

La relación familia-escuela en el contexto rural: influencia de la etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico del alumnado

The family-school relationship in the rural context: the influence of school variables

A relação família-escola no contexto rural: influência da etapa educativa, repetição de ano e desempenho acadêmico dos alunos

农村背景下的家庭与学校关系：教育阶段、留级与学生学业成绩的影响

العلاقة بين الأسرة والمدرسة في السياق الريفي: تأثير المرحلة التعليمية، تكرار السنة الدراسية، والأداء الأكاديمي للطلاب

Hernández-Prados, M.^a Ángeles , Álvarez-Muñoz, José Santiago 

Universidad de Murcia, España

Resumen

La relevancia de las relaciones democráticas de corresponsabilidad y colaborativas ha sido ampliamente constatada, pero en menor medida en el ámbito rural. Las instituciones educativas en este tipo de contexto guardan una especial peculiaridad que repercute en los diferentes parámetros de la educación del siglo XXI, entre ellos, la relación familia y escuela. Desde un enfoque empírico, descriptivo, cuantitativo, se analiza la participación de las familias en los centros educativos rurales en función de las variables escolares desde la perspectiva de los progenitores. Se utilizó el cuestionario "Valoración de la implicación de las familias en la educación de los hijos/as. Cuestionario a familias" que fue cumplimentado por 1478 familias (14.1% padres; 51.5% madres; 27.5% ambos) residentes en áreas rurales. Los resultados ponen de manifiesto la presencia significativa de una mayor participación en la Educación Primaria que se ve drásticamente reducida en la Educación Secundaria; las familias con hijos/as que han repetido se involucran en menor medida en la vida escolar que aquellos cuyos hijos/as no han repetido; y a mayor rendimiento académico se asocia un incremento de la participación de los progenitores en el centro. Se hace hincapié en la necesidad de realizar un acompañamiento familiar en el tránsito educativo de Educación Primaria a Secundaria para no mermar la implicación de estas y, además, dar un feedback más continuado respecto el estatus académico del alumnado de manera que se subraye la importancia de la participación e implicación de las familias para solventar las deficiencias al respecto.

Palabras clave: coordinación de la educación, educación rural, nivel de enseñanza, relación padres-escuela, rendimiento escolar.

Abstract

The relevance of democratic, co-responsible and collaborative relationships has been widely acknowledged, but to a lesser extent in rural areas. Educational institutions in this type of context have a special peculiarity that has repercussions on the different parameters of education in the 21st century, among them, the relationship between family and school. From an empirical, descriptive, quantitative approach, the representations of parents with respect to the relationship they maintain with schools in the multicultural rural context of the Region of Murcia are analysed. The questionnaire "Assessment of the involvement of families in their children's education. Questionnaire to families" which was filled in by 1478 families (14.1% parents; 51.5% mothers; 27.5% both) living in rural areas. The results show a significant presence of higher participation in Primary Education which is drastically reduced in Secondary Education; parents with children who have repeated grades are less involved in school life than those whose children have not repeated grades; and higher academic achievement is associated with an increase in parental involvement in the school. Emphasis is placed on the need for family accompaniment in the educational transition from Primary to Secondary Education in order not to reduce their involvement and, in addition, to provide more continuous feedback on the academic status of students in order to emphasize the importance of family participation and involvement in solving the deficiencies in this regard.

Keywords: education coordination, rural education, teaching level, parent-school relationship, school performance.

Received/Recibido

Ago 01, 2023

Approved /Aprobado

May 08, 2024

Published/Publicado

Dec 30, 2024

Resumo

A relevância das relações democráticas de corresponsabilidade e colaborativas tem sido amplamente constatada, mas em menor grau nas zonas rurais. As instituições educativas neste tipo de contexto têm uma particularidade especial que se repercute nos diferentes parâmetros da educação no século XXI, incluindo a relação entre a família e a escola. A partir de uma abordagem empírica, descritiva e quantitativa, a participação das famílias nas escolas de zonas rurais é analisada em termos das variáveis escolares na perspectiva dos pais. Foi utilizado o questionário “Avaliação do envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. Questionário a famílias” que foi preenchido por 1478 famílias (14,1% pais; 51,5% mães; 27,5% ambos) residentes em zonas rurais. Os resultados mostram a presença significativa de uma maior participação no Ensino Básico, que é drasticamente reduzida no Ensino Secundário; as famílias com filhos que repetiram de ano estão menos envolvidas na vida escolar do que aquelas cujos filhos não repetiram de ano; e um maior sucesso académico está associado a um aumento da participação dos pais na escola. A ênfase é colocada na necessidade de um acompanhamento familiar na transição do ensino básico para o secundário, a fim de não reduzir o envolvimento das famílias e, além disso, fornecer um feedback mais contínuo quanto ao estado académico dos alunos, para sublinhar a importância da participação e do envolvimento das famílias na resolução de deficiências a este respeito.

Palavras-chave: coordenação da educação, educação rural, nível de ensino, relação pais-escola, desempenho escolar.

摘要

民主责任和协作关系在教育中具有重要意义，但在农村地区的研究较为有限。农村教育机构因其特殊性，对21世纪教育的多个参数产生影响，其中包括家庭与学校之间的关系。本研究从实证、描述性和定量的角度，分析了在农村背景下，家庭参与学校教育的情况及其与学校变量的关系，主要基于家长的视角。研究使用了“家庭对子女教育参与的评价问卷”，共有1478个农村家庭参与填写（14.1%为父亲，51.5%为母亲，27.5%为父母双方）。研究结果显示以下趋势：家庭在小学阶段的参与显著较高，但在中学阶段参与度大幅下降。留级学生的家庭在学校生活中的参与度明显低于未留级学生的家庭。学生学业成绩越高，家长对学校的参与度越强。研究强调，在小学向中学过渡的教育阶段中，应通过有效的家庭陪伴减少家长参与的下降。此外，建议对学生学业状况提供更持续的反馈，以突出家庭参与对弥补教育缺陷的重要性。

关键词: 教育协调、农村教育、教育阶段、家长与学校关系、学业成绩

ملخص

أهمية العلاقات الديمقراطية التي تقوم على المسؤولية المشتركة والتعاون تم تأكيدها على نطاق واسع، ولكن بدرجة أقل في السياقات الريفية. تمتاز المؤسسات التعليمية في هذا النوع من السياقات بخصائص خاصة تؤثر على مختلف معايير التعليم في القرن الحادي والعشرين، ومن بينها العلاقة بين الأسرة والمدرسة. من منظور تجريبي وصفي كمي، يتم تحليل مشاركة الأسر في تم استخدام استبيان بعنوان "تقييم مشاركة الأسر". المدارس الريفية بناءً على المتغيرات المدرسية، ومن وجهة نظر أولياء الأمور في تعليم الأبناء/البنات: استبيان للأسر"، والذي تم استكماله من قبل 1478 أسرة (14.1% من الآباء؛ 51.5% من الأمهات؛ 27.5% من كلا الوالدين) يقيمون في المناطق الريفية. كشفت النتائج عن وجود مستوى ملحوظ من المشاركة الأكبر في مرحلة التعليم الابتدائي، والذي ينخفض بشكل حاد في مرحلة التعليم الثانوي. كما تبين أن الأسر التي لديها أبناء/بنات قد أعادوا السنة الدراسية يشاركون بدرجة أقل في الحياة المدرسية مقارنة بأسر الطلاب الذين لم يعيدوا. بالإضافة إلى ذلك، لوحظ ارتباط بين الأداء التلميذ على ضرورة تقديم دعم أسري خلال الانتقال الأكاديمي المرتفع وزيادة مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المرحلة الثانوية لضمان عدم تقليل مستوى مشاركة الأسر. بالإضافة إلى ذلك، يجب توفير ملاحظات مستمرة حول الوضع الأكاديمي للطلاب، مما يبرز أهمية مشاركة الأسر وانخراطها في معالجة أوجه القصور المتعلقة بهذا الجانب.

الدالة الكلمات: تنسيق التعليم، التعليم الريفي، مستوى التعليم، العلاقة بين الآباء والمدرسة، الأداء الدراسي

Introducción

La ruralidad como realidad no uniforme, compleja y diversa, fruto de la globalización y modernización de los espacios agrarios, es un rasgo demasiado relevante en educación como para pasar desapercibido. El contexto

geográfico y económico en el que se sitúa una escuela (rural/urbano) se encuentra marcado por la población que habita, los estilos de vida, las tradiciones culturales, el número de alumnado y docentes, los recursos que reciben, etc. (Guardia, 2021; Quílez y Vázquez, 2012), y esto no es una cuestión trivial, pues las

posibilidades de aprendizaje del entorno varían. Debemos cuestionar, por un lado, el concepto de participación familiar, contribuyendo a una delimitación que se ajuste a las circunstancias actuales, y por otro, considerar los roles que los padres de diferentes contextos pueden desempeñar al colaborar con los maestros (Myende y Nhlumayo, 2020). De hecho, “no se participa de la misma manera ni se tiene una cultura de la participación similar en ciudades grandes, medianas o rurales” (Hipólito Ruiz et al., 2024, p.82). Sin embargo, estudios previos reconocen la falta de representatividad de esta temática en la producción científica (Brooks y Voltaire, 2020; García-González y Crespo-Sánchez, 2017; Oyinloye, 2021; Trussell y Shaw, 2009), tanto en la preparación universitaria de los futuros docentes de educación infantil y primaria (Abós, 2011) como en la formación continua específica del aprendizaje, organización y otras peculiaridades de este tipo de centros (Magro-Gutiérrez, 2019).

En el modelo de escuela rural, pese a la urbanización que está experimentando (Abós, 2015), el principio pedagógico de aprender a aprender nutre los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de invitar al docente a la innovación constante como respuesta a la multidimensionalidad de aspectos que atender (Abós, 2011), rompiendo, de este modo, con el mito de la mala calidad educativa de las aulas rurales (Quílez y Vázquez, 2012). Revisiones bibliográficas sobre la temática concluyen que la escuela rural se caracteriza por sufrir la misma marginación que el medio rural, por tener la necesidad de formación específica del profesorado, una gran capacidad de innovación docente y concebir la comunidad como un recurso pedagógico, además de constituir un ámbito de transformación social (Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020; Semke y Sheridan, 2012).

Entre las particularidades de la escolaridad rural cabe mencionar la relación que los docentes mantienen con las familias del alumnado. Los progenitores se encuentran concienciados de la necesidad de su

participación, pero demandan que los centros educativos se encuentren más empoderados, mejor comunicación, claridad en la ideología escolar y en las expectativas hacia las familias, para saber que se esperan de ellos (Myende y Nhlumayo, 2020). De hecho, promover responsabilidades compartidas entre estos dos agentes educativos tiene efectos positivos en lo académico y socioemocional de sus estudiantes (Fernández-Vega y Cárcamo, 2021). Algunas de las ventajas que se atribuye a esta relación en lo rural son: supone un predictor del éxito escolar del alumnado (Ortega y Cárcamo, 2018), una mejor atención del desarrollo madurativo y emocional del menor (Fernández-Freire et al., 2020) y otorga un importante soporte de asesoramiento y orientación familiar para el desarrollo de una parentalidad positiva (Marugán, 2016). De ahí, que el interés científico-académico por esta temática se haya incrementado recientemente, pues generalmente, y como manifiestan Semke y Sheridan (2012), la investigación sobre familia-escuela se ha limitado de forma casi exclusiva a la realidad urbana.

La participación es un aprendizaje ciudadano adquirible desde la convocatoria a actuar como agentes activos. Es un derecho, pero más allá de la obligación, se trata de un deber familiar que hunde sus raíces en la dimensión ético-moral de la participación. La comunidad actúa movida por el sentido de la responsabilidad, el sentimiento de solidaridad y pertenencia que impide dar la espalda a la vulnerabilidad educativa del otro, necesitado de un acompañamiento que evite la instrumentalización y favorezca el respeto y acogida como hecho ineludible en la corresponsabilidad de los agentes implicados y en beneficio de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2012; Gomaríz et al., 2017). Se trata de un constructo complejo, poliédrico y multidimensional, matizado que incluye muchos comportamientos parentales dirigidos a promover y mejorar los resultados educativos de los niños (Boyle y Benner, 2020), en el que inciden diversos aspectos del contexto geográfico-cultural como ha quedado expuesto en el modelo teórico de Epstein (2019) que

consta de seis dimensiones (*Parenting, Communication, Volunteering, Learning at home, Decision making, Collaboration with the community*); Vogels (2002) que determina cuatro perfiles parentales en función de la relación que mantienen con el centro escolar (consumidores, clientes, participantes y socios); Garbacz et al. (2019) que establecen cinco dimensiones (comunicación entre el hogar y la escuela, expectativas y monitoreo del hogar, apoyo educativo, participación de la escuela y la comunidad, y asistencia a la escuela) o el Modelo Integral de Participación Familiar en Centros Educativos (IMFIS) que adoptamos en este estudio del equipo Compartimos Educación de la Universidad de Murcia (Gomariz et al., 2020) que abarca un total de siete categorías de la participación familiar. Recientemente, con la finalidad de clarificar y evitar un uso indiscriminado, en la producción científica se diferencia en función del contexto donde se desarrolla principalmente la actividad, empleando el término implicación para el hogar y participación para la colaboración en el centro educativo (Castro et al. 2015; Consejo Escolar del Estado, 2014; Gomariz et al., 2020).

La apertura a la comunidad por parte del centro escolar, el sentirse acogidos por los docentes, la comunicación positiva entre ambos agentes educativos, son mínimos indispensables para poder establecer la relación colaborativa corresponsable. La diferencia entre participación familiar y comunidad educativa radica según Semke y Sheridan (2012) en que la primera se preocupa principalmente por el rol participativo de las familias, mientras que la segunda va un paso más allá y se centra en promover conexiones y relaciones constructivas, reconociendo roles complementarios entre los sistemas. Pero la escasez de recursos, proyectos educativos limitados e incluso, una débil necesidad sentida real de la participación familiar en los centros educativos, contribuyen a que no se considere un elemento prioritario en las zonas rurales (Hipólito Ruiz et al., 2024). Otros estudios muestran que la relación docentes-familias en el ámbito rural no están idílica, ya

que se necesita comunicar a los padres los aspectos positivos del aprendizaje de los niños y mejorar el refuerzo positivo hacia participación parental, para desarrollar relaciones e interacciones mutuas más sólidas (Erlendsdóttir et al., 2022).

La vida solidaria, en comunidad, es una señal de identidad idílica de los contextos rurales, supuestamente compensadora de la carencia de servicios. Parece que “disponer de instituciones educativas organizadas en estructuras sencillas, nada masificadas ni burocratizadas, posibilita las buenas relaciones entre la comunidad local y el centro educativo” (Quílez y Vázquez, 2012, p.10). Desde la democratización escolar, el centro se convierte en una extensión de la comunidad con una cultura comunitaria colegiada que permite adaptar la organización y metodología escolar a las necesidades y realidad del alumnado y del entorno (Bustos, 2011). En este sentido, la participación comunitaria, entendida más allá de la toma de decisiones conjunta, supone reconocer la necesidad de romper el hermetismo, privacidad y exclusividad, ya que “la tarea educativa de docentes y familias no debe quedar atrapada en los muros de la escuela o el hogar” (Gomariz et al., 2020, p.73), parece alcanzar su esplendor en la escuela rural. Quizás la exclusividad escolar, como único centro del entorno, promueve la proximidad y cercanía entre docentes y familias, además de convertirlo en un verdadero referente no sólo para la vida de los escolares sino que también para toda la población (Ortega y Cárcamo, 2018; Tahull y Montero, 2018), salvo en aquellos casos que la distancia del hogar al centro es tan elevada que dificulta el encuentro con el docente (Fernández-Freire et al., 2020) o en contextos donde imperan fuertes conflictos entre familias (Marugán, 2016). Aún así, pese a las dificultades de participación señaladas, los estudios sobre poblaciones indígenas evidencian el impacto positivo de la escolaridad en el modo de vida de la comunidad, así como en el fortalecimiento del bienestar y economía familiar (Zapata-Esteves y Centurión-Cárdenas, 2023).

La figura docente como facilitador de la participación que ha sido reivindicada en anteriores ocasiones (Galian, 2021; Gomariz et al., 2017), adquiere en lo rural un protagonismo especial. Si bien las relaciones entre docentes-directores y familias suelen ser diversas, afectivas e incluyen principalmente su compromiso con recursos como tiempo, energía y dinero, también se encuentran condicionadas por aspectos culturales-religiosos y por la estabilidad en el liderazgo escolar (Oyinloye, 2021). El maestro residente con una fuerte identidad cultural y apego al entorno desaparece paulatinamente dando paso a la inestabilidad y movilización constante del profesorado, faltos de atractivo hacia lo rural y deseosos de trasladarse a las áreas metropolitanas (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2027), y generalmente con escasa experiencia laboral (Abós y Lorenzo, 2019). Si a esto se le suma que las escuelas rurales están aisladas geográficamente y el hecho de que los servicios sean inaccesibles, el panorama emergente resulta poco esperanzador para la relación familia-escuela. Generalmente, los maestros rurales deben cumplir funciones más allá de lo académico y no se sienten preparados para atender algunas demandas, por lo que las familias pueden actuar como socios, dentro y fuera de la escuela, aunque el hermetismo y temores familiares a ser juzgados lo convierte en una tarea difícil (Semke y Sheridan, 2012).

Una mirada desde el entorno rural a variables clásicamente relacionadas con la participación familiar permite comprobar la existencia de un bagaje académico y cultural más pobre que dificulta el acompañamiento y expectativas de éxito escolar. Aunque la feminización de la atención escolar en los contextos familiares es un rasgo compartido con los contextos urbanos, la división de roles se agudiza intensivamente en los contextos rurales (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2022). En lo que respecta a la etapa educativa la implicación parental experimenta un detrimento conforme se asciende en la escolaridad (García-Sanz et al., 2010; Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Específicamente

en lo rural, se reconoce el distanciamiento entre familias y docentes en el tránsito de Primaria a Secundaria (Bereziartua et al., 2017), aunque se aborda de forma general y no atendiendo a las distintas modalidades de participación.

Respecto a la participación familiar y rendimiento escolar, se ha demostrado que constituye un factor positivo (Epstein, 2019; Semke y Sheridan, 2012), aunque sus efectos son más importantes en las etapas superiores que en las básicas (Muller, 2018), y varían en función del nivel cultural, siendo más necesaria la implicación cuando hay un menor nivel de estudios parental (Bäck, 2016) o en función de la ocupación laboral, siendo los estudiantes de progenitores que desempeñan ocupaciones laborales propias de lo rural los que obtienen un peor rendimiento académico (Belmonte et al., 2022). Pese a ser una de las variables más investigadas son pocas las ocasiones en la que se estudia en relación a la participación familiar en los contextos rurales, en los cuales, según Turner (2018), la facilidad para introducirse en el mundo laboral prematuramente constituye una seria amenaza para la continuidad de los estudios.

Estrechamente vinculada al rendimiento académico se halla la decisión o no de la promoción, aunque resulta más común en Educación Secundaria, dado que en Infantil no se aplica y en Educación Primaria resulta una medida extraordinaria. La repetición de curso también supone un punto de inflexión para valorar el grado de implicación de los progenitores. La revisión de estudios elaborada por Suárez et al. (2011) constata que la no promoción, mayoritariamente, ejerce efectos positivos en la implicación y participación parental, mientras que Díez-Gutiérrez y Gajardo Espinosa (2022) no encuentran en ella una solución al problema de la involucración familiar. En lo rural, el fomento de la participación familiar reduce la tasa de repetición (Bustos, 2011). Por lo tanto, la relación entre ambas variables es bidireccional, de modo que la participación familiar previene la repetición y, a su vez, ésta

infiere sobre el incremento o reducción de la participación de los progenitores.

En todo lo expuesto, la realidad de la relación familia-centros educativos merece una consideración especial en los contextos rurales, pues con demasiada frecuencia, tal y como señaló Landini (2015), se limitan a trasladar modelos teóricos descontextualizados sustentados y creados teniendo en cuenta la realidad urbana más que la rural, y a la comparativa entre ambas realidades (Yulianti et al., 2019), como sí lo rural por sí mismo no gozará de suficiente identidad o interés para la investigación socioeducativa. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo general conocer en qué medida variables escolares pueden condicionar la participación familiar en la particularidad de estos contextos desde la perspectiva de los progenitores. Concretamente, se parte el análisis de participación familiar de un modelo teórico multidimensional (Epstein et al., 2019; Gomariz et al., 2020; Vogels, 2002) que delimita la participación familiar en las siguientes vías: comunicación, actividades de centro, sentimiento de pertenencia, implicación en el hogar, AMPA, Consejo Escolar, participación comunitaria y formación. Este objetivo general, a su vez, se articula en una serie de objetivos específicos que matizan el procedimiento de investigación del presente estudio, estos son:

- Identificar si existe o no un grado de significación mínimo entre la etapa educativa y las dimensiones de relación familia-escuela en los centros educativos de áreas rurales (OE1).
- Conocer si se hallan diferencias significativas en las dimensiones de participación de las familias rurales en la escuela en función de la repetición o no del alumnado (OE2).
- Averiguar si el rendimiento académico del alumnado de áreas rurales es una variable significativa en las dimensiones de participación de familia-escuela (OE3).

Método

Participantes

Para la conformación de la muestra participante se ha aplicado una técnica de muestreo probabilístico aleatorio simple con un nivel de significación del 95% y un margen de error del 5%. Para el establecimiento de la muestra mínima se tomó en consideración los datos del curso 2021-22 aportados por el servicio estadístico de la Consejería de la Región de Murcia, calculando el alumnado total que hay matriculado en el régimen de enseñanzas básicas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) que reside en áreas rurales, siendo un total de 25130 alumnos. Aunque la muestra son familias, se toma como referente los alumnos por dos razones, ante el desconocimiento de los datos de familias y, además, que hay más alumnado que familias dado que más de un alumno/a procede del mismo núcleo familiar. Para este procedimiento, se toma como descriptor lo aportado por Molinero Hernando (2019), determinando como área rural aquellos municipios con una población inferior a los 20.000 habitantes. De esta manera, de acuerdo a los parámetros estadísticos expuestos el tamaño muestral mínimo debía de ser de 379 familias rurales.

La muestra final de participantes queda constituida por 1478 familias con alumnado perteneciente a 5 centros públicos de Educación Infantil y Educación Primaria y 2 Institutos de Educación Secundaria ubicados en el contexto rural de la comarca del Campo de Cartagena, ubicado en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. El único criterio de inclusión fue ser padre, madre o tutor legal de un alumno/a de Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria residente en un área rural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En más de la mitad de las ocasiones (51.5%) es cumplimentado por las madres, un 27.5% son ambos progenitores quienes contestan el cuestionario y, finalmente, únicamente un 14.1% es el padre el que responde a las cuestiones planteadas. De las familias

participantes predominan aquellas que tienen hijos/as cursando Educación Primaria (53.1%), seguidas por los que están en E.S.O (22.2%) y los que se hallan en Educación Infantil (19.9%). Respecto a los datos sociodemográficos, que más de la mitad de los padres y madres son de procedencia extranjera, más del 60% de los padres no superan los estudios obligatorios y un 52.6% de las madres no tienen un perfil activo a nivel laboral.

Instrumento

Para la presente investigación se aplicó un cuestionario ad hoc titulado “Valoración de la implicación de las familias en la educación de los hijos/as. Cuestionario a familias” compuesto por 88 ítems el cual fue realizado bajo un proceso validación que pasó por cinco expertos universitarios, los equipos directivos de los centros participantes y las juntas directivas de las AMPA de estos. Dicho procedimiento de validación y construcción del cuestionario aparece con total detalle en el artículo elaborado por Hernández-Prados et al. (2023). Los enunciados a cumplimentar están clasificados en ocho dimensiones, estas son: comunicación (ítem 1 al 12), participación en las actividades (ítem 13 al 22), sentimiento de pertenencia (ítem 23 al 33), implicación en el hogar (ítem 34 al 48), implicación en el AMPA (ítem 49 al 61), implicación en el Consejo Escolar (ítem 62 al 71), participación comunitaria (ítem 72 al 79) y formación (ítem 80 al 88). Su cumplimentación se hacía bajo una escala tipo likert de uno a cinco que guarda la siguiente relación de valores: 1. Nunca / nada; 2. Pocas veces / poco; 3. Algunas veces / algo; 4. Frecuentemente / bastante; 5. Siempre / mucho. Además, antes de los 88 ítems, cuenta con una serie de cuestiones sociodemográficas, en este estudio focalizamos la atención sobre la etapa educativa, el rendimiento académico y la repetición o no del hijo/a de las familias participantes. Por último, de acuerdo a los datos psicométricos del instrumento, atendiendo al parámetro alfa de Cronbach, de acuerdo a DeVellis (2003), obtiene un valor genérico muy alto (.970) y superior al valor

mínimo de aceptable (.600) respecto a todas las dimensiones que lo compone.

Procedimiento

El procedimiento de investigación se basó en los principios de la Declaración de Helsinki y en los principios normativos 4.2. y 8.2 de la normativa APA destacando la preservación del anonimato y el consentimiento informado, entre otros aspectos. Además, el presente estudio obtuvo la aprobación del comité ético de la Universidad de Murcia (ID: 1306/2016). Este estudio forma parte de un proyecto de intervención de I+D+i, denominado: Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos (EDU2016-77035-R) concedido al Grupo de Investigación Compartimos Educación. Mismo grupo que continúa su acción desde el proyecto PID2020-113505RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación para el diseño de una página web de formación permanente del profesorado. Este proyecto se inició con la solicitud de colaboración de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos del municipio de Torre Pacheco (FAPAmTP) al detectar una baja participación de las familias en la educación de sus hijos/as. Tras ello, se mantuvieron reuniones con los equipos directivos de estos centros, planteando una propuesta de evaluación e intervención. Así, se solicitó a las familias, a través de su equipo directivo, que cumplimentaran los cuestionarios online a través de un enlace que se envió a la dirección de correo electrónico de cada centro. La aplicación del cuestionario online no incluye variables ni datos personales que permitan la identificación de los participantes, por lo que se respeta el anonimato. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, el muestreo fue de voluntarios, también se respeta la voluntariedad y el consentimiento informado.

Análisis de datos

Una vez fueron los datos recopilados, se procedió a volcar la información en el programa estadístico SPSS versión 25.

Inicialmente se extrajo los parámetros descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones globales de las ocho dimensiones de participación familiar de forma general y atendiendo a las categorías de las siguientes variables: etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico. Posteriormente, con la finalidad de esclarecer qué tipo de estadísticos inferenciales se han de aplicar, se hizo la prueba de normalidad, que, al ser más de 30 participantes, se puso especial atención sobre el valor p del test *Kolmogorov-Smirnov*. En este caso, se obtuvo un valor menor de .050, por lo cual, se rechaza la hipótesis de normalidad y, por consiguiente, se ha de aplicar estadística no paramétrica para determinar si existe o no diferencias significativas. De esta manera, para verificar la existencia de diferencias significativas, estableciendo un nivel de significación de .050, se aplicaron los estadísticos de *Kruskal-Wallis* y *U de Mann Whitney* y, finalmente,

para esclarecer la fuerza de asociación que hay entre las diferencias encontradas, se extrajo la *d de Cohen* estableciendo .500 como valor típico.

Resultados

OE1: Identificar si existe o no un grado de significación mínimo entre la etapa educativa y las dimensiones de relación familia-escuela en los centros educativos de áreas rurales.

A través del estadístico inferencial de *Kruskal-Wallis*, en la Tabla 1 se muestran los datos de significación respecto a las dimensiones de participación de las familias en la escuela en función de la etapa educativa en la que están matriculados sus hijos/as. En todas las dimensiones se obtiene un valor de significación máximo ($p=.000$) a excepción de la formación ($p=.016$) aunque también se encuentra dentro del nivel de significación mínimo ($p=.050$).

Tabla 1. Estadísticos de contraste (significación) dimensiones de participación familiar en función de la etapa educativa

Dimensión	Categorías	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica
Comunicación	E. Infantil	285	705.02	44.522	.000**
	E. Primaria	776	755.31		
	ESO	325	584.35		
Actividades	E. Infantil	285	714.38	79.280	.000**
	E. Primaria	776	755.20		
	ESO	325	531.19		
Pertenencia	E. Infantil	285	667.74	12.359	.006**
	E. Primaria	776	734.33		
	ESO	325	653.47		
Hogar	E. Infantil	285	678.49	32.757	.000**
	E. Primaria	776	759.25		
	ESO	325	610.36		
AMPA	E. Infantil	285	596.82	23.014	.000**
	E. Primaria	776	726.10		
	ESO	325	715.63		
Consejo Escolar	E. Infantil	285	605.35	21.182	.000**
	E. Primaria	776	732.20		
	ESO	325	678.75		
Comunidad	E. Infantil	285	613.56	16.638	.001**
	E. Primaria	776	716.70		
	ESO	325	729.27		
Formación	E. Infantil	285	680.17	10.313	.016*
	E. Primaria	776	709.82		
	ESO	325	625.62		

Notas: * $p<.050$ ** $p<.010$

Posteriormente, con la finalidad de esclarecer los cruces de significación, se aplicó el *test de Bonferroni de comparaciones múltiples* que determinó que las familias con hijos/as en Educación Secundaria tienen una menor comunicación e implicación en las actividades y en la formación de centro que las familias con hijos/as en Educación Primaria y Educación Infantil. Al igual que el papel en el hogar respecto a la educación de los menores es superior en las familias de Educación Primaria frente a los de Secundaria. Sin

embargo, estos tienen un mayor sentimiento de comunidad e implicación en el AMPA que las familias de Educación Infantil y Educación Primaria. Por último, el papel de los progenitores en el Consejo Escolar es mayor en los progenitores con menores en Primaria que en Infantil. Respecto al tamaño del efecto, cabe mencionar, dado que superan el valor típico establecido ($d=.050$), el cruce entre Secundaria y Primaria respecto a la involucración en las actividades ($d=.513$), mostrando una fuerza de asociación moderada.

Tabla 2. Estadísticos de contraste (significación/d de cohen) dimensiones de participación familiar y categorías de etapa educativa

Dimensión	Categorías	Media	Desviación típica	Sig.	d
Comunicación	ESO	2.82	.783	.000**	.236
	E. Infantil	3.00	.740		
	ESO	2.82	.783		
	E. Primaria	3.09	.740		
Actividades	ESO	2.08	.812	.000**	.425
	E. Infantil	2.42	.787		
	ESO	2.08	.812		
	E. Primaria	2.49	.784		
Hogar	ESO	3.86	.768	.000**	.405
	E. Primaria	4.14	.604		
AMPA	ESO	2.99	1.05	.004**	.293
	E. Infantil	2.68	1.06		
Consejo Escolar	E. Infantil	2.57	1.19	.000**	.313
	E. Primaria	2.94	1.17		
Comunidad	ESO	2.28	.902	.003**	.227
	E. Infantil	2.07	.944		
	ESO	2.28	.902		
	E. Primaria	2.27	.942		
Formación	ESO	2.65	.886	.021*	.191
	Primaria	2.82	.893		

Notas: * $p<.050$ ** $p<.010$

OE2: Conocer si se hallan diferencias significativas en las dimensiones de participación de las familias rurales en la escuela en función de la repetición o no del alumnado.

En este caso, en relación a la variable de repetición de curso, encontramos un alto valor de significación en todas las dimensiones de participación familiar a excepción del sentido de comunidad ($p=.148$) y de la formación ($p=.159$) donde la repetición de los menores no guarda una relación significación con la participación parental en dichas dimensiones. Sí se encuentran diferencias significativas, a

favor de las familias con hijos/as no repetidores, en las dimensiones de comunicación, actividades, pertenencia, hogar, AMPA y consejo escolar, siendo el valor máximo de significación en todos los casos ($p=.000$), demostrando que las familias con hijos/as repetidores tienen un índice de participación inferior, en las dimensiones mencionadas, que aquellos que no tienen hijos/as repetidores. De acuerdo al tamaño del efecto, destaca la implicación en el hogar ($d=.578$) como aquella que consta de una mayor fuerza de asociación, siendo la única dimensión que supera el valor típico medio.

Tabla 3. Estadísticos de contraste (significación/d de cohen) dimensiones de participación familiar en función de la repetición

Dimensiones	Repetición	N	Rango promedio	U -Mann Whitney	Significación asintótica	d
Comunicación	Sí	244	552.66	103718.000	.000**	.446
	No	1204	750.63			
Actividades	Sí	244	588.39	110542.000	.000**	.308
	No	1204	728.92			
Pertenenencia	Sí	244	547.86	103178.500	.000**	.467
	No	1204	753.66			
Hogar	Sí	244	526.71	98628.000	.000**	.578
	No	1204	764.58			
AMPA	Sí	244	605.60	115692.000	.000**	.334
	No	1204	735.70			
Consejo Escolar	Sí	244	596.49	113166.000	.000**	.340
	No	1204	732.18			
Comunidad	Sí	244	678.66	132639.000	.148	-
	No	1204	721.04			
Formación	Sí	244	663.71	127812.500	.159	-
	No	1204	704.32			

Notas: * $p < .050$ ** $p < .010$

OE3: Averiguar si el rendimiento académico del alumnado de áreas rurales es una variable significativa en las dimensiones de participación de familia-escuela.

Por último, se abordan los datos obtenidos en relación a la variable del rendimiento académico a partir del uso del estadístico *Kruskal-Wallis* para verificar la inferencia de esta en las dimensiones de participación

familiar contempladas. Únicamente ha quedado patente que la participación en la formación ($p=.079$) no se ve condicionada por el rendimiento académico de los menores. Por el contrario, en el resto de las dimensiones, se obtiene el valor de significación máximo ($p=.000$) en relación al ámbito académico, esclareciendo que es una variable de consideración respecto a la participación familiar en los centros escolares.

Tabla 4. Estadísticos de contraste (significación) dimensiones de participación familiar en función del rendimiento académico

Dimensión	Categorías	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica
Comunicación	Suspenso	72	517.26	54.193	.000**
	Aprobado	261	569.45		
	Bien	312	600.72		
	Notable	395	693.78		
	Sobresaliente	272	759.22		
Actividades	Suspenso	72	497.14	61.052	.000**
	Aprobado	261	553.60		
	Bien	312	594.29		
	Notable	395	673.72		
	Sobresaliente	272	761.04		
Pertenencia	Suspenso	72	487.51	166.089	.000**
	Aprobado	261	435.13		
	Bien	312	615.76		
	Notable	395	759.56		
	Sobresaliente	272	780.30		
Hogar	Suspenso	72	490.33	161.739	.000**
	Aprobado	261	476.30		
	Bien	312	583.75		
	Notable	395	743.32		
	Sobresaliente	272	828.99		
AMPA	Suspenso	72	451.37	140.512	.000**
	Aprobado	261	462.63		
	Bien	312	614.72		
	Notable	395	733.73		
	Sobresaliente	272	783.75		
Consejo Escolar	Suspenso	72	492.60	119.740	.000**
	Aprobado	261	483.35		
	Bien	312	589.40		
	Notable	395	721.61		
	Sobresaliente	272	782.02		
Comunidad	Suspenso	72	543.31	86.631	.000**
	Aprobado	261	506.71		
	Bien	312	593.24		
	Notable	395	726.14		
	Sobresaliente	272	751.92		
Formación	Suspenso	72	583.48	8.362	.079
	Aprobado	261	613.01		
	Bien	312	609.20		
	Notable	395	647.74		
	Sobresaliente	272	680.56		

Notas: * $p < .050$ ** $p < .010$

Por último, los cruces de significatividad entre las categorías del rendimiento académico y las dimensiones de participación familiar muestran que en todas ellas se identifica un importante componente de significación entre las familias con alumnos de suspenso, aprobado o bien en comparación con los de notable y sobresaliente ($p < .050$), siempre a favor de aquellos que tienen hijos/as con mejor rendimiento académico. También se aprecia cruce de significación entre las familias con

hijos/as de calificación de bien y los de suspenso en las dimensiones de pertenencia, hogar, AMPA y Consejo Escolar, a favor de aquellos de mejor rendimiento académico. Además, aunque con un componente de significación menor, también hay diferencia de medias entre los hijos/as de notable y sobresaliente en las dimensiones de comunicación, actividades y hogar, a favor de los últimos. En relación al tamaño del efecto se obtiene un valor superior al típico ($d = .50$) en el

cruce entre suspenso y sobresaliente y el de aprobado y sobresaliente en todas las dimensiones, verificando la importante magnitud de las relaciones de significación. Entre suspenso y notable se halla un tamaño del efecto considerable en las dimensiones de pertenencia ($d=.858$), hogar ($d=.708$), AMPA ($d=.792$) y Consejo Escolar ($d=.654$), al igual que entre aprobado y notable en las dimensiones de pertenencia ($d=1.06$), hogar

($d=.724$), AMPA ($d=.765$), Consejo Escolar ($d=.682$) y comunidad ($d=.527$). Por último, se destaca la relación de bien y sobresaliente en las dimensiones de hogar ($d=.690$) y Consejo Escolar ($d=.542$). Se pone de manifiesto así la importante significatividad que existe en la participación parental, siendo significativamente mayor cuando el hijo obtiene unos mejores resultados escolares.

Tabla 5. Estadísticos de contraste (significación/d de cohen) de las dimensiones de participación familiar en función de las categorías del rendimiento académico

Dimensión	Categorías	Suspenso	Aprobado	Bien	Notable	Sobresaliente
Comunicación	Suspenso					
	Aprobado	.298				
	Bien	.089	.325			
	Notable	.000**/.443	.000**/.359	.001**/.224		
	Sobresaliente	.000**/.621	.000**/.542	.000**/.413	.027*/.220	
Actividades	Suspenso					
	Aprobado	.258				
	Bien	.469	.196			
	Notable	.002**/.454	.001**/.284	.050*/.166		
	Sobresaliente	.000**/.713	.000**/.536	.000**/.431	.029*/.284	
Pertenencia	Suspenso					
	Aprobado	.301				
	Bien	.000**/.344	.099			
	Notable	.000**/.858	.000**/1.06	.000**/.478		
	Sobresaliente	.000**/.775	.000**/.976	.000**/.426	.484	
Hogar	Suspenso					
	Aprobado	.780				
	Bien	.007**/.239	.590			
	Notable	.000**/.708	.000**/.724	.000**/.441		
	Sobresaliente	.000**/.968	.000**/.960	.000**/.690	.041*/.268	
AMPA	Suspenso					
	Aprobado	.822				
	Bien	.009**/.454	.000**/.421			
	Notable	.000**/.792	.000**/.765	.000**/.339		
	Sobresaliente	.000**/.915	.000**/.890	.000**/.478	.904	
Consejo Escolar	Suspenso					
	Aprobado	.853				
	Bien	.008**/.272	.480			
	Notable	.000**/.654	.000**/.682	.000**/.374		
	Sobresaliente	.000**/.815	.000**/.842	.000**/.542	.397	
Comunidad	Suspenso					
	Aprobado	.465				
	Bien	.063	.309			
	Notable	.000**/.461	.001**/.527	.000**/.236		
	Sobresaliente	.000**/.520	.000**/.588	.000**/.381	.382	

Notas: * $p<.050$ ** $p<.010$

Discusión y conclusiones

Las peculiaridades de la relación familia-escuela descritas en los resultados obtenidos no se circunscriben, coincidiendo con Abós (2015), exclusiva ni estrictamente al ámbito pedagógico ni al marco de las políticas educativas, pues la complejidad de la educación en el medio rural abarca aspectos demográficos, ideológicos, culturales, socioeconómicos, entre otros. El calificativo rural aporta identidad y define los procesos de enseñanza aprendizaje en los centros educativos. Constituyen un tipo de organización que presentan ventajas e inconvenientes derivados de las múltiples y endémicas carencias a las que se enfrentan (Quílez y Vázquez, 2012).

Los resultados obtenidos verifican lo expuesto en otras investigaciones (Abós, 2015; Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020) al considerar la escuela rural como un modelo educativo de éxito que no sólo personaliza el tratamiento educativo con los menores sino que también se hace visible en la relación con las familias. No obstante, esta relación no es impermeable a las amenazas de naturaleza académica: rendimiento académico, promoción educativa o etapa educativa.

Con respecto al objetivo específico uno, los datos exponen que la etapa educativa es un variable de la participación familiar que se hace extensible a las áreas rurales, viéndose mermada la colaboración con el tránsito ascendente por las etapas educativas, tal y como señalaron previamente Agger et al. (2018) y Bereziartua et al. (2017). El principal desafío se halla en el tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria, donde se incrementan las lagunas de conocimiento de los estudiantes y la involucración familiar resulta más necesaria (Agger et al., 2018). Además, al incremento de la independencia del estudiante de secundaria se le suma el mayor distanciamiento geográfico de los institutos al núcleo familiar, requiriendo de transporte escolar y eliminando el contacto parental con los docentes (Fernández-Freire et al., 2020), por lo que se considera a los centros rurales

integrados que abarcan todas las etapas como la vía para mantener la participación familiar (Marqués et al., 2020).

Más específicamente, se evidencia en el presente estudio que en secundaria existe una escasa participación de las familias rurales en las actividades que el centro organiza y la comunicación es poco fluida, coincidiendo con Abós y Boix (2017) que consideran que son más óptimas en etapas inferiores. En la etapa infantil, las familias se involucran más en la comunicación y participación en actividades de centro, movidos, según Gomariz et al. (2017) por aspectos sociales de la cultura participativa (clima escolar, figura docente, etc.), pero también por la percepción de la infancia como etapa dependiente. Sin embargo, se da una deficiente involucración parental en los órganos institucionales, AMPA y Consejo Escolar, debido quizás a lo señalado por Mora-Guerrero et al., (2022) la delegación de las funciones educativas tras un tiempo de crianza intensiva.

Siguiendo con la información obtenida para dar respuesta al objetivo específico dos, se puede determinar la inferencia de la variable de la repetición o no del alumnado en el grado de implicación y participación de las familias rurales. aunque la no promoción se concibe como una medida para mejorar la realidad educativa del menor, y goza de una buena aceptación parental en el ámbito rural (Díez-Gutiérrez y Gajardo Espinosa, 2022), de acuerdo a los resultados obtenidos, se perfila como una causa para aumentar el desinterés académico y distanciar la relación familia-escuela. Dicho de otro modo, no se ve traducido en una mayor involucración en la vida escolar de los menores, por el contrario, se acrecienta el desinterés (Barrio-Fernández, 2018). Los núcleos familiares de estudiantes repetidores se caracterizan por entornos vulnerables con menor interés por lo académico, ahogados por los problemas económicos y la inestabilidad laboral (Pachay-López y Rodríguez-Gámez, 2021). Aunque esta relación se sostiene en todas las dimensiones excepto formación y participación comunitaria, la más significativa

según el tamaño del efecto es la implicación en el hogar, por lo que según Epstein et al. (2019), ésta constituye una medida esencial para mejorar el compromiso educativo y evitar la repetición.

Finalmente, a partir de los datos relacionados con el objetivo específico tres, también se ha podido constatar que una buena participación familiar supone un factor de éxito para el rendimiento académico del estudiante rural, coincidiendo con estudios anteriores (Agger et al., 2018; Bæck, 2016), excepto en la dimensión correspondiente a la formación familiar, cuya función principal no es la mejora de la funcionalidad académica del menor, a pesar de centrar tópicos como los deberes, técnicas de estudio, uso responsable de TIC o el ocio familiar (Carrete-María y Domingo-Peñañiel, 2021), sino la de incidir en la mejora de la convivencia y educación familiar. En contraposición la participación en las actividades de centro, desde el hogar y en los órganos de gestión (AMPA y Consejo Escolar) son las dimensiones que más contribuyen a mejorar los resultados académicos de los menores (Epstein, 2019; Semke y Sheridan, 2012).

De esta forma, a través de una lectura de los datos obtenidos y contrastados con la literatura científica previa, se establece una serie de conclusiones de importante utilidad para la práctica educativa e investigadora. En primer lugar, se establece la necesidad de articular programas educativos de acompañamiento parental en Educación Secundaria Obligatoria, de manera que el tránsito entre esta etapa con la Educación Primaria no suponga un suceso de ruptura que aleje las posturas entre ambos agentes. Para ello, resulta necesario la inclusión de iniciativas que intensifiquen y mantengan el grado de implicación de los progenitores, tales como: charlas formativas, talleres de educación familiar, comunidades de aprendizaje o actividades de centro abiertas a toda la comunidad educativa, entre otras. En segundo lugar, al confirmar la importante relación entre participación e implicación familiar con la repetición o no del curso del hijo/a, se ha de concienciar y sensibilizar más

a familias y docentes sobre la importancia de cuidar la relación entre ambos para el mejor desempeño del protagonista de toda la acción: el discente. Para tal fin, se puede poner en práctica varias de las iniciativas planteadas por el equipo de Compartimos Educación en su manual para centros educativos (Gomariz et al., 2020). Por último, también ha sido verificada una fuerte relación de la participación e implicación familiar con el rendimiento académico de los menores del hogar, así se ha de abrir vías de comunicación y coordinación entre familias y profesorado para tener un buen conocimiento del plano académico al igual que motivar e incentivar al menor en su desempeño.

A pesar de los importantes hallazgos que subyacen de este estudio, se identifican unas limitaciones para poder solventar en próximos procedimientos de investigación. Aunque se reconozca que las familias desempeñan un papel clave en las relaciones que mantiene con los docentes (Ortega y Cárcamo, 2018), en el presente estudio se recogen solo las voces de éstas, suponiendo una limitación fácilmente salvable en estudios posteriores que contemplen la percepción del docente, ahora bien, desde el enfoque facilitador o promotor descrito por Galian (2021). La obtención de la muestra también ha constituido un obstáculo, puesto que se está reduciendo paulatinamente la población rural, sobre todo, en edad escolar. Por último, la falta de especificidad en lo rural respecto a la participación familiar ha sido un hándicap con el que lidiar para la construcción del marco teórico y la elaboración de la discusión. Las problemáticas encontradas coexiste con la apertura de nuevas líneas de investigación que amplíen y mejoren el mapa de conocimiento, estas son: realización de una investigación comparativa en el ámbito rural en el que participen familias, docentes y alumnado; inclusión de un enfoque mixto por medio de la realización de entrevistas semiestructuradas que cumplan la información obtenido de forma cuantitativa; y, por último, diseñar procesos de investigación-acción para poner en práctica y evaluar

proyectos de intervención de mejora de la relación familia-escuela en el ámbito rural.

Agradecimientos y Financiación

Este proyecto se ha hecho posible gracias al apoyo y financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y the European Regional Development Fund (ERDF) (PID2020-112894GB-I00) y del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-77035-R).

Comité de ética

El presente estudio obtuvo la aprobación del comité ético de la Universidad de Murcia (ID: 1306/2016)

Referencias

Abós, P. (2011). La escuela rural en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 39-52. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43421>

Abós, P. (2015). El modelo de Escuela Rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação & Realidade*, 40 (3), 667-684. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645781>.

Abós, P., & Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula abierta*, 45 (1), 41-48. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>

Abós Olivares, P., & Lorenzo Lacruz, J. (2019). El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel. *Revista Espaço do Currículo*, 12 (1), 5-24. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>

Agger, C., Meece, J., & Byun, S. Y. (2018). The influences of family and place on rural adolescents' educational aspirations and post-secondary enrollment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), 2554-2568. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0893-7>

Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula abierta*, 45(1), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>

Bæck, U. D. K. (2016). Rural location and academic success—Remarks on research, contextualisation and methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024163>

Barrio Fernández, Á. (2018). Uso y abuso de las TIC y repetición de curso en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 197-208. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1211>

Belmonte, M. L., Álvarez, J. S., & Hernández-Prados, M. Á. (2022). Rendimiento académico percibido en función de la ocupación laboral de los padres. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 279-287. <https://doi.org/10.5209/rced.74104>

Bereziartua Zendoia, J., Intxausti Intxausti, N., & Odriozala Aldalur, A. O. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, (29), 189-210.

<https://doi.org/10.15366/tp2017.29.008>

Boyle, A. E., & Benner, A. D. (2020). Understanding parental educational involvement: The roles of parental general and child-specific school readiness beliefs. *Merrill-Palmer quarterly*, 66(2), 199-226. <https://doi.org/10.13110%2Fmerrpalmquar1982.66.2.0199>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brooks, M. M., & Voltaire, S. T. (2020). Rural families in the US: Theory, research, and policy. En J. E. Glick, S. M. McHale y V. King (eds.), *Rural Families and Communities in the United States: Facing Challenges and Leveraging Opportunities* (pp. 253-268). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37689-5>
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 105-114. <http://hdl.handle.net/10201/143826>
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13452. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452> RBEC
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Application*. Sage Publications, Inc.
- Díez-Gutiérrez, E. J., & Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., & Jansorn, N. R. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9780429305375>
- Epstein, J. L. (2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. En C. L. Fagnano y B. Werber (Eds.), *School, family and community interaction* (pp. 39-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429305375>
- Erlendsdóttir, G., Macdonald, M. A., Jónsdóttir, S. R., & Mtika, P. (2022). Parental involvement in children's primary education: A case study from a rural district in Malawi. *South African Journal of Education*, 42(3), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n3a2133>
- Fernández-Freire Álvarez, L., Martínez González, R. A., & Rodríguez Ruiz, B. R. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de educación infantil y primaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (36), 111-123. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.07
- Fernández-Vega, J. P., & Cárcamo, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), e636. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>
- Garbacz, S. A., Hall, G. J., Young, K., Lee, Y., Youngblom, R. K., & Houlihan, D. D. (2019). Validation Study of the Family Involvement Questionnaire-Elementary Version with Families in Belize. *Assessment for Effective Intervention*, 146(3), 238-243. <https://doi.org/10.1177/1534508419862857>
- Galian, B. (2021). *Evaluación y mejora de la facilitación docente para la participación familiar en los centros educativos*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/111884>

- García-González, F., & Crespo-Sánchez, F. J. (2017). Radiografía de un impulso compartido. La historia de la familia en España e Iberoamérica (2000-2015). En O. Rey Castelao y P. Cowen (Eds.), *Familias en el Viejo y el Nuevo Mundo* (pp. 44-78). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/95>
- García Sanz, M. P., Gomáriz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á., & Parra Martínez, J. P. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771>
- Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2) 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., & Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- Guardia López, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (20), 39-58. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13825>
- Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2022). Una mirada al ocio familiar en el contexto rural desde el nivel de estudios parental (Murcia, España). *TERRA: Revista de Desarrollo Local*, (10), 243-270. <https://doi.org/10.7203/terra.10.24612>
- Hernández-Prados, M. Á., García -Sanz., M. P., Parra-Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. Á. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista De Educación*, 1(402), 1–28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Hipólito Ruiz, N., Martínez Martín, I., & Bejarano Franco, M. T. (2024). Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (44), 69-86. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.04
- Landini, F. (2015). *Hacia una psicología rural latinoamericana*. CLACSO.
- Magro-Gutiérrez, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>
- Marqués Valea, X., Castro Fernández, B. M., & López Facal, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula abierta*, 49(1), 25-34. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>
- Marugán, L. (2016). *La participación de las familias en la escuela rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario*. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22996>
- Mora Guerrero, G., Constanzo-Belmar, J., Arias-Ortega, K., & Millahual-Ampuero, A. (2022). Educación preescolar en contexto rural: una revisión documental de las políticas públicas en Chile. *Revista Educación*, 46(2). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47704>
- Muller, C. (2018). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child En J. S. Coleman (Ed.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77–114). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498497>
- Myende, P. E., & Nhlumayo, B. S. (2022). Enhancing parent–teacher collaboration in

- rural schools: parents' voices and implications for schools. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1731764>
- Ortega, M. D., & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97.
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Oyinloye, B. (2021). Reframing Parent-Teacher Relationships in Rural African Schools. *Africa Education Review*, 18(5-6), 131-148.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2022.2151926>
- Pachay-López, M. J., & Rodríguez-Gómez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(1), 130-155.
<https://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i1.2129>
- Quílez, M., & Vázquez, R. M. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie5921393>
- Rodríguez-Ruiz, B., Amaya Martínez-González, R., & Rodrigo López, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176.
<https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
<https://psycnet.apa.org/record/2012-29567-002>
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pianda, J. A., Rosario, P. & Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13761>
- Tahull Fort, J., & Montero Plaza, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Trussell, D. E., & Shaw, S. M. (2009). Changing family life in the rural context: Women's perspectives of family leisure on the farm. *Leisure Sciences*, 31(5), 434-449.
<https://doi.org/10.1080/01490400903199468>
- Turner, K. (2018). The role of family members influencing rural Queensland students' higher education decisions. *Rural Society*, 27(2), 94-107.
<https://doi.org/10.1080/10371656.2018.1473916>
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2019). Indonesian parents' involvement in their children's education: A study in elementary schools in urban and rural Java, Indonesia. *School Community Journal*, 29(1), 253-278
<http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Zapata Esteves, M. A., & Centurión Cárdenas, H. V. (2023). Incidencia e impacto del Modelo Educativo en Alternancia en las Comunidades Indígenas Amazónicas del Perú. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(1), 1-18.
<https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25353>

Authors / Autores

Hernández-Prados, M.^a Ángeles (mangeles@um.es)  0000-0002-3617-215X

Licenciada y doctora en Pedagogía, profesora Titular de la Universidad de Murcia, imparte docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y desarrolla las siguientes líneas de investigación: educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar, educación en valores en el contexto familiar y perspectiva ético-moral de la sociedad de la información, así como la relación entre familia y centros escolares. Miembro del grupo de investigación “Educación en Valores” y colaboradora del grupo de investigación “Compartimos Educación”.

Contribución de la autora (M.^a ÁHP): • administración del proyecto, • adquisición de fondos, • conceptualización, • metodología, • validación, • supervisión • redacción.

Declaración de conflicto de intereses: M.^a ÁHP declara que no existe ningún conflicto de interés que pueda haber influido en la realización, resultados o interpretación de este trabajo.

Álvarez-Muñoz, José Santiago (josesantiago.alvarez@um.es)  0000-0002-9740-6175

Graduado en Educación Infantil y Primaria y Doctor en Educación por la Universidad de Murcia. Profesor Permanente Laboral, imparte docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y desarrolla las siguientes líneas de investigación: educación emocional, las nuevas metodologías, los deberes escolares, aprendizaje por servicio o el contexto familiar en el ámbito formal y no formal. Miembro del grupo de investigación “Compartimos Educación”.

Contribución del autor (JSÁM): • conceptualización • metodología • validación • recursos informáticos y herramientas de análisis • software • redacción • edición.

Declaración de conflicto de intereses: JSÁM declara que no existe ningún conflicto de interés que pueda haber influido en la realización, resultados o interpretación de este trabajo.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).