos de texto sobre las manifestaciones de las familias sobre la cercanía con la escuela.</p>	<p>“Son bastante accesibles y cercanos” (P.5). “Mi hijo tiene dificultades de aprendizaje y ellas me orientan en los pasos a seguir” (P.10).</p>
<p><i>Subcódigo 2.1.3 Canales comunicación diversos</i></p> <p>Este subcódigo recoge las expresiones positivas de los participantes que hacen referencia a los medios de comunicación que favorecen la interacción.</p>	<p>“Menos mal que han puesto lo de la web familia para que los padres nos enteremos más” (P.16).</p>
<p><i>Subcódigo 2.1.4 Colaboración mutua</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto de los participantes que mencionan la necesidad de colaboración por ambos agentes.</p>	<p>“El colegio nos da la oportunidad de participar” (P.9). “También las familias tienen que poner interés. Si hay colaboración por ambas partes, es más fácil implicarse” (P.12).</p>
<p><i>Subcódigo 2.1.5 Depende del docente</i></p> <p>Este subcódigo agrupa los segmentos de texto sobre la diferente efectividad del sistema de contacto según cada docente.</p>	<p>“Depende del profesor, el correo electrónico a veces era un buen método, pero con otros no” (P.16).</p>

Tabla 12

Propuestas para la mejora de la relación familia-escuela

<p>Código 2.2 Propuestas de cambio</p> <p>Este código recoge los segmentos de texto que hacen referencia a las diversas propuestas que aportan las familias para mejorar las tutorías con el docente.</p>	<p>“Que todos los profesores usen la Web Familia” (P.16).</p>
<p><i>Subcódigo 2.2.1 Más encuentros/ flexibilidad</i></p> <p>Este subcódigo recoge los deseos de las familias de que se produzca más contacto entre la familia y la escuela, así como disponer de mayor flexibilidad en el horario</p>	<p>“Deberían producirse más encuentros para interactuar con los maestros/as” (P.1). “Tener la posibilidad de elegir el momento de las tutorías” (P.8). “Las actividades, que no siempre se hicieran en horario escolar” (P.3).</p>
<p><i>Subcódigo 2.2.2 Colaboración familia/escuela</i></p> <p>En este subcódigo emergen las actitudes de las familias hacia una mayor colaboración entre ambos agentes.</p>	<p>“Diseñar actividades o reuniones para pasar más tiempo con los maestros” (P.23). “Las familias deberían involucrarse más en el colegio” (P.2).</p>
<p><i>Subcódigo 2.2.3 Sistema contacto alternativo</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto de los participantes que solicitan nuevos sistemas de comunicación.</p>	<p>“Que las comunicaciones del colegio y del comedor se hagan de forma directa” (P.3).</p>
<p><i>Subcódigo 2.2.4 Trato individual</i></p> <p>Este subcódigo recoge las solicitudes de las familias relativas al deseo de recibir una información y trato más personal.</p>	<p>“Información más completa del sistema de e-a y un trato más individualizado a las familias” (P.4).</p>
<p><i>Subcódigo 2.2.5 Respeto al docente</i></p> <p>Este subcódigo recoge los segmentos de texto de los participantes que demandan un mayor respeto que merece el docente por su labor.</p>	<p>“Mayor respeto por parte de muchos padres a la labor que los docentes realizan” (P.10).</p>
<p><i>Subcódigo 2.2.6 Ninguna propuesta</i></p> <p>Esta codificación hace referencia a la ausencia de propuestas por parte de las familias.</p>	<p>“Hasta la fecha no he tenido ningún problema cuando he necesitado contactarles” (P.5).</p>

Tema III Implicación en la práctica

En esta temática se pretende analizar cual es la implicación real de las familias.

Tabla 13

Implicación real de las familias

<p>Código 3.1 Práctica real</p> <p>Este código recoge los segmentos de texto de los participantes que narran cómo y de qué forma se implican en la escuela.</p>	<p>“Me gustaría hacer más cosas como se hacía en infantil, pero el colegio no pone por su parte” (P.2).</p>
<p><i>Subcódigo 3.1.1 Predisposición/ propuestas</i></p> <p>Expresiones de actitud de interés por parte de las familias hacia la participación, sin embargo, la falta de una adecuada flexibilidad imposibilita su total asistencia al centro. También los que recogen las propuestas de las familias.</p>	<p>“Intento proponer ideas. Por ejemplo, que debería existir un tipo de eventos para reunirnos con el profesorado sin los niños delante” (P.23).</p> <p>“Podría acudir más al centro si nos invitaran” (P.24).</p>
<p><i>Subcódigo 3.1.2 Disponibilidad</i></p> <p>Se inscriben aquí las manifestaciones que hacen referencia a la actitud positiva de las familias por participar, sin embargo, falta iniciativa por parte del centro para crear más espacios de interacción.</p>	<p>“Cuando puedo por mi trabajo, colaboro en las actividades que se hacen en las clases de mis hijas” (P.5)</p>
<p><i>Subcódigo 3.1.3 Falta de iniciativa familiar</i></p> <p>Se recogen los segmentos de texto que hacen referencia a los participantes que reconocen que no tienen iniciativa para proponer encuentros.</p>	<p>“Es verdad que no participo mucho, solo cuando es obligatorio que traigan algo desde casa” (P.7).</p>

Anexo III. Modelo entrevista

Soy alumna del Máster de Investigación Educativa, esta entrevista sirve de base para la realización del TFM, con el objetivo de investigar la relación entre familia y escuela en un contexto concreto. Por ello, pido la colaboración de las familias en la realización de este cuestionario, dando unas respuestas lo más narrativas posibles. Por otro lado, destacar que las respuestas obtenidas se mantendrán en el anonimato, así como los datos personales de los entrevistados/as. Por último, agradecer vuestra colaboración.

DATOS DEMOGRÁFICOS

Sexo:

Edad:

CUESTIONES DE LA ENTREVISTA

1. ¿Qué satisfacciones encuentras con respecto a las tutorías entre el docente y la familia?
2. ¿Qué insatisfacciones encuentras con respecto a las tutorías entre el docente y las familias?
4. ¿Qué propuestas darías para mejorar las tutorías?
5. ¿Qué percepciones tienes de la relación de la familia y la escuela?
6. ¿Qué propondrías para mejorar esta relación?
7. ¿Podrías describir de qué manera participas en la escuela?