



Facultad de Ciencias de la Educación
Grado en Educación Primaria

Trabajo de Fin de Grado

**IMPLICACIÓN PARENTAL EN LA ESCUELA RURAL
ANDALUZA
Percepciones docentes**

Modalidad: Investigación en el ámbito de la educación y/o formación

Autor: S. Jazmín Samaniego Cruz

Tutor: Julia Espinosa Fajardo

Curso 2021/2022

Tabla de contenidos

Resumen	03
1. Introducción	04
2. Marco teórico	05
2.1. La implicación parental en la escolaridad	05
2.1.1. Importancia de la implicación parental educativa en los estudiantes ..	06
a. En el rendimiento académico	07
b. En las expectativas	08
2.1.2. Ejes de la implicación parental	09
a. Implicación en casa	10
b. Implicación en el colegio	11
2.1.3. La promoción a la implicación parental en la escuela.....	12
a. Marco normativo de intervención	13
b. Prácticas y programas	14
c. Barreras y facilitadores	14
2.2. La escuela rural y la implicación parental	16
2.2.1. Características, dificultades y aproximaciones	17
3. Objetivos	18
4. Metodología	18
5. Resultados y discusión	20
5.1. Hallazgos fundamentales y contraste con estudios previos	21
5.1.1. Definiciones	21
5.1.2. Valoraciones	22
5.1.3. Autovaloraciones	26
5.1.4. Atribuciones	27
5.1.5. Limitaciones	28
5.1.6. Necesidades	32
5.2. Posibles implicaciones	34
5.2.1. Para las familias.....	34
5.2.2. Para las escuelas.....	34
5.3. Limitaciones y perspectivas futuras	35

6. Conclusiones	36
Referencias bibliográficas	38
Anexos	41
Anexo 1-Tabla 1: Dimensiones simplificadas del involucramiento parental basado en el hogar	41
Anexo 2-Tabla 2: Dificultades en la escuela rural	42
Anexo 3-Tabla 3: Algunas consideraciones pedagógicas y sociológicas del contexto rural	43
Anexo 4-Tabla 4: Niveles estructurales de la Muestra	44
Anexo 5-Tabla 5: Categorización del tema y del tipo de percepciones en función de los objetivos de estudio	45
Anexo 6: Características estructurales de la muestra	46
Anexo 7: Guion de entrevista	50

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado aborda la implicación parental educativa desarrollando su importancia, la repercusión en el rendimiento y en las expectativas, y los ejes que involucra. Asimismo, se expone el marco normativo que da respaldo a las intervenciones en favor de su promoción. La investigación empírica aterriza en el contexto de la escuela rural andaluza, donde se busca conocer qué piensan los docentes de primaria sobre la implicación parental en la escolaridad, qué tan importante la consideran, a quiénes atribuyen su promoción, qué limitaciones encuentran al llevarla a cabo, hasta qué punto la consideran parte de su función docente, y, finalmente, qué consideran necesario hacer para que esta promoción se concrete. Las conclusiones evidencian una definición de implicación parental educativa desde un sentido amplio, siendo valorada como condicionante tanto del rendimiento académico como de las motivaciones y expectativas. Asimismo, el profesorado se autovalora positivamente como promotor de la implicación atribuyendo dicho ejercicio a una función inherente a su rol, asumiendo con ello, una responsabilidad compartida con las familias, que no está exenta de limitaciones que aparejan necesidades no circunscritas al ámbito rural. En síntesis, la promoción de la implicación parental sigue siendo una tarea social pendiente.

Palabras Clave: Implicación parental educativa, escuela rural, percepciones docentes, relación familia-escuela, Andalucía

Abstract

This End-of-Degree Project, addresses with educational parental involvement, developing the importance, the impact on school performance and expectations, and the variables involved. Likewise, the regulatory framework that supports interventions in favor of its promotion is exposed. The empirical research develop in the context of the Andalusian rural school, where it is sought to know what primary school teachers think about parental involvement in schooling, how important they consider it, to whom they attribute its promotion, what limitations they find when carrying it out, to what extent do they consider it part of their teaching function, and, finally, what do they consider necessary to do for this this promotion to materialize. The conclusions show that parental involvement in education is defined in a broad sense, being valued as a conditioning factor both in terms of academic performance and in terms of motivations and expectations. Likewise, teachers value themselves positively as promoters of involvement, attributing this exercise to a function inherent to their role, thereby assuming a shared responsibility with families, which is not exempt from limitations that bring with it needs that are not limited to the rural environment. In short, parental involvement promotion is still a pending social task.

Key Words: Parental involvement, rural schools, teacher perceptions,, family-school relationship, Andalusia.

1. Introducción

En la inmersión en el campo mediante las prácticas académicas universitarias y en otros tipos de encuentros menos formales con docentes activos, suele incidirse en las tensiones producto de la relación familia-escuela, bien sea porque surge la queja de la poca implicación parental en la escolaridad, o porque el docente percibe como insuficientes los recursos y apoyos con los que cuenta para facilitar estas interacciones, que además, en muchos de los casos, se experimentan con frustración al constituirse como una exigencia acontecida, percibiéndose como abrumadoras y extralimitadas a las funciones docentes.

En línea con los testimonios directos, son numerosas las investigaciones precedentes que apuntan también a un “querer y no poder” de los docentes en la promoción de la implicación parental, situación que se evidencia en problemáticas relevantes relacionadas con, las tensiones en la relación familia-escuela (Martín-Criado et al., 2014; Rivera y Milicic, 2006), los juicios y proceso de etiquetado a los padres por parte de los profesores, sobretodo en aquellos casos de familias alejadas de la norma escolar (Río, 2010; Rujas, 2016), la importancia de la implicación parental en la escolaridad (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010; Consejo General del Estado, 2015; Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015; Vargas-Rubilar, Richaud y Oros, 2018; Morales y Aguirre, 2018; Blasco, 2018), y aquellas que, aunque con menos frecuencia, dan voz a los docentes al identificar los recursos que aparecen como necesarios para esta promoción, bien sea porque se reconocen en su ausencia o en la comprobación de su eficacia cuando están disponibles (Wagner et al, 2016; Andrés y Giro, 2016; Gomariz et al, 2017).

Parece así pertinente poner en relieve y en conjunto las percepciones docentes en torno a la promoción de la implicación parental educativa, a fin de analizarlas de manera global y sistemática facilitando la búsqueda de respuestas que atiendan al conjunto de ellas. Conviene por ello aclarar que en este estudio, el término “percepciones docentes” engloba al conjunto de definiciones, valoraciones, autovaloraciones, atribuciones, limitaciones y necesidades que los docentes manifiestan en torno a la implicación parental educativa.

Para este fin ha considerado una investigación de corte cualitativo, fenomenológico y exploratorio que constriñe la población a profesores de primaria de escuelas públicas rurales andaluzas, lo que permite la aproximación a contextos donde no se ha hecho énfasis sobre la temática que nos ocupa (Pérez, García y Quijano, 2018), siendo entornos de características

diversas, difícilmente comparables con lo urbano y cuestionablemente generalizables en la etiqueta de “lo rural” (García y Pozuelos, 2017).

La estructura del trabajo recoge literatura relevante a la implicación parental educativa en sentido general, así como su aproximación al entorno específico de la escuela rural. Los resultados son presentados desde un análisis estructural de la muestra y un análisis inferencial de las percepciones recogidas, siendo relacionados con estudios previos en el apartado de discusión, donde también se destacan las limitaciones encontradas.

Como alcance y perspectivas futuras, se pretende que ese estudio facilite proyectos de intervención que respondan a las problemáticas detectadas, así como investigaciones posteriores que puedan correlacionar los resultados de percepciones en entornos rurales y urbanos.

2. Marco teórico

2.1. La implicación parental en la escolaridad

El análisis semántico del término implicación parental, establece un qué y un quién aparentemente claros. Por un lado, implicación significa “participación o relación voluntaria en un asunto o circunstancia” (Oxford Languages, s.f., definición 2), denotando una acción volitiva e intencionada. Por otro lado, el término *parental* puede evocarse en un sentido amplio o restrictivo. Desde un sentido amplio, parental es lo “perteneciente o relativo a los padres o a los parientes” (Real Academia Española [RAE], s.f., definición 1), incluyendo como parientes a cualquier miembro de la familia, dando también cabida a tutores legales distintos de la madre y el padre. En el sentido restrictivo, el término parental se centra en el aspecto biológico, enfocándose en el papel de los progenitores.

Así pues, aunque algunos autores afirmen que el “involucramiento parental se refiere a la implicación de los padres en las experiencias de los hijos y su asociación con las trayectorias académicas” (Morales y Aguirre, 2018, p. 139), se ha de convenir en tomar el sentido amplio del término parental, incluyendo a los tutores legales o fácticos que ejercen el rol, pues la familia es principalmente un constructo social.

No obstante, a pesar de estas relativas discrepancias, hay otras enfocadas en la acción de la implicación, y en el caso que nos ocupa, fundamentalmente en la implicación en la escolaridad. Es decir, en cómo se concreta la misma, pues puede comprender desde

involucramientos sutiles como las expectativas y su influencia, hasta formas de participación formales en las escuelas (asistencia a reuniones, pertenencia a asociaciones). Así, algunos autores señalan la imposibilidad de la interpretación unívoca del término.

La definición de implicación parental está muy lejos de ser clara y coherente entre los distintos estudios que evalúan sus efectos... [y la dificultad estriba en] la heterogeneidad de formas con las que los progenitores ofrecen este apoyo. Se trata, por tanto, de un constructo complejo y multidimensional que abarca conocimientos, actitudes y comportamientos diversos. (Blasco, 2018, p. 4)

Estas últimas discordancias, aparejan la necesidad de clasificar las formas o prácticas identificadas con la implicación parental, procurando no asimilar los términos implicación parental en la escolaridad y participación familiar en la escuela, pues este último puede constituirse como uno de los ejes del primero, debiendo evitarse el reduccionismo.

2.1.1. Importancia de la implicación parental educativa en los estudiantes

La importancia de la implicación parental en la educación puede encontrar su justificación desde postulados filosóficos hasta evidencias pragmáticas.

Considerando someramente el primero desde una perspectiva antropológica, cabe afirmar que el principio de educabilidad es inherente a la naturaleza humana, donde el ser inacabado le reclama a la persona, la libre y gran tarea de hacerse, pero este autoeducarse no se constriñe al desarrollo individual de sus potencias, sino que crece y se hace necesariamente con otros. En este sentido, la familia es la primera esfera donde la persona con su unidad y apertura, se encuentra con el mundo, constituyéndose como fuente de socialización primaria, donde “el buen ejercicio de las funciones educativas que corresponde a padres e hijos da ocasión, a unos y otros, de ejercitar unos hábitos formativos” (Quintana, 1993, p. 23), que desembocan en una determinada manera de convivencia social.

Esta forma de entender el rol educativo en la familia coincide con los fines de la enseñanza básica que describe la Ley Orgánica 3/2020, “la enseñanza básica persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones ... para desarrollar su socialización ... e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán” (Artículo único, término 3), aspirando al pleno desarrollo del individuo en sociedad.

Así pues, la importancia de la implicación parental en la educación radica tanto en ser la familia cuna del desarrollo personal, así como en ser la implicación, necesidad primaria en el desarrollo psicosocial de niños y niñas.

Aterrizando a referencias pragmáticas y constriñendo la educación a la escolaridad son numerosos los estudios que dan evidencia de cómo la implicación parental repercute en el éxito o fracaso académico, siendo frecuentes aquellos que muestran especialmente la influencia en el rendimiento académico y en las expectativas.

a. En el rendimiento académico

Son numerosos los estudios que correlacionan implicación parental y rendimiento académico, algunos basados en indicadores directos entre los diferentes ejes de involucramiento y diferentes criterios de rendimiento (calificaciones de profesores o pruebas estandarizadas) que, además, intentan explicar la influencia de diversos factores: etnia, nivel socioeconómico y/o educativo de progenitores, etapa educativa, tipo de asignaturas, etc. Otras investigaciones, menos directas, establecen la misma correlación a partir de las percepciones de la familia, de docentes y futuros docentes.

Blasco (2018), en un metaanálisis revisa estudios descriptivos de esta correlación y aunque estima prudencia, concluye:

Todos los metanálisis sobre implicación parental [y rendimiento académico] coinciden en estimar una asociación positiva y estadísticamente significativa, aunque de magnitud entre pequeña y moderada ... sin embargo ... de esta correlación no se puede inferir una relación causal ...[puede] que el nivel educativo y socioeconómico de la familia sea la causa de una mayor implicación parental y de un mayor rendimiento académico (p. 6).

[Por otro lado, esta asociación positiva] suele sostenerse para todos los grupos étnicos... [y que el efecto] suele variar por área de conocimiento ... y por tipo de medida del rendimiento (calificaciones de los profesores, resultados de pruebas estandarizadas o medidas *ad hoc*), pero sin un patrón claro (p. 12).

En la misma línea, Morales y Aguirre (2018), añaden: “los estudios indican que las trayectorias académicas ... pueden favorecerse por las diferentes formas de involucramiento; pero aún es necesario profundizar en ... las maneras en que se expresa y los variados factores personales ... implicados” (p. 147). Así también, estudios como el Alcalay et al. (2003),

confirman que “la relación padres e hijos tiene una alta incidencia en el rendimiento académico y en la conducta escolar, pudiendo convertirse en un marcador psicológico positivo o negativo en el autoconcepto del niño” (como se citó en Rivera y Milicic, 2006, p. 120).

En cuanto a investigaciones sobre las percepciones de esta correlación (estudios indirectos), se evidencia un asentimiento común entre docentes y profesorado en formación: “en los centros de Infantil y Primaria, los docentes señalan la participación de las familias como necesaria y favorecedora del éxito escolar del alumnado” (Andrés y Giró, 2016, p. 64), así también, profesores en formación “estiman que la implicación de los padres en la educación de sus hijos mejora su rendimiento académico (86,2 %), y que una relación positiva familia-escuela eleva el rendimiento escolar de los alumnos (88,4 %) y previene el fracaso escolar (74,1%)” (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015, p. 463).

b. En las expectativas

Las expectativas se definen como “lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra, ni lo que se está dispuesto a hacer para ello” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2000, como se citó en Rivera y Milicic, 2006, p. 121). Así, expectativa no es sinónimo de aspiración idealizada, ni de acciones propositivas, sino que revela una suerte de creencia nacida de diversos factores condicionantes (instrucción, estilo de crianza, procesos de atribución, etc.). Además, las expectativas pueden estar más o menos sujetas al análisis racional de supuestos predictores de éxito que el sujeto escoge para determinarlas, y esta elección depende a su vez, de la disponibilidad de recursos, herramientas y competencias que el individuo posee en determinado momento, siendo notable la repercusión del capital cultural y económico en la eficacia de la misma (Martín-Criado y Gómez, 2017), tal como afirma Blasco (2018) tras un análisis de programas de implicación parental.

En todos los metanálisis en los que se incluyen las expectativas como forma de implicación, el efecto positivo que generan es siempre el de mayor magnitud. No puede descartarse, sin embargo, que las expectativas estén capturando, al menos en parte, el efecto de la clase socioeconómica y el nivel educativo de los padres (p. 7).

En la misma línea y atendiendo principalmente a la temporalidad de las expectativas, Martín-Criado et al. (2014) señala, que “el nivel de expectativas difiere según el recorrido

escolar de los hijos –las expectativas se adaptan a sus trayectorias escolares- el capital escolar y posición social de los padres” (Martín-Criado et al., 2014, p.436), es decir, no se trata solo de una determinación condicionada, sino que no escapa a las evidencias presentes y a medida que se pone a prueba, se nutre de ellas, dándoles valor en función del alcance del análisis posible.

Por otro lado, apuntando al efecto positivo de las expectativas en la educación, diversas fuentes coinciden, sosteniendo que “las creencias parentales, y en especial las expectativas educativas de los padres frente a sus hijos y la autoeficacia parental percibida en las interacciones educativas ... se destacan como hilos articuladores que sugieren mejores trayectorias académicas en su descendencia” (Morales y Aguirre, 2018, p. 147). Así también, desde el Consejo General del estado [CGE], aunque desvinculan las expectativas de la influencia de factores socioeconómicos y culturales, sí afirman que:

Las altas expectativas de los padres sobre los resultados escolares de sus hijos, así como la comunicación entre padres e hijos, tanto en términos generales como en relación a las cuestiones escolares, se vinculan a un mejor logro académico, independientemente de la edad de los alumnos, del nivel educativo y social de los padres o de otras características del bagaje familiar (2015, p. 12).

No obstante, más allá de discutir la eficacia de determinadas expectativas parentales con el éxito académico de hijos e hijas, cabe poner énfasis en la maleabilidad de las mismas, es decir, la posibilidad de ajuste constante de expectativas. Es aquí donde radica la importancia de la implicación parental educativa sobre las expectativas: Es más factible ajustarlas en función del nivel de implicación que se tenga, pues a más implicación, más posibilidad de recoger evidencias y atender a las mismas, tanto en su alcance como en sus limitaciones, facilitando procesos de reflexión y evaluación de las expectativas y sus efectos, ora por parte de madres y padres, ora por parte de hijas e hijos. “Las creencias familiares acerca de la educación están relacionadas con el compromiso de los adolescentes con las actividades académicas y con la reflexión de estos respecto al futuro propio” (Rivas & Marchand, 2016 y Strambler et al., como se citó en Morales y Aguirre, 2018, p. 145).

2.1.2. Ejes de la implicación parental

Es conocida la clasificación que Epstein (2011) establece con relación a los modos de implicación parental, que incluye seis niveles asociados a tres tópicos: la participación en el

hogar, en la escuela, y la relación entre ambas. La primera responde a la crianza (*paternalista-maternalista*) y el apoyo en el aprendizaje en el hogar (*aprendizaje en casa*). La segunda, a la colaboración con la escuela (*voluntariado*) y la participación en órganos formales (*decisorio*). Y el tercero, que refiere a la comunicación bidireccional (*comunicativo*) y la interacción de la triada familia-centro-escuela (*comunitario*) (Como se citó en CGE, 2015 y Gomáriz et al., 2017).

Por otro lado, Seginer (2006) simplifica esta clasificación en dos ejes, diferenciando los contextos de participación: la implicación basada en la escuela, y la basada en el hogar. (Como se citó en Morales y Aguirre, 2018). Así, se cree conveniente el desarrollo en esta línea, dado su carácter globalizador.

a. Implicación en casa

Atendiendo al contexto, se han distinguido dos formas de involucramiento en el hogar, aquellas más generales asociadas a la crianza, que permiten un clima favorable para el desarrollo integral del menor, y aquellas prácticas vinculadas necesariamente con la escolaridad. A pesar de ello, resulta difícil separarlas, puesto que ambas persiguen el desenvolvimiento pleno de niños y niñas, objetivo en el que redundan la educación. Conviene entonces atender a Morales y Aguirre (2018), quienes, en un estudio pormenorizado, distinguen seis dimensiones en el que la implicación se concreta. De estas seis prácticas, se pueden extraer cinco, a fin de evitar la ambigüedad en la diferenciación de comunicación y socialización académica, tal como se señala en el Anexo 1-Tabla 1.

Asimismo, los efectos registrados en la Tabla 1, dejan claro el papel relevante de la implicación parental en el hogar, tal como lo resume Ice y Hoover-Dempsey (2010):

Los padres en el modelo de educación en casa se reportan más auto eficaces, creen que tienen alta responsabilidad en el desarrollo educativo de sus hijos y son más sensibles a sus invitaciones para involucrarse, participando más en las experiencias educativas (como se citó en Morales y Aguirre, 2018, p. 144).

Es evidente, sin embargo, que la mera presencia de determinadas formas de involucramiento no asegura la consecución de resultados óptimos, siendo indispensable considerar por un lado, el cómo se desarrollan estas prácticas, y por otro y quizá el más importante, sobre quiénes (características y necesidades psicosociales y madurativas del menor en cuestión). A esto hay que añadir la influencia notoria de las características

familiares, en especial relativo al nivel socioeconómico y/o educativo de padres y madres (Blasco, 2018).

b. Implicación en el colegio

Puede ser definida como el eje que “incluye las acciones de los progenitores en el colegio y la frecuencia con la que están presentes en él” (Blasco, 2018, p. 5). Dicho así, parece asemejarse al concepto de participación educativa de las familias, entendida por Reparaz y Naval, como una competencia personal y parental (implica aprendizaje de conocimientos, actitudes y destrezas) que se va ajustando a la trayectoria escolar y que se desarrolla en estrecha relación con la comunidad educativa con quien comparte fines (Consejo General del Estado, [CGE], 2014, Cap. 1).

Desde el Proyecto Includ-ed (2006, como se citó en CGE, 2014) se explican cinco niveles de participación: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

La primera se asocia a la transmisión unidireccional de información, desde la escuela hacia las familias, colocándolas como sujetos pasivos. La segunda, supone la participación formal de padres y madres en órganos de gobierno de los centros. En el nivel decisorio, cabe la posibilidad de intervenir en las decisiones relacionadas con los contenidos y formas de evaluación de los aprendizajes. En el evaluativo, la intervención no se supedita a las formas de evaluación de los estudiantes, sino también del centro. Finalmente, desde la participación educativa, el involucramiento llega hasta la propia formación y los procesos de aprendizaje de hijos e hijas.

Según estos niveles se podrían encontrar diversas prácticas en cada uno, por ejemplo; en el informativo: la participación en jornadas de puertas abiertas (Blasco, 2018), el uso unidireccional de mecanismos de comunicación (agenda, correos). En el consultivo; la participación en los consejos escolares y asociaciones de madres y padres. En el decisorio; “colaborando en la docencia; organizando o participando en alguna actividad o taller en el aula, ayudando a organizar salidas y excursiones, haciendo actividades de voluntariado, asistiendo a fiestas y funciones escolares” (Blasco, 2018, p. 5). Respecto al evaluativo, Gomariz et al. (2017) señala que “la cultura escolar que impera en la relación familia-escuela es la asimilación de la primera por parte de la segunda” (p. 52), la participación evaluativa entonces pondría en entredicho el enfoque tradicionalista promocionando una “planificación estratégica dirigida a profundizar en formas de colaboración realistas y flexibles, así como

susceptibles de adaptarse al cambio para perdurar en el tiempo” (CGE, 2015, p. 18). Por último, en el nivel educativo, se incluyen interacciones transformadoras y no solo adaptadoras, “en las que familiares, voluntarios o profesionales de la comunidad, con perfiles muy diferentes del profesorado, entran en las aulas para trabajar desde grupos interactivos con el alumnado” (Flecha, 2009, como se citó en Gomariz et al., 2017, p. 44), así también, caben “actividades de capacitación parental que suministran actividades, materiales e información a los progenitores sobre cómo realizarlas en casa” (Blasco, 2018, p. 19).

En la misma línea, un punto a considerar, según Reparaz y Naval, es que “la participación requiere querer, saber y poder” (CGE, 2014, p. 23). En el querer se resume el interés ideológico, la satisfacción socioafectiva y la percepción de rentabilidad. En el saber, se explicita la necesidad de formación para conocer y comprender la cultura escolar. Y, en el poder, se evidencia la necesidad de cauces, vías y mecanismos concretos que la hagan posible.

Permeando los tipos de participación, se encuentra la implicación parental en el colegio a través de la Comunicación familia-escuela (Blasco, 2018):

Comprende el conjunto de interacciones entre profesores y progenitores para conectar lo que ocurre en el colegio y en casa ... Incluye las visitas domiciliarias a las familias antes de empezar el curso; las sesiones de orientación a principio y final de curso; las conversaciones informales ... las reuniones formales tanto rutinarias como de carácter extraordinario ... las comunicaciones en papel, por teléfono o correo electrónico para ofrecer información curricular, sobre actividades escolares concretas o sobre el progreso del niño. (p. 5)

En consecuencia, se trata de un proceso interactivo en el que la implicación parental demanda una respuesta de la escuela y reacciona en función de la apertura y flexibilidad de esta. Además, “los canales de comunicación se vincularían con la motivación, en el sentido de que si ésta es fluida se genera confianza” (Andrés y Giró, 2016, p. 68), y esto es extrapolable en ambos sentidos, constituyéndose fuente de retroalimentación en la relación familia-escuela.

2.1.3. La Promoción de la implicación parental

Dada la importancia de la implicación parental, resulta obvia su promoción, aunque no parece existir el mismo consenso respecto a sobre quién recae la responsabilidad.

Por otro lado, la promoción de la implicación si bien puede darse de forma independiente por parte del profesorado, tiende a responder a programas concretos del centro,

estos programas “son intervenciones para estimular la implicación de los padres en la educación de sus hijos, y son promovidas, generalmente, por los colegios y las administraciones educativas” (Blasco, 2018, p. 13). No obstante, también pueden ser desarrollados por otras entidades (Ayuntamientos, ONG’s, Delegaciones Técnicas, etc.) bajo iniciativas públicas o privadas.

La promoción de la implicación parental en la escuela, viene respaldada por el marco normativo que da soporte al sistema educativo en cada país, se concreta en prácticas y programas institucionalizados y se topa con facilitadores y barreras en su desarrollo.

a. Marco normativo de intervención

Con respecto a Europa, cada país cuenta con “sistemas organizados expresamente para favorecer la participación de las familias en las estructuras de gestión del sistema escolar, aun cuando las modalidades y los niveles de representación ... varían.” (CGE, 2014, p. 36). Dicha representación es considerada como principio rector que posibilita la democratización de la educación, la atención de las demandas y la mejora de la calidad educativa, lo que no decanta necesariamente en la promoción activa, resultando “una brecha importante entre los acuerdos vigentes desde la perspectiva política sobre la colaboración entre padres y centros, y la realidad que se vive a pie de calle, en las escuelas” (Eurydice, 2009; Kernan, 2012; Share, Kerrins y Greene, 2011; como se citó en CGE, 2014, p. 42), lo que revela la necesidad de crear estructuras y programas contextualizados que permitan su concreción.

En España, el derecho a la participación, aunque no así la promoción de la misma, “está recogido expresamente en el artículo 27, apartados 5 y 7, de la Constitución Española. Por ello, debe ser garantizado por los poderes públicos, promovido por las administraciones educativas y ejercido por parte de las familias” (CGE, 2014, p. 198).

En Andalucía, el Decreto 137/2002 de apoyo a las familias presenta un conjunto de servicios, ayudas y medidas de apoyo global a la familia, señalando que “las Instituciones Públicas deben asumir muchos de los servicios que actualmente prestan las familias ... en correspondencia con la solidaridad que la familia muestra para con el conjunto de la sociedad” (p. 7128). En cuanto a la promoción de la implicación, solo el Art. 20 de la Sección 3 (otras medidas) concreta el asesoramiento y la atención educativa a través de los equipos de orientación educativa existentes, solo para casos de situación compleja y problemática que afecte a alumnos y a sus familias, de lo que deriva un vacío legal en torno a intervenciones

preventivas que fomenten la implicación parental educativa en toda la comunidad educativa, además, Decretos y Órdenes posteriores, se han focalizado principalmente en la regulación de servicios complementarios. No obstante, la Resolución de 21 de octubre de 2021, por la que se establece la convocatoria del programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar para curso vigente, plantea en como uno de sus objetivos “acompañar a las familias de este alumnado, ofreciéndoles habilidades y recursos para que puedan lograr una mejor comprensión y una mayor implicación en los procesos educativos de sus hijos e hijas” (p. 3), y, en cuanto a las funciones del personal asignado, demanda a los Equipos y Departamentos de orientación: “realizar actuaciones personalizadas con el alumnado seleccionado y hacer su seguimiento mediante tutorías individualizadas con el mismo y sus familias” (p. 4), e “incorporarse y participar en la Comisión de Absentismo Escolar para promover acciones de prevención, intervención y seguimiento, en colaboración con la familias.” (p. 5). De lo expuesto, sigue sin identificarse canales y mecanismos concretos que incentiven y favorezcan la implicación parental.

b. Prácticas y programas de promoción

Blasco (2018) diferencia tres tipos comunes de programas en función de sus fines; aquellos que motivan y capacitan para mejorar el aprendizaje en casa: los que fomentan una mayor participación en el colegio y; los que buscan mejorar la comunicación familia-escuela, en los que se incluyen programas de formación en lengua nativa o segunda lengua (padres y madres extranjeros). Estos programas son ofrecidos mediante escuelas de padres, talleres y reuniones, mostrando mayor evidencia de éxito, aquellos buscan motivar, capacitar e incentivar la participación de padres y madres.

El mismo autor señala otras actividades frecuentes y positivas como: aquellas orientadas a que padres y madres ayuden en el proceso de lectura, las que son breves y se focalizan en el aprendizaje, las que animan a la creación de rutinas para el seguimiento en casa, y las que fomentan la socialización académica en la familia. Cabe añadir los ejemplos sugeridos en los cinco niveles de participación parental en el colegio.

c. Barreras y facilitadores

“Las normas que regulan las interacciones con las familias -los plazos, las formas de comunicación y de toma de decisiones- siempre están pensadas y ensayadas en contextos

ideales donde se localizan alumnos, profesores y padres muy motivados.” (Río, 2010, p.92). Sin embargo, la realidad muestra una diversidad cada vez más compleja de abordar bajo tópicos generales y estándar.

Algunas de las barreras frecuentes identificadas en la escuela son aquellas que devienen de los cambios sociales y aparejan cambios de roles y funciones, percibiéndose como extralimitadas a las funciones docentes. Según Andrés y Giró (2016) en un estudio de Giró del 2014, refieren que “existe un elevado consenso en considerar que se da una excesiva delegación de responsabilidades hacia la escuela y el profesorado en todo lo pertinente a la educación de los hijos, y que las familias deberían asumir su rol educativo. (p. 63). Además, se agudiza la crítica con relación a familias alejadas de la norma social, tendiendo a valorar la implicación bajo criterios de no querer, no saber, no poder. (Río, 2010).

Por otro lado, están las barreras relacionadas con la falta de formación inicial y respaldo permanente “para saber cómo tratar conflictos, cómo gestionar distintas situaciones, o cómo comunicar determinadas cuestiones en momentos puntuales ... [pues] hasta ahora lo que ha funcionado ha sido el sentido común ... y los saberes propios.” (Andrés y Giró, 2016, p. 66). Hay también barreras asociadas al carácter limitado de las ayudas, el personal, los programas y las prácticas de promoción de la implicación, pues “no solo se requieren apoyos con una finalidad reparadora o terapéutica sino, sobre todo, con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de los miembros de la familia.” (Rodrigo et al., 2010, p. 9). “Estos programas cobran relevancia principalmente para aquellas familias que necesitan de mayor apoyo en su tarea de crianza.” (Vargas-Rubilar et al., 2018, p. 15).

En cuanto a los facilitadores, se identifica como principal factor motivacional la creación de un clima de cercanía y confianza (Andrés y Giró, 2016), en el que la apertura del centro y la disposición de canales flexibles de comunicación, constituyen eslabones clave. Se valora también positivamente incentivar la implicación mediante el uso estrategias curriculares insertadas desde la planificación y que resulten innovadoras, abiertas y flexibles a la participación como el trabajo por proyectos, las Comunidades de Aprendizaje, los Grupos Interactivos, las Tertulias Dialógicas, etc. Asimismo, conviene considerar la conformación de alianzas estratégicas desde la dirección del centro con entidades externas, públicas o privadas, para facilita así la implementación de programas piloto que se han reportado como buenas prácticas desde el CGE (2015): “International week /semana del idioma”, del Colegio público

de enseñanzas musicales integradas ‘Vázquez de Mella’ de Pamplona; el Proyecto “Descubriendo el arte urbano» promovido por la Asociación de Padres y Madres de Alumnos [AMPA] del colegio público ‘Buenavista’ de Sevilla; el programa «Implicolaboración familiar: un ecosistema educativo necesario» implementado por la AMPA del colegio público ‘Hipódromo’ de Melilla, etc., u otros programas independientes que promueven la parentalidad positiva (Rodrigo et al., 2010) y buscan mejorar la relación familia escuela (Vargas-Rubilar et al., 2018).

2.2. La Escuela rural y la implicación parental

La Orden del 15 de abril de 1988 define a la Escuela Rural [ER] en su Art. 1 como “aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula”, proponiendo, en el Art. 2 una nueva forma de constitución "mediante un proceso de agrupamiento y ordenación de unidades escolares existentes en una o varias localidades.” Esto da lugar a la reconversión y extensión de las unidades precedentes, surgiendo una nueva denominación: los Colegios Públicos Rurales [CPR], que agrupan diferentes centros y/o aulas multigrado de diferentes localidades de la misma comarca y que se constituyen como una unidad de funcionamiento pedagógico y administrativo, con posibilidad de impartir Infantil, Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

De lo expuesto se desprenden dos premisas en torno a la ER. Por una lado, la ER no es sinónimo de CPR pues sin haber agrupamiento, las unidades escolares independientes pasan a constituirse únicamente como Colegios Públicos (sin “R”). Y, por otro, ER no se limita a un anacronismo sino que su construcción sintáctica encierra una consideración más generalista.

Frente a esta disyuntiva, y atendiendo al significado implícito y común en el pensamiento colectivo, ER queda definida por aquellas instituciones educativas no urbanas, es decir, de poblaciones que no se consideran ciudades. No obstante, esta noción puede llevar a considerar una suerte de modelo estándar homogéneo, pero “hay tantas escuelas rurales como centros existen” (García y Pozuelos, 2017) y con ellos, “una multiplicidad de connotaciones antropológicas que definen una gran diversidad de contextos y realidades ... que demandan intervenciones diferenciadas, tanto en el ámbito organizativo, didáctico-curricular, como en la relación con las familias y el entorno social.” (Pérez et al., 2018, p. 148).

2.2.1. Características, dificultades y aproximaciones

Cantón (2004) resume cuatro características comunes a las ER: Baja o muy baja ratio alumno-profesor, forma de agrupamiento comúnmente en multigrado, dificultades para acceder a los bienes culturales y, algunas veces, único servicio público local. (Como se citó en Pérez et al., 2018). Desde otra perspectiva, Bernal-Agudo (2009), apunta a su tendencia a ser “más diversa que la urbana, según parámetros demográficos, físicos, culturales y económicos en los que se ubique el centro ... [y a ofrecer] una elevada tasa de participación de los alumnos y en el mismo entorno.” (Como se citó en Pérez et al., 2018, p. 151). A esto, se añade: la elevada tasa de rotación del profesorado (Andrés y Giró, 2016), y, según Corchón (2000), “un mayor contacto personal y con la naturaleza, mayor autonomía profesional y capacidad para la implementación de actividades extraescolares, posibilidades reales de [realizar] un proceso individualizado de enseñanza-aprendizaje, aumento del tiempo de ocio escolar y fomento del arraigo sociocultural” (Como se citó en Hinojo et al., 2010, p. 90).

No obstante, a pesar de la cautela precisa a la hora de generalizar la ER, estas características generales esbozadas pueden constituirse como ventajas o dificultades dependiendo del enfoque organizativo y curricular del centro. Algunas de ellas se registran en el Anexo 2-Tabla 2, clasificadas en función del agente en el que inciden, es decir; en la escuela como institución (carácter organizativo), en el profesorado y en la familia.

En cuanto a la implicación parental en la ER no ha sido objeto de estudio frecuente y puede explicarse por múltiples causas: cuestiones presupuestarias, acceso y disponibilidad a los contextos, diversidad de los entornos e incluso rentabilidad de los resultados. En la práctica, Andrés y Giró (2016) identifica dos situaciones relativas a la implicación familiar en la ER: el valor de las AMPAs, que muchas veces aparecen “como mediadoras en la relación entre familias y profesorado” (p. 66) y el papel del profesorado; que bien puede verse desmotivado a fomentarla en su condición de transeúnte, así como poco capacitado para hacerlo en estos contextos, refiriendo que, “sobre la participación, van aprendiendo en el día a día ... mediante la experiencia ... [reclamando] una formación pertinente, dado que la recibida para el fomento de la participación, no fue ni mucha ni continua, sino más bien limitada y temporal.” (p. 66). Pese a las escasas referencias directas, sí que se pueden considerar otros estudios que ponen en relieve ciertas características sociológicas o líneas de pensamiento en los contextos rurales, y por ello, en familias rurales, lo que permite intuir su

influencia o condicionamiento en la implicación parental. En el Anexo 3-Tabla 3 se registran algunas de ellas.

3. Objetivos

El presente TFG tiene como objetivo principal conocer las percepciones docentes sobre la implicación parental educativa en la escuela rural. En concreto, como objetivos específicos persigue describir qué entienden los y las docentes por implicación parental educativa y cuál es la valoración que hacen de ella de manera general y en su entorno próximo, conocer cómo se autoperciben como promotores de la implicación parental educativa, las limitaciones que encuentran y las atribuciones que hacen. Finalmente, busca también recoger las necesidades que los y las docentes perciben en torno a la promoción de la implicación parental, a partir de las sugerencias que hacen.

4. Metodología

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo o naturalista y responde a un diseño fenomenológico, pues “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.” (Hernández et al., 2014, p. 493). En este caso, el fenómeno u objeto de estudio a explorar son las percepciones docentes en torno a la implicación parental.

La población está representada por profesorado de primaria pero, atendiendo a las características del objeto de estudio, es decir, a la susceptibilidad contextual de las percepciones, dicha población ha de limitarse, por lo que se ha aterrizado en el subgrupo de maestros en ejercicio de la escuela rural andaluza. Por este motivo, la selección de la muestra es no probabilística, dirigida o también denominada, “muestreo por juicio” (Mejía, 2000, p.169), y es de tipo homogénea en cuanto al perfil seleccionado: profesorado en ejercicio de primaria en la escuela pública rural andaluza. El número de participantes responde por acierto al entendimiento de las categorías que se describen posteriormente, y por defecto, a las limitaciones de la capacidad operativa para la recolección y análisis de datos.

Por otro lado, si bien en la investigación de corte cualitativo “el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” (Hernández et al., 2014, p.391) sino, profundizar en la comprensión del objeto de estudio, sí

que se puede hablar de representatividad en el nivel de relaciones socioestructurales. En esta línea, Mejía (2000) señala que “la muestra cualitativa permite obtener resultados generalizables para el universo, dentro de límites de representatividad socioestructural” (p. 167), considerando una diversidad de matices que denomina heterogeneidad estructural del estudio, donde recoge tres ejes o niveles que se asumen como variables que definen la muestra, y que permiten categorizar los resultados para un análisis más ordenado. Estos niveles estructurales son: socioeconómico, espacial y temporal. En el caso que nos ocupa, los subniveles consideradas dentro de cada variable se recogen en el Anexo 4-Tabla 4 y en el Anexo 6: Características estructurales de la muestra¹.

La segunda categorización de variables no hacen hincapié en las personas participantes sino en los significados, es decir, en lo que engloba el término percepciones para esta investigación. Para ello, se problematizan los objetivos de estudio, se divide el tema y se clasifican los tipos de percepciones que se busca registrar, tal como se evidencia en el Anexo 5-Tabla 5.

En cuanto a instrumentos y técnicas, para conocer las percepciones docentes “el propio investigador es el instrumento de la investigación” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 101) y la herramienta que sirve a tal fin es la entrevista semiestructurada, cuyo guion (Anexo 7) responde a la problematización de los objetivos recogidos en la Tabla 5 y a los aspectos informativos y genéricos, recogidos en la Tabla 4. La recogida de información es realizada a través de grabaciones de audio y anotaciones de campo, identificando en ellas para su posterior categorización, unidades de análisis de libre flujo², es decir, segmentos de la entrevista de tamaño variable, no predeterminados (Hernández et al., 2014).

La presentación de los resultados y la discusión se organiza partiendo de un análisis inferencial de los tipos de percepciones docentes para luego advertir los hallazgos fundamentales en contraste con estudios previos, las posibles implicaciones tanto para la familia como para el profesorado y, las limitaciones y perspectivas futuras de la investigación.

El procedimiento de análisis seguido, permite secuenciar dos niveles de codificación

¹ Las categorías *a priori* identificadas son las relativas a las características estructurales de la muestra y las que recogen los diferentes tipos de percepciones. La primera ofrece solo información complementaria a esta investigación por tratarse de una muestra limitada y podrá encontrarse como Anexo 2. La segunda es analizada y desarrollada de forma detallada por ser objetivo principal de este trabajo.

² “*Libre flujo* [cursivas añadidas] implica que las unidades no poseen un tamaño equivalente. Se selecciona el inicio del segmento y hasta que se encuentra un significado, se determina el final del segmento. Por ejemplo, algunos segmentos podrían tener cinco líneas ... otros 50.” (Hernández et al., 2014, p. 427)

cualitativa: primero, la codificación abierta, por la se agrupan los datos según las categorías establecidas *a priori*, y segundo, la codificación axial por la que se comparan las categorías, buscando vinculaciones y comparándolas entre sí. Esta última incluye el proceso de “describir e interpretar el significado profundo de las categorías, lo que se denomina ‘codificación selectiva’” (Hernández et al., 2014, p. 441).

En este análisis inferencial de los tipos de percepciones docentes, para cada subcategoría se registran las unidades de análisis de libre flujo, de forma literal y como citas ilustrativas (verbatim) dentro de los modelos identificados³ y en función del total de los datos recogidos, es decir, es posible que la limitación de la muestra no permita la saturación de las subcategorías, pero sin duda expone los modelos encontrados para el total de la muestra. En el caso de los verbatim, los participantes serán citados como entrevistados según el orden cronológico de entrevista (En^o) para preservar el anonimato y la confidencialidad.

5. Resultados y discusión

El término *percepciones* es uno de los “conceptos importantes en la conformación de la cosmovisión de los grupos sociales” (Vargas, 1994, p. 52). Desde un enfoque antropológico, la autora entiende la percepción como:

“Forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible... [por la que el sujeto] atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (p. 50).

Además, en un análisis sobre los límites y alcances del término, Vargas (1994) apunta a tres características clave que definen el término *percepciones*: están limitadas a un marco espacio-temporal o a una “situación histórico-social” (p. 50) concreta; son fruto de la interacción del individuo y el grupo social particular y; vincula lo consciente y lo inconsciente en el sujeto siendo plástica a los cambios de estructuras perceptuales en él.

En esta línea y en consonancia con los objetivos de este estudio, se ha considerado *percepciones docentes* al conjunto de definiciones, valoraciones, autovaloraciones,

³ Los modelos identificados, derivan del proceso de “*codificación axial* ... consiste esencialmente en: a) agrupar categorías en temas, identificando así las categorías centrales del fenómeno (el axis o eje) y b) conectar dichas categorías fundamentales (en hipótesis, vínculos, modelos, etc.)”.(Hernández et al., 2014, p. 450)

atribuciones, limitaciones y necesidades que los docentes manifiestan en torno a la implicación parental educativa.

5.1. Hallazgos fundamentales y contraste con estudios previos

Se han constatado distintos modelos de percepciones del profesorado respecto a: la definición, la valoración, la autovaloración, las atribuciones, las imitaciones y las necesidades asociadas a la implicación parental educativa y a su promoción. Al intentar dar cabida a todas las opiniones posibles, se ha encontrado información coincidente con la literatura previa que sustenta el estudio, pero también cuestiones no consideradas *a priori*, pero que revelan un interés demandante.

5.1.1. Definiciones

Se identifican tres formas o modelos para definir la implicación parental educativa. En el modelo 1, se entiende como sinónimo de participación familiar en el centro:

Implicación parental tiene muchas vertientes...es la participación de la familia en el centro que provoca que el alumnado obtenga buenos resultados académicos. Por otra parte, hay muchas vertientes de la participación familiar... hay familias que solo participan cuando se les requiere... como diríamos nosotros ‘a demanda’ y hay familias que participan de manera voluntaria, tanto una como otra son formas de participación. (E1)

En el modelo 2, se define desde una perspectiva de género enfocándose también a la participación en el centro: “Para mí es que tanto el padre como la madre estén implicados en el centro. No que el rol sea de uno, sino que el rol sea de ambos. Que la educación de sus hijos, de los niños, sea entre dos” (E2).

En el modelo 3, se considera en sentido amplio, aludiendo también a formas de implicación en el hogar, siendo el más representado: “[la implicación son] las distintas formas que tenéis las familias de implicaros en el entorno escolar.... Que no es solo en el colegio, sino en el resto de cosas, por ejemplo, las actividades que se hagan extraescolares y demás” (E6). “Hay distintos tipos de implicaciones...el que te ayuda a construir actividades ... recursos humanos....y después está la implicación de apoyo a la labor docente, que se continúa en la casa con el apoyo de la familia” (E4)

Se ha visto que, a pesar de algunas consideraciones en principio restrictivas, es generalizada la idea o concepto de implicación que contempla los diferentes ejes que recoge la literatura, sea la versión extendida de Epstein y los seis niveles de participación familiar (2011, Como se citó en CGE, 2015 y Gomáriz et al., 2017) o la versión simplificada de Seginer (2006, como se citó en en Morales y Aguirre, 2018) que ha sido la desarrollada en este estudio, y que contempla: la implicación en el centro y la implicación en el hogar. Así, la definición en sentido amplio es la más referida en las entrevistas.

5.1.2. Valoraciones

Este apartado recoge dos tipos de valoraciones. La primera, se trata de juicios generales sobre la importancia de la implicación parental. La segunda, se trata de un juicio concreto, respecto al entorno o centro donde ejerce (escuela rural).

a. Valoración general de la importancia de la implicación parental

Se encontraron para el juicio general, tres modelos de asociación: dos directas y una inversa. En las dos directas, se hace una valoración de la implicación por la repercusión en el rendimiento y por la repercusión en las expectativas y/o motivaciones. Así, respecto al rendimiento, los entrevistados afirman que “existe una relación casi estrecha entre la implicación de las familias en el centro y los resultados escolares... yo lo diría casi lineal” (E1), “un alumno que tiene los padres implicados, después el rendimiento es mucho mayor” (E3). Del mismo modo, en relación a su influencia en las expectativas y/o motivaciones, sostienen que: “si escuchas los problemas que te dicen... eso hace que tu hijo vea que tu le das importancia a la educación y que la escuela no es un aparcacoches” (E1).

Si en una casa ...no le dan importancia a lo que es el colegio, al final el niño, como niño que es, al final lo que más le va a interesar es ‘lo que no me obliga a hacer nada’, yo voy a hacer más caso al que no me obliga... si en casa ven que no le dan importancia... ‘vengo porque tengo que venir pero cuando salgo del cole no tengo nada más que hacer’, entonces si en casa tú no estás, no te esfuerzas, no te obligan, no te marcan ellos unas pautas, para mí condiciona el desarrollo de enseñanza-aprendizaje del niño (E2).

Es muy importante que las familias participen en esto porque si los niños, si ven que la familia está implicada, se implican ellos también, sino la escuela es una cosa aparte de su vida, que lo único que está ahí es para frenarles y molestarles (E5).

Este tipo de afirmaciones donde se valora positivamente la implicación y se vincula a aspectos académicos y afectivos, pues “es determinante ... para el éxito, el rendimiento y el bienestar del alumnado en la clase ... para todo lo que es la vida escolar del alumnado” (E5) "porque va a redundar en la motivación de los niños, en la preparación de ellos” (E3), comulga con numerosas investigaciones ya mencionadas. (Blasco, 2018; CGE, 2015; Morales y Aguirre, 2018).

En la asociación inversa, son los cambios y/o permanencias sociales (condicionantes) los que repercuten en la implicación parental educativa. Se identificaron tres tipos de condicionantes en la ER que pueden constituirse también como limitaciones: reticencias a los cambios y a lo nuevo, delegación de la educación a la escuela y relaciones interpersonales.

Sobre las reticencias al cambio; sostienen que “muchas veces hemos tenido problemas cuando hemos traído a alguien de fuera que hay familias que no querían que se diera un cierto taller” (E4). Asimismo, sostienen:

Ellos, la mayoría, no han estudiado, estudios ya más especializados ... son gente que normalmente todos tienen terrenos familiares, se dedican a la cría de ganado o al cultivo de la castaña, les ha ido bien sin estudiar, su mundo es muy pequeño, en realidad porque no tienen más aspiraciones...su mundo es su pueblo.... No se implican con las familias que vienen de fuera ... se les ignora bastante, no están abiertos al resto del mundo. Entonces, pues ellos, con su tipo de vida consideran que les ha ido bien y la escuela les importa poco. A la escuela se va porque es obligatorio y porque ellos consideran que quizá, que los niños, si estudian, van a tener trabajos más cualificados de los que ellos tienen, en el futuro, pero creo que en realidad no les importa. Esto en lo que es la familia rural, lo que pasa que en estos pueblos, en la sierra de Aracena, que es donde estamos, que es cierto, da la casualidad de que somos muchas familias de fuera ... hemos visto otras cosas, tenemos otra mentalidad, no digo que seamos mejores pero, que es otra cosa, es distinto” (E5).

En lo que refiere a la delegación de la educación, afirman: “Yo he llegado a escuchar ... barbaridades, o sea, tú tendrías que trabajar ... más horas y por la tarde, porque yo no tengo porqué enseñarle a mi hija o a mi hijo, o ponerme con ella pa’ las tareas” (E4).

Respecto a las relaciones interpersonales, son diversas y representan para los docentes, más desventajas, que ventajas. Unas son producto de la recomposición de la población con la

llegada de *neorurales* (Bustos, 2009), “al crecer mucho la matrícula de gente foránea al pueblo ... empieza a haber otro tipo de movimiento entre los padres”(E5), que no parece ser muy deseado por la población oriunda: “entre ellos están muy unidos frente a los de fuera” (E5). Otras surgen de los estilos de crianza y la proliferación de modelos permisivos: “año tras año... llegan a casa y los padres son más bien amigos que padres” (E3). Y otras más, asociadas a rivalidades intergeneracionales: “hay una endogamia tremenda en estos lugares, eso da lugar a muchos enfrentamientos.... eso lo transmiten a los niños totalmente.”(E5).

Conviene atender a los condicionantes porque parecen funcionar también como una suerte de justificaciones válidas, para la escuela rural en general, que el profesorado utiliza para amortiguar o respaldar el juicio respecto al centro, en particular, donde ejercen. Además, algunos de los condicionantes coinciden con handicaps hallados en estudios sobre escuela y familias alejadas de la norma escolar (Martín-Criado et al., 2014), así como en estudios de la escuela en general (Río, 2015). Esto último revelaría en la escuela rural, lo que Bustos (2009) denomina: “irradiación y arraigo de los nuevos modelos de relaciones” (p. 456).

b. Valoración de la implicación parental en su entorno próximo

Apuntando a la valoración de la implicación parental educativa en el centro donde ejercen, aparecen tres modelos: según el nivel de implicación, diferenciando por etapas y diferenciando por género.

Respecto al primero, el profesorado tiende a realizar juicios de suficiencia que se pueden resumir en: “es aceptable” (E5) e incluso algunos la favorecen al compararla con las escuelas en entornos urbanos, aunque dichos juicios no decanten en valoraciones realmente positivas. Así lo afirman en las entrevistas coincidiendo con Elboj al respecto. “También es cierto que en los colegios rurales la implicación es mucho mayor... al ser los pueblos más pequeños.... no les queda otra a los padres que implicarse también en la educación de los hijos” (E3), "hay mucho postureo, dicen preocuparles mucho, ...pero después en realidad no es real y eso se nota después en los resultados de los niños” (E5), de esta forma, “en lo que respecta a las familias, las posibilidades de participación son mayores; sin embargo, no son reales, porque los padres ven la escuela como algo que no les atañe” (Elboj et al, 2004, como se citó en Pérez et al., 2018, p. 148).

Además, se ha observado la ambivalencia en las percepciones docentes que describe Río (2010): “el discurso de los profesores oscilaría entre dos juicios. Por una parte, el que

mantiene que las familias no saben y no pueden intervenir de manera adecuada en la educación escolar de sus hijos; y, por otra, el que les recrimina que no quieren saber hacerlo.” (p. 97), con una tendencia a justificar el nivel de implicación de los padres, usando procesos atributivos de locus externo, es decir, responsabilizando a aspectos relacionados con *no poder*; “cuando llegué al centro había participación familiar cero.... el equipo directivo no fomentaba” (E4) y *no saber*; “los padres de los entornos rurales es verdad que les cuesta mucho tener cultura acerca de los deberes de los hijos” (E3), más que *no querer*. (Martín-Criado et al., 2014; Soriano, 2003, como se citó en Gomariz et al., 2017). Sin embargo, respecto a esto último, resulta contradictorio que se identifique luego, como principal necesidad, “Estaría bien que le interesase” (E1), “a lo mejor tú no tienes ese tiempo o no quieres, pero es que es tu responsabilidad” (E4), “¿te tienen que mandar?” (E2), dando cabida a aspectos volitivos que nuevamente se compensan cuando se habla de responsabilidad compartida, tal como señalan: “no creo que sea un trabajo de la familia sino que es un trabajo de los tres [familia, alumno, centro]” (E4), “yo creo en la comunidad, entonces yo creo que la responsabilidad es de todos” (E6).

Se concuerda pues, plenamente con Río (2010), cuando afirma respecto a las percepciones docentes: “se materializan en un discurso que avanza y retrocede tensamente entre dos polos. Así, al tiempo que se incide en la dejadez parental hacia la escolaridad ... en las escasez de recursos socializadores por parte de las familias” (p. 103).

El modelo de valoración diferenciando etapas que propone un entrevistado: “Creo que va disminuyendo y de manera inversa al nivel académico que va alcanzando el hijo, es decir, al curso académico” (E1), coincidente con Andrés y Giró, 2016 y Morales et al., 2018, , revela un proceso reflexivo de la práctica docente que busca un diagnóstico más concreto para dar una respuesta más específica. Es conveniente advertir al lector que dicha apreciación parte de un docente director de centro y con plaza fija, lo que invita a preguntarse si la estabilidad laboral posibilita un mejor ejercicio, partiendo de que permite identificar mejor el contexto y las necesidades. Además, la posición de director también contribuye a dar una visión más global respecto a las variaciones en las dinámicas de implicación parental y relaciones familia-escuela.

Por otro lado, el enfoque de género en la valoración, aunque no resulta inesperado pues su ausencia es un problema social estructural (Rodrigo et al., 2010), el hecho de

mencionarse explícitamente por parte de los y las docentes resulta significativo y coincide con la literatura (Rivera y Milicic, 2006) donde “el discurso del profesorado se afila especialmente al plantearse el tema de la división de género («del padre ya ni te hablo»)” (Río, 2010, p. 91). Asimismo, evidencia una interiorización del enfoque, al menos a nivel de reconocimiento de problemática, pues, como se constata más tarde en la autovaloración, a pesar de conocerse, solo la mitad de los que la identifican la atienden especialmente.

5.1.3. Autovaloraciones

Se identificaron dos modelos según los cuales los docentes valoraban su propia actuación como promotores de la implicación parental educativa. En el primero, la autovaloración se hizo de manera general: “yo lo intento” (E3, E4), “yo creo que dentro del equipo en el que estoy sí...estamos promoviendo continuamente” (E5). Y, en el segundo, incidieron en la promoción de la implicación desde un enfoque de género a pesar de la ausencia de preguntas directas: “yo personalmente, yo nunca he citado una madre sin implicar al padre, y cuando han venido yo he preguntado que porqué no ha aparecido su, su padre” (E2), “siempre que he tenido padres asistiendo a tutorías, siempre he procurado que sean los delegados para garantizarme que no dejan de venir” (E6). Así, la presencia de este enfoque denota formas de promoción de la implicación en la ER, lo que pone de relieve un contraste respecto a identificar un problema, y contribuir a su solución.

En línea con estas autovaloraciones, se concuerda con Gomariz et al. que, “de manera global los docentes manifiestan desarrollar actuaciones facilitadoras de la participación familiar en el centro educativo” (p. 47). Asimismo, respecto al cómo, “los tutores, por lo general, también adaptan de manera flexible sus horarios a las necesidades de las familias” (Andrés y Giró, 2016, p. 66), dato que se pone en evidencia en las entrevistas, pues prevalecen formas de promoción asociadas a la flexibilidad en la comunicación, muchas veces de carácter informal: “la comunicación es la mejor vía de arreglar las cosas.... yo os voy a facilitar mi número de teléfono” (E6), “yo lo intento ... les doy mi gmail, mi teléfono” (E3), “con un grupo de whatsapp con un montón de padres [risas]” (E4). Se reconoce pues, “el esfuerzo sistemático de los docentes por incluir de manera pertinente la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, con actuaciones tales como facilitar la comunicación entre las familias” (Gomariz et al., 2017, p. 51), lo que aporta “coherencia educativa” (CGE, 2014, p. 207).

5.1.4. Atribuciones

Se identificaron dos modelos complementarios de atribución de responsabilidades respecto a la promoción de la implicación parental educativa. El primero, juzga la promoción de la implicación como parte del rol educativo, y en el segundo, se identifica a los principales agentes responsables de dicha promoción.

En lo que respecta a la atribución de la promoción de la implicación como parte del rol, es casi unánime: “yo creo que forma parte de mi trabajo, 100%” (E4). Así, percepciones del profesorado y percepciones de futuros docentes se ponen en consonancia cuando Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015) afirman: “la representación que tienen y hacen los profesores en formación respecto del rol parental educativo es vislumbrada como relevante y complementaria a la acción pedagógica” (p. 464). No obstante, como señala Wagner et al. (2019) en un estudio de percepciones docentes: “muchas demandas que reciben son percibidas como desvinculadas de su papel” (p.67) y en la muestra también se recoge evidencia: “pienso que tampoco es tanto función mía, porque es más función, responsabilidad, de ellos” (E2). Pese a la contradicción, la mayoría tiende a asumirla como parte del rol.

Respecto a la atribución del mayor responsable de la promoción de la implicación va de la mano con las atribuciones al rol, al considerarla una responsabilidad compartida: “yo creo en la comunidad, entonces yo creo que la responsabilidad es de todos, es de familias, de docentes, de los diferentes sectores públicos... concepto equipo, cada uno damos lo mejor de nosotros, entonces la responsabilidad es conjunta” (E6), “yo creo que es de los centros y de los propios docentes... como se suele decir, si Mahoma no va a la montaña, la montaña va a Mahoma, ¿no?, también desde luego desde los padres...” (E3).

Es una responsabilidad compartida, la escuela es responsable ... primero, de ganarse la confianza y de promover actividades interesantes y de comunicarse frecuentemente de las familias. Y la familia es responsable en el sentido de que si no les apetece participar, no hay negocio, no van a hacer nada (E5).

Estas afirmaciones van en línea con Rivera y Milicic (2006): “con respecto a los roles de cada uno en la educación, las creencias de ambos [escuela y familia] apuntan a un trabajo conjunto y complementario” (p. 123).

5.1.5. Limitaciones

Se identificaron nueve modelos, no excluyentes entre sí, de todas las limitaciones mencionadas por los entrevistados. Se constata que la limitación más relevante está relacionada con el desinterés familiar, seguido de barreras tipo: incompatibilidad con los horarios laborales, ausencia de enfoque de género en las familias y la falta de preparación de profesorado respecto a estos temas, sobretodo en lo que a formación inicial se refiere. Otro obstáculo identificado son los caracteres personales, que incluye tanto formas de relacionarse, como formas de pensar de las familias rurales. Asimismo, se destacan las reticencias que bien derivan de las familias, respecto a las nuevas metodologías, o aquellas derivadas del propio centro que se torna inflexible a nivel volitivo, a ciertas formas de promocionar la implicación. Finalmente, la dispersión geográfica de la población rural, así como la carencia de marcos flexibles de actuación dentro de la organización centros (aspectos no volitivos) suponen obstáculos considerados de menor importancia.

Respecto al desinterés familiar se ha explicado relacionándolo al *no querer* que planteaba Martín-Criado et al. (2014) y Río (2010), y que despierta contradicciones en los juicios docentes. Asimismo la presencia de condicionantes sociales ha sido ya referenciada.

En lo relativo a la ausencia del enfoque e género en las familias, se menciona: “Ellos van a su madre, mi límite es que si el niño...su mentalidad, lo que le tienen enseñado a ellos, entonces ya hay un muro muy gordo si su educación es esa [los niños relacionan lo escolar solo con las madres]” (E2), “los horarios de trabajo y los aspectos culturales del mundo rural en los cuales, los hombres se preocupan del trabajo y las mujeres, de la educación de los niños” (E5), “nos encontramos normalmente familias en las que los hombre trabajan hasta las once de la noche y las mujeres están todo el día en la casa con los niños, o las abuelas” (E3).

Otra limitación identificada es la formación autodidacta del profesorado respecto al cómo promocionar la implicación parental (Hinojo et al., 2010; Andrés y Giró, 2016; Gomariz et al., 2017; Pérez et al., 2018). Ser tutor resulta común para los y las docentes de la escuela rural, indistintamente de su especialidad, lo que la distancia en cierto punto de la escuela urbana y de los institutos de secundaria. Pero más allá de eso, se establece un binomio compensatorio entre ser tutor y formarse de manera autodidacta, así, aunque la demanda de formación inicial está y es patente, “Hay muchas cosas que a mi se me escapan de las manos que no tengo formación, y que la poca formación que tengo es personal” (E6), son el ejercicio

de la tutoría lo que termina facilitándola “si no tienes tutorías tampoco aprendes de las familias” (E5), redundando en beneficios “la experiencia docente en estos grupos se convierte con el paso del tiempo en el aspecto que invierte las actitudes negativas en positivas, más que el conocimiento previo” (Pérez et al., 2018, p. 153). Esto lleva a preguntarse si el ejercicio menos frecuente de la tutoría en el profesorado de secundaria revelaría las posibilidades menores de aprender a promocionar la implicación familiar.

En lo que atañe a la incompatibilidad horaria para la participación parental, es un problema recurrente y ampliamente abordado (Rodrigo et al, 2010; Andrés y Giro, 2016; Río, 2010; CGE, 2015), los entrevistados afirman:

Normalmente cuando se busca la participación de las familias por la mañana que es cuando pueden tener trato con los alumnos...te tienes que adaptar un poco al horario que tienen o tienen que pedir ese día para poder venir al centro y demás (E1).

Las limitaciones son muchas veces, el caso del trabajo... hay determinadas profesiones que les lleva todo el día, pero también te digo una cosa, también me he encontrado muchos que aunque trabajen durante el día, tú le llamas o él te llama en un momento determinado y no hay problema... tampoco cuesta mucho trabajo atender un whatsapp (E2).

Otras limitaciones son las contradicciones docentes respecto a la participación: “hay profesores a los que no les gusta que las familias ‘husmeen’ un poco en la clase y demás, o porque te descontrola” (E1) que han sido desarrolladas por Wagner et al. (2019), Cárcamo-Vásquez (2015) y Andrés y Giro (2016).

Los marcos marcos inflexibles de actuación dentro de la organización centros constituyen también un obstáculo. (García y Pozuelos, 2017; Pérez et al., 2018). Pues si bien, las diversas formas de promocionar la implicación parental pueden responder a decisiones que implica toda la comunidad educativa, deben primero entrar en debate para ello, es decir precisan de márgenes de acción para dicha convocatoria: “el fomento desde el equipo directivo y de los docentes, eso sí es una tarea del centro, no es tarea de los padres, porque como el centro no les deje, no hay participación” (E5), así, “la iniciativa corresponde a la Dirección o al profesorado, porque [muchas veces] si no se llama expresamente a los padres, éstos no acuden” (Andrés y Giro, 2016, p. 66). Además, desde el CGE (2014) se confirma que, “la regulación tradicional de la participación parental a través del mecanismo de los

Consejos Escolares del Centro no basta para promover una participación efectiva de las familias” (p. 209).

En este sentido, “el trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum aparece como una de las alternativas más sólidas para la atención a la diversidad de estudiantes de la escuela rural” (García y Pozuelos, 2017, p.9), de la misma forma, las comunidades de aprendizaje que también trabajan por proyectos (Andrés y Giró, 2016), recogen suficiente evidencia como buenas prácticas docentes (CGE, 2014) resultando beneficiosas siempre que no supongan un exceso de carga burocrática pues se constituiría como otra limitación identificada: “están muy bien pero tiene otras cosas que no están bien, que son la cantidad de burocracia que conlleva” (E4).

De las limitaciones propias a la escuela rural, se evidencian problemáticas específicas como la dispersión geográfica, que afecta tanto a las familias como a los docentes:

A perro flaco todo son pulgas, ocurre que en un contexto rural como por ejemplo este, una de las principales limitaciones es que el alumno no solamente vive aquí...sino que vive en la aldea, entonces cuando pides esta participación de las familias, aquellas que o bien no pueden realmente o bien quieren buscar una excusa directa, pues tienen la excusa perfecta para no venir (E1)

Además de funcionar como excusa para la no participación y, aunque los docentes no mencionan esta limitación, las características estructurales de la muestra y la literatura revelan que son comunes las “constantes itinerancias del profesorado especialista a través de las distintas aulas – escuela del C.P.R. con gastos de desplazamiento que la Junta de Andalucía no cubre ni de lejos” (Hinojo et al., 2016, p. 96), así como las dificultades o incluso la “imposibilidad de sustituir a estos maestros en el aula, en caso de enfermedad o incidencia... dada la difícil accesibilidad geográfica del centro o la poca duración de la baja” (Corchón, 2005, como se citó en Hinojo et al., 2010, p.94). Asimismo, según Pérez et al. (2018), “la administración educativa también se ha hecho eco de que estas escuelas [rurales], generalmente, solo son lugares de paso para los profesores noveles, asumiendo el discurso de provisionalidad, sobre las mismas” (p. 152). Toda esta situación revela una problemática administrativa de fondo que incide en toda la comunidad educativa y no solo en el profesorado como podría pensarse. Boix (2004) refiere:

El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si ‘se estará o no’ el próximo año escolar, etc. supone volver a empezar, casi seguro, cada curso.... todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno. (como se citó en Hinojo et al., 2010, p. 94)

No obstante, esta afección no es percibida como limitación, lo que evidencia no solo el compromiso asumido como parte del rol del profesorado, mencionado ya en las atribuciones, sino, la falta de percepción de estas condiciones como causa para no promocionar la implicación parental. Excusa sí mencionada en relación a las familias.

En otra línea, se mencionan aspectos menos relevantes pero que también suponen una limitación inicial, sea por el carácter de las familias, o por el de los propios docentes:

Hay personas que son más introvertidas, y eso es verdad que, limita un poquito... al inicio del curso ...es verdad que todos no vienen, pero claro, ahí me preocupé yo de llamarlos y decirles ‘oye mira soy el tutor, que cuentes conmigo’ y es verdad que hay unos que son más extrovertidos y se abren inmediatamente y otros que te cuesta un poquito, hablar con ellos (E2)

Yo ahora recuerdo como era mi trabajo y mis reuniones con la familia, cuando yo empecé en la primera tutoría, yo pienso en la cantidad de errores que había ahí, y en cómo la gente me iba también, pasando bastante la mano... tenía más conflictos... quizá yo era más inflexible, y cada vez tengo menos, cada vez sabes manejar mejor las cosas porque te lo ves venir y porque las reacciones de la gente son muy parecidas... y el modelo de familia te va dando muchas pistas de por dónde tirar. (E5)

Finalmente, las limitaciones que parecen implicar una movilización mayor de recursos afectivos y sociales evidenciados en la tensión de las respuestas en las entrevistas, son las relacionadas con formas de pensamiento y acción asociados a los valores de la ruralidad tradicional (Benito, 2013) que han sido discutidos, donde la reticencia al cambio apareja también la desconfianza a las nuevas metodologías: “no quieren participar de este tipo de iniciativas que ellas consideran inútiles y perjudiciales para la educación” (E5). Esta tendencia coincide con la infravaloración de los métodos pedagógicos que señala Martín-Criado (2014) respecto a familias alejadas de la norma escolar y además, repercute negativamente en la consideración del docente, pues muchas veces, “atribuyen el bajo rendimiento académico de

los niños a la incompetencia de los profesores” (Rivera y Milicic, 2006, p. 125), tal como afirma un entrevistado: “están continuamente asegurándose que los niños estudian, que se merecen más nota, más puntuación” (E5).

5.1.6. Necesidades

Se recogen seis modelos o tipos de necesidades identificadas a partir de las demandas manifestadas sobre diferentes agentes de la comunidad educativa; administración, ayuntamientos, centros, docentes y familias.

La necesidad más común y patente es que sea la familia la que se interese, independientemente de la promoción que se haga para ello, pues a fin de cuentas: “si a la familia no le interesa participar pues, no se les puede obligar tampoco” (E5), “que los padres se impliquen en la educación de sus hijos, que no solo los aparquen aquí en el colegio.... No crean que el colegio es el medio educador y se limiten a eso” (E3).

Estaría bien que le interesase sobre qué es lo que ha aprendido hoy...por ejemplo si el niño tiene que hacer un trabajo, en lugar de que lo haga solo escondido, allí en su habitación, lo hiciera en el salón...y que yo le pueda aportar algo (E1).

Por eso, más allá de la formación para familia y profesorado y otras formas de responder a las limitaciones descritas, echan en falta la promoción de campañas de sensibilización y concientización: “como una campaña comunicativa de cuán importante es la representación de los distintos sectores incluyendo una parte y otra” (E6).

Sería interesante que la administración, no ya desde el punto de vista legislativo y demás, sino que igual que se hace con otros programas...Unas pautas para hacer que las familias fomenten la importancia de la educación en las casas... estimo que la administración podría hacer esto... Pues, yo creo con una campaña, un decálogo... decálogo para el fomento de la buena educación en la familia, no te digo yo que te diga exactamente como debes comportarte con tu hijo, pero sí es verdad que bueno, un poco, que te de unas pistas de cuáles son aquellas experiencias de éxito que en determinadas familias se ha visto que vienen bien (E1).

Asimismo, encuentran necesario proponer desde la escuela actividades participativas variadas y contextualizadas (Bustos, 2009), o a través de ayuntamientos y/o administraciones, en una suerte de frente común (Blasco, 2018; CGE, 2014): “hay muchas actividades que se pueden tener con los niños, que tengan ese contacto familiar fuera y que tampoco se hace....

no tanto académicamente.... y que ahí empiecen a implicarse con sus hijos ... en plan afectivo” (E2), “hay muchas fórmulas de poder hacerlo...se podrían crear comisiones para la participación de las familias ...a través de actividades propias del trabajo en el aula ... a través de la celebración de efemérides” (E1).

Hacer más actividades...viendo el contexto donde están, entonces, ¿al padre qué le gusta? ¿El campo? ¿El huerto?... pues vamos a hacer que un padre venga, que lo siembre, porque aquí las motivaciones es el campo, entonces no podemos hacer una motivación de...vamos a hacer en francés un desayuno, porque es que al padre le da exactamente igual (E2).

La necesidad de formación también se hace patente, tanto para las familias como para el profesorado: “Hay muchas cosas que a mí se me escapan de las manos que no tengo formación.... considero súper importante que allí hubiera alguien que pusiera ese punto” (E6).

Hay localidades que promueven la escuela de padres, diferentes, aquí por ejemplo se hacen muchas ponencias también, que vienen pedagogos, que están abiertas a los padres.... El centro también puede promover formación para los padres....lo ideal es que vengan todos....darle herramientas también pero además decir ‘estamos aquí también para vosotros. (E4)

Finalmente, se mencionaron dos aspectos organizativos del centro y de la administración que pueden facilitar las promoción de la implicación. Se identifica así necesario unos modelos educativos que no impongan una excesiva carga burocrática: “Actualmente existen unos proyectos que se llaman... comunidad de aprendizaje.... están muy bien pero tiene otras cosas que no están bien, que son la cantidad de burocracia que conlleva” (E4). Asimismo, destaca la demanda de personal especializado:

En todos los colegios, da igual cuánto de grande sea, debería haber un trabajador social permanente ... un psicólogo o una psicóloga, para docentes, para familias, para niños, ahí, de forma permanente. Osea que el orientador se queda pequeño.... por eso te digo que nos faltan sectores representados en un colegio... Tenemos muchas cosas que no se contemplan ni se hablan y que deberían estar en debate todos los días hasta que se consiguieran, y una cosa de ellas, para mi, esa.... qué mejor prevención que tener profesionales que abordan esos temas con las herramientas y con los estudios

que se necesitan y no como nosotros que vamos un poco, a palos de ciego... yo creo que hay trabajo para que haya alguien fijo en cada colegio (E6).

Esta demanda se alinea con otros autores, pues pese al marco normativo de respaldo, sigue sin identificarse canales y mecanismos estructurales y concretos que incentiven y favorezcan la implicación parental (Vargas-Rubilar et al., 2018). En este sentido, “no solo se requieren apoyos con una finalidad reparadora ... sino, sobre todo, con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo” (Rodrigo et al., 2010, p. 9), desplegando, como siguen, “medidas orientadas a minimizar la influencia de los factores de riesgo y potenciar la influencia de los factores de protección del entorno de las familias” (p. 21).

5.2. Posibles implicaciones

5.2.1. Para las familias

“Las familias son percibidas como agentes claves, no obstante evidenciarse una imagen desmejorada respecto del cumplimiento del rol parental educativo en la actualidad” (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015 p. 467). Así, si la principal demanda es que haya interés, que la familia no se rinda (Río, 2010), una respuesta posible sería el fomento de programas desde las propias familias, a través de los diferentes órganos formales de participación tanto en la escuela, como fuera de ella. “Algunos programas como la 'triple p' (*Positive parenting program*) han encontrado cambios favorables en el estilo de crianza y en el apego seguro percibidos por los hijos posintervención” (Vargas-Rubilar et al., 2018, p. 3), varias aplicaciones de estos se recogen en Rodrigo et al (2010): “escuelas municipales de padres promovidas desde los ayuntamientos” (p. 8), “pactos comarcales para la conciliación de la vida laboral-familiar-personal” (p. 30), “tiempo de barrio, tiempo educativo compartido” (p. 29), “programa de desarrollo de competencias parentales” (p. 28), etc.

5.2.1. Para las escuelas

Muchas de las necesidades recogidas pueden ser satisfechas desde las escuelas, pero requieren cambios no aislados sino a nivel organizativo, con apertura y transparencia: “Creo que forma parte del papel de transparencia que debe tener el colegio y de buscar ayudas y alianzas fuera de lo que es la clase diaria” (E1) porque “para participar es necesario tener información sobre los estudiantes, sus familias, sus entornos, etc. Y para conseguirla es fundamental que haya transparencia, que las familias sepan lo que hacen” (Andrés y Giró,

2016, p. 67). Se precisa entonces tomar consciencia de las contracciones para solventar las disonancias cognitivas, mediante autoformación y demandas de formación, con la creación de comisiones funcionales que trabajen de mano con la dirección, con las AMPAS. En síntesis, hace falta movilización y compromiso. Como proclama Pérez-García (2015), “querer ser docente tiene unas exigencias: ser profesional, ser reflexivo y tener sentido ético. Esa realidad es la que mueve las acciones didácticas, determinadas por los elementos didáctico-curriculares y por los condicionantes de la acción formativa” (como se citó en Pérez et al, 2018, p. 157) y tal como se refiere en una entrevista: “tenemos muchas cosas que no se contemplan ni se hablan y que deberían estar en debate todos los días hasta que se consiguieran, y una cosa de ellas” (E6), dado que, como reza Río (2010): “no sería deseable que el fatalismo bajo el cual en muchas ocasiones se contemplan las oportunidades escolares de los menores se trasladara, también, a la valoración de las posibilidades educadoras de sus padres” (p. 104).

5.3. Limitaciones y perspectivas futuras

Esta investigación ha estado limitada principalmente por el tamaño de la muestra. Se evidencia que pese a recoger entrevistas en profundidad, y a identificar variados modelos que aparentan saturar las categorías, no se llega a constatar que la muestra sea suficiente para extrapolar los resultados. No obstante, como se ha mencionado, sí que permiten la aproximación a la población descrita en el análisis estructural, lo que sin duda acerca al lector a las percepciones docentes sobre la implicación parental educativa en la escuela rural andaluza, respondiendo al objetivo principal planteado.

Se estima prudente la reproducción de la misma a mayor escala, para constituirse como una base más fiable que permita un diagnóstico contextual para futuros programas de intervención al respecto. Se hace énfasis en que promoción la implicación parental educativa, es una necesidad en tiempos donde, "los profesores señalan que los padres delegan sus funciones en la escuela" (Rivera y Milicic, 2006, p. 128), delegan en los Atresmedia y delegan en otras esferas socializadoras, viéndose amenazado el derecho y deber de padres y madres para educar a sus hijos e hijas. “La familia, como garante de los derechos de sus miembros y piedra angular de la convivencia democrática, precisa ser entendida como un bien público que requiere del apoyo de toda la sociedad” (Rodrigo et al., 2010, p. 8), por ello es un desafío de la sociedad hoy, “rescatar y a fortalecer el capital social de la comunidad familia–escuela,

proyectando la co-construcción de su problemática para el diseño de proyectos y programas que impulsen el protagonismo de ambos, generando espacios y oportunidades de participación” (Rivera y Milici, 2006, p.134).

6. Conclusiones

La implicación parental educativa, ha sido entendida desde visiones reduccionistas que la igualan a participación en el colegio, hasta definiciones más amplias que contemplan distintos ejes, como la implicación parental en el hogar y en la escuela. Se ha dado buena cuenta de su importancia desde amplias referencias donde se constata su repercusión tanto en el rendimiento académico como en las motivaciones y expectativas de niños y niñas. Además, es amparada con un sólido marco normativo de intervención respecto a su promoción, que permite el ejercicio de prácticas y programas en favor de su fomento. Asimismo, a pesar de contar con facilitadores no está exenta de constantes barreras como la falta de formación del profesorado al respecto, las limitaciones y escasez de las ayudas a su promoción y, los cambios sociales que la agudizan como necesaria.

La escuela rural por su parte, ha experimentado cambios en su composición estructural, desapareciendo como lugar concreto para referir una realidad que engloba colegios públicos rurales de aulas dispersas y colegios públicos situados en zona rural. Junto a esta realidad, diversos cambios sociales relacionados con el mayor acceso a la educación, al trabajo y sobretodo, la promoción de la mujer en estas esferas, han repercutido en ella transformando el paradigma de ruralidad tradicional, con valores estaticistas y poco igualitarios, a una nueva ruralidad, con un enfoque que apareja la recomposición de la población rural, integrando nuevos y diversos sectores que traen consigo nuevos sistemas de valores, no siempre deseados, amenazando algunas veces la identidad local en favor de un urbanocentrismo generalizado.

De las percepciones docentes recogidas se evidencia que: la definición de implicación parental educativa suele ser considerada desde un sentido amplio, siendo valorada como determinante y condicionante tanto del rendimiento académico como de las motivaciones y expectativas de los y las estudiantes. Asimismo, el profesorado se autovalora positivamente como promotores de la implicación, atribuyendo dicho ejercicio a una función inherente al rol docente, asumiendo con ello, una responsabilidad compartida con las familias. Del mismo

modo, se identificaron limitaciones que aparejan necesidades, que parecen estar en línea con las demandas de la escuela y de la sociedad en su conjunto, no circunscribiéndose necesariamente al ámbito rural.

En síntesis, la promoción de la implicación parental sigue siendo una tarea pendiente, reclamada tanto por docentes, como se justifica en este estudio, así como por la familia y otros agentes sociales, como lo evidencia la literatura. Esta necesidad impregna a la escuela en general, pero especialmente a aquellas cuyas familias experimentan mayor vulnerabilidad al no compartir la llamada “cultura escolar” que permite hablar el mismo idioma. No obstante, son familia y escuela las que han de buscar aproximarse sin pretender alienar los intereses de una en favor de la otra, dando pasos conjuntos en favor de un objetivo común.

Referencias bibliográficas

- Andrés, S. y 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. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245461>
- Benito, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Encrucijadas: Revista crítica de Ciencias Sociales*, 6 (260), 56-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732421>
- Blasco, J. (2018). ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?. Fundación Jaume Bofill e Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. http://www.ivalua.cat/documents/1/10_10_2018_13_51_55_Que_funciona_11_castella.pdf.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_19.pdf
- Cárcamo-Vásquez, H. y Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83443150005.pdf>
- Consejo General del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Consejo General del Estado. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela: experiencias y buenas prácticas: XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y el Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Decreto 137/2002, del 30 de abril [Consejería de Presidencia]. De apoyo a las familias andaluzas. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 4 de mayo de 2002. <https://www.adeandalucia.es/normas/decretos/Decreto%20137-2002%20Apoyo%20Familias.htm>
- García, F. y Pozuelos, F. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula abierta*, 45, 7-14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/145163/n%2045-2017-págs.%207-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gomariz, M., Hernández-Prados, M. García-Sanz, M. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5901374>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. McGraw-Hill Education.
- Hinojo, F., Raso, F. E Hinojo, M. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 79-105. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489006.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Martín Criado, E. y Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52.
- Martín-Criado, E., Río, M. y Carvajal, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 429-448. <https://idus.us.es/handle/11441/65937>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Morales, M. y Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 137-160.
- Orden de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el Decreto sobre constitución de colegios públicos rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y otras medidas del Plan de Actuación para la escuela rural en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, 26 de abril de 1988. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1988/33/10>
- Oxford Languages. (s.f.). Implicación. En *Definiciones de Oxford Languages*. Recuperado en 10 de marzo de 2022, de <https://www.google.com>
- Pérez, M., García, I. y Quijano, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 147-160. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684132/TP_32_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Quintana, J. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Real Academia Española. (s.f.). Parental. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/parental>
- Resolución de 21 de octubre de 2021. [Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar], por la que se establece la convocatoria del programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar para el curso 2021/2022. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/contenidos/detalle/resolucion-21-de-octubre-de-2021-por-la-que-se-establece-la-convocatoria-del-programa-de-unidades-de-acompanamiento>
- Río, M. (2010). No quieren, no saben, no pueden: Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *RES. Revista Española de Sociología*, 14, 85-105.
- Río, M. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 312-320.
- Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyke*, 15(1), 119-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715110>
- Rodrigo, M., Máiquez, M. y Martín, J. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. FEMP.
- Rujas, J. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 385-396. <https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8986>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Paidós, 100 -132.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vargas-Rubilar, J., Richaud, M, y Oros, L. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología*, 14(23). <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/2265>
- Wagner, A., Tornaría, M., Alvim, L., y Hernández, E. (2019). Los docentes frente a las demandas de las familias: aproximando contextos. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 600-618. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2543>

Anexos

Anexo 1-Tabla 1

Dimensiones simplificadas del involucramiento parental basado en el hogar

Dimensiones	Definición	Ejemplos	Efectos
Monitoreo	Puede ser una forma de <i>conocerlos</i> más, y también una forma de <i>intervención indirecta</i> promoviendo, regulando y verificando conductas deseadas. (Anderson y Branstetter, 2012).	-Supervisión parental sobre la distribución del tiempo de ocio y estudio. -Seguimiento de deberes.	-Positivamente asociado con la motivación interna y la autoeficacia académica. (Affuso et al., 2016). -Fortalece lo aprendido, el compromiso escolar, la perseverancia y la responsabilidad. (Meyer & Kelley, 2007). -Resulta negativo si el acompañamiento es intrusivo siendo preferible las estrategias inductivas. (Moroni et al., 2015).
Apoyo	Vínculo (Keijsers et al., 2009), disponibilidad afectiva (Taylor et al., 2015) y manifestación explícita de actitudes positivas. (Rhodes et al., 2016)	-Creación de clima favorable a la convivencia y el estudio -Reforzamiento positivo. -Fomento de autonomía mediante el reconocimiento de sentimientos y oportunidades para la iniciativa.	-Positivamente asociado con el desempeño académico (Benner et al., 2008). -Vinculado con niveles altos de autoestima (Kriegbaum et al., 2016), de motivación (Supple y Cavanaugh, 2013) y de locus de control (Suizzo y Soon, 2006) de hijos e hijas. -El apoyo de la autonomía facilita procesos de individuación y toma de decisiones. (Soenens et al., 2007)
Comunicación y Socialización académica	Diálogo e interacción que permite conocer, orientar y compartir sistemas de valores, creencias, dificultades, metas, etc. Esto incluye la manifestación de las expectativas académicas.	-Generación de confianza y muestras de interés (no solo académico). -Compartir expectativas (valoración de la educación). -Diálogo de estrategias de aprendizaje. (Hill y Tyson, 2009)	-Puede potenciar el efecto de otras formas de implicación, fortaleciendo el locus de control de los padres sobre decisiones escolares de hijos e hijas. (Trusty y Lampe, 1997) -Las expectativas manifestadas en orientación y consejería revelan ser eficaces predictores del compromiso, la autoeficacia y la motivación intrínseca en la escuela. (Fan y Williams, 2010)
Instrucción	Prácticas cuya finalidad explícita es favorecer el desarrollo intelectual (Grusec y Davidov, 2010).	-Andamiaje o asistencia estructurada para resolver tareas (tutorías) -Actividades propiamente formativas y/o con exigencias cognitivas: lectura compartida, juegos educativos, etc.	-Las interacciones directivas resultan beneficiosas para el desempeño académico en educación inicial y primaria (Zadeh et al., 2010). -La disponibilidad de recursos intelectuales de padres y madres suele depender de su nivel formativo lo que algunas veces resulta insuficiente para atender a las demandas del sistema educativo. (Pomerantz et al., 2007).
Disposición de recursos	Todas las prácticas anteriores dejan clara la inversión de recursos personales asociados principalmente al tiempo, por ello, esta dimensión comprende especialmente los vinculados al capital cultural y los recursos materiales y sociales.	-Organización de espacios y tiempos de estudio. -Inscripción en cursos complementarios durante el tiempo libre. -Poner a disposición de los niños materiales que promocionan el aprendizaje. -Organización de viajes y visitas culturales.	-La inversión del capital cultura, financiero, social y personal de padres y madres, no solo incide positivamente en la trayectoria académica de sus hijos e hijas, sino que puede superar a la incidencia del capital cultural que ofrece la escuela. (Dufur y Cornel, 2010). -La participación en actividades culturales y la disponibilidad de recursos de aprendizaje en casa, beneficia -La motivación por el estudio. (Martin et al., 2013).

Fuente: Elaboración propia, adaptada de la clasificación de Morales y Aguirre (2018) y Blasco (2018). Todos los autores señalados son citados en Morales y Aguirre (2018).

Anexo 2-Tabla 2

Dificultades en la Escuela Rural

Agentes	Dificultades
Escuela como institución (carácter organizativo)	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de recursos materiales y necesidad de “gestión de los medios y de una evaluación continua de la efectividad” (Martín-Moreno, 2000, como se citó en Hinojo et al., 2010, p. 101). Así también, dificultades de acceso a bienes y servicios culturales. - <i>ER híbrida</i>: descontextualizada del conocimiento y deslocalizada del entorno (García y Pozuelos, 2017). Se ha pasado de un currículo simplificado y de bajas expectativas a uno academicista y descontextualizado, donde prima “la presión externa de la rentabilidad” (p. 8). Esto exige un mayor dominio de la cultura escolar, demandando un tipo de apoyo escolar en casa más especializado y dependiente del nivel cultural de los padres. - ER en la Nueva Ruralidad : Necesidad de evitar el aislamiento de los y las estudiantes mediante el uso de herramientas tecnológicas y la reestructuración de procedimientos. (Bustos, 2009) - “La escuela tiene una influencia limitada, que va de la mano de las dinámicas territoriales, las estrategias familiares y las influencias que pueden ejercer otras instituciones sociales o políticas ... [esto cobra] sentido cuando se analizan en su complejidad y con las interacciones [existentes].” (Benito, 2013, p. 67).
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de formación inicial docente que responda a las demandas que exige la escuela rural como la complejidad de los agrupamientos multigrado (Pérez et al., 2018). - Dificil identificación, motivación y participación del profesorado transeúnte, algunas veces, víctimas de la inestabilidad laboral (Andrés y Giró, 2016), lo que repercute en los procesos de comunicación y vinculación familia-escuela, que precisa de un clima de confianza y cercanía. - El factor de desarraigo territorial de docentes (Benito, 2013), puede incidir también en la planificación y desarrollo de proyectos y programas curriculares y extracurriculares que pueden no responder a las necesidades del entorno. - La desconexión entre los estudiantes favorecida por diferencias por heterogeneidad estructural (Bustos, 2009) precisa una perspectiva ecológica por parte del docente, cohesionando el grupo y promoviendo “la conservación de tradiciones y patrimonio ... sin descuidar el marco de la modernidad” (p. 459). - Modernidad centrada en el <i>yo</i> apareja debilitamiento de instituciones sociales como la ER, produciendo crisis de autoridad en docentes, que aunando el desarraigo, dejan de ser referencia intelectual en algunos pueblos. No obstante, en otros entornos y cada vez menos, puede constituirse como principal referente cultural y educativo y puede "suplir en ocasiones las carencias de servicios sociales en horarios no escolares" (Bustos, 2009, p. 459) lo que supone presiones y responsabilidades mayores, y a veces, indeseadas.
Familias	<ul style="list-style-type: none"> - “Respecto a las familias, indicar que las posibilidades de participación son mayores; sin embargo, no son reales, porque los padres ven la escuela como algo que no les atañe y necesitan del concurso del [profesorado] para que se sientan útiles.” (Elboj et al., 2004, como se citó en Pérez et al., 2018, p. 148). - Las familias <i>neorrurales</i> pueden manifestar valores culturales distintos y algunas veces contrarios a los de la población oriunda, con la consecuente generación de conflictos, experimentando desarraigo territorial con la identidad y tradiciones culturales del pueblo, lo que precisa de estrategias de cohesión social. (Bustos, 2009)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3-Tabla 3

Algunas consideraciones pedagógicas y sociológicas del contexto rural

Tópicos	Autores	Ideas Clave	Posible Influencia
Tendencias valoradas en contexto rural	Lorenzo, 2000 (como se citó en Hinojo et al., 2010)	<ul style="list-style-type: none"> -Conservadurismo y resistencia al cambio. -Masculinización y mayor riesgo de discriminación de género. -Carestía de opciones culturales, de ocio y tiempo libre. 	Tanto la identificación de su presencia, como el cuestionamiento y la posible invitación al cambio, resultan necesarios a tener en cuenta para todo proceso comunicativo y relacional.
Despoblación, desarraigo y ER	Benito (2013)	<ul style="list-style-type: none"> -Ruralidad Tradicional [RT] vs. Nueva Ruralidad [NR]. -Visión de la RT: Vinculación al sector primario, pautas culturales y sociales identificadas con atraso e inmovilización. -NR: Heterogeneidad. Nuevos usos del territorio, desagrarización y terciarización. Lo rural como idílico. Los <i>neorrurales</i>. -Crisis de RT y conjunción de estrategias de carácter personal y familiar da lugar a <i>trayectorias de continuación</i> (permanencia en pueblo) y <i>trayectorias de no continuación</i> (abandono y/o huida, valoradas como factor de crecimiento personal: <i>urbanocentrismo</i>). -<i>Huida ilustrada</i> (Camarero et al., 2009, como se citó en Benito, 2013). Mujeres ven educación como vía de escape para trabajar y abandonar sumisión patriarcal y rol de ayudante familiar vitalicia. 	El proceso de Transformación del contexto rural es heterogéneo en tiempos y espacios. Así, en unos pueblos persiste la diferenciación de roles de géneros aunque conviven con la aplicación de estrategias personales y familiares en pro de la <i>no continuación</i> . Estas formas de pensar condicionan la valoración de la educación e involucran formas concretas de implicarse parentalmente en la escolaridad, diagnóstico contextual y referencias para toda intervención.
Características y exigencias de la NR	Bustos (2009)	<ul style="list-style-type: none"> -Heterogeneidad estructural de la NR: La tendencia del mercado y los atractivos turísticos y ecológicos atraen gente, recomponiéndose la población en: <i>retornados</i>, <i>población flotante</i> (segunda residencia), <i>turistas</i> (generalmente urbanos) y <i>neorrurales</i> (que incluye <i>inmigrantes</i>). -Homogeneidad cultural en la NR: “Irradiación y arraigo de los nuevos modelos de relaciones” (p. 456), posible pérdida de identidad y tradiciones, conciencia de cambios no protagonizados por pobladores oriundos y algunas veces indeseados, percepción de artificialidad por conversión de entorno en “pueblos de postal, pueblos dormitorio o pesebres” (p. 457) 	Los cambios de la NR exigen replantearse el paradigma de la RT, pues la heterogeneidad estructural que supone, demanda la implementación de estrategias de cohesión e integración social de las familias, desde diferentes instituciones. Asimismo, la homogeneidad cultural supone un riesgo a la identidad de las familias <i>neorrurales</i> y oriundas, que puede verse diluida en favor de pautas culturales extrapoladas, infravalorando posturas y tradiciones propias y positivas.

Nota. Esta tabla muestra factores indirectos que pueden condicionar la Implicación Parental y su promoción en la Escuela Rural. Elaboración propia.

Anexo 4-Tabla 4

Niveles estructurales de la Muestra: Profesorado de primaria de la escuela rural andaluza

Socioeconómico	Sexo	Mujer	2	
		Hombre	4	
	Edad	< 30	0	
		30-40	2	
		> 40	4	
	Situación Laboral	Interinidad	4	
		Plaza fija	2	
	Ocupación	Especialidad	Educación Física	1
			Segunda Lengua	3
			Música	1
Educación Especial			1	
Tutoría			Sí	5
	No	1		
Temporal	Años de servicio	< 5	1	
		5-10	2	
		>10	3	
Espacial	Procedencia	Zona rural	4	
		Zona urbana	2	
	Residencia	Zona rural	5	
		Zona urbana	1	

Fuente: Elaboración propia, adaptada de Mejía (2000).

Anexo 5-Tabla 5

Categorización del tema y del tipo de percepciones en función de los objetivos de estudio

Objetivos	Problematización	Categorías de la implicación parental	Tipos de Percepciones
- Describir qué entienden las y los docentes por <i>implicación parental educativa</i> y cuál es la valoración que hacen de ella de manera general y en su entorno inmediato.	¿Qué entiende por “implicación parental educativa”? ¿La consideras importante, condicionante y/o determinante? ¿Por qué? ¿Cómo la calificarías en tu escuela?	-Definición -Valoración general y en el entorno inmediato (juicio)	Definiciones Valoraciones
- Conocer cómo se autoperceben los y las docentes como promotores de la implicación parental educativa, las limitaciones que encuentran, y las atribuciones que hacen.	¿Promueves la implicación parental educativa? ¿Cómo? ¿Hasta qué punto crees que es parte de tu función docente? ¿Qué limitaciones encuentras para promoverla en la escuela? ¿De quiénes crees que es la responsabilidad de su promoción?	-Autovaloración como promotor. -Limitaciones en la promoción. -Atribuciones al rol docente - Atribución principal de responsabilidad	Autovaloraciones Atribuciones Limitaciones
- Recoger las necesidades que los y las docentes perciben en torno a la promoción de la implicación parental, a partir de las sugerencias que hacen.	¿Qué consideras que debería hacerse en la escuela para promoverla? ¿Qué consideras que debería hacerse para incentivarla más allá de la escuela?	-Demandas a la escuela -Demandas a las administraciones (políticas públicas)	Necesidades

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6: Características estructurales de la muestra

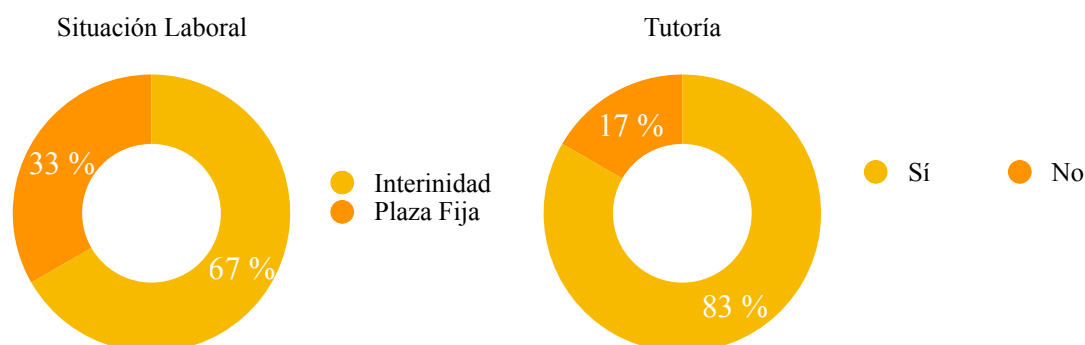
A partir de los niveles estructurales de la muestra del profesorado de primaria de la escuela rural andaluza, recogidos en el Anexo 4-Tabla 4, y atendiendo a la revisión de la literatura, se presentan cinco factores que resultan más relevantes respecto a la muestra: situación laboral, tutoría, años de servicio, procedencia y residencia.

En el nivel socioeconómico - ocupación.

Se aprecia en la Figura 1, que la muestra presenta alta representación del profesorado en condiciones de inestabilidad laboral (67%) lo que puede coincidir con la alta rotación docente en la escuela rural que refería Andrés y Giró (2016). En cuanto a las tutorías, prácticamente todos los docentes de primaria, indistintamente de su especialidad, ejercen tutoría. Exceptuando al Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT).

Figura 1

Clasificación de la muestra según aspectos relacionados con su ocupación



En el nivel temporal

Cabe señalar que de la mitad de los entrevistados, con más de diez años de experiencia, dos contaban con plaza fija y uno permanecía en calidad de interino, junto a los restantes con menos de diez años de experiencia. Así, según la muestra, se recoge que el tiempo medio de interinidad oscila entre los cinco y diez años.

Además la clasificación según los años de servicio, permite referir: docentes de poca experiencia (<5), de experiencia media (5-10) y de alta experiencia (>10), como se registra en la Figura 2. No obstante, los porcentajes de la gráfica no indican la estimación del profesorado de un centro, pues representan el total de la muestra y esta contiene profesorado de tres escuelas rurales (2 CPR y 1CEIP en zona rural).

Figura 2

Clasificación de la muestra según el nivel estructural temporal



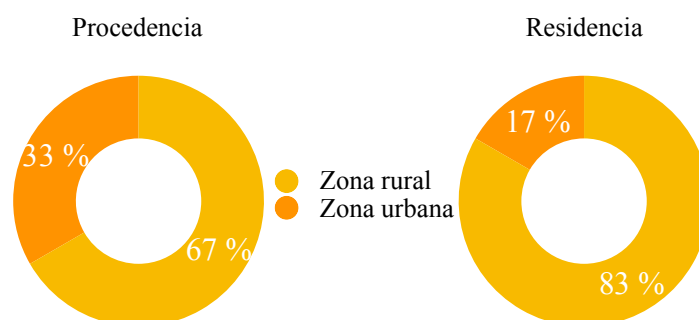
En el nivel espacial

Se ha considerado relevante el factor procedencia, representado en la figura 3, porque parece reflejar una correlación positiva y alta entre profesorado procedente de zonas rurales que ahora ejerce en zonas rurales (67%). No obstante, dicho ejercicio, tanto para el profesorado procedente de zonas rurales como para el procedente de zonas urbanas, no obedece necesariamente a un proceso voluntario, sino a destinos asignados por la administración pública, desconociéndose el orden de preferencia de cada caso.

Además, atendiendo a la ausencia de centros de estudios superiores en zonas rurales, se estima que este profesorado es población retornada (Bustos, 2009) en cuanto a *zona rural* como generalidad, pues no necesariamente implica retorno a su población de origen, así, no se descarta el desarraigo territorial (Benito, 2013), aunque sí puede intuirse valores o líneas de pensamiento que no coinciden con los de la *Ruralidad Tradicional* (Benito, 2013) expuesta en la Tabla 3.

Figura 3

Clasificación de la muestra según el nivel estructural espacial



En cuanto a la zona de residencia, representado también en la Figura 3, la mayoría del profesorado reside en la zona rural donde ejerce, entendiendo esta no como una población

específica sino como una suma de localidades anexas en una comarca, similar a la cobertura de los CPR. Además, residir donde se ejerce puede incidir en la reducción del desarraigo territorial (Benito, 2013).

Algunas aproximaciones

La somera revisión de las características estructurales de la muestra, ha permitido contrastar algunas de las características y limitaciones de la escuela rural recogidas en la literatura.

En el nivel socioeconómico, destacan los factores relacionados con la ocupación; la situación laboral y las tutorías. Respecto al primero y unido al análisis a nivel temporal del tiempo de servicio, se constata la presencia elevada de interinos que permanecen en esa condición de inestabilidad laboral un promedio de 5-10 años de media, coincidiendo con las apreciaciones Andrés y Giró (2016) respecto al profesorado transeúnte y alineándose con las conclusiones de Castillo (2016) quien pormenoriza añadiendo un aspecto volitivo no contrastado en este estudio; “la permanencia del profesorado en este tipo de centros, se ha observado que no suele ser prolongada, cambiando de destino en cuanto tienen la oportunidad.” (Como se citó en Pérez et al., 2018, p. 153).

El factor tutorías evidencia el ejercicio mayoritario de las mismas, indistintamente de las especialidades, lo que es de suponerse en escuelas de escasa población y reducido claustro. Sin embargo, saca a la superficie dos cuestiones no intrascendentes. Por un lado, según las percepciones recogidas y desarrolladas líneas abajo, ser tutor demanda un tipo de formación que se echa en falta en los planes académicos de magisterio. Y por otro, la alta itineraria dificulta la continuidad y seguimiento de los y las estudiantes, puesto que puede no haber contacto entre los tutores de los grupos que promueven, asimismo, se ve entorpecida la generación y afianzamiento de vínculos con las familias pues, "a mayor cercanía (más y mejor van a conocer las familias a los docentes), correspondería más confianza y más participación, por ejemplo en la escuela rural.” (Andrés y Giró, 2016, p. 69).

En cuanto al nivel espacial, el factor de procedencia, al menos para la muestra, evidencia mayor presencia de profesores rurales en ER, lo que revela una suerte de identificación con el entorno pero, que a su vez, parte de paradigmas opuestos a la ruralidad tradicional explicada en la Tabla 3. Recuérdese que los y las docentes retornados, son personas que han aplicado trayectorias de no continuación (Benito, 2013) puesto que en

determinado momento, han salido de sus pueblos de procedencia, lo que evidencia el reconocimiento de la educación como factor de crecimiento y desarrollo personal, propios de lo que Camarero identificó en la huida ilustrada⁴. Así, abrazando el paradigma de una *nueva* ruralidad no anclada en valores tradicionales estaticistas como el conservadurismo, la masculinización y la carestía cultural (Lorenzo, 2000, como se citó en Hinojo et al., 2010), el profesorado retornado, está más capacitado de ejercer el principio de ejemplaridad partiendo de su propia experiencia, lo que no supone que en efecto, se haga.

Finalmente, en lo relativo al factor de residencia, vivir en la comarca, si bien posibilita el arraigo territorial (Benito, 2013) no constituye el único factor para que este pueda darse, más aún cuando la condición de interinidad amenaza con próximos desplazamientos.

⁴ “Bajo esa denominación se conoce al proceso por el que muchas [mujeres] ven en la educación una vía de escape del entorno.” (Camarero et al. 2009, como se citó en Benito, 2013, p.65)

Anexo 7: Guion de entrevista⁵

1. Información general

Fecha:

Hora:

Lugar:

2. Introducción: Descripción del proyecto (objetivos) y de la entrevista (confidencialidad, duración)

3. Preguntas simples (descriptivas)⁶

Edad

Especialidad y Ejercicio de Tutoría

Años de servicio y Posición (Interinidad o Plaza fija)

Procedencia (urbano/rural)

Residencia (urbano/rural)

4. Preguntas complejas:

¿Qué entiende por “implicación parental educativa”?

¿La consideras importante, condicionante y/o determinante? ¿Por qué?

5. Preguntas sensibles:

¿Cómo la calificarías en tu escuela?

¿Promueves la implicación parental educativa? ¿Cómo?

¿Hasta qué punto crees que es parte de tu función docente?

¿Qué limitaciones encuentras para promover la implicación parental en la escuela?

¿De quiénes crees que es la responsabilidad de su promoción?

6. Preguntas de cierre

¿Qué consideras que debería hacerse en la escuela para promover la implicación parental educativa?

¿Qué consideras que debería hacerse para incentivarla más allá de la escuela?

7. Agradecimientos

⁵ Basado en el orden de formulación sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 405)

⁶ Taylor y Bogdan (1996, p.115)