



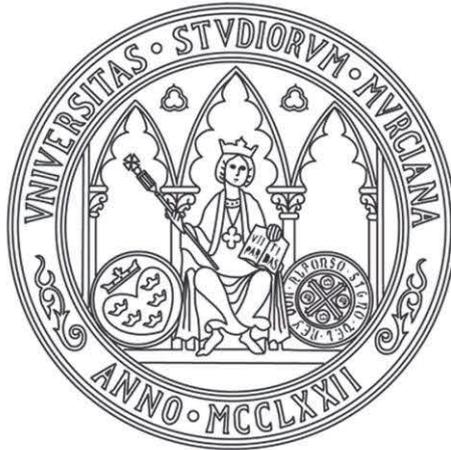
UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Participación en los Centros Educativos de las Familias de Alumnado con NEAE: Clave para la Inclusión Educativa

Dña. Patricia Carmona Sáez

2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

Participación en los centros educativos de las familias de
alumnado con NEAE: clave para la inclusión educativa

Patricia Carmona Sáez

Murcia, septiembre 2022

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación

Calidad e Intervención en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Desde la

Discapacidad a la Alta Habilidad

**Participación en los centros educativos de las familias de alumnado
con NEAE: clave para la inclusión educativa**

TESIS DOCTORAL presentada por

Patricia Carmona Sáez

Para optar al título de

Doctor por la Universidad de Murcia

Dirigida por:

Dr. D. Joaquín Parra Martínez

Dra. Dña. María de los Ángeles Gomariz Vicente

Murcia, septiembre 2022

"La belleza del universo no es sólo la unidad de la variedad,
sino también la diversidad en la unidad."

Umberto Eco

Agradecimientos

Gracias, de corazón, a mis directores de tesis, los doctores Joaquín Parra Martínez y M^a Ángeles Gomáriz Vicente, por los años de dedicación, paciencia y motivación. Ha sido un privilegio poder contar con su guía y ayuda.

Gracias a todos los centros y familias que han colaborado para que este trabajo pudiese seguir a delante.

Quiero dar las gracias a mis amigos y amigas por aguantar las múltiples conversaciones sobre por qué no había terminado aún la tesis y de qué tema estaba trabajando.

Gracias a mis padres por el apoyo recibido y las horas que han dedicado a cuidar de mi niño mientras yo estaba delante del ordenador escribiendo.

A mi niño que solo quería venirse al despacho con mama a trabajar delante de la pantalla.

Y a mi compañero de viaje por la paciencia de saber esperar, aun cuando se preguntaba si este año sería en el que terminaría de una vez mi tesis.

Muchas gracias a todos por haber estado a mi lado.

Índice

Introducción.....	1
Marco Teórico	
Capítulo 1. Relación Familia-Escuela. Participación familiar en centros escolares .	11
Capítulo 2. Teorías y Modelos de participación familiar en los centros escolares. .	32
Capítulo 3. Facilitación de la participación desde los centros escolares	45
Capítulo 4. Visión de la participación familiar en los centros escolares desde el punto de vista del profesorado.....	54
Capítulo 5. Atención a la diversidad y educación inclusiva en la Región de Murcia	61
5.1. Inclusión educativa como modelo actual de atención a la diversidad	64
5.2. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la Región de Murcia	76
5.2.1. Inclusión escolar de alumnado con NEAE	77
5.2.2. Necesidades educativas especiales	79
5.2.2.1. Auditiva	81
5.2.2.2. Visual	86
5.2.2.3. Intelectual	89
5.2.2.4. Motora.....	92
5.2.2.5. Pluridiscapacidad	94
5.2.2.6. Retraso del Desarrollo	95
5.2.2.7. Trastorno del Espectro Autista	97
5.2.2.8. Trastornos Graves de Conducta	101
5.2.3. Dificultades específicas del aprendizaje.....	105
5.2.4. Altas capacidades Intelectuales.....	107
5.2.5. Incorporación tardía al sistema educativo español	111

Capítulo 6. Participación en los centros escolares de las familias de alumnos y alumnas con NEAE	113
--	-----

Metodología

Capítulo 7. Problema, Objetivos y Diseño de Investigación.	122
7.1. Delimitación del Problema de Investigación	122
7.2. Objetivos de la investigación	122
7.3. Diseño de la investigación	124
7.4. Instrumentos de recogida de la información y procedimiento	124
7.5. Participantes	127
7.5.1. Procedimiento de muestreo.	127
7.5.2. Descripción de la muestra.	128
7.6. Tratamiento estadístico de los datos.....	134

Análisis dde Resultados

Capítulo 8. Análisis de Resultados	138
8.1. Objetivo General.....	138
8.2. Objetivo Específico 1.....	138
8.3. Objetivo específico 2	147
8.4. Objetivo específico 3	166
8.5. Objetivo específico 4	178
8.6. Objetivo específico 5	255

Conclusiones y Discusión

Capítulo 9. Conclusiones y Discusión de Resultados.	318
--	-----

Referencias.....	333
Anexos	359
Anexo I: Preguntas sociodemográficas eliminadas.....	359
Anexo II: Preguntas Añadidas	360
Anexo III: Cuestionario.....	362
Anexo IV: Prueba de homogeneidad de varianzas	376
Anexo V: Prueba Kruskal-Wallis variable Sector al que pertenece el centro.....	382
Anexo VI: Prueba Kruskal-Wallis variable Titularidad de Centro.....	389
Anexo VII: Prueba Kruskal-Wallis variable Etapa educativa	396
Anexo VIII: Prueba Kruskal-Wallis variable Idioma del Cuestionario	403
Anexo IX: Prueba Kruskal-Wallis variable Persona que responde el cuestionario	410
Anexo X: Prueba Kruskal-Wallis variable Edad del Padre y de la Madre.....	417
Anexo XI: Prueba Kruskal-Wallis variable Estudios del Padre y de la Madre	431
Anexo XII: Prueba Kruskal-Wallis variable Comunicación con el centro	445
Anexo XIII: Prueba Kruskal-Wallis variable Personas que conviven en la unidad familiar.....	452
Índice de Figuras	460
Índice de Tablas	462

INTRODUCCIÓN

Hace años que observamos como la globalización da un gran impulso para la mejora de las ciudades como centros dinámicos desde los que promover desarrollos sociales y culturales, sin embargo, por otro lado vemos como disminuye la capacidad de integración, aumentan los riesgos de exclusión y encontramos diversos fracasos de convivencia (Banks, 2015; García Garrido, 2000; Vásquez, 2019).

La globalización es una realidad, la sociedad actual se enfrenta a retos no conocidos anteriormente. Esta situación de globalización puede llevarnos al error de pensar que todos los grupos sociales se encuentran en la misma situación y que por ello deben ser tratados como iguales. La realidad, en cambio, es que la globalización está haciendo aflorar diferencias entre grupos, algunos de ellos necesitan que se destinen más recursos y esfuerzos desde diferentes áreas para que realmente se incorporen a una igualdad efectiva entre diferentes grupos sociales. Banks (2015, p.20) nos señala que, “Una concepción universal de la ciudadanía, apoyada por los teóricos asimilacionistas, no incluye o reconoce las diferencias grupales”. Si tenemos esta idea como punto de partida, veremos necesaria la creación de diferentes estrategias que nos ayuden a incluir y dar participación a los grupos con mayor riesgo de exclusión.

Para García Garrido (2000, p.7) es destacable la aportación de la profesora Adela Cortina que define el concepto de ciudadanía como “la forma de integración legal, política, económica e intelectual de la persona en una comunidad”. El fortalecimiento de la ciudadanía ayuda a aumentar la respuesta social ante necesidades económicas y sociales que no tienen forma de ser garantizadas para los grupos menos favorecidos o en riesgo de exclusión. La idea de una ciudad educativa parte de la exigencia de formación con el fin de afianzar una ciudadanía que conoce y respeta los derechos humanos. La ciudad desde su función educadora puede ayudar a sensibilizar y movilizar a la

ciudadanía en favor de los derechos de todos. La función formadora va más allá del aparato educativo institucional, la relación dialógica debe considerar la inserción social de la escuela, una escuela abierta al entorno y consciente de la sociedad en la que se encuentra (García Garrido, 2000; Vásquez, 2019).

La idea de globalización lleva, en algunos casos, asociada como consecuencia un intento de disminuir la necesidad de los movimientos migratorios, algo que no se sostiene al mirar las aulas de los centros en España. Las aulas en España presentan una situación heterogénea con un alumnado diverso, en su sentido más amplio. La principal fuente de diversidad la podemos encontrar en las propias familias. Actualmente podemos encontrar una amplia diversidad de modelos de familia en nuestra sociedad, ya sea por quienes forman parte de las mismas, como por cuál es la procedencia de sus miembros y las características que acompañan a los mismos. (Ibarra y Ballester, 2018)

La idea de la ciudad educadora no es un concepto nuevo sino que ha existido a lo largo de la historia de las ciudades, es una forma de ver cómo la capacidad de educar traspasa las paredes de las aulas y toda la ciudadanía existente alrededor de las escuelas tienen su función educadora. (García Garrido, 2000)

En los últimos años con la pandemia de Covid 19, se ha visto aún más si cabe la necesidad de que la escuela y las familias trabajen unidas con el fin de aportar a los hijos-alumnos e hijas-alumnas las herramientas y los materiales necesarios para que su desarrollo sea integral y significativo.

En ningún caso podemos olvidar que el proceso educativo no se realiza únicamente en el centro escolar, sino que para que la educación se dé de forma integral es importante la participación de todos los agentes educativos en diferentes entornos. De los muchos estudios recientes realizados sobre la colaboración familia-escuela podemos extraer la idea de que cuando aumenta esta colaboración el

resultado es una mejora de la calidad educativa (Azpillaga et al., 2014). Por ello, la comunicación familia-escuela es muy importante para que ambos miren en una dirección que favorezca el enriquecimiento educativo de niños y niñas.

Los estudios más recientes en esta línea nos hablan de dos vertientes de dicha participación educativa en las familias: por un lado, la participación de las familias en el centro escolar, que aglutina aspectos como la comunicación familia-escuela, la participación en actividades escolares, el sentido de pertenencia, entre otros; y, por otro lado, la implicación educativa de la familia desde el hogar, que según Fan & Chen (2001) se centra en las distintas dimensiones de comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares, los deberes, las expectativas de los progenitores, la lectura con los hijos, así como aspectos relacionados con el fomento de actividades de ocio y tiempo libre (culturales, deportivas, artísticas, etc.). Epstein (2002) diferencia entre seis tipos o niveles de participación familiar según el grado de implicación de las familias: *paternalista-maternalista*, *comunicativo*, *voluntariado*, *aprendizaje*, *modelo decisorio* y *comunitario*. En todo caso, la participación de las familias en los centros escolares puede aportar una mejora tanto para la vida del centro como para el desarrollo del alumnado en materia académica y personal. Si se mejora de alguna forma la participación de las familias, conseguiremos un aumento en el sentimiento de pertenencia y el aumento de concienciación de familias y docentes de que trabajando juntos podrán lograr beneficios para el alumnado y la comunidad.

Las variadas investigaciones en esta temática, evidencian las numerosas ventajas en el rendimiento académico, bienestar psicológico y en la promoción de un comportamiento positivo asociadas a la participación familiar (Cripps & Zyromski, 2009; Davies & Skinner, 1992; Fan & Chen, 2001; Gibson & Jefferson, 2006). De hecho, las familias involucradas en la educación de sus hijos actúan, según Stitt &

Brooks (2014), como compensadores de las dificultades escolares para cubrir el desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual de sus hijos.

Aún a pesar de que a través de las leyes sobre educación se han ido promulgando medidas para facilitar la colaboración familia-escuela, hoy en día contamos con una escasa tradición de participación familiar en el contexto escolar. Para favorecer realmente una mayor implicación de las familias en las cuestiones escolares, se debe partir de la eliminación de ciertas barreras que han sido arrastradas culturalmente por ambas instituciones y que dificultan la comunicación entre familias y docentes, para reconocer los intereses que ambas instituciones comparten y las posibilidades de colaboración que se abren ante sí, con el propósito de coincidir en una verdadera inclusión educativa (Escudero, 2006; Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011). Familia y escuela tienen como objetivos comunes la socialización de las nuevas generaciones, la autonomía y aprender a vivir (Comellas et al., 2013).

Actualmente, encontraremos en los centros educativos a todos los niños y niñas pertenecientes a una determinada edad sin realizar diferenciaciones de escolarización por las necesidades intrínsecas de cada individuo, exceptuando algunos casos. Quizá deberíamos estudiar los diferentes modelos que ya funcionan en Atención temprana y ver cuáles pueden ser adaptados para su utilización en los centros educativos (Cabrera, 2009; Castaño, 2010). Diferentes estudios realizados en las últimas décadas apuntan la posibilidad de mejorar las habilidades de los niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) con intervenciones mediadas entre especialistas y familias. En concreto, desde la atención temprana centrada en la familia encontramos diferentes modelos de intervención. Entre los diferentes modelos de acción parental podemos distinguir cuatro tipos de prácticas que

se centran en la familia: responsabilidad compartida (toma de decisiones conjunta entre profesionales y familia); fortalecimiento del funcionamiento familiar (mejorar apoyos formales e informales para aumentar la confianza en las familias); individualización y flexibilidad (adaptación a las necesidades de niños, niñas y familias); fortalezas y recursos (identificación de fortalezas de niños, niñas y familias y construcción del buen uso de los recursos a su alcance) (García-Sánchez et al., 2014).

Vivimos en un momento en el que las políticas educativas nos marcan la necesidad de llevar la inclusión a las aulas. Pero más allá de lo que las políticas educativas puedan ir marcando, es importante realizar un análisis de la situación. Análisis que se debe llevar a cabo para conocer si las familias del alumnado implicadas en el proceso de inclusión conocen, participan y perciben de manera positiva las actuaciones para realizar dicha inclusión en las aulas ordinarias del alumnado con NEAE (Arnaiz, et al., 2015; Arnaiz y Guirao, 2015; Banks, 2015; Bunch, 2008; Crosso, 2014).

Este trabajo nace con el fin de recabar evidencias para la mejora de la práctica educativa. Para ello vamos a analizar la participación e implicación de las familias con hijos/as con NEAE en los centros escolares de los mismos en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Analizaremos para ello la participación de las familias en el centro escolar; la percepción que tienen sobre cómo los centros escolares facilita dicha participación y el grado de satisfacción de las familias de alumnos y alumnas con NEAE sobre la participación que pueden llevar a cabo. Para realizar el análisis realizaremos una recogida de información a través de técnicas de encuesta, adaptando un instrumento diseñado *ad hoc* por Hernández-Prados et al. (2017) y aplicado a una muestra de todas las familias del alumnado con y sin NEAE, en los centros educativos participantes de

las etapas Educación infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

Durante el desarrollo y redacción de la investigación, se ha visto la necesidad de dividir el cuerpo del trabajo en nueve capítulos, en primer lugar encontramos seis capítulos donde se recoge el marco teórico, en ellos se exponen y desarrollan las diferentes conceptualizaciones e ideas sobre cómo es la relación Familia-Escuela, cómo puede darse la participación familiar en los centros escolares y qué modelos de participación podemos encontrar, cómo se facilita la participación desde los centros escolares, cómo es la visión de la participación familiar del profesorado. Qué es la atención a la diversidad, cuáles son las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo según la legislación en la Región de Murcia, cómo se puede dar la inclusión escolar del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, cuáles son sus características y necesidades así como los niveles de respuesta que se pueden dar a dichas necesidades. Para finalizar se exponen diversas ideas sobre la participación en los centros escolares de las familias de alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En segundo lugar, en el Capítulo siete se desarrolla la metodología que se ha utilizado para llevar a cabo la investigación. Se delimita el problema de investigación, se exponen los objetivos, el diseño de la investigación, el instrumento de recogida de la información y el procedimiento realizado para recogerla. También se expone cuál ha sido el procedimiento de muestreo, se describe la muestra y se explica qué técnicas se han empleado en el tratamiento estadístico de los datos.

En tercer lugar, en el Capítulo ocho, se expone el análisis y los resultados obtenidos con la investigación, que responden a los objetivos marcados en el capítulo anterior.

Y, en cuarto lugar, encontramos el Capítulo nueve dedicado a la discusión y las conclusiones, limitaciones y prospectiva de la presente investigación.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Relación Familia-Escuela. Participación familiar en los centros escolares.....	11
Capítulo 2. Teorías y Modelos de participación familiar en los centros escolares.....	32
Capítulo 3. Facilitación de la participación desde los centros escolares.....	45
Capítulo 4. Visión de la participación familiar en los centros escolares desde el punto de vista del profesorado.....	54
Capítulo 5. Atención a la diversidad y educación inclusiva en la Región de Murcia.....	61
Capítulo 6. Participación en los centros escolares de las familias de alumnos y alumnas con NEAE.....	113

Capítulo 1. Relación Familia-Escuela. Participación familiar en los centros escolares

Podemos tomar la familia como punto de partida para que se lleve a cabo el desarrollo de una sociedad. Según han pasado los años, mirando a lo largo de la historia, han ido ocurriendo cambios estructurales en la sociedad, los cuales se han visto reflejados en cambios acaecidos en las estructuras de las familias, o quizá suceda al revés y sean los cambios que han sufrido las estructuras familiares los que transforman las estructuras sociales. El ser humano se ha agrupado por necesidad desde la prehistoria, pero no es hasta el neolítico cuando comienza a agrupar sus viviendas, a partir de este momento comienzan a surgir las primeras reglas sociales y los primeros atisbos de educación (Parada, 2010). En la actualidad, familia y escuela comparten un objetivo respecto a sus hijos e hijas y alumnado, ambos desean el desarrollo integral de los niños y niñas. En cualquier caso, debemos tener presente que esto no ha sido así siempre, a lo largo de la historia la familia y la escuela han ido variando su función educativa.

En todo momento hay que recordar que “la familia es el ámbito natural insustituible” (García-Garrido, 2000, p.11). La personalidad se va a desarrollar a lo largo de la vida, pero lo vivido durante los primeros años puede conformarla de una manera difícil de explicar. Además debemos tener en cuenta los diferentes tipos de familia existentes actualmente. Los cambios producidos en estas estructuras en las últimas décadas también han generado modificaciones en las interrelaciones personales y sociales. No olvidemos que la familia es el principal lugar donde se crea un ambiente idóneo, o no, para que los miembros que forman parte de ella adquieran habilidades

individuales y sociales necesarias para la vida diaria. (Fontana et al., 2009; Garreta, 2007).

Para que las futuras generaciones se integren de manera activa y productiva a la sociedad, hay que reconocer el papel que cumple la familia transmitiendo tanto conocimientos como valores y costumbres. La familia, además, dentro de este desarrollo de habilidades socializadoras, aportará una ayuda fundamental en el desarrollo de destrezas emocionales y sociales. (Fontana et al., 2009). La familia es en la actualidad el manantial principal de la formación y del desarrollo integral de los niños y niñas, esta, a su vez, debe ir adaptándose a los cambios sociales, y a los avances tecnológicos. La segunda fuente de formación y no por ello menos importante son los centros escolares. Teniendo esto en cuenta podemos decir que es significativo conocer cómo es la participación de las familias en los centros escolares de sus hijos.

La idea de tribu ha ido desapareciendo en los países más “desarrollados”, han ido desapareciendo los barrios de los pueblos donde todos los vecinos se conocían, o podían llegar incluso a ser la mayoría familia, y se ha ido imponiendo la vida de la gran ciudad donde, generalmente, no conoces a quienes viven en el bloque de al lado. Esto hace que en muchos casos se pierdan las redes de apoyos, donde en el concepto de tribu los niños y niñas del barrio jugaban en la calle mientras las familias y vecinos se sentaban a charlar en la puerta de casa, haciendo labores manuales y vigilando de paso a los pequeños. De esta idea de comunidad de barrio hemos pasado a, en el mejor de los casos, tener que contratar a alguien que cuide de los niños y niñas mientras trabajamos, cuando no nos encontremos con situaciones de niños y niñas que cuando salen de clase y llegan a casa no hay nadie que los espere, y son ellos mismos los que deben autorregular qué hacer hasta que llegue un adulto a casa. Por ello podemos decir que

estamos viviendo una crisis de la familia y de la comunidad y la idea de tribu, con esa función tanto de custodia como socializadora. Esta misma transformación también ha ido sucediendo en la escuela. Durante gran parte del siglo pasado ocupó un lugar discreto, a la escuela solamente se iba por pocos años, e incluso ninguno para hijos de familias del campo, pero ha pasado a absorber a niños y niñas desde los tres a los dieciséis años, como mínimo. La escuela ha ido a ocupar un espacio que antaño era ocupado por la familia y la comunidad, por tanto, debería ofrecer ese lugar de socialización y el espacio de aprendizaje mencionado anteriormente (Fernández-Enguita, 2007).

La calidad educativa es difícil de definir de forma genérica, se debe especificar según el contexto y otros parámetros a considerar, entre ellos están “la relación de los profesores dentro de la escuela y la relación de los profesores con los padres” (García-Garrido, 2000, p.12).

La escolarización universal es una idea bastante reciente, históricamente hablando, no siempre ha parecido necesario que la las familias estuviesen implicadas, y cuando ha empezado a considerarse necesaria nos hemos encontrado con resistencias a dicha implicación. En muchas ocasiones nos encontramos a la familia y la escuela en conflicto por ver que no exista intrusismo de unos en el trabajo de los otros, cuando ambas instituciones deberían trabajar unidas y en consenso para lograr alcanzar unos objetivos que ayuden a que la educación sea la mejor para el alumno-hijo o alumna-hija, que es la misma persona (Garreta, 2012).

Históricamente la escuela se ha tenido que ir adaptando a los cambios sucedidos en los últimos siglos en la sociedad, uno de los aspectos a los que se ha tenido que adaptar es a ser vista como el medio para alcanzar la educación integral. Esto ha generado una “escuela, abrumada por lo mucho que se esperaba de ella, se ha

acostumbrado a disimular o a pasar por alto el incumplimiento frecuente de sus propios objetivos” (García-Garrido, 2000, p.12).

“No es hasta finales del siglo XIX, con la industrialización, que la escuela se convierte en un contexto de desarrollo de la infancia y adquiere pleno sentido plantearse el tema de las relaciones entre la familia y la escuela.” (García-Bacete y Traver, 2010, p.3). Esta relación se da casi de forma irremediable. En España es obligatoria la escolarización de los seis a los dieciséis años, pero la mayoría de las veces los niños y niñas comienzan en los centros escolares a los tres años con la educación infantil. Tanto escuela como familia intervienen en la educación del niño y la niña aunque sean contextos diferentes, el niño y la niña son los mismos. Aunque familias y escuela sean contextos diferentes pertenecen a un mismo subsistema, se encuentran inmersos en una misma realidad social y por tanto deberían compartir valores, conductas y metas educativas. En muchas ocasiones la relación familia-escuela no es directa sino que se lleva a cabo con intermediarios, es decir, el conocimiento sobre el profesorado por parte de las familias se realiza en algunas ocasiones únicamente por lo que el niño o la niña les transmiten. Los profesores obtienen información sobre las familias de documentos oficiales, otros profesores, otras familias, etc.

En las sociedades industriales ha ido cambiando lenta pero crecientemente la idea de que las familias deben mantenerse al margen de la formación que reciben sus hijos en los centros escolares y se ha ido aumentando la presencia en las diferentes leyes educativas de algunos países como España. Como nos indica Garreta (2012), las relaciones entre la escuela y el entorno escolar en la actualidad se ven como un factor importante para la formación del alumnado. Sin embargo aún nos encontramos lejos de que las escuelas reconozcan a las familias como los mejores aliados para llevar a cabo sus programas educativos.

Teniendo en cuenta que para que se lleve a cabo algún cambio a nivel educativo debe pasar un tiempo que en ocasiones, se puede llegar a eternizar, podemos imaginarnos cómo se puede llegar a alargar, en algunos casos, la implementación de ideas como la de mejorar la participación familiar en los centros escolares. En muchas ocasiones se ve cómo desde que se legisla la idea de participación familiar, hasta que se pone en marcha y vemos cómo llegan los resultados obtenidos con esa legislación nos encontramos con la casuística, en España, de que quizá esa ley educativa ya ha sido cambiada por otra. Por tanto estamos viendo, en ocasiones, resultados de leyes extintas, casi podríamos llegar a compararlo con la idea de que muchas estrellas que vemos en el cielo ya estén extintas, el tiempo que tarda su brillo en llegarnos es tal que se crea esa paradoja, vemos la luz de una estrella desaparecida.

Las relaciones entre la escuela y la familia han sido distantes, han realizado un recorrido que en principio debería ser común de forma individual y marcando las distancias intentando señalar que eran diferentes instituciones de enseñanza. En la sociedad actual donde el nivel de consumismo es cada vez mayor se tiende a confundir la escuela como un proveedor de servicios y la escuela en algunos casos tiende a comportarse viendo a las familias como meros consumidores. Por otro lado hay cada vez más familias que reivindican su derecho a la participación de forma activa en las decisiones de los centros escolares donde llevan a sus hijos, porque creen firmemente que los objetivos de la escuela favorecen una mejor educación. Desde las asociaciones de padres y madres se defiende como idea que las familias, en parte, han de velar desde su responsabilidad por que los centros escolares funcionen, ya que estos son los encargados de la formación de sus hijos (Garreta, 2013).

La actitud del centro escolar hacia sus estudiantes puede determinar cómo creará la relación con las familias. Si un centro escolar ve al alumnado como simples

estudiantes tendrá una actitud distante hacia las familias de los mismos. Sin embargo, si el centro escolar ve a su alumnado como niños y niñas, es muy probable, que tenga en consideración a las familias y al contexto en el que viven. Por estas razones, el centro escolar que ve a su alumnado como estudiantes tratará a las familias como algo externo al centro, y exigirán que las familias deleguen en ellos las funciones que consideran no se pueden llevar a cabo desde las familias. Mientras que los centros que ven a su alumnado como niños y niñas intentarán que las familias se acerquen al centro e intentarán consensuar estrategias educativas para mejorar la formación de esos niños y niñas (Epstein, 2013).

En España, desde la transición hasta hoy, podemos encontrar dos perspectivas principales desde las que entender la participación. La primera perspectiva sería la más conservadora, sería la que limitaría la participación familiar a la elección del centro educativo, de forma que una vez elegido el centro educativo donde escolarizar a los hijos, las familias tendrían su parcela de participación en la asistencia a las reuniones que convoquen los docentes y en el apoyo en las tareas de los hijos e hijas. La segunda perspectiva sería la más progresista, preocupada en primer lugar en garantizar una escuela para todos, plantea la idea de democratización de los centros escolares, se plantea la constitución de un órgano colegiado donde estuviesen representados docentes, familias y alumnado, así en 1982 se crearía la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA). Si ponemos el enfoque de visión en la postura de las familias, en ocasiones, toman una posición pasiva ante la idea de participar en los centros educativos. Eso nos hace preguntarnos dónde se encuentran las dificultades para participar las familias dado que los miembros de las asociaciones de padres y madres de alumnos (AMPA) exponen la escasa participación de las familias. Esta falta de participación puede ser derivada de la propia falta de tiempo y en

ocasiones la falta de horarios para la conciliación familiar que les facilitaría la asistencia a reuniones escolares. Si ponemos el punto de mira en cómo se percibe la participación familiar desde los centros escolares encontramos, por un lado, el recibimiento positivo para la organización de actividades extracurriculares, pero no es tan positivo el recibimiento de iniciativas de las familias con respecto a las funciones administrativas o docentes (Feito, 2015).

Debemos dejar a tras, si aún no lo hemos hecho, la idea de que aprendemos en un lugar o en un momento concreto de nuestra vida. Cada vez más se tiene asimilada la idea de que aprendemos a lo largo y lo ancho de nuestra vida. Por todo esto sería absurdo creer que nuestros hijos-alumnos o hijas-alumnas llevan a cabo su aprendizaje solamente durante las horas que pasan en el centro educativo. Idea igual de errónea ya sea creída por las familias que pretenden, en algunas ocasiones, que el centro escolar asuma la tarea de enseñar a sus hijos. Como si esta idea es creída desde el centro educativo con el pensamiento de que su labor de enseñar es meramente instrumental, es decir, que el centro educativo enseña materias en cápsulas estancas y no debe ir más allá. Actualmente nos encontramos con que cada vez más se ve, en diversos casos, tanto desde el las familias como desde los centros escolares al otro como un aliado junto con el que trabajar de forma conjunta para que el hijo-alumno o hija-alumna sea capaz de adquirir los conocimientos tanto en materias escolares como en su desarrollo personal y social desde un enfoque que haga casi invisible la forma en la que recibe aquello de lo que va aprender esté en el entorno familiar o escolar. (Domingo Segovia et al., 2010)

Domingo-Segovia (2001) recoge en su trabajo un aspecto que es importante reflexionar sobre él, nos plantea la duda de si el centro educativo dentro de su funcionamiento, que en muchas ocasiones es bueno, pone una mirada en el entorno y contexto en el que se encuentra, más allá de lo que la propia legislación les obliga.

Quizás podamos encontrar centros que creen que haciendo lo que legislativamente está establecido para propiciar la participación familiar sea suficiente, tal vez, no se den cuenta de la importancia de fijarse entorno en el que están trabajando, y que en ocasiones hay que añadir o variar los formatos que están utilizando para mejorar dicha participación. En propias palabras del ya citado Domingo-Segovia (2001), la escuela debe renovarse e ir abandonando viejos planteamientos y viejas costumbres para transformarse en espacios culturales y sociales, en los que uno ya no vaya solamente a escuchar qué conocimientos nos enseña el maestro, sino a aprender a ser ciudadano en un mundo cambiante.

Los entornos comunitarios, los centros escolares y las familias ejercen cada uno desde su lugar una influencia significativa educativamente hablando, no solo durante la infancia sino a lo largo de la vida. Es importante que los adultos aprovechen los entornos comunitarios para crear y construir redes sociales donde encuentren apoyos para ellos y sus hijos. Los centros educativos no pueden aportar todas las enseñanzas necesarias para el desarrollo social de los niños y niñas, ese papel recae en las familias y adultos responsables que rodean al niño o la niña. Una buena relación entre la familia, los centros escolares y otros agentes educativos aseguran un encadenamiento en la educación adquirida en cualquier entorno en el que se encuentre. Como dicen García-Bacete y Traver (2010, p.3) “Se han de crear marcos de relación que hagan posible incorporar prácticas diversas desde niveles de actuación también diversos (institucional, de centro, AMPA, de aula, de profesor y familia concreta.)”

Fontana et al (2009) recogen en su trabajo la idea de que los valores y costumbres son transmitidos principalmente desde la familia y que el centro escolar debe reforzar estos y dar herramientas para que el alumnado aprenda a fortalecer los valores recibidos y que los sepa trasladar a otros contextos. En definitiva ambos agentes aportan en

diferentes momentos, pero a lo largo de todo el desarrollo, aprendizajes emocionales y de comportamiento social que serán utilizados en las relaciones sociales.

Desde los estudios de diferentes autores (Benítez-Jaén, 2014; Domingo-Segovia et al., 2010; Fontana et al., 2009; Vásquez-Huertas y López-Larrosa, 2014) vemos cómo analizan los distintos agentes de socialización que influyen en la vida y a lo largo de la misma en el desarrollo de las personas. De estos análisis podemos extraer, algo en que todos los autores coinciden, la familia y el centro escolar son los dos principales agentes, o los que inciden mayormente en la educación de las personas. Ambos agentes desempeñan un papel muy significativo en el desarrollo de las futuras generaciones. Hay que tener siempre presente que, en la mayor parte los casos, la educación recibida desde el seno familiar suele calar más hondo. Sobre todo porque el entorno familiar es en el que se pasa la mayor parte del tiempo en los primeros años de vida. (Benítez-Jaén, 2014; Domingo-Segovia et al., 2010; Fontana et al., 2009).

En todos los contextos en los que se vive, se aprende. Para que dicho aprendizaje sea positivo depende, en la mayoría de los casos, de la correlación existente entre lo que ocurre en los diferentes contextos. Si existe una correlación entre lo que se enseña en el aula con lo que se realiza en el ámbito familiar y, además, esto se traslada al ámbito comunitario lograremos que la educación sea más coherente y llegue mejor. Pero esta cohesión y coordinación no siempre es fácil de articular. No en todos los contextos se puede aplicar de la misma forma, ni los agentes que deben trabajar de forma integrada tienen, en ocasiones, la formación o disposición para realizarlo. A veces, es difícil, que los agentes implicados en esta relación familia-escuela comprendan o le den la importancia o relevancia que tiene que se trabaje conjuntamente para lograr que el proyecto educativo sea un proyecto común. Se debe trabajar para que estas ocasiones se den el menor número de veces. (Benítez-Jaén, 2014; Domingo-Segovia et. al., 2010).

Tanto familias como escuelas y los contextos donde se encuentran son lugares de aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida, en ellos no solo aprenden los niños y las niñas sino que los adultos también se enriquecen con las experiencias ahí vividas. Los centros educativos se convierten en lugares de continuo aprendizaje, más allá de las clases, los docentes aprenden de la comunidad, de sus compañeros y de las propias experiencias de impartir educación. Al mismo tiempo, las familias encuentran en los centros escolares un lugar de intercambio de ideas y de vivencias con los docentes y con otras familias. Podemos ver el centro escolar como un lugar que ofrece nuevos contactos y desde el que construir redes sociales. Además de las enseñanzas académicas, puramente dichas, el centro escolar debe ofrecer al alumnado experiencias y lugares donde desarrollarse psíquica y socialmente. Desde el centro se debe conocer cuál es la realidad social en la que se encuentra y para ello es necesario escuchar las aportaciones del alumnado y de las propias familias. No podemos olvidar que el alumnado, cuando llega a la escuela no deja a un lado las vivencias y realidades en las que se encuentra, sino que la situación en la que esté su familia y su entorno más cercano llegará al aula con él (García-Bacete y Traver, 2010)

Afortunadamente, cada vez más se ve la educación como un proceso compartido entre escuela y familia, y que influye de manera directa en la comunidad, en la sociedad en la que viven. Todos en este proceso deben intentar sumar esfuerzos para remar en la misma dirección y así poder avanzar. De lo contrario, sino se rema en la misma dirección, nos encontraremos ante situaciones que se repiten de forma cíclica sin lograr que el resultado sea el esperado. Cuando familia y escuela reman juntas en la misma dirección, muchos autores así lo recogen (Bartau-Rojas et al., 2019; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021; Domínguez-Martínez, 2010; Maestre-Castro, 2009), logramos que

repercuta en una mejora en la educación y su repercusión positiva en los hijos-alumnos e hijas-alumnas.

García-Bacete y Traver (2010) nos exponen algunos cambios sociales que afectan tanto a familia como a la escuela y que ambos deberán ir asimilando y realizando los cambios necesarios para ello. La escuela se encuentra en pleno proceso de asimilación sobre la creciente heterogeneidad en su alumnado, además los modelos de familia son cada vez más diversos. También apuntan que los resultados de las investigaciones recogen cinco procesos que acontecen en la familia que afectan en el proceso educativo:

Las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje en el hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinarios y la implicación en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar. (García Bacete y Traver, 2010, p. 5)

A esto le suman la idea de que un predictor preciso del éxito escolar son las capacidades de la familia para apoyarse en los centros escolares a la hora de crear ambientes positivos de aprendizaje, conocer las expectativas para sus hijos a nivel educativo e implicarse en su educación escolar. Añadido a esto debemos tener claro que el niño o la niña al que educamos tanto en el centro escolar como en la familia es el mismo y establecer qué experiencias son las que experimentan en cada una de los contextos no es fácil. La literatura sobre experiencias educativas en escuelas consideradas eficaces destacan que estas siempre cuentan con familias que apoyan sus iniciativas, además estos centros suelen estar bien integrados en sus barrios y tienen muy en cuenta el contexto social en el que están. (Bartau-Rojas et al., 2019; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021; Domínguez-Martínez, 2010; Maestre-Castro, 2009).

Aún cuando las leyes educativas recogen la importancia de la participación familiar en los centros educativos, no han sido capaces de garantizar que se haya facilitado ni llevado a la práctica desde centros educativos ni han logrado que las

familias se interesen por la participación facilitada. Según Garreta (2013), la experiencia empírica en España hasta 2006 nos aportaba que los factores con efectos positivos para el alumnado que intervienen en el rendimiento y el éxito escolar son aquellos que derivan de la participación familiar en los centros escolares, tanto en áreas cognitivas como no cognitivas, como mejor rendimiento, actitud favorable, conducta adaptativa y autoestima elevada. Los efectos positivos para los docentes serían sensación de respeto, reconocimiento y valoración de su trabajo. Además esto también revierte en las familias mejorando la visión que tienen sobre su implicación en la educación integral de los hijos e hijas y ayuda en la mejora de la comunicación con ellos. Además de lo dicho hasta ahora, Garreta (2013) apunta que todas estas mejoras también revierten en el centro escolar y con ello el centro mejora su calidad educativa.

Desde la idea de participación como la actuación y colaboración en la toma de decisiones debemos plantearnos si existe una voluntad colectiva de que esto se lleve a cabo. Además, también debería existir una formación comunitaria sobre cómo participar activamente en decisiones sobre la comunidad y también se interioricen los derechos y obligaciones derivados de esta sociedad participativa. Para que este tipo de participación familiar en los centros educativos se produzca deberíamos pensar en las escuelas como un lugar donde se reúne la comunidad educativa, docentes, familias y administración, para consensuar un plan común para la mejora de la comunidad. Pero esta idea de participación hace necesaria la visión de grupo y no de individuos, se debe mirar al centro educativo con un compromiso de mejora de grupo o comunitario, dejando de lado la idea de proponer solamente aquello que se necesite de forma individual (Navaridas y Raya, 2012).

Para comprender o intentar entender las razones existentes para que las escuelas y las familias colaboren debemos plantearnos el tiempo que pasa el niño o la niña en cada

contexto y donde se suceden las experiencias educativas. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene varias fases para darse de una forma completa, el niño o la niña como receptor de la formación recibe desde diferentes fuentes la información a aprender. Esta información debe ser conocida, puesta en práctica y asimilada para ser capaz de devolver la información aprendida al emisor, ya sea este docente o familia. (García-Bacete y Traver, 2010).

Nos queda mucho camino por andar hasta que consigamos alcanzar que la relación familia-escuela se lleve a cabo sin encontrar barreras y/o dificultades. García-Bacete y Traver (2010) recogen algunos de estos impedimentos: la organización diaria de la escuela que dificulta el encontrar momentos en los que se puedan producir diálogos colaborativos entre familias y docentes; existen creencias arraigadas socialmente sobre la educación y el lugar que le corresponde tanto a familias como a los docentes; los docentes no suelen invitar a las familias a participar de forma sistemática, y cuando invitan a las familias a participar no siempre están dispuestas a hacerlo; el desconocimiento por parte del docente sobre las familias y sus culturas puede llevarle al fracaso en su función, en definitiva “las barreras son dinámicas y cambiantes en el tiempo, pero que en la medida en que seamos capaces de visualizarlas como desafíos se convertirán en oportunidades para el cambio.” (García-Bacete y Traver, 2010, p.8).

Distintos estudios nos acercan cuáles podrían ser los beneficios del aumento de la implicación familiar en los centros escolares. Garreta (2012) recoge la idea de que la participación familiar aumenta el desarrollo de aprendizajes y la actitud del alumnado, además de propiciar un buen desarrollo social. Hay que reflexionar sobre si la idea de la relación entre familia y escuela es algo que se da actualmente de una forma normalizada o si sigue siendo una cuestión que tenemos pendiente. Debemos tener en mente que la idea de la educación para todos, es decir, la escolarización universal no tiene mucho

tiempo, es relativamente reciente. Además, el sistema educativo como lo conocemos actualmente en España, es aún más reciente que la idea de escolarización universal.

García-Bacete y Traver (2010), enumeran cuáles son los beneficios derivados de la participación de las familias en los centros escolares. Al repasar los beneficios vemos que estos no son solamente para el alumnado, sino que las familias y los docentes también se benefician de esta colaboración familia-escuela. Entre los beneficios para el alumnado se encuentran la mejora en el rendimiento académico, la mejora en la conducta, una mayor participación en las clases y una menor tasa de abandono o absentismo. Entre los beneficios para los docentes encontramos el aumento en la percepción del desarrollo de su profesión y un mayor compromiso con el centro educativo. Y entre los beneficios para las familias vemos que se sienten más valorados, mejora la comunicación con los hijos e hijas y desarrollan habilidades positivas para el desarrollo de la función parental.

Esta novedad del sistema nos lleva a plantearnos la reflexión sobre si la relación familia-escuela es una cuestión alcanzada o si sigue estando pendiente. Como expone en su trabajo Garreta (2007), existen una serie de barreras de comunicación que se encuentran entre las familias y los centros escolares. Entre estas barreras encontramos: las dificultades horarias de algunas familias para poder contactar con el centro escolar; el nivel educativo de las familias que impide, en ocasiones, que las familias puedan dar apoyo a los hijos e hijas en los estudios; desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo; dificultades de comunicación de tipo lingüístico; o diferencias entre los valores familiares y escolares.

En uno de los estudios que presenta Garreta (2007), recoge pareceres de los representantes de las AMPA sobre cuáles son las barreras de comunicación, señala las siguientes: falta de interés de las familias, desconocimiento del sistema educativo y la

falta de comprensión desde las familias sobre el profesorado. También apuntan que tanto las AMPA como docentes coinciden en algunos obstáculos, pero donde coinciden en mayor medida en una atribución a la otra parte de la dificultad de mejora en sus comunicaciones.

La calidad educativa está en boca de todos en los últimos años, Navaridas y Raya (2012) analizan la participación de las familias en los centros escolares desde el punto de vista señalado en el Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar (Comisión Europea, 2000), que recoge, dentro de sus dieciséis indicadores de calidad la participación de las familias. Entre los resultados de su análisis aparece la manifestación de que la legislación con respecto a la participación de las familias va muy por delante de la realidad, donde no se refleja una participación activa y/o significativa. Entre sus conclusiones encontramos que aunque parece que las familias parecen afirmar que tienen derecho a participar muchas veces desconocen los canales o vías por las que poder hacer su participación efectiva. También recogen entre sus aportaciones la presente necesidad de que la mentalidad de los docentes de un cambio y las familias para la mejora de los canales de comunicación y así poder mejorar la participación de las familias en los centros escolares.

Pero esta relación familia-escuela, por más que sepamos que es necesaria, encuentra barreras durante su camino, que deben ser salvadas para lograr que esta relación se pueda llevar a cabo y sea efectiva. Si tenemos en consideración el amplio abanico de tipos de familia con los que nos encontramos actualmente, sumado al reto de dar una respuesta efectiva a la diversidad del alumnado, podemos imaginarnos cuál puede ser el aluvión de diferentes dificultades que puede, en principio, encontrar el docente a la hora de llevar a cabo una formación educativa, teniendo en cuenta las exigencias del currículum. Además, como indican Domingo-Segovia et al. (2010) existe

una idea establecida en los últimos años sobre familias que delegan sus funciones educativas a la escuela. Sumada a esta idea existe otra, que ronda a la protesta existente por parte de las familias sobre la sobre carga de deberes, y es que muchas familias tienen la sensación de que los centros escolares cargan a las familias con funciones formativas que serían funciones escolares.

Algunas de las barreras que podemos encontrarnos a la hora de la relación familia-escuela y promover una participación familiar efectiva en el centro escolar, son: la propia desconfianza de ambos agentes; el formalismo con el que se realizan los acercamientos a través de las diferentes reuniones ordinarias que se realizan a lo largo del curso escolar; la burocracia necesaria para que en diferentes situaciones la relación se lleve a cabo; no contar, en ocasiones, con ejemplos de cómo vencer las fronteras invisibles, pero en muchas ocasiones, que se aporten fórmulas de actuación a los docentes y, por tanto, a los centros escolares; y la falta de tiempo, que es algo de lo que pueden apuntar en ocasiones tanto familias como docentes, la dificultad para encontrar horarios y/o momentos en los que poder crear un punto de encuentro con las familias, por un lado, por la falta de tiempo de las familias y, por otro, por la disponibilidad horaria del propio docente. Es cierto, en cualquier caso, que aunque existen una serie de reuniones formales y establecidas a lo largo del curso los docentes apuntan que a esas reuniones solo acude una minoría de las familias. Además desde los centros escolares se facilitan unos horarios de atención a familias que quizá habría que revisar para comprobar si realmente facilitan de algún modo el acercamiento de todas las familias. La utilización de otros medios de comunicación para ponerse en contacto con las familias, en la mayor parte los casos, no se utilizan hasta que existe algún tipo de problema que comunicar a las familias, quizás también se debería revisar este uso, para comunicaciones más allá de la existencia de dificultades o problemas de los hijos-

alumnos e hijas-alumnas. (Domingo Segovia, 2001; Domingo Segovia et al., 2010; Garreta, 2007).

Aún con todas las barreras que pueden existir, o no, se da una relación de colaboración entre la familia y la escuela, que puede darse en grados diferentes, pudiendo ir desde la no colaboración y/o participación hasta la colaboración y participación plena de las familias en los centros escolares. Conocer cómo y de qué diferentes formas se da esta participación puede ser clave para poder comprender los diferentes escenarios que existen y los diferentes modelos de participación que nos podemos encontrar.

Abelló (2010) nos plantea como una dificultad para la colaboración familia-escuela el propio modelo idealizado que tienen cada una de la otra, es decir, la escuela espera encontrar un modelo de familia “perfecta” con la que estarían encantados de colaborar y dejar participar, mientras la familia espera encontrar una escuela que dé respuestas a sus necesidades, a la que puedan pedir y esperar que se comporte según sus expectativas. Sin embargo, la escuela se encuentra con un sinnúmero de modelos de familia que no encajan con el modelo de perfección esperado, sobre todo en los contextos menos favorecidos. La escuela, al no encontrar los modelos de familia deseados se impermeabiliza y pone barreras con la premisa de que si la familia no asume sus obligaciones ellos no pueden hacer nada. Al mismo tiempo nos encontramos familias que al no encontrar las respuestas esperadas desde las escuelas, se cierran en banda y creen, en ocasiones, que la escuela se pone en su contra. Estas actitudes encontradas en familias y escuelas hacen que la comunicación entre ambas sea dificultosa dado que las dos partes se ponen a la defensiva en lugar de intentar tenderle una mano al otro con la intención de cooperar para la mejora de la calidad educativa, que recaerá en mejoras para la educación de los hijos-alumnos e hijas-alumnas.

Blue–Banning et al. (2004) recogen en su estudio diferentes comentarios de las familias que han participado en él, algunos de ellos refieren la necesidad de sentir igualdad. Cuando hablan de igualdad hablan de la necesidad de sentirse escuchados y comprendidos ante las situaciones a las que se enfrentan, en lugar de sentirse escuchados e ignorados por los docentes cuando les plantean situaciones que van más allá de si las notas del hijo-alumno y la hija-alumna van bien o no. Además algunos de estas familias refieren que necesitan ayuda para adquirir habilidades que les permitan participar de una forma plena en el centro educativo. Estos comentarios de las familias en este estudio nos hacen pensar en si los docentes tienen suficiente formación para lograr adquirir habilidades que les doten de destrezas para trabajar mano a mano con las familias (Blue–Banning et al., 2004). Además también recogieron comentarios de los profesionales. Los profesionales expresaban que se sentían como mediadores entre las familias y los centros, y consideraban que el sistema funcionaba muchas veces en contra de la participación familiar. Además los profesionales comentaban la necesidad de marcar de alguna forma la línea que la familia no podía sobre pasar (Blue–Banning et al., 2004). Es decir, los docentes, en ocasiones, consideran importante el trabajo desde la igualdad y la escucha para lograr trabajar en equipo, pero subrayan que puede darse el caso donde, alguna familia, pueda crear una “dependencia” del centro educativo o el docente para avanzar en la educación de los hijos.

Para algunos docentes el tener que regular, o dedicar esfuerzos a la mejora de la participación de las familias lo ven como una carga más a las tareas que ya tienen designadas. Aún cuando tienen esta sensación de carga, la mayoría de docentes se reúnen con las familias con regularidad intentando realizar aproximaciones para conseguir consensos y que todos trabajen con un mismo objetivo, lo que convierte a las tutorías, tal y como señala Garreta (2007) como el principal instrumento de

participación individual de las familias. En algunos casos las familias no consideran las tutorías como una forma de participación ya que acuden, habitualmente, cuando el docente tutor les convoca y, normalmente, es para tratar de alguna dificultad del hijo-alumno o la hija-alumna, ya sea por las calificaciones, por el comportamiento, o cualquier otra causa disruptiva (Gomariz et al., 2008). El método de participación colectiva de las familias suele ser a través de las AMPA, durante las reuniones del Consejo Escolar serán informadas de los diferentes procesos que se lleven a cabo en el centro escolar y podrán opinar, pero solamente se les consultará, ya que es un órgano meramente consultivo sin derecho a voto. Con lo dicho anteriormente vemos que la participación de las familias en cuestiones de funcionamiento del centro, así como algo más que el mero hecho de informarse sobre el progreso y desarrollo de su hijo en el centro, es bastante limitada.

Weist et al. (2017) exponen que al mejorar la relación entre la familia y el centro escolar suceden varios cambios con repercusión directa en el hijo-alumno o la hija-alumna. Por un lado, los docentes logran entender mejor la diversidad de situaciones en las que se puede encontrar el alumnado por su familia, es decir, puede comprender mejor porqué no trae todo el material que necesita si conoce la situación laboral de la familia, de ese modo podrá llegar a ser más flexible con el alumnado y este no se sentirá diferente a los demás al no poder responder como otros compañeros y compañeras ante el reclamo del docente. Esa comprensión del estado social de las familias por parte del docente también hará que las familias se sientan más comprendidas y, por tanto, sus comentarios sobre el centro escolar serán positivos y aumentarán el esfuerzo para dar respuesta a lo que desde él se les pide, por tanto estarán más predispuestas a participar en el centro escolar. Todo esto se verá reflejado en la actitud positiva del hijo-alumno y

la hija-alumna ante el docente, lo que puede influir positivamente en su rendimiento escolar.

La participación de las familias es diferente según el nivel educativo en el que se encuentren los hijos e hijas, o eso es lo que perciben los docentes y también expresan las familias. Los docentes que imparten clase en Educación Infantil y Primaria perciben una mayor participación familiar que los docentes de Secundaria. Al mismo tiempo las familias también perciben que participan menos en los centros educativos según los hijos van llegando a la Secundaria Obligatoria o al Bachillerato. (Galián Nicolás et al., 2018; Gomariz et al., 2008).

Diferentes investigaciones en torno a la relación familia-escuela exponen que una buena relación entre ellas aporta a los niños y las niñas un mejor desarrollo psicológico, promueve un comportamiento positivo hacia el centro escolar y presenta mejoras en el rendimiento académico asociadas a la participación de las familias en los centros escolares (Fan y Chen, 2011; Gutman y Midgley, 2000; Lara y Saracostti, 2019; Saracostti et al., 2019).

Según la exposición de Epstein (2013), las investigaciones arrojan una serie de patrones sobre la relación familia-escuela que se deben tener en cuenta: según el niño o la niña va pasando a un mayor nivel, las alianzas entre familia y escuela disminuyen; las familias más acomodadas tienen una relación más positiva con los centros escolares; y las familias más desfavorecidas mantienen un mayor contacto con los centros escolares para tratar las dificultades y problemas de los niños y las niñas. Por tanto, podemos decir que a mayor edad del hijo-alumno o hija-alumna, menos participación familiar en el centro escolar, a mayores ingresos familiares tendremos una mayor predisposición hacia la mejora en la educación de los hijos e hijas, además en los barrios más desfavorecidos es posible que las familias se encuentren ante dificultades y/o problemas

en la educación de los niños y las niñas y que, por ello, acudan un mayor número de veces al centro escolar. En cualquier caso dependerá de los canales de comunicación y participación que disponga el centro y que ponga en conocimiento de las familias para que esta participación vaya más allá de los patrones expuestos. (Epstein, 2013).

Capítulo 2. Teorías y Modelos de participación familiar en los centros escolares.

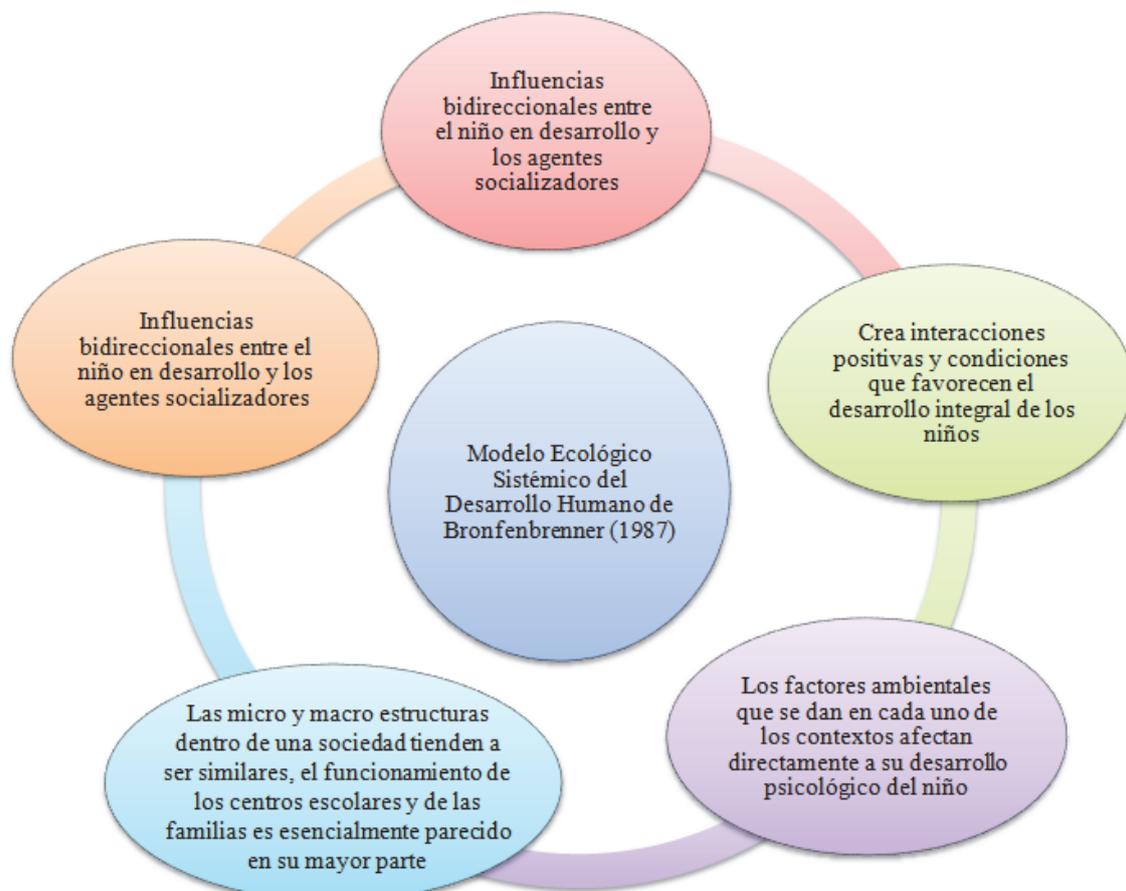
Conocer las diferentes teorías sobre la asociación de familia-escuela es importante, con el fin de especificar cuál de ellas es la que se adopta para llevar a cabo la investigación (Yamauchi et al., 2017). Diferentes estudios (Álvarez Blanco, 2019; García Bacete y Traver, 2010; Yamauchi et al., 2017) recogen y presentan algunos de los modelos de participación y cooperación que se han dado y estudiado en las últimas décadas, vemos que cada autor recoge con su modelo diferentes aspectos o características tanto de la familia como de los centros escolares que facilitan o dificultan, según se dé el caso, la interacción entre familia y escuela. En la labor de socialización de los niños y las niñas encontramos, en muchos casos, como primer agente de socialización a la familia y como segundo agente de socialización al centro escolar, por tanto podríamos decir que la familia no se encuentra sola en el camino hacia la educación de los niños y las niñas, pero encontramos casos en los que las familias expresan un sentimiento de soledad. Los centros escolares tienen diferentes recursos para promover su relación con las familias, sin embargo, algunos los docentes exponen que las familias no están por la labor de colaborar. Según presenta Álvarez Blanco (2019) la cooperación que pueden llevar a cabo familias y centros escolares para procurar la mejor educación de los menores se puede ejecutar de diferentes formas. Álvarez Blanco (2019) nos presenta diferentes perspectivas y aproximaciones a modelos de cooperación entre familias y centros educativos (ver las figuras 1 a 6):

- Modelo Ecológico Sistémico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987). Para comprender el sistema de cooperación presentado por Bronfenbrenner debemos saber que todo sistema está formado por un conjunto de elementos que no solo interaccionan entre sí, sino que al interaccionar se

influyen unos a otros. En la Figura 1 vemos el Modelo Ecológico Sistémico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987).

Figura 1

Modelo Ecológico Sistémico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987)

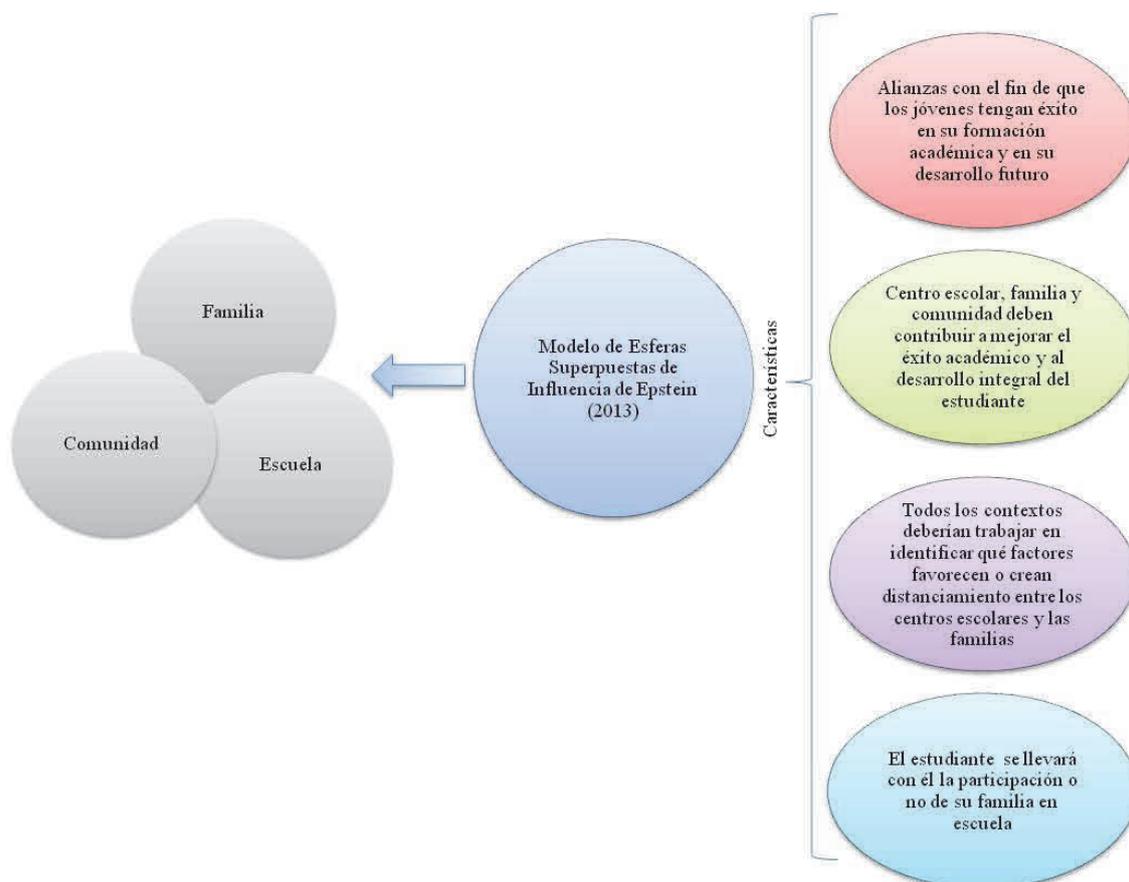


Fuente: elaboración propia extraído de Bronfenbrenner (1987)

- Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia de Epstein (2013). Se trata de un enfoque holístico que incluye cuatro contextos: el principal sería el propio estudiante, es el objetivo primordial de la relación entre los otros tres contextos, centro escolar, familia y comunidad. La Figura 2 muestra el Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia de Epstein (2013).

Figura 2

Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia de Epstein (2013)

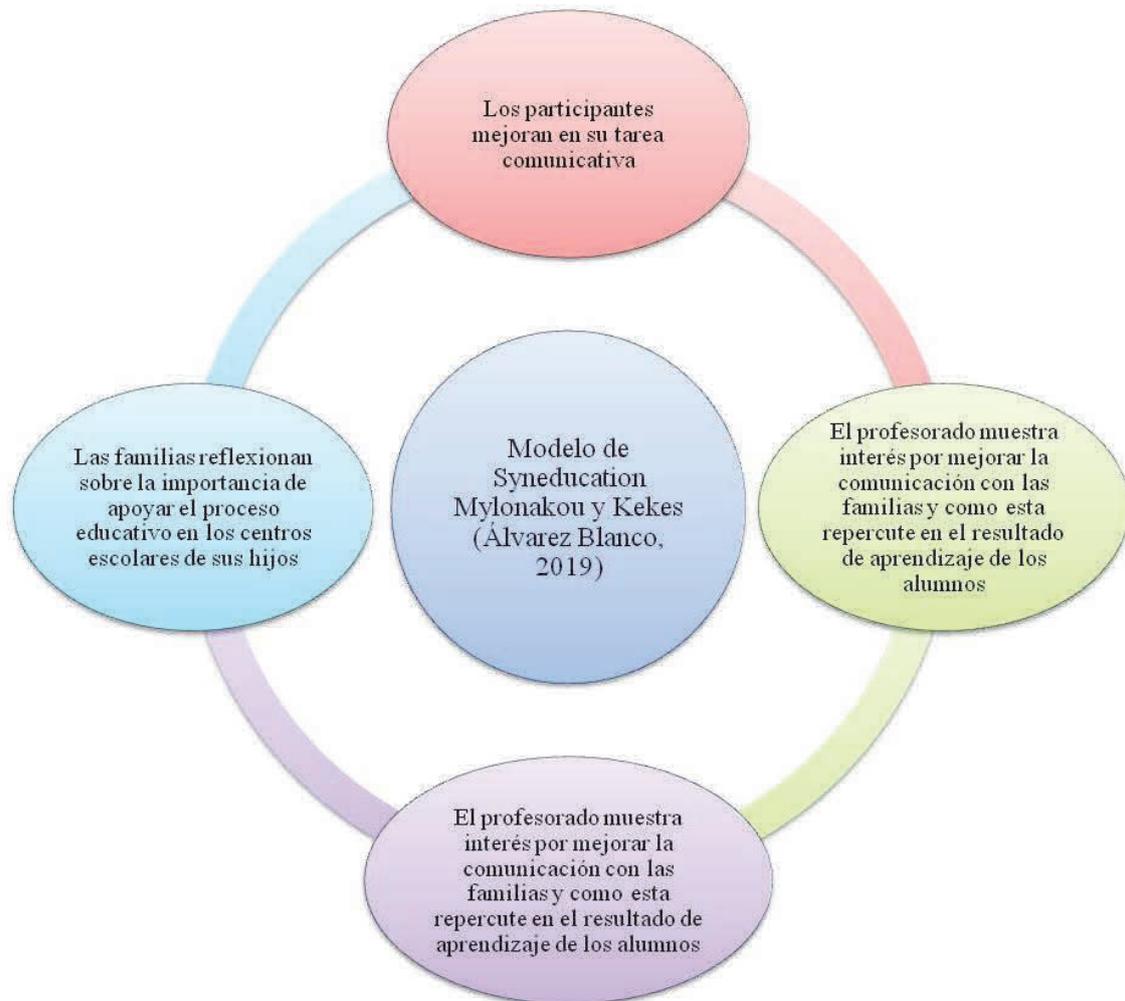


Fuente: elaboración propia extraído de Epstein (2013)

- Modelo de Syneducation para fomentar la implicación parental en el proceso educativo de los hijos de Mylonakou y Kekes de 2005 (Álvarez Blanco, 2019). Este modelo trata de analizar la forma en la que los centros escolares pueden estimular la participación familiar en la educación de sus hijos. Tras la puesta en práctica de este modelo llegaron a varias conclusiones. En la Figura 3 vemos el Modelo de Syneducation de Mylonakou y Kekes (Álvarez Blanco, 2019).

Figura 3

Modelo de Syneeducation de Mylonakou y Kekes (Álvarez Blanco, 2019)

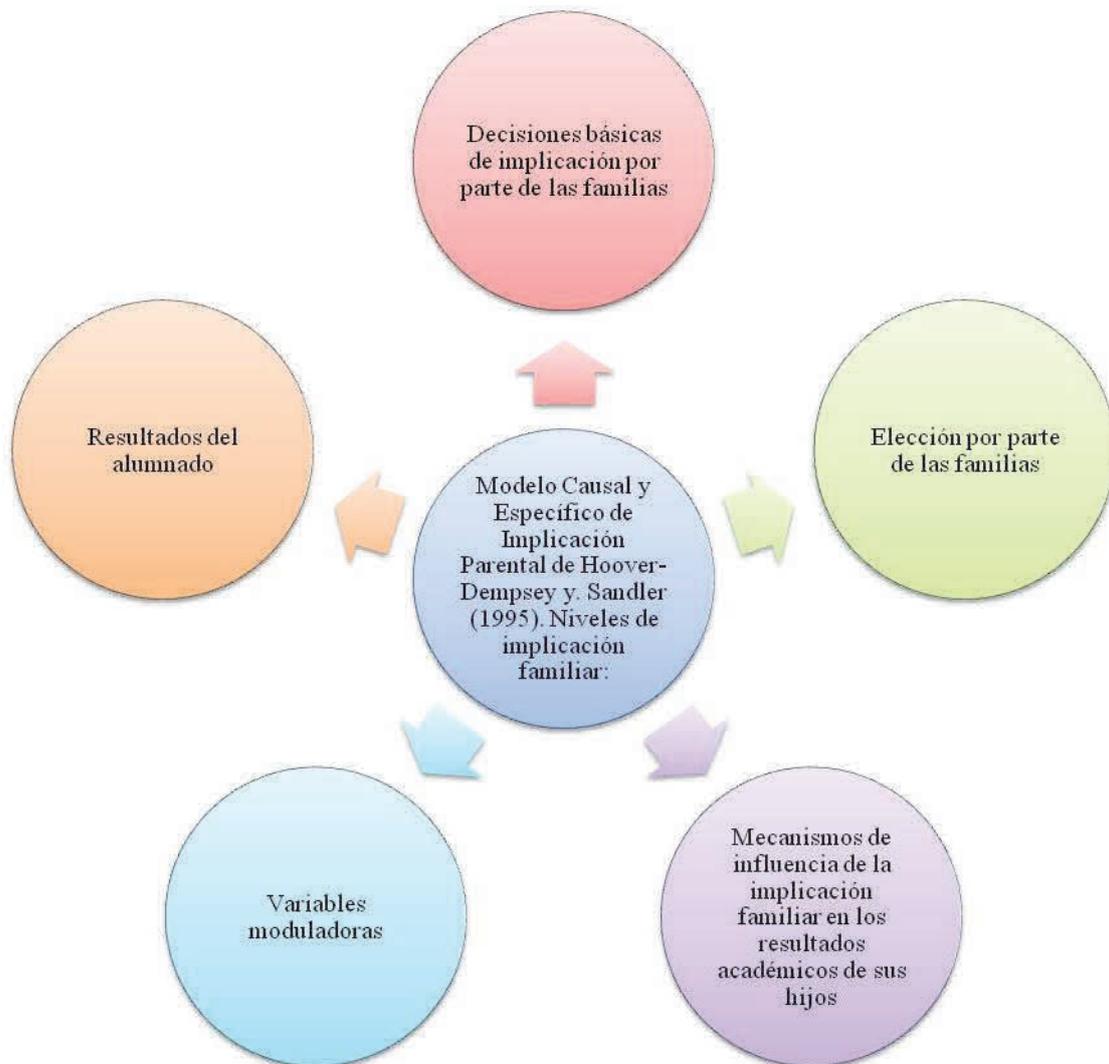


Fuente: elaboración propia extraído de Álvarez Blanco (2019)

- Modelo Causal y Específico de Implicación Parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1995). Dicho modelo intenta determinar qué factores son los que llevan a algunas familias a implicarse de un modo más activo en la educación de sus hijos que a otras. La Figura 4 muestra el Modelo Causal y Específico de Implicación Parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) y sus niveles de implicación familiar.

Figura 4

Modelo Causal y Específico de Implicación Parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) y sus niveles de implicación familiar

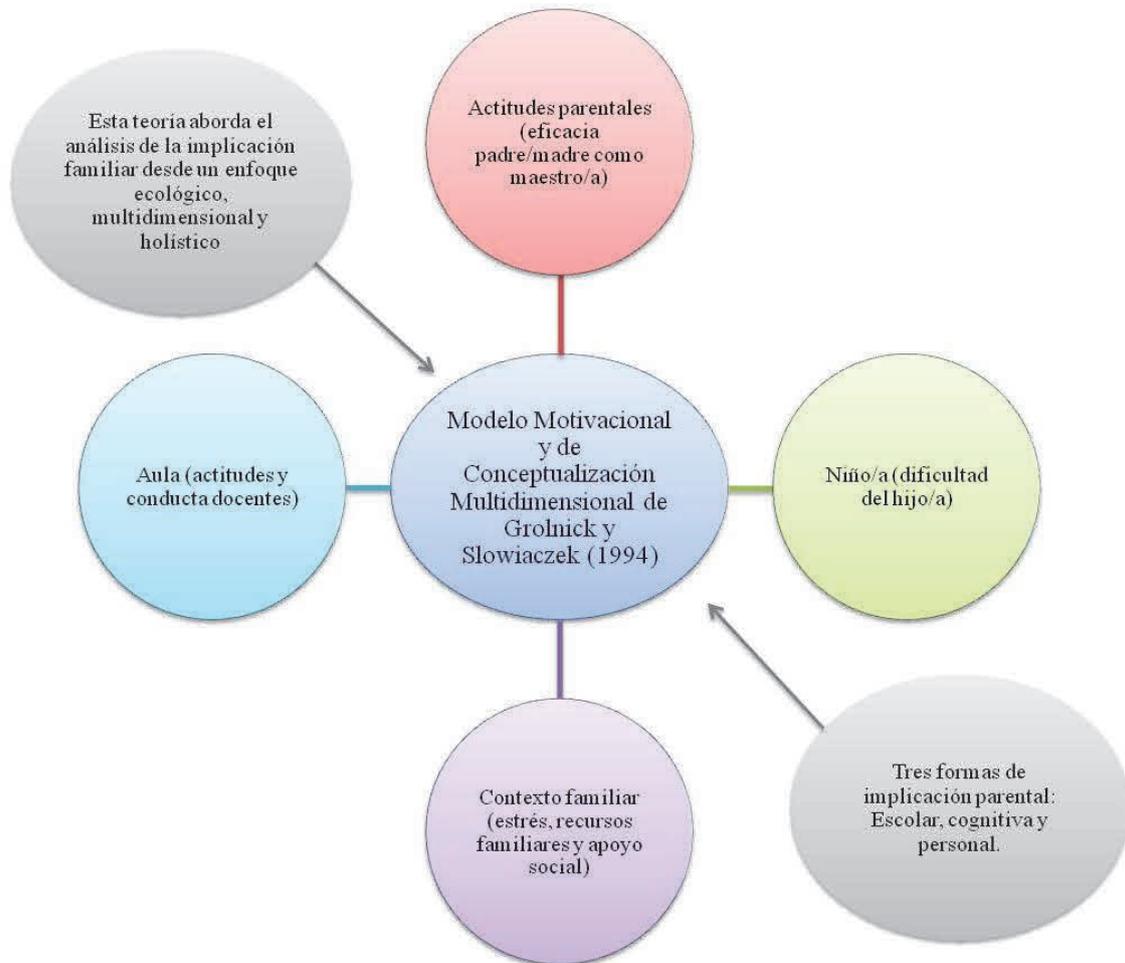


Fuente: elaboración propia extraído de Hoover-Dempsey y Sandler (1995)

- Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional de Grolnick y Slowiaczek (1994). Esta teoría aborda el análisis de la implicación familiar desde un enfoque ecológico, multidimensional y holístico. En la Figura 5 vemos el Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional de Grolnick y Slowiaczek (1994).

Figura 5

Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional de Grolnick y Slowiaczek (1994)

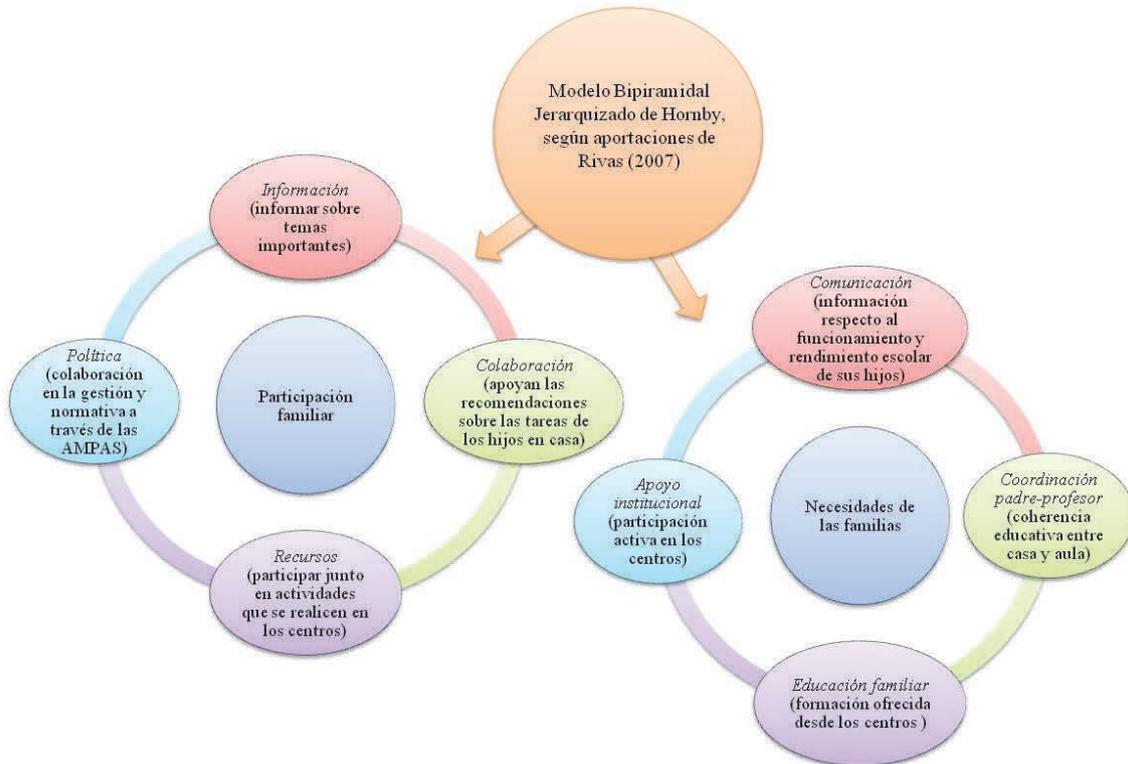


Fuente: elaboración propia extraído de Grolnick y Slowiaczek (1994)

- Modelo Bipiramidal Jerarquizado de Hornby, según aportaciones de Rivas (2007). Ante la diversidad familiar vemos como la forma de participación varía, aún así existen algunos aspectos comunes que pueden influir como: las variables culturales, nivel económico, grupo étnico, nivel educativo de la familia y experiencias previas en la participación. La Figura 6 muestra el Modelo Bipiramidal Jerarquizado de Hornby, según aportaciones de Rivas (2007).

Figura 6

Modelo Bipiramidal Jerarquizado de Hornby, según aportaciones de Rivas (2007)



Fuente: elaboración propia extraído de Rivas (2007)

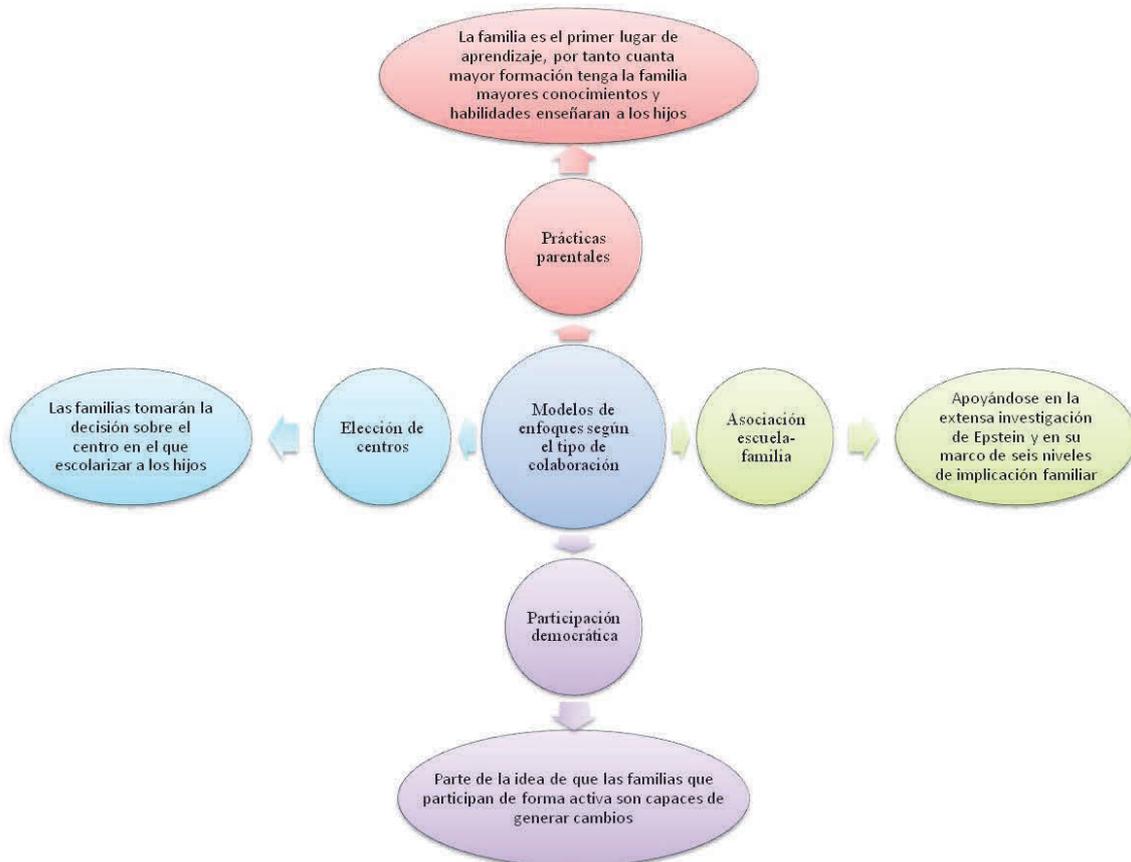
A su vez García-Bacete y Traver (2010) nos hacen reflexionar sobre las características con las que nos encontramos para que se den en la actualidad las relaciones familia-escuela, apuntan que debemos preguntarnos si las expectativas que tenemos son reales y si casan con la realidad que nos encontramos o si existe desfase entre ambas. Presentan al docente como un profesional que continúa hoy día desconfiando de la participación de las familias y sigue con miedos a encontrarse bajo una dictadura por parte de las familias que quieran controlar su trabajo minuciosamente, pero si lo analizamos también existen trabajos que nos presentan la preocupación de otros docentes sobre la falta de participación de las familias en los centros escolares. Esto último en caja con la idea que nos presentan sobre el llamado “padre cliente” que puede adoptar posiciones extremas, es decir, hay casos donde la familia deja la acción

de educar completamente en manos de los centros escolares, a la vez hay casos donde la familia se queja de que no le dejan participar lo suficiente en la educación de sus hijos e hijas y se pueden llegar a sentir desplazadas e incomprendidas. A la vez, si analizamos los centros escolares, podemos encontrar que, excepto en casos puntuales, las reuniones entre familia y docentes quedan relegadas a las exigidas de forma burocrática, o cuando hay algún tipo de problema de comportamiento o rendimiento del alumnado. Por todo lo dicho anteriormente y, para realizar una reflexión de los diferentes escenarios que nos podemos encontrar y sumados a los modelos revisados hasta el momento, García-Bacete y Traver (2010) nos presentan diferentes modelos de participación e implicación familiar (ver Figuras de 7 a 9) en la formación de sus hijos y en los centros escolares:

- The Harvard Family Research Project realizó en 2002, un trabajo titulado “Concepts and Models of Family Involvement”. Según este trabajo existen cuatro enfoques diferentes según el tipo de colaboración. Esta colaboración puede darse individual o colectivamente. El uso o la adopción de uno de estos modelos se puede hacer de forma independiente al resto. En la Figura 7 vemos los cuatro Modelos de enfoques diferentes según el tipo de colaboración.

Figura 7

Modelos de enfoques según el tipo de colaboración

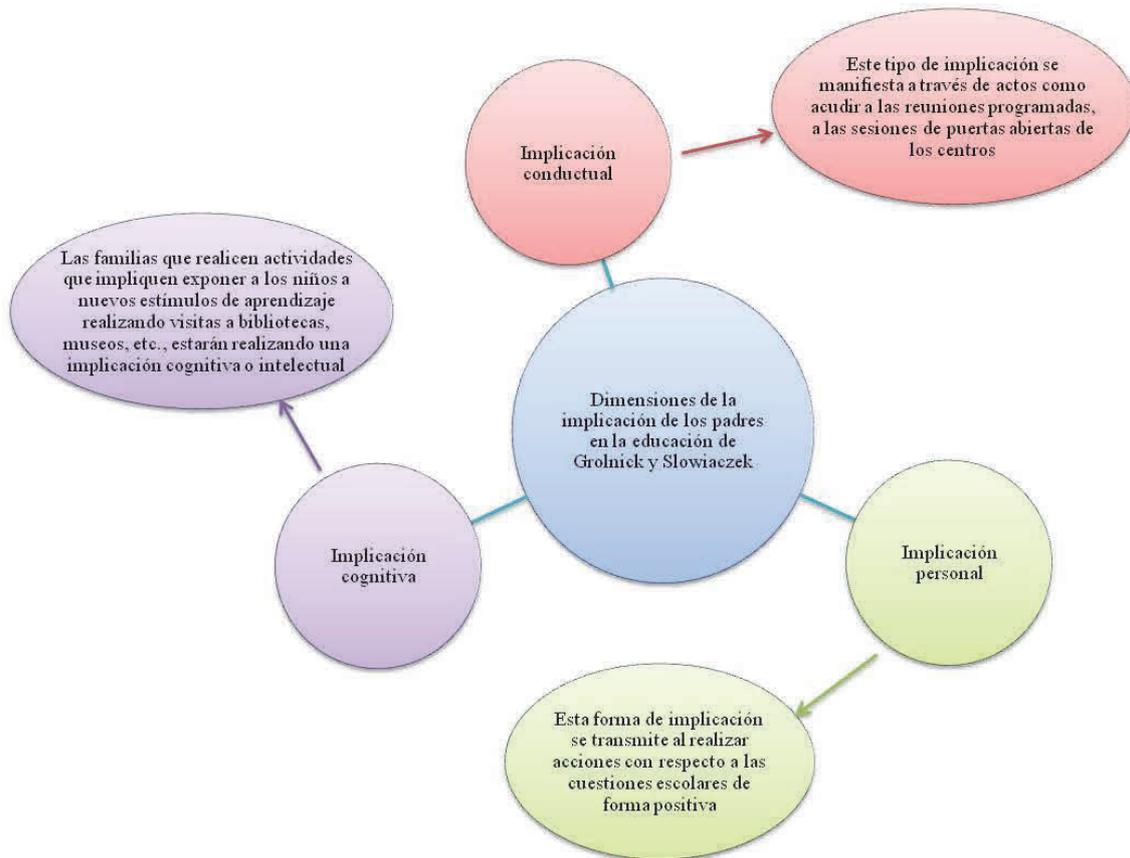


Fuente: elaboración propia García-Bacete y Traver (2010)

- Dimensiones de la implicación de los padres en la educación de Grolnick y Slowiaczek. La Figura 8 muestra las dimensiones de implicación.

Figura 8

Dimensiones de implicación



Fuente: elaboración propia extraído de García-Bacete y Traver (2010)

- La propuesta de Epstein (2002) ofrece un marco de seis niveles de participación familiar. En la Figura 9 vemos los niveles de participación familiar.

Figura 9

Niveles de participación familiar



Fuente: elaboración propia extraído de Epstein (2002)

En cualquier caso, procede destacar que para que se den algunos de estos modelos de participación familiar en los centros escolares, por un lado, las familias se han de implicar y estar activas en su función de participación, pero igual de importante es que, desde los centros escolares se les facilite y brinden las oportunidades y los diferentes cauces necesarios para que esta participación pueda darse.

En el presente trabajo se va a asumir el modelo de participación familia-escuela recogido por Hernández-Prados et al. (2017) desde el que se observan siete dimensiones para analizar cómo participan las familias en los centros escolares:

- Comunicación con el centro educativo: en esta dimensión se recogen las diferentes vías que las familias utilizan para comunicarse con los centros escolares, con qué profesionales del centro se comunican, así como la frecuencia y la satisfacción de estas comunicaciones.
- Participación en actividades organizadas por el centro: en esta dimensión se revisa en qué tipo de actividades participan las familias, dividiendo las actividades según el carácter y la finalidad de las mismas organizadas en y/o por el centro educativo.
- Sentimiento de pertenencia de las familias al centro: esta dimensión está dedicada a recoger cómo se sienten las familias con respecto a los centros escolares.
- Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado: en esta dimensión se analizan el conocimiento del funcionamiento así como su participación directa en las actividades derivadas de las AMPA.
- Participación a través del Consejo Escolar del centro: en esta dimensión se analizan el conocimiento del funcionamiento así como su participación directa en las actividades derivadas de los Consejos Escolares.
- Implicación educativa de las familias desde el hogar: esta dimensión recoge datos sobre el seguimiento de las familias a las tareas y actividades formativas y de aprendizaje desde el hogar con actividades extracurriculares y de enriquecimiento cultural.
- Participación comunitaria: en esta dimensión se observa la participación de las familias en actividades desarrolladas dentro de su entorno más cercano, promovidas desde el centro.

- Formación: esta dimensión versa sobre la información, asistencia y participación acerca de la formación que facilita o no el centro educativo a las familias.

En cualquier caso, y tras el análisis realizado hasta el momento sobre la importancia de la existencia de una participación de las familias en los centros escolares y los diferentes modelos de análisis de la relación familia-escuela, debemos revisar y exponer cómo se facilita, si es que se hace, desde los centros escolares dicha participación.

Capítulo 3. Facilitación de la participación desde los centros escolares

Desde los propios centros escolares se ha de promover una educación para la participación. En muchos casos, en función de la formación recibida y el entendimiento social sobre lo importante de la participación en todos los niveles de la vida, se dará esta participación en la educación escolar desde las familias del alumnado (García Garrido, 2000).

La diversa legislación que ha ido desarrollándose en España desde la Ley General de Educación en 1970 ha ido tratando la participación familiar en los centros escolares de un modo u otro. Aún recogida la importancia de la participación familiar en los centros escolares, no siempre se consigue que dicha participación esté garantizada por las diferentes resistencias que se dan, tanto desde las familias como desde los centros escolares. Desde los centros, en ocasiones, no se dispone de los medios necesarios para garantizar la participación efectiva de las familias y, desde las familias, no siempre existe interés por la participación que se les facilita desde los centros educativos (Gomariz Vicente et al., 2019).

La educación en todos los casos tiene un fin, es decir, lo que se aprende en el centro escolar tiene una intencionalidad. De ninguna forma podemos considerar la educación como un ente aislado a la sociedad que le rodea. La escuela en sí misma es una estructura socializadora y, por tanto, en cierta medida promueve o no medidas de cambio social (García Garrido, 2000).

La participación de las familias en los centros escolares viene, en ocasiones, determinada por cómo ven los centros escolares a estas. Si al llegar a un centro escolar las familias son recibidas como parte de la comunidad, estas se sentirán mejor acogidas y más predispuestas a colaborar. Por lo contrario si las familias al llegar al centro

escolar son tratadas como clientes a los que damos información sin la posibilidad de expresar cómo mejorar el proceso, las familias no se sentirán parte de la comunidad y por tanto no intentarán encontrar caminos de colaboración, sino que acudirán al centro escolar cuando consideren que deben ser informadas. (Epstein, 2013).

Podemos encontrar centros escolares donde no existan diseños para la participación familiar, donde las familias no se involucren y se queden al margen. Al mismo tiempo, hay niños y niñas que al margen de la participación familiar en el centro tienen un recorrido escolar exitoso y valioso para su vida, pero serán los menos. También, podemos encontrarnos centros escolares con buen desarrollo y planificación de acciones para la participación en el centro y quizás haya familias con las que no se logren alianzas, o que las acciones planificadas no sean útiles para todos, pero en este caso, posiblemente, también los casos serán mínimos. En el segundo de los casos, el poder afrontar las posibles deficiencias del modelo de participación hará que este se fortalezca y mejore al cabo de los años, sin embargo, el primer caso expuesto seguirá dando como fruto casos puntuales donde no varíe mucho el desarrollo del niño o la niña, contando con el hecho de que la familia no participe en el centro (Epstein, 2013).

Nos encontramos ante una diversidad familiar que casi exige que los centros escolares se alejen de los hasta ahora enfoques continuos que no facilitan momentos de encuentro flexibles, porque no se adaptan ni permiten cambios sustanciales para mejorar la participación familiar (Weist et al., 2017). Encontramos, en muchos casos que las vías por las que la familia puede tener un acercamiento a las escuelas son las reuniones grupales de aula con el docente tutor que se suelen realizar a principio y final de curso y las tutorías individuales por familia de alumnado. Pero para dar respuesta a la diversidad de alumnado y sus necesidades, junto con la diversidad que pueden representar los diferentes modelos de familia, los centros escolares deberían buscar flexibilizar los

medios de participación de las familias con el fin de que estas se encuentren mejor recibidas y más comprendidas. Podríamos poner por ejemplo la situación de una familia monoparental donde el tutor (padre o madre) del niño o la niña no puede adaptar sus horarios laborales para acudir a las reuniones del centro escolar, si no que deberá llegar junto con la escuela a encontrar un lugar y un momento de encuentro, de no ser así, por mucho interés en participar que tenga no tendrá la ocasión de hacerlo.

Los docentes son o deben ser los mediadores entre la familia y la escuela. En el momento en que asuman el rol de mediador deben dejar atrás el querer imponer las fórmulas a las que están acostumbrados para intentar hacer que las familias participen y deberán centrar sus esfuerzos en conseguir esclarecer cuáles son las vías que puede facilitar el centro escolar para mejorar la participación de las familias. Además, el equipo directivo del centro debería proponer un proyecto desde el que trabajar la mejora de la participación de las familias.

Quizá una posible explicación, a la falta de participación por parte de las familias, es que se tiende a generalizar un proceso de participación que sea igual para todas sin tener en consideración las casuísticas y los diferentes modelos de familia que existen actualmente. Las escuelas deberían revisar los diferentes procedimientos a través de los que la familia puede participar en el centro y ver si estos se encuentran excesivamente delimitados y encorsetados (Gigli et al., 2019).

Podemos ver, que en muchos de los trabajos revisados (Garreta, 2008; Rodríguez-Ruiz et al., 2019). Así mismo, Gomariz Vicente et al. (2019), donde se mide el grado de participación de las familias, la participación se da de una manera regular pero solo a nivel individual, sobre todo en los niveles más altos de escolaridad, aunque dicha situación se puede dar en todos los niveles educativos. Las familias acuden a las tutorías, en la mayor parte de los casos, a ser informados por los tutores de sus hijos e

hijas sobre el rendimiento escolar del mismo. La participación de las familias a nivel global de centro se realiza a través de las AMPA y estas remarcan la baja participación de estas. Habría en cualquier caso que revisar cuál es el conocimiento que tienen las familias sobre el funcionamiento de las AMPA y en qué les puede beneficiar participar de forma activa en ellas.

Diferentes trabajos señalan que existen diferentes grados de participación de las familias en los centros escolares según el nivel donde se encuentren los hijos. (Garreta, 2008; Rodríguez-Ruiz et al., 2019). Así mismo, Gomariz Vicente et al. (2019), señalan que parece haber una relación entre la mejora en el rendimiento escolar directamente relacionada con la asiduidad con la que las familias se preocupen en las tareas que realizan los hijos. También recogen aportaciones sobre cómo a mayor posibilidad de participación facilitada desde los centros escolares, mayor participación desde las familias. Esto hace pensar que en los centros escolares donde la participación familiar es más baja se deberían revisar las acciones llevadas a cabo para que se dé esa participación, ya que quizás dichas acciones no sean las más adecuadas para las familias.

Los centros escolares, en principio, manifiestan como algo positivo la participación de las familias. Ahora, esta participación que recogen los centros escolares va más allá de que las familias presentan disponibilidad para reunirse con los docentes, a la participación en las actividades extraescolares organizadas por el centro, a recibir formación facilitada por el centro en temáticas que se consideran esenciales desde las direcciones de los centros. Feito (2015), nos indica que, desde el grupo de docentes, ponen acento en que una cosa es colaborar familia-escuela y otra diferente es que las familias quieran entrar a dar opinión sobre tareas administrativas o sobre el funcionamiento docente del centro. Esta postura escéptica a que las familias incidan o

decidan en parte sobre el funcionamiento del propio centro, puede ser debida a que el paso por los centros de las familias es pasajero, mientras que en muchos casos el docente permanecerá en el mismo centro educativo durante mucho más tiempo.

Un aspecto importante que debe tener el centro educativo es que si quiere que las familias participen en el centro colectivamente, y no se quede esa participación en aspectos individualistas, se debe profundizar en una concepción más democrática del propio centro escolar. Aumentando el sentimiento de pertenencia de las familias con respecto al centro se podría poner en marcha un acercamiento a la idea de comunidad educativa donde participen todos, equipos directivos, familias, alumnado y docentes, además de personal no docente del centro y comunitario (Andrés y Giró, 2016).

En su trabajo, Weist et al. (2017) describen cuatro aspectos o condicionantes que deberían estudiar e integrar los centros que deseen una mayor participación familiar. El primero sería el *enfoque*, los centros escolares deberían enfocar su mirada hacia las familias e intentar reconocer importancia de la educación recibida en la familia, es decir intentar conciliar los ambientes de aprendizaje familia y escuela. El segundo sería la *actitud*, los centros escolares han de intentar mejorar los canales de comunicación entre la familia y la escuela, cuanta mayor efectividad tengan estos canales, mayor acercamiento harán las familias, tener una actitud positiva ante la participación familiar suele dar como resultado que esta aumente. El tercer aspecto a tener en cuenta sería la *atmósfera*, en este punto se ha de tener en consideración el contexto social que rodea el centro escolar, e intentar que el proceso de participación de las familias sea integrador, teniendo en consideración tanto el nivel socio-económico como el de los países de procedencia del alumnado, intentando en la medida de lo posible que las comunicaciones con la familia sean en un idioma o idiomas en los que estas comprendan lo que se les dice, poniendo un traductor si fuese necesario, o realizando la

cartelería y los mensajes escritos en varios idiomas. El cuarto y último aspecto serían las *acciones*, desde el centro se debe promover que los docentes conozcan cuáles son las necesidades de las familias y del alumnado con el fin de que las actividades y reuniones que se realicen den respuesta a estas necesidades. Un centro escolar que tenga en consideración el llevar a cabo estas acciones y desarrolle una renovación de cómo se realizan en su centro, estará marcando un camino para la mejora de la participación familiar.

Algunos aspectos clave que puede proporcionar el centro educativo para la mejora de la participación de las familias, son que estas conozcan qué ocurre en el centro donde van sus hijos e hijas y generar confianza, es decir, generar visibilidad a lo que se hace desde el centro. Ambos aspectos se deben llevar a cabo intentando que exista una transparencia y unos canales de comunicación, con el menor ruido posible para que escuela y familia compartan una visión conjunta sobre la dirección que lleva la formación y educación de los hijos-alumnos y las hijas-alumnas. Esta participación de las familias en las escuelas dará una mayor información a los docentes, lo que mejorará el conocimiento sobre las diferentes realidades del alumnado. (Andrés, y Giró, 2016).

Para Llevot y Bernard (2015) uno de los factores esenciales para que se dé la participación de las familias en los centros escolares es la predisposición de estas a participar. Pero si cabe igual o más importante de que aparezca esa predisposición, es el interés del equipo directivo del centro por crear canales que mejoren la comunicación con las familias y las invite a participar de una manera activa y colectiva en las escuelas de sus hijos e hijas. Para ello muchos centros hacen jornadas de puertas abiertas donde las familias pueden conocer el centro, cuál es su programación, sus señas de identidad, las instalaciones y su personal. Este tipo de jornadas proporciona mucha información a las familias sobre el funcionamiento del centro donde va a acceder a estudiar su hijo o

hija. Pero este tipo de jornadas, normalmente, solo atraen a las familias que están en el momento de seleccionar el centro escolar. Deberían, si es que no existen, acoger la posibilidad los centros escolares de crear actividades de convivencia donde proveer de un espacio y actividades en familias para que el centro y las familias hallen lugares de encuentro más allá de lo puramente académico.

Un medio de participación de las familias en los centros escolares son las AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnado) y los CE (Consejos Escolares). Vallespir et al. (2016) exponen que en las entrevistas que han realizado a las familias, estas expresan que existe una falta de participación en los centros escolares y que aquellas que lo hacen a través de las AMPA y los CE (Consejos Escolares), es posible, que no representen al conjunto de las familias. Además, hay familias que desconocen cuáles son los funcionamientos de las AMPA y el CE. Al mismo tiempo, algunas familias, manifiestan que el profesorado no se presenta muy dispuesto a adoptar las aportaciones de las familias, aunque, sí que consideran que los docentes están por el diálogo constructivo. En cuanto a cómo ven las familias el CE, indican que los porcentajes de representación de cada una de las partes no son equitativos, hay un número alto del profesores en el CE, poca o nula capacidad de tomar decisiones por parte de las familias, asimismo también exponen que las actas de las reuniones no siempre se publican con lo que las familias desconocen qué temas se tratan en las reuniones y qué se decide.

Aunque en estos momentos nos encontramos inmersos en un periodo de la historia en el que la tecnología hace que nos podamos comunicar con personas que se encuentran a miles de kilómetros de nosotros, parece que la comunicación entre las familias y la escuela no es tan fácil como debería ser. Macia Bordalba (2019) nos presenta diferentes canales existentes, sobre todo en la Educación Primaria, para

facilitar la comunicación entre la familia y la escuela. En la Tabla 1, se presentan los diferentes canales y los tipos de comunicación asociados a ellos que nos presenta Macia Bordalba (2019).

Tabla 1

Canales de comunicación

Canales	Tipo de comunicación
<i>La entrevista individual</i>	Este canal puede servirle a los docentes para intercambiar información valiosa con las familias
<i>La agenda</i>	Este es un canal de comunicación continuo entre los docentes y la familia, para ello es necesario que se establezca una comunicación regular
<i>La comunicación informal</i>	No se debe usar este canal para transmitir aspectos negativos a las familias, o no siempre. De ser este canal mal usado puede crear una respuesta negativa por parte las familias, que rehusarán comunicarse con los docentes cuando vayan a recoger a los niños y niñas al centro
<i>La reunión grupal de inicio de curso</i>	Aunque este canal es importante pues se tratan aspectos que se van a desarrollar a lo largo del curso, hay familias que no participan de ellas porque consideran que siempre son iguales y que no les aporta nada nuevo
<i>Las circulares</i>	Este canal, en ocasiones se utiliza de forma masiva, y las familias podrían llegar a sentir que las circulares son como los correos tipo “spam”

Fuente: elaboración propia extraídos de Macia Bordalba (2019)

Andrés Cabello y Giró Miranda (2020) señalan algunos matices a los canales descritos por Macia Bordalba (2019). En cuanto a las tutorías individuales exponen las dificultades para conciliar horarios entre docentes y familias, en muchas ocasiones depende de la predisposición de los docentes a flexibilizar los horarios en los que se reúnen con las familias. En los casos en los que es difícil quedar a una hora en la que a ambos les sea posible acudir a la cita se suele tratar la cuestión por teléfono o correo electrónico, si el tema a tratar no es importante. En los centros de Secundaria las

participaciones colectivas de las familias se suelen limitar a las reuniones grupales de inicio y final de curso. Los docentes también apuntan que las comunicaciones se suelen complicar cuando deben quedar para tutorías con las familias migrantes, sobre todo por la dificultad añadida del desconocimiento del idioma. Además, en los centros de Secundaria las comunicaciones a través de la agenda disminuyen o casi desaparecen. Y en Secundaria, el alumnado acude, en su mayoría, solos al centro, por ello no hay lugar, o son muy escasas las ocasiones para que se dé la comunicación informal.

Tan importante como conocer los canales de comunicación y su uso, es el conocer cómo ven los docentes la participación de las familias en los centros escolares, ya que estos deben ser los facilitadores y emisores de los mensajes que se transmiten desde los centros escolares a las familias y receptores de la respuesta de las familias.

Capítulo 4. Visión de la participación familiar en los centros escolares desde el punto de vista del profesorado

El docente desde su papel puede presentar una doble función, la enseñanza de conocimientos académicos recogidos en el currículo y la transmisión de valores, con el fin de formar ciudadanos críticos y socialmente desarrollados. Este papel que debe realizar el docente y, en sus propias palabras, no se puede llevar a cabo por la falta de madurez del alumnado y porque, en ocasiones, solo pueden realizar tareas de guarda y custodia de los niños y niñas intentando a su vez transmitir conocimientos, intentando equilibrar de este modo las dos funciones, pero sin mucha convicción de conseguir llevarlo a cabo. (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2018) Para lograr alcanzar que la formación del alumnado sea llevada a cabo de la mejor forma, se ha de motivar al alumnado, el cual, en ocasiones, se presupone desmotivado por el acceso a un gran cúmulo de información a través de internet, quedando a veces eliminada la creencia de que el conocimiento lo tiene el docente y este es quien debe transmitirlo. Este hecho hace que el papel del docente se haya movido, y quizás, es quien debe buscar cuál es el nuevo escenario desde el que debe realizar su trabajo, enseñando al alumnado el uso de las herramientas que le dan acceso a información importante sobre las materias curriculares. Además de esto, el docente se encuentra cada vez más con familias que juzgan cuál es su papel y cómo lo realiza, y debe conciliar o mediar entre las inquietudes familiares y las exigencias legislativas sobre el currículo que debe desarrollar en el aula. Al mismo tiempo, ha de conseguir que las familias participen de una forma activa en las actividades y en el centro educativo, con el fin de que la relación familia-escuela influya de manera real en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Desde la perspectiva docente, la participación familiar es una tarea más asignada a la gran montaña de papeleo burocrático al que están sometidos actualmente. En muchos casos el docente solamente se pone en contacto con las familias si hay algún problema del que tratar. Si alguien de la familia acude en la hora de atención a padres y madres al centro escolar es para que les informen sobre los progresos o dificultades que están teniendo sus hijos o hijas. Es muy complicado que un docente se llegue a plantear, hoy en día, el reunirse con las familias con el fin de revisar el mapa de la ruta que se va a seguir en una u otra asignatura, puesto que lo verían como una intromisión en sus funciones. (Garreta, 2007; LOMLOE, 2020).

Los docentes deberían plantearse si el proceso de comunicación que llevan con las familias es realmente el necesario para invitarlas a participar o si, por el contrario, se les está condicionando a que adopten un papel de meros espectadores, porque las reuniones son para informarles de lo que acontece sin dar voz y escuchar las aportaciones de las familias (Abelló, 2010).

Madrid et al. (2019) recogen en su trabajo cómo los docentes, en gran parte, siguen pensando que ellos son los que deben definir cómo tienen que participar las familias. De hecho, recogen cómo algunos docentes exponen que ellos marcarán las pautas que deben seguir las familias en su participación, adoptando de esta forma el papel de experto frente a una familia que, supuestamente, debe acatar aquello que se les marca. Además, apuntan que los docentes no son capaces de aportar mayor solución a la falta de participación de las familias, que se centran en el mero hecho de que las familias no siguen el guion aportado por los expertos para ello. También señalan que las familias no participan en la medida esperada en las actividades convocadas por los centros escolares y, en el caso de participar, siempre son las mismas familias las que lo hacen. Otro reporte que hacen los docentes es que cuando las familias participan es

cuando se realizan actividades de ocio y no tanto cuando se requiere su participación para temas académicos. Por tanto, las visiones de los docentes que recogen Madrid et al. (2019), siguen siendo que, aun teniendo posibilidad de participar las familias no lo hacen y los docentes siguen marcando a las familias como los culpables de la baja participación familiar en los centros escolares, y no se plantean que los medios para la participación que facilita el centro escolar quizá no sean los más adecuados o los mejores para que la familia participe.

Ante la posibilidad de compartir toda la información sobre los procesos que se realizan dentro de un centro escolar con las familias, hay quien opina que se ha de delimitar con barreras hasta dónde la participación puede ser efectiva sin inmiscuirse demasiado en el funcionamiento del centro. Es decir, algunos docentes están de acuerdo en dar información pero no están de acuerdo en que las familias puedan opinar sobre los diferentes procesos internos que se llevan a cabo en el centro, como trámites administrativos, o programaciones anuales, dejando claro que hay decisiones que son exclusivas del equipo docente. (Andrés, y Giró, 2016).

Como apuntan Giró Miranda y Andrés Cabello (2018), no todas las familias se enfrentan al reto de la educación de sus hijos e hijas de la misma manera, independientemente de los recursos, capacidad o formación. Pero sí sabemos que existe un grupo de familias que participan activamente en la educación que reciben sus hijos e hijas en el centro escolar, no solamente revisando y ayudando con las tareas escolares, sino también realizando un acompañamiento al profesorado en el proceso. Esta forma de participación por parte de las familias repercute de forma positiva tanto en el rendimiento como en la forma en que conciben los hijos-alumnos y las hijas-alumnas la escuela. Pero para que este tipo de participación se dé, los docentes deben presentarse receptivos ante las familias para lograr entender sus necesidades, llegar a acuerdos e

intentar que se lleven a cabo, con el fin de que el alumnado vea que, tanto su familia como sus profesores, trabajan para ayudarles en su formación.

Los docentes parecen ser los mediadores entre familia y escuela, pero no siempre tienen los instrumentos necesarios para llevar a cabo la tarea. Aún así los docentes asumen la tarea, ya que consideran necesaria la participación de las familias en los centros escolares. Los centros escolares deberían promover lugares de encuentro donde crear una relación de confianza entre docentes y familias. No todas las alianzas se deben forjar únicamente con el esfuerzo de los docentes, sino que los centros escolares han de crear un proyecto enfocado a lograr que las familias del alumnado participe en los centros desde su rol de familia (Gigli et al., 2019).

Si realizamos un análisis sobre si los docentes creen estar preparados para mediar entre las familias y las escuelas, podríamos constatar qué necesitarían mejorar en la formación recibida respecto a este aspecto. Aunque en los estudios de Educación Primaria existe una asignatura dedicada al proceso de tutorización, los docentes en activo parecen creer que necesitarían de una mayor formación para poder tratar con las familias de una manera efectiva y con ello aumentar su participación en los procesos educativos (Hederich, et al., 2014; López-Larrosa et al., 2019; Vázquez-Huertas, y López-Larrosa, 2014). Los docentes indican que les faltan herramientas para recoger la información valiosa que aportan las familias y de este modo encontrar un método colaborativo, pero para ello necesitan herramientas y formación para utilizarlas de una forma efectiva. Aún así, como recogen Hernández-Prados et al. (2019) los docentes presentan una predisposición a recibir formación específica que mejore la comunicación entre ellos y consiga con ello una mayor participación de las familias en los centros escolares, no presentan la misma predisposición las familias.

Aun en los casos en los que las familias parece que no participan mucho, y esto cambia según el nivel escolar en el que se encuentren los hijos, de la forma en que participan en mayor medida es mediante las reuniones individuales (Rodríguez-Ruiz et al. (2019). Este tipo de participación puede darse debido a que la reunión es más cercana y se tratan temas directamente relacionados con los hijos. También afecta a cómo participen las familias en el centro el ambiente de proximidad y conexión que establezcan tanto con los docentes como con el equipo directivo. En cuanto a quién toma la iniciativa para realizar reuniones para tratar diversos temas, Rodríguez-Ruiz et al. (2019), en su trabajo recogen unas opiniones poco clarificadoras, dado que ambas partes, familia y docentes, consideran que son ellos mismos los que inician los contactos en el mayor porcentaje de los casos.

El papel del profesorado en la participación de las familias en los centros escolares es clave, puesto que los dos tienen un fin común que es el desarrollo psicológico, social y académico del hijo-alumno y la hija-alumna (Andrés y Giró, 2016). Por este fin común deben aprender comunicarse y a comprenderse, deben encontrar la forma de trabajar juntos y sumar fuerzas por su bien común. El docente, desde su posición debe usar los recursos que le brinde el centro escolar para facilitar el acercamiento de las familias y conseguir que su participación sea efectiva. Las familias deben ver en los docentes a un aliado, que les ayude a que sus hijos progresen de la mejor manera posible. Los centros escolares deben poner en marcha mecanismos que ayuden y provean de recursos a los docentes, para que las familias puedan participar de forma individual pero también colectiva.

El enfoque desde el que ven los docentes la implicación de las familias cambia según diferentes autores, unos apuntan que los docentes expresan que las familias no están suficientemente atentos las tareas escolares (Martín et al., 2005); otros docentes,

sin embargo, opinan que las familias apoyan lo suficiente a los hijos en sus tareas (Madrona, 2001). Al mismo tiempo, vemos que los docentes, en ocasiones, establecen que las familias que no acuden a las reuniones o tutorías a las que son convocados, no presentan apoyos o preocupación por los temas educativos de sus hijos. Esta forma de ver la participación de la familia en la educación de los hijos se podría considerar sesgada. Si los docentes pusieran su mirada, y algunos esfuerzos, en que las familias muestren interés por las tareas escolares, más allá de que dominen o no las materias para dar apoyo directo en las mismas, verían cómo la implicación de la familia desde el hogar se puede llevar a cabo con la felicitación a sus hijos e hijas por los logros y con la facilitación de ayuda cuando no los tengan. (Gomariz Vicente et al., 2019).

Los docentes consideran, según Vallespir et al., (2016), que los centros educativos impulsan la participación de las familias. Además, creen que existe un desconocimiento sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares y esto hace que las familias participen poco en ellos. Consideran los Consejos Escolares un medio muy útil para que las familias puedan participar en los centros escolares, aunque hayan perdido poder con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y lo encuentran excesivamente formal y con muchos protocolos burocráticos. Sumado a esto, los docentes, cuando definen el perfil de las familias que participan, suelen exponer que influye el nivel formativo y socioeducativo, no consideran, todos, tan influyente el origen cultural, variando mucho la opinión sobre si participan o no las familias migrantes según el centro al que pertenezcan.

Existen diferentes formas en las que los docentes intentan favorecer la participación de las familias, que van desde, el acceso abierto al aula en los centros de Infantil, pasando por mostrarse abiertos a variar los horarios en los que se producen las reuniones con las familias, hasta aquellos que implican a las familias a través del trabajo

por proyectos. El aumento de profesorado que trabaja con un mismo alumno o alumna hace que la comunicación de la familia con estos también se complique, pasamos del docente principal que trabaja con el niño y la niña en Infantil a diferentes docentes para las diferentes áreas en Primaria hasta llegar a multitud de especialistas en las diferentes asignaturas en Secundaria. A partir de Primaria el papel de facilitador de la participación y la comunicación de las familias con el centro escolar es del docente tutor. Al mismo tiempo que aumenta el número de docentes disminuye la participación familiar, y es que en muchos casos las familias no acuden al centro si no se las convoca para ello (Andrés y Giró, 2016). El método del trabajo por proyectos o las comunidades de aprendizaje, que se han puesto en marcha en algunos centros, hace que las familias se acerquen más al centro y a los docentes, ya que ven que es una metodología que motiva a sus hijos y en la que de algún modo pueden ayudarles (Andrés y Giró, 2016).

Capítulo 5. Atención a la diversidad y educación inclusiva en la Región de Murcia

Para que la promoción de la educación inclusiva sea efectiva se ha de realizar un trabajo conjunto entre los agentes implicados: familia, escuela y comunidad. Un centro escolar que busque realizar una educación de calidad debería poner uno de sus enfoques en mejorar la relación con las familias. Una mejor relación de la escuela con las familias, hace que aquellas que tienen hijos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se sientan más escuchadas y, al mismo tiempo más informadas, por lo que es posible que se sientan de una forma más real y palpable parte activa del centro educativo.

El número de estudios en torno a cómo se realiza la comunicación entre la escuela y la familia y cómo la familia percibe esta comunicación va en aumento, en concreto el número de publicaciones centrado en las familias con hijos que presentan NEAE es cada vez mayor. Pero, aún siendo cada vez mayor, son pocos los estudios centrados en recoger las opiniones de las familias del alumnado que presentan NEAE. Navarro et al. (2020) ponen el foco en que la mayoría de los estudios que analizan las relaciones de familias de alumnos y alumnas con NEAE con los centros escolares se centran, ante todo, en aquellos alumnos y alumnas con diagnóstico de TEA (trastorno del espectro autista) dejando de lado otras necesidades.

Este aumento de investigaciones nos puede indicar que cada vez más se ve la relación familia-escuela como un aspecto importante para la mejora de la calidad educativa. Y se considera que es importante conocer la percepción que tienen las familias sobre cómo es su relación con los centros educativos.

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han ido haciendo visibles diversas necesidades presentes en la infancia. Las diferentes necesidades acontecidas a lo largo del desarrollo de los niños y las niñas se derivan de las propias diferencias presentes entre ellos. Estas características que conforman la heterogeneidad van más allá de los posibles problemas de dependencia, segregación, pobreza, adaptación a nuevos contextos. Todas las personas presentan diferencias entre sí, a lo largo del desarrollo y durante la escolarización, podemos ver su manifestación de diversas maneras, hay quienes tienen destrezas artísticas o lingüísticas o matemáticas, etc., al mismo tiempo hay quien necesita que los procesos por los que aprende diferentes materias se adapten a su forma de aprender, con el fin de poder comprenderlas. Hay quienes necesitan que las adaptaciones de enseñanza sean de forma puntual, bien por desconocimiento del idioma en que se imparten las clases, o porque su proceso de desarrollo tiene un ritmo diferente al de sus compañeros, también encontramos casos en los que las adaptaciones deberán llevarse a cabo a lo largo de su recorrido educativo. Estas adaptaciones deben realizarse siempre con el fin de desarrollar las capacidades de los niños, niñas y adolescentes y facilitar que los aprendizajes sean significativos. Debemos recordar la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en su preámbulo proclamaba que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales. Gaitán (2006) apunta que desde las políticas sociales y educativas se han de disponer recursos y cauces desde donde poder atender las necesidades de la infancia, independientemente de cuál sea la naturaleza de dicha necesidad.

Ahora bien, si tenemos clara la idea de la importancia que tiene que se lleve a cabo una buena atención a la diversidad desde los centros escolares y que para ello se tenga en cuenta a las familias, debemos revisar cuáles son los diferentes modelos que han ido apareciendo y cuál es enfoque desde el que se está trabajando para realizar

dicha atención a la diversidad y en qué medida este es efectivo. En la Tabla 2 se presentan los diferentes modelos de atención a la diversidad.

Tabla 2

Modelos de atención a la diversidad

Modelo	Características
Modelo del déficit (Arnaiz, 2000; Vlachou, 1999)	El alumnado con necesidades es integrado en el aula, pero su currículo es diferente al de sus compañeros. En muchas ocasiones el docente no sabe qué hacer con el alumnado con necesidades.
Modelo curricular (Goodman 2001; Artiles et al. 2006)	La diversidad se encuentra en todos el alumnado, la respuesta educativa es diversificada que se ajusta a la diversidad en el aula.

Fuente: elaboración propia

Arnaiz et al. (2007) exponen tres enfoques que han de ser tenidos en cuenta. Estos enfoques se exponen en la Tabla 3 sobre enfoques de atención a la diversidad.

Tabla 3

Enfoques de atención a la diversidad

Enfoques	Características
Emplazamiento del alumnado	Trasvase de alumnado desde los centros de educación especial a los centros educativos ordinarios.
Intervención sectorial	Se integra al alumnado en las aulas, pero no hay cambios sustanciales en los centros, los docentes generalistas y los de apoyo, en pocas ocasiones, comparten dinámicas
Institucional	Los docentes generalistas y los de apoyo comparten dinámicas.

Fuente: elaboración propia extraído de Arnaiz et al. (2007)

En la actualidad, desde muchos centros y muchos docentes, se centran en el modelo más institucional desde el cual se trabaja que la inclusión educativa sea el modelo a utilizar en sus aulas para dar respuesta a la atención a la diversidad.

5.1. Inclusión educativa como modelo actual de atención a la diversidad

Para entender como se ha llegado a la idea de que la inclusión educativa es el modelo que se debe llevar a cabo en las aulas con el fin de que la atención a la diversidad sea efectiva, hay que conocer cuál ha sido la trayectoria que ha acontecido a lo largo de la historia y cómo han ido cambiando las apreciaciones sobre las persona que presentan necesidades.

Resulta difícil explicitar cuál ha sido el recorrido seguido desde la aparición en diferentes textos de los primeros casos de personas que presentaban necesidades, ya sea descritos como deficientes, discapacitados y/o minusválidos, hasta llegar a la agrupación actual dentro del campo educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Si intentamos hacer un breve recorrido por la historia, encontraremos algunos relatos sobre personas que han sido consideradas diferentes, en ocasiones son relatos recogidos por médicos o en escritos jurídicos, y es difícil determinar cuáles de las características que en ellos se recogen representan a alguna de las necesidades que actualmente se consideran parte de alguna categoría dentro de las NEAE. Sin embargo, como apunta Aguado Díaz (1995), a lo largo de la historia de las deficiencias hay diferentes momentos históricos que dan un cambio al tratamiento de las personas que presentan alguna necesidad. Durante la prehistoria se trataban de igual forma los nacidos con deficiencias que aquellos que las adquirirían durante su vida.

Entre las últimas décadas del siglo XVI y las primeras del siglo XVII podemos situar un primer cambio en torno a las ideas anteriores, se comienza a hablar de locura y neurosis en lugar de asociarlos con posesiones demoniacas. En palabras de Aguado Díaz (1995, p.71) nos encontramos con “el paso de una concepción demonológica a otra de corte naturalista, de un modelo demográfico a un modelo organicista y biologicista, de la idea de pecado a la de enfermedad.” Aunque estos avances vemos que se realizaron en el campo de las deficiencias, en general, Arnaiz (1999) apunta que estos avances se centran sobre todo en cambios en la educación de sordos y ciegos.

Debemos recordar que hasta llegar al actual modelo de atención a la diversidad se ha realizado un largo recorrido durante años. Antes de la aparición de las instituciones meramente asistenciales, a finales del siglo XVIII, aquellos que presentaban características distintas eran aislados, encerrados y apartados de la sociedad. Como comentábamos anteriormente, las únicas iniciativas educativas fueron llevadas a cabo en el siglo XVI con sordos y ciegos.

Las primeras instituciones manicomiales que aparecieron en Europa surgieron en España, provocando el cambio de pensamiento en torno a las personas que presentaban características atribuidas hasta ese momento a posesiones demoniacas. Pero el gran cambio lo llevaría a cabo Pedro Ponce de León al lograr enseñar a hablar a un sordomudo. Alrededor de 1550 podemos encontrar diversidad de escritos relevantes para la historia de la discapacidad, dichos escritos se pueden considerar precursores de la psicología diferencial, de la evaluación psicológica, y de la reeducación psicomotriz. Estos cambios surgidos son el comienzo de los primeros estudios de educación y reeducación en personas con diferentes deficiencias. Después del hito logrado por Ponce de León seguirían apareciendo cambios en torno a las personas sordomudas, término que aparecería como tal entre 1735 y 1809. A finales del 1700 Philippe Pinel fundaría la

psiquiatría en Francia. En 1896 Ligther Witmer, el primer psicólogo clínico, llevaría a cabo la primera intervención a un niño o niña con problemas de aprendizaje, en concreto presentaba problemas de ortografía (Aguado Díaz, 1995; Arnaiz, 1999; Aztarain, s.f.).

A partir de 1920 se empieza a tratar la educación especial como la forma de intentar rehabilitar a quienes presentan necesidades educativas, posean o no competencias sociales. No será hasta el siglo XIX cuando se comienza a ofrecer una atención asistencial, que no educativa, centrada en el modelo médico cuyo fin era asistir y cubrir las necesidades primarias del enfermo. La psicología de la rehabilitación nace con la II Guerra Mundial. A mediados del siglo XX se amplía el concepto de las diferentes formas clínicas en las que se presentan englobadas en las deficiencias mentales, entre ellas encontramos el síndrome de Prader-Willi y el síndrome de Down.

No será hasta mediados del siglo XIX cuando empiece a aparecer una línea de carácter educativo y no centrada en la asistencialidad. Esta nueva línea sería iniciada por médicos como Itard (principios del siglo XIX), quien sería precursor de Montessori, quien crearía los primeros materiales didácticos sensoriales para desarrollar la actividad intelectual a partir de los sentidos. Este impulso por dar una educación a los niños y niñas con características especiales dará paso a los centros de Educación Especial donde se agrupa a los niños y niñas por necesidades y se requiere de un profesorado preparado para atenderlas, lo que crea a su vez una separación de nuevo de estos niños y niñas del resto (Aguado Díaz, 1995).

Esta situación no comenzará a cambiar hasta la década de los sesenta del siglo pasado, cuando se comienzan a proponer alternativas de integración de los niños y las niñas con necesidades dentro de los centros ordinarios. Comienzan los movimientos socio-comunitarios en pro de la mejora de la legislación y la formación de las personas

que presentan algún tipo de discapacidad con el fin de normalizar su situación. En la década de los 80 aparece la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, de la Organización Mundial de la Salud (Aguado Díaz, 1995; Arnaiz, 1999; Aztarain, s.f.). Como se puede ver, no es hasta muy recientemente cuando comenzamos a hablar sobre la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas, a lo largo de la historia solamente se comenzó a realizar una formación a personas ciegas y sordomudas.

Posteriormente se vería que no era suficiente con integrar a los niños y niñas con necesidades especiales en los centros educativos ordinarios, sino que se debía hacer una inclusión de todos, teniendo en cuenta la atención a la diversidad desde diferentes puntos de vista (Aguado Díaz, 1995; Arnaiz, 1999; Aztarain, s.f.; Feldman, 2006).

La educación inclusiva se puede ver como el medio para lograr combatir la exclusión de cualquier tipo. No en todos los países hablar de educación inclusiva significa exactamente lo mismo, todo dependerá de las políticas educativas que se apliquen en ese momento. El inicio o primer acercamiento a la educación inclusiva fue mediante la integración del alumnado en aulas ordinarias, que anteriormente era escolarizado en escuelas especiales. Pero con la integración del alumnado con necesidades en aulas ordinarias solamente se consiguió un cambio de centro. Para que la inclusión sea real no basta con cambiar de centro educativo al alumnado sino que es necesario un cambio de mentalidad, actitud y metodologías por parte del profesorado. (Arnaiz, 2012)

Hasta hace unas décadas el sistema educativo excluía a aquellos alumnos y alumnas que presentaban diferencias con su grupo de referencia, todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales eran escolarizados en centros de educación especial. Para cambiar esta diferenciación en la escolarización surgió la

integración como solución, ante la petición de algunas familias que solicitaban que sus hijos fuesen al mismo centro escolar presentasen o no necesidades educativas especiales, consideraban que se les estaba excluyendo. La idea que perseguía la integración era la de incluir a todos el alumnado de una misma edad en un aula eliminando con ello la segregación. Ante esta integración, los docentes se encontraron con dificultades en sus metodologías, ya que debían llevar a cabo una educación coherente con la ley educativa vigente que les obliga a seguir un currículum concreto y al mismo tiempo debían realizar las adaptaciones necesarias a los alumnos y alumnas que las necesitaban, manteniendo, a su vez, un solo entorno de aprendizaje. Dicha dificultad de adaptación docente, en algunos casos, se podría explicar por la falta de formación de los docentes para llevar a cabo las adaptaciones sin que ello implique un retroceso en la educación del alumnado, y podemos encontrarla en todos los niveles educativos (Arnaiz y Guirao, 2015; Barrio, 2009; Giné, 2001).

Posteriormente, comenzó a crecer la idea de la inclusión. Idea que va más allá de la simple integración, dado que con la inclusión se tiene en cuenta que existen muchos rasgos que nos diferencian a unas personas de otras. En el proceso inclusivo se han de tener en cuenta tanto el tipo de familia como el nivel socio-económico y las señas de identidad únicas del alumnado. Si queremos que se lleve a cabo una educación inclusiva real y efectiva, se deben tener en cuenta todos los aspectos descritos y plantear unas metodologías donde se respeten todas las diferencias que puedan existir entre los alumnos y alumnas dentro de un mismo grupo. (Arnaiz y Guirao, 2015; Barrio, 2009; Giné, 2001).

Para que se realice un cambio real en el sistema educativo y la educación que se lleve a cabo en las aulas sea realmente inclusiva debe realizarse una renovación del

sistema. Esta renovación del sistema educativo debe realizarse también en la formación del profesorado. Además de revisar la formación de base de los futuros docentes, también se debería actualizar la formación continua con el fin de que los profesores puedan tener la formación necesaria para lograr llevar a cabo la inclusión en las aulas (Muntaner, 1997).

Para que la sociedad sea más plural e inclusiva es fundamental que estos conceptos se trabajen desde la educación en los centros escolares. El centro escolar se convierte en el lugar donde se desarrollan las habilidades que posteriormente se utilizarán en las relaciones sociales. Algunos de los aprendizajes adquiridos durante nuestro periodo de escolarización marcarán cómo se desarrollarán nuestras relaciones y cómo manejaremos las diferentes situaciones que se darán en distintos contextos, por esto es importante que dentro del centro escolar se encuentre alumnado diverso y se trabajen estrategias que incluyan a todos.

La educación inclusiva o *inclusive education* es concebida como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Rodríguez-Navarro, 2015, p.40).

Se debe considerar la idea de inclusión como algo que trasciende del centro educativo, es un pensamiento que puede llegar a transformar la sociedad. Trasciende porque quien es educado en un ambiente inclusivo traslada este aprendizaje a otros ámbitos y contextos, por lo que podríamos considerar que se convierte en un aprendizaje transformador. Es una transformación extensiva que comienza en el círculo más cercano con las relaciones más estrechas y posiblemente se vaya extendiendo hacia los demás.

Es importante que desde los centros escolares se promueva y se realicen acciones respetuosas para incluir en la sociedad a todas las personas que están integradas en ellos. Una educación donde se respeten todas y cada una de las diferencias existentes dentro de un grupo de iguales podrá dar como resultado una sociedad donde la inclusión de todos sea algo real y no una utopía (Arnaiz y Guirao, 2015; Barrio, 2009; Giné, 2001). Estamos de acuerdo con Giné (2011) cuando señala que

Es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas (Giné, 2011, p. 3).

Cada vez es mayor el interés por la educación inclusiva, desde muchos centros educativos se intentan realizar proyectos educativos y programaciones donde se tengan en consideración todos y cada uno de los integrantes del centro sin distinciones entre tipos de alumnado o necesidades del alumnado. El trabajo llevado a cabo para incluir en un único proyecto a todos con sus diferencias es importante para lograr que el aprendizaje sea equitativo. Además, el realizar un proyecto inclusivo nos ayudará en su proceso a identificar las barreras existentes tanto físicas como las que se encuentren dentro del sistema y, con ello, podremos comenzar a reducirlas y terminar eliminándolas. Para que esta idea se lleve a cabo de forma efectiva, se han de implicar todos los agentes educativos, para que con la eliminación de las barreras se permita un desarrollo personal y colectivo completo (Arnaiz et al., 2015; Arnaiz y Guirao, 2015; Banks, 2015; Barrio, 2009; Giné, 2001).

Desde la idea de inclusión como filosofía transformadora se entiende que aquellos centros que adopten medidas inclusivas trabajan en pro de una propuesta de mejora de los centros y con ello se mueven hacia una mayor calidad de la enseñanza.

Desde los centros escolares se ha de promover una vida institucional inclusiva desde donde se cree una comunidad que acoja a todo el alumnado. El centro escolar ha de suscitar que la educación recibida en él sea una educación que promueva la colaboración, que ofrezca espacios donde todo el alumnado pueda trabajar junto, donde se fomenten valores de igualdad y solidaridad, que procure espacios donde todos se sientan parte de la comunidad educativa (Arnaiz et al., 2015).

Actualmente los docentes se encuentran con diversidad del alumnado en el aula, cada uno presenta unas necesidades diferentes. Cuando comenzamos a ver y a trabajar en el aula con cada individuo, con sus diferencias intrínsecas con los demás, podemos comenzar a hablar de atención a la diversidad real. Ya que podemos encontrarnos dentro del alumnado con migrantes con dificultad de aprendizaje en el idioma o alumnos y alumnas con NEE o alumnado con altas capacidades, etc. Para que la inclusión sea total, debemos ir un paso más allá que el de incluir a quienes no lo estaban, sino que se debe avanzar hacia un modelo que reconozca y tenga en cuenta las necesidades de todos. (Arnaiz y Guirao, 2015; Banks, 2015; Barrio, 2009; Giné, 2001).

Para que los centros educativos mejoren en pro de una educación más inclusiva es importante la existencia de unos liderazgos claros dentro de la institución, que no solo promuevan la educación inclusiva, sino que también proporcionen los apoyos necesarios a los docentes para que esta inclusión se pueda llevar a cabo. Estas posiciones de liderazgo deben aportar lugares de reunión y reflexión para el intercambio de ideas y soluciones a las dificultades que puedan surgir a lo largo del curso escolar,

para que, de este modo, los docentes encuentren apoyos y ejemplos de sus propios compañeros de cómo llevar a cabo los cambios necesarios y las adaptaciones requeridas para que la educación inclusiva sea efectiva (Arnaiz et al., 2015).

Un aspecto importante a la hora de promover los cambios necesarios para la educación inclusiva es realizar un diagnóstico de la situación. Para llevar a cabo dicho diagnóstico es importante que todos los agentes educativos participen en la realización de la evaluación de la situación en la que se encuentra el centro escolar. Además, se podría establecer un proceso de autoevaluación cíclico con el fin de conocer cómo de efectivos son los cambios que se van realizando y cuáles son los siguientes pasos necesarios para continuar con la mejora del modelo inclusivo de educación (Arnaiz et al., 2015).

Llevar a cabo la inclusión en las aulas ordinarias de todo el alumnado obliga al profesorado a realizar un cambio en su forma de plantearse cómo trabajan el aula. El cambio de metodología que debe realizar en el aula necesita, en algunos casos, una formación específica que ayude al docente a realizar el cambio. Por todo esto, uno de los puntos necesarios para que la educación inclusiva se pueda alcanzar es una formación del profesorado en la materia que le dote de herramientas necesarias para llevarla a cabo (Muntaner, 1997).

Desde una perspectiva legislativa la inclusión educativa y como se lleva a cabo en las aulas ha ido cambiando conforme se han ido aprobando las diferentes leyes educativas en España desde 1970 hasta la actualidad. Si repasamos las diferentes leyes educativas desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970, hasta la actual ley LOMLOE del 29 de diciembre de 2020 encontramos los cambios expuestos en la Figura 10 en materia de inclusión educativa en las leyes educativas más recientes españolas.

Figura 10

Inclusión educativa en las leyes educativas españolas



Fuente: elaboración propia

Para llevar a cabo las diferentes directrices que marcan las leyes educativas en materia de atención a la diversidad, es necesario que los docentes tengan la formación necesaria para ello, ya que en última instancia son los docentes quienes debe aplicar en las aulas dichas reglas.

Kindelán apuntaba en 2015 que la única forma de que sean atendidas las necesidades de todo el alumnado sería una mayor formación del profesorado en esta temática, dado que el que la educación inclusiva sea efectiva y real depende en mayor medida de las actuaciones que realicen los docentes en las aulas. Esta carga de responsabilidad sobre los docentes debería venir acompañada con el respaldo, tanto en cuestión de formación como de aumento de recursos, tanto en materiales como en apoyo de otros profesionales. Sería interesante analizar detenidamente en que niveles educativos se está dando una inclusión real. No obstante, sería necesario un análisis profundo, tanto acerca de cómo se da la inclusión en los diferentes niveles educativos como de la formación de partida que se exige al profesorado para las tareas de inclusión educativa, con el fin de incidir en mejorar la formación docente en esta temática en concreto.

Existen diferentes aspectos a tener en cuenta sobre atención a la diversidad, entre ellos se debe tener en cuenta cuál es el prisma desde el que la miramos. Echeita (2005) apunta que podríamos diferenciar dos planos en los que se sitúan las tareas para adecuar las respuestas educativas. En primer lugar, encontraríamos una atención a la diversidad centrada en la individualización de la enseñanza o una enseñanza adaptativa. Y, en segundo lugar, encontramos una atención a la diversidad que se centra en compensar las desigualdades para, en palabras del propio Echeita (2005) revertir las medidas de exclusión escolar y promover la inclusión. En cualquier caso, para llevar a cabo acciones en las aulas desde cualquiera de los dos formatos es necesaria una formación específica que aporte herramientas y ejemplos de buenas prácticas a los docentes.

Si consideramos que la atención a la diversidad se puede tomar como un principio educativo, podemos discurrir en la idea de que para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas del alumnado es imprescindible que el profesorado haya

recibido formación en esta materia. Diferentes estudios intentan arrojar luz sobre la necesidad formativa de los docentes en materia de atención educativa (Anaya et al., 2009; Aparicio, 2009; Arnaiz et al., 2017; Cejudo et al., 2016).

Para llevar a cabo su labor, los docentes alcanzan un alto nivel formativo. Dicha formación la reciben durante su formación inicial y la formación continua a lo largo de su carrera profesional. Es preciso conocer cuáles son las necesidades de los docentes con el fin de poder ofrecer la ayuda y la formación que precisen para que logren realizar su función formativa de forma exitosa. Por ello, y para conocer cuáles son las necesidades en materia de atención a la diversidad, diferentes autores han recogido información valiosa. Anaya et al. (2009) apuntan que las docentes manifiestan mayores necesidades de asesoramiento y ayuda que sus compañeros varones, que dicha demanda no disminuye conforme aumentan los años de experiencia y, además, esto se da en todas las etapas educativas, ya que, no encuentran diferencias significativas a la hora de solicitar la ayuda y asesoramiento si se fijan en la etapa. Sumado a esto, encontramos las aportaciones de Arnaiz et al. (2017) que, en su investigación recogen que los propios docentes exponen tener escasa formación en atención a la diversidad y, además, apuntan la dificultad que encuentran para lograr una flexibilización de horarios y espacios para lograr alcanzar una mejor adaptación a las necesidades de todo el alumnado.

Si revisamos la formación del profesorado, encontramos que a menos que seleccione la Mención en Pedagogía Terapéutica en el Grado en Educación Primaria, la mayoría de docentes recién titulados tienen escasa o ninguna formación específica en relación a cómo trabajar con alumnos y alumnas con NEAE, aquellos que tienen formación específica es porque se han ido formando posteriormente. Algunos docentes pueden presentar reticencias a la hora de trabajar con alumnado con NEAE, quizá, es por falta de formación y conocimiento sobre el tema. Como apunta Muntaner (1997,

p.80), “será preciso demostrarle que la participación de estos niños y niñas en su clase y en su escuela puede ser provechosa para el conjunto y los cambios e innovaciones que ello conlleva repercutirán en beneficio del global de su labor profesional”. Cejudo et al. (2016), en su trabajo recogen, que los propios docentes reconocen que en muchas ocasiones necesitan formación específica sobre cómo llevar a cabo la atención a la diversidad, consideran que es importante estar formado para lograr realizar una educación inclusiva eficiente.

Una vez conocemos cuáles son las directrices que han marcado diferentes leyes a lo largo de la historia y que, en ocasiones, la formación específica de los docentes no es todo lo profunda que ellos mismos quisieran en atención a la diversidad, hay que conocer, en este caso cuáles son las legislaciones que pueden utilizar los docentes de la Región de Murcia, contexto geográfico que enmarca la presente investigación. Además, es necesario exponer cuáles son las características y las necesidades que presentan los alumnos y alumnas con NEAE y cuáles son los niveles de adaptación con los que podría trabajar el docente en el aula.

5.2. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la Región de Murcia

Como hemos visto hasta ahora, tanto la legislación como en qué forma y medida se ha ido dando la atención a la diversidad, ha ido transformándose y desarrollando a lo largo de los años, a dicha transformación se ha de sumar que el concepto y la terminología usada para mencionar al alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha ido evolucionando. Esta evolución ha sido paralela a los diferentes cambios acontecidos en las diversas leyes que han regulado en las últimas décadas el sistema educativo Español.

Desde la Ley Orgánica 2/2006, la atención educativa se organiza en función de dos bloques de alumnado. Por un lado nos encontramos, con el alumnado que se ajusta al desarrollo ordinario del currículum ordinario implantado en las aulas. Por otro lado encontramos al alumnado que presenta una necesidad de atención educativa diferente a la que se recibe en un aula ordinaria y que se agrupan como alumnado con NEAE por presentar: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (Luque y Luque-Rojas, 2013).

El Decreto nº 359/2009, recoge tanto los principios como las diferentes medidas de actuación en cuestión de atención a la diversidad en los centros educativos, establece y regula la respuesta educativa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

5.2.1. Inclusión escolar de alumnado con NEAE

Las intervenciones requeridas para los niños y niñas con necesidades educativas son mayores que la del resto de alumnado, dentro de las aulas nos encontramos con dos tipos de alumnado, el que se ajustan al currículum ordinario y por otro lado el que necesita un apoyo educativo diferente al ordinario. Este último grupo de alumnos y alumnas se agrupa como alumnado con NEAE por diferentes motivos, como se ha citado anteriormente (Luque y Luque-Rojas, 2013). El apoyo necesario para cubrir las diferentes necesidades que presentan los alumnos y alumnas con NEAE suelen ser mayores y diferentes al resto del alumnado, esto hace presuponer que se aumenten los costes en recursos humanos para las administraciones públicas. De esta necesidad se deriva que en muchas ocasiones pueden no estar cubiertas las intervenciones para todos

los alumnos y alumnas que las necesitan y que sea el propio docente el que debe realizar adaptaciones para incluir a todo el alumnado dentro del currículum ordinario (López y Valenzuela 2015)

Se debería garantizar desde los centros escolares la existencia de una profunda comprensión sobre cuál es el sentido de la educación inclusiva. Más allá del impulso que pueda venir dado por las diferentes legislaciones educativas, la práctica escolar debe abordar la inclusión de una forma holística ayudando a que las relaciones acontecidas dentro del aula sean inclusivas. No obstante, la legislación debe aportar el marco legislativo sobre el que apoyar las acciones de inclusión que se realicen en los centros escolares (Crosso, 2010)

Un reto con el que se encuentran los centros escolares es el de garantizar que el alumnado con NEAE se encuentren con una permanencia inclusiva en el centro escolar, es decir que a lo largo de su escolarización se realice una inclusión real y efectiva que le ayude a continuar y permanecer escolarizado y que intente garantizar que no abandonen los estudios prematuramente. El acceso a las aulas ordinarias no garantiza que los alumnos y alumnas con NEAE se sientan incluidos en el aula y que disfruten plenamente de unos aprendizajes significativos, por ello, el currículum debe ser adaptable con el fin de dar las respuestas necesarias a las necesidades presentes en el aula. (Crosso, 2010)

A esto podemos sumarle además, que desde los centros educativos hay unas mayores expectativas y demandas educativas. Actualmente se requiere de una mayor especialización para la vida laboral, esto repercute en una mayor complejidad tanto de los aprendizajes necesarios para las salidas laborales como de las habilidades necesarias a la hora de incorporarse a la realidad laboral.

Según Fontana et al. (2009) para que la integración educativa de estudiantes con NEAE sea real, la familia debe preocuparse porque este alumnado reciba todo el apoyo disponible, con el fin de conseguir construir unas buenas bases tanto emocionales como sociales, deben intentar aportarles herramientas para conseguir la mejor adquisición de destrezas con las que desarrollar habilidades y adquirir nuevos conocimientos.

5.2.2.Necesidades educativas especiales

La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, regulariza la igualdad de oportunidades, mediante la no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, con el fin de garantizar una vida plena donde estén presentes los derechos para que puedan participar en igualdad de condiciones en la vida económica, social y cultural teniendo en cuenta que las necesidades de cada individuo serán diferentes puesto que son un grupo de personas heterogéneo. En el artículo 8 de la mencionada ley, se expone que los poderes públicos deben considerar como medidas de acción positiva aquellas que prevean o compensen desventajas para que se logre la participación plena de las personas con discapacidad en la vida política, económica, cultural y social. Y en su disposición final décima (Ley 51/2003) recoge que el currículo formativo a desarrollar por el gobierno debe procurar que la accesibilidad a la formación sea universal además de implementar la formación de los profesionales responsables de llevar a cabo dicha formación universal. Para que la formación universal sea real se han de eliminar las barreras arquitectónicas, comunicativas y tecnológicas.

En cuanto a la atención a la diversidad, la Orden de 24 de mayo de 2010 recoge que dicha atención debe darse en todas las etapas educativas y debe darse para todo el

alumnado. Para que la escolarización de todos niños y niñas en edad escolar se lleve a cabo en centros normalizados se han dispuesto para ellos aulas abiertas especializadas como una medida de carácter extraordinario para la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes que precisen de un mayor apoyo a lo largo de su escolarización.

Según la Orden de 24 de mayo de 2010 para que esta medida extraordinaria se pueda llevar a cabo, el alumno o la alumna ha de presentar: discapacidad psíquica severa; autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo; o pluridiscapacidad (discapacidad auditiva severa o profunda asociada a discapacidad psíquica; discapacidad motórica grave asociada a discapacidad psíquica, y discapacidad psíquica con alteraciones graves de comunicación). La escolarización de dicho alumnado en el aula abierta se dará cuando las necesidades de dicho alumno o alumna no puedan ser atendidas con medidas ordinarias o extraordinarias en el propio aula ordinaria. El alumnado del aula abierta ha de tener un grupo de referencia ordinario con el que se han de realizar diferentes actividades planificadas a lo largo del curso, teniendo en cuenta siempre la adaptación curricular del alumnado. El aula abierta tendrá entre tres y seis alumnos y alumnas, dependiendo de la etapa educativa. Además el la guía de la ruta a seguir las aulas abiertas se ha de explicitar en el plan de atención a la diversidad del centro.

Es interesante conocer que a lo largo de la historia se han ido dejando miguitas de pan siguiéndolas podemos ver que las necesidades educativas especiales han existido desde el inicio de la aparición del hombre como tal, además, durante el recorrido también podemos conocer cómo ha ido evolucionando la idea de discapacidad y el tratamiento a las personas que pueden presentarla. En algunos casos, se encuentra mayor información al respecto y en otros aparece una mayor dificultad de encontrar

artículos científicos dentro del campo educativo que recoja dicha información (Fernández-Iglesias, 2008; Padilla-Muñoz, 2010).

Dentro del amplio grupo del alumnado que presenta necesidades educativas especiales hay que puntualizar que existen diferentes subgrupos con necesidades específicas que hay que tener en consideración.

5.2.2.1. Auditiva

Históricamente se puede seguir el desarrollo de los cambios en temas educativos para las personas con discapacidad auditiva. Ya en el siglo XVI Fray Pedro Ponce de León realizó lo que se puede denominar como la primera instrucción a personas sordas. En el siglo XVII Juan Pablo Bonet trabajó desde la fonética, lo que posteriormente se conocería como oralismo. Jacobo Rodríguez Pereira abrió las puertas de un colegio para niños y niñas sordos en el año 1741. Ya en la segunda mitad del siglo XVIII el francés Michel de l'Épée comenzó a realizar formación a personas sordas. En 1802 se inauguraría el primer colegio en Madrid destinado a la educación de personas sordas, lo que sería el comienzo de la educación moderna de las personas sordas. (Moreno-Rodríguez et al., 2020; Ureña, 2002)

Actualmente y como apunta Gómez-Gómez (2018) a la hora de analizar cómo se ha de llevar a cabo la escolarización se han de tener en cuenta las características del alumnado, pero también los factores contexto, entorno familiar y la formación del profesorado que va a impartir la formación a estos alumnos y alumnas. En muchos casos, que la integración sea efectiva depende de la formación y la propia voluntad de trabajar para que se dé de los docentes.

Las diferentes características que presentan las personas con discapacidad auditiva han de ser tenidas en cuenta a lo largo de su desarrollo dado que la audición es la principal vía para el desarrollo del lenguaje y el habla. Para Carrascosa (2015) las características principales el desarrollo del niño y la niña con discapacidad auditiva son la que podemos observar en la Figura 11. Dichas características deberían ser tenidas en cuenta a la hora de integrar al alumnado de manera efectiva, con necesidades auditivas en las aulas.

Figura 11

Características discapacidad auditiva

Discapacidad Auditiva Leve	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden presentar alteraciones fonéticas. • Tienen dificultades para escuchar sonidos de baja intensidad.
Discapacidad Auditiva Moderada	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidad de voz inestable y dificultades sintácticas. • Dificultad para escuchar una conversación normal. • Dificultades en la lectoescritura
Discapacidad Auditiva Severa	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la percepción de frecuencias altas. • Dificultades comprensivas y expresivas. • Dificultad de estructuración lingüística.
Discapacidad Auditiva Profunda	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de acceso a la comunicación • Desarrollo Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de comprensión, abstracción, razonamiento, etc. • Pobreza del lenguaje que incide en el pensamiento, construcción y comprensión sintáctica. • Desarrollo Sensoriomotriz <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de equilibrio y orientación en el espacio y el tiempo. • Desarrollo Socioafectivo <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la percepción de las emociones, falta de información y dominio del entorno.

Fuente: elaboración propia, extraído de Carrascosa (2015)

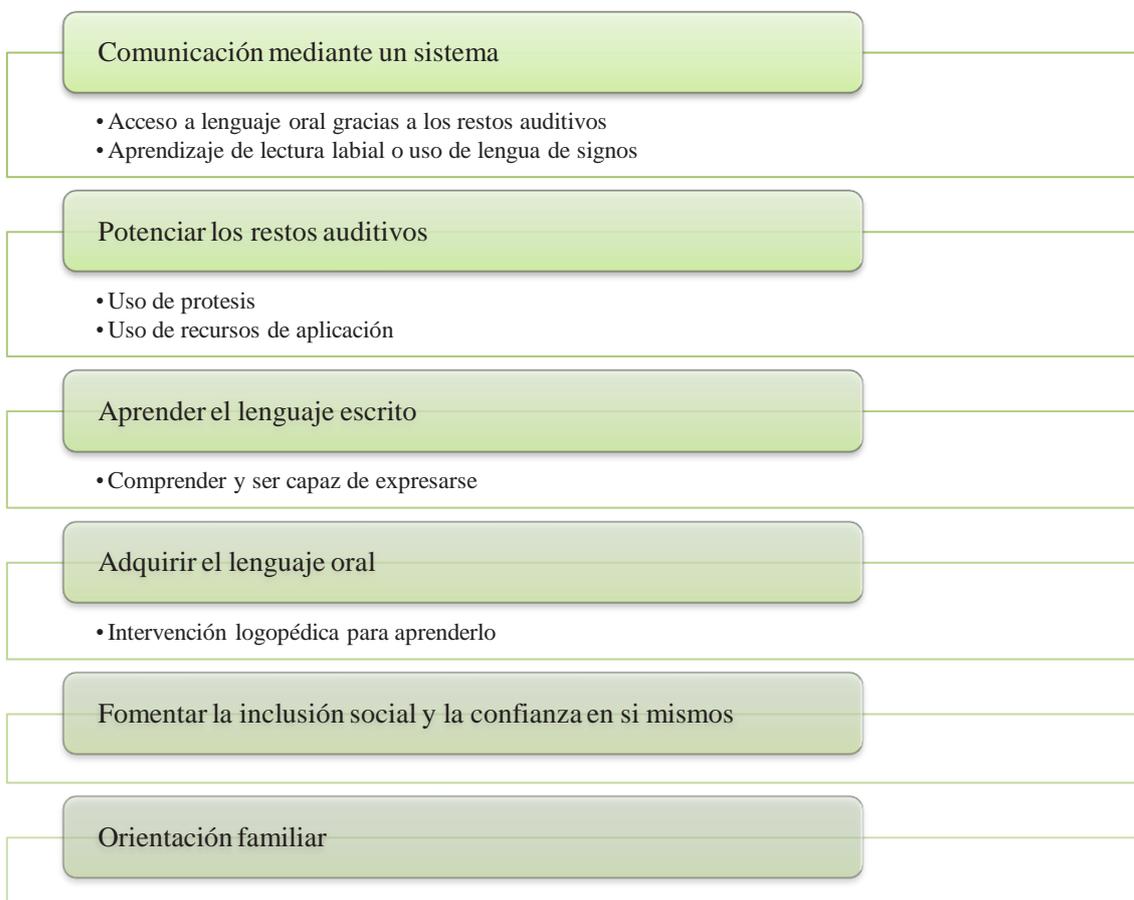
Las diferentes características que presenta el alumnado con discapacidad auditiva han de tenerse en cuenta con el fin de que la distancia en el desarrollo comunicativo del

alumnado no vaya provocando un distanciamiento progresivo que puede dar como consecuencia el aislamiento del alumnado con discapacidad auditiva y cree un deterioro de las posibles futuras interacciones. Dichas características se han de tener en cuenta a la hora de aplicar las diferentes leyes que recogen cómo realizar la atención a la diversidad. Pero para que esta integración sea efectiva, se ha de dotar a los centros y a los docentes de recursos tanto de entornos como de formación para que estos alumnos y alumnas reciban una formación de calidad.

Alemán et al. (2007) apuntan que el alumnado con discapacidad auditiva presenta una serie de necesidades que han de considerarse a la hora de ofrecer una respuesta a lo largo de su escolarización para ello presentan una serie de orientaciones para dar la respuesta educativa a dicho alumnado en Educación Infantil y Primaria. En la Figura 12 quedan recogidas las necesidades a considerar para responder de manera efectiva a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva.

Figura 12

Necesidades del alumnado con discapacidad auditiva



Fuente: elaboración propia extraído de Alemán et al. (2007)

Como podemos apreciar, la relación familia y escuela, incluida en este caso como orientación familiar, es un factor clave a tener en cuenta para la atención educativa de calidad a este alumnado que puede presentar necesidades educativas asociadas a discapacidad educativa.

Para García Perales y Herrero Priego (2008) a estas necesidades se les puede dar respuestas desde tres niveles diferentes, que podemos ver en la Figura 13 denominada Niveles de respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva.

Figura 13

Niveles de respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva

Centro	Aula	Individual
<ul style="list-style-type: none">• Posibilitar el acceso a la información y comunicación en igualdad• Espacios adaptados, profesionales formados y proyectos educativos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar el acceso a la información y comunicación• Metodologías, ayudas técnicas y material didáctico específico	<ul style="list-style-type: none">• Para facilitar y desarrollar los objetivos del currículum• Adaptación individual, educación emocional, apoyo en lectura y escritura

Fuente: elaboración propia extraído de García Perales y Herrero Priego (2008)

Es necesario tener en consideración tanto las diferentes necesidades que puede presentar el alumnado con discapacidad auditiva como las herramientas que se tiene a disposición en los diferentes niveles de intervención para que la respuesta educativa sea completa y efectiva. Para ello tendrá que lograrse alcanzar una serie de indicadores como son la escolarización en centros normalizados asegurando la inclusión efectiva tanto de acceso como de continuidad en el sistema educativo, identificación temprana de necesidades, recursos disponibles para impulsar su desarrollo en todos sus aspectos, facilitar que alcancen el desarrollo curricular o, evaluación de resultados conseguidos en función de los objetivos marcados al comienzo de cada curso (Lledó, 2008).

Trabajar con las familias desde el momento en que se diagnostica la discapacidad auditiva es importante, porque el papel de las familias es fundamental en el desarrollo de comportamientos adecuados. Hay familias que niegan u ocultan la discapacidad auditiva de su hijo o hija, hay otros que delegan en los profesionales. En cualquier caso pueden existir dificultades para el desarrollo emocional y social. El papel de las familias debe ser igual de importante durante el desarrollo en los primeros años como en la escolarización del alumnado, la familia puede ser un gran punto de apoyo para el

docente, por ello es necesario que se explique a las familias y en la medida de lo posible se decida junto a ellas cuáles son las respuestas educativas que se van a llevar a cabo desde los diferentes niveles (García y Herrero, 2008; Reynoso y Arévalo, 2014).

5.2.2.2. Visual

Conocer que a lo largo de la historia se ha ido cambiando la forma de tratar, educar e integrar socialmente a las personas con deficiencia visual es substancial. Hay conocimiento de que el primer programa *educativo* en el mundo fue en el 970 a.C. en Egipto. Durante el Renacimiento Girolano Cardano realizó un diseño de letras realizadas en madera para enseñar a los ciegos a leer y escribir. Pero más allá de algunos datos puntuales sobre algunas acciones que se llevasen a cabo en algunos lugares para dar respuesta a las necesidades de las personas con deficiencia visual hay que remarcar que lo habitual ha sido el aislamiento de estas personas. No es hasta el inicio de 1800 que Louis Braille que era ciego propusiera un nuevo método para facilitar la lectura y escritura. Si nos acercamos en el tiempo al momento actual podemos destacar que en 1938 se creó la Organización Nacional de Ciegos en España (Ipland García y Parra Cañadas, 2009).

Además de tener un conocimiento de que no siempre se ha tratado de la misma forma a las personas con deficiencia visual es importante conocer en qué punto nos encontramos actualmente y que herramientas tienen los docentes para incluir a estos alumnos y alumnas en las aulas y dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Para Barraga (2004) la clasificación de las personas con discapacidad visual según el grado de visión y la funcionalidad sería el que se presenta en la Figura 14.

Figura 14

Características discapacidad visual

Ceguera total	•Ceguera total o solo percepción de la luz
Ceguera parcial	•Percepción de bultos
Baja visión	•Puede ver objetos a pocos centrimetros
Visión límite	•Puede leer en tinta con ayudas ópticas o con ampliaciones

Fuente: elaboración propia extraído de Barraga (2004)

Más allá del grado de deficiencia visual que se presente (ceguera o ausencia total de visión, restos visuales funcionales, etc.), es necesario conocer cuáles son las necesidades que puede presentar el alumnado para que su aprendizaje sea significativo. Para ello, Estévez (2010) nos expone que se deben tener en cuenta las necesidades expuestas en la Figura 15.

Figura 15

Necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual

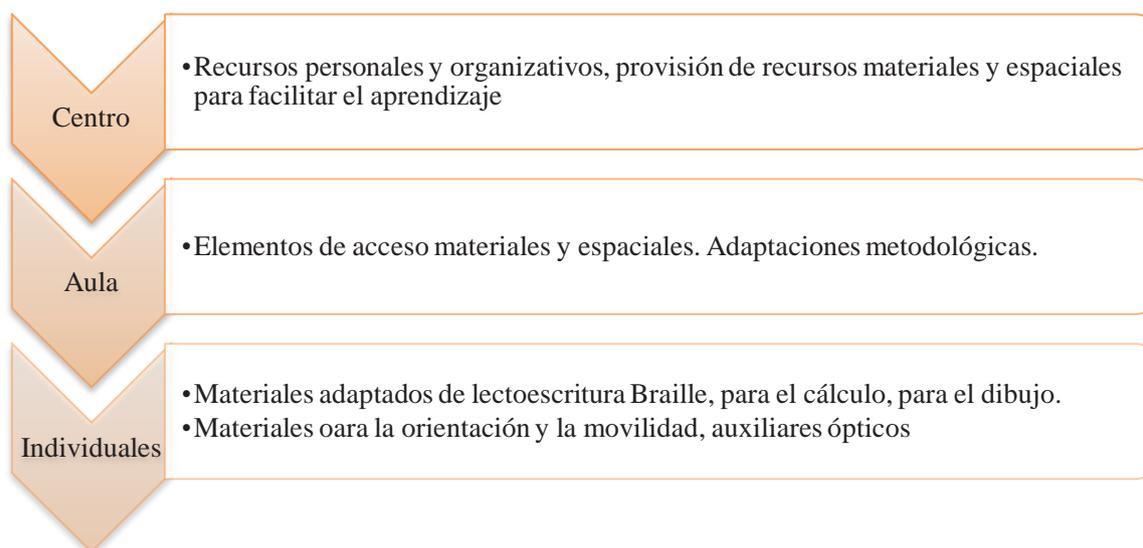
Percepción analítica de la realidad	•Necesitan realizar análisis sucesivos de la realidad para lograr generalizar conceptos
Ritmo de adquisición de aprendizaje	•Presentan un ritmo de adquisición de los aprendizajes más lento dado que su proceso de aprendizaje es diferente
Dificultades de aprendizaje	•Debido a la falta de visión presentan dificultades a la hora de utilizar el juego como forma específica de aprendizaje

Fuente: elaboración propia extraído de Estévez (2010)

Con el fin de dar la respuesta adecuada al alumnado con necesidades derivadas de la deficiencia visual es necesario tener en cuenta tres niveles de adaptación que pueden ser llevados a cabo según Cano et al. (s.f.) y que podemos ver en la Figura 16.

Figura 16

Niveles de adaptación para alumnado con discapacidad visual



Fuente: elaboración propia extraído de Cano et al (s.f.)

Para dar una respuesta educativa efectiva es importante que se tengan en consideración tanto el grado de visión como las necesidades educativas del alumnado con deficiencia visual con el fin de lograr alcanzar el desarrollo de dichos alumnado. Además, los diferentes niveles de adaptación que se pueden llevar a cabo son importantes para que la respuesta educativa para la inclusión sea efectiva y significativa.

La discapacidad visual tiene un gran impacto en la vida de las familias y eso es algo que es necesario que los profesionales que trabajen con estos niños y niñas lo comprendan. El alumnado con discapacidad visual pueden presentar diferentes respuestas en función de si nació o adquirió la discapacidad a lo largo de su infancia. El docente debe conocer cuál es la necesidad específica de cada alumno y alumna, y ser consciente de cuál es la realidad que está viviendo la familia.

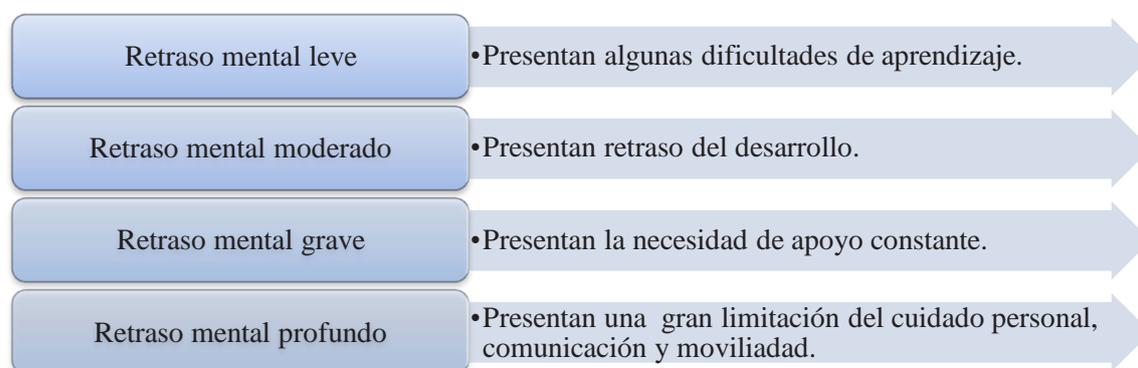
5.2.2.3. Intelectual

Los primeros estudios de los que se encuentran datos sobre la discapacidad intelectual es a nivel médico alrededor del año 500 a. C., cuando el médico *Alcmaeon de Croton* que planteaba la idea de que estudiando el cerebro quizá se podía comprender a las personas que presentaban esta discapacidad. Si nos acercamos a tiempos más cercanos, en la actualidad vemos como la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AARM) ha trabajado desde su fundación en 1876 para intentar conseguir una delimitación clara y la no discriminación de las personas con discapacidad intelectual. (Crespo et al, 2012; Portuondo Sao, 2004; Vega, 2018).

Conocer cuáles son las características que presentan las personas con discapacidad intelectual y que han de ser consideradas a la hora de incluirlas a lo largo de su formación en los centros escolares es importante. En la Figura 17 podemos ver diferentes características que se han de tener en consideración de las personas con Discapacidad intelectual.

Figura 17

Características discapacidad intelectual



Fuente: elaboración propia extraído de Organización Mundial de la Salud (2000)

Una vez conocidas las características de las personas con discapacidad intelectual es importante entender las necesidades educativas que presenta el alumnado con estas características con el fin de darles una respuesta educativa adecuada. Según Cegarra y García (2017) algunos aspectos característicos de la discapacidad intelectual que tienen que tenerse en cuenta son los que se presentan en la Figura 18 denominada Necesidades del alumnado con discapacidad intelectual.

Figura 18

Necesidades del alumnado con discapacidad intelectual



Fuente: elaboración propia extraído de Cegarra y García (2017)

Para dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, en los centros escolares se proponen varios niveles de adaptación. Para Cegarra y García (2017) las adaptaciones según el nivel en que nos encontremos serían las que vemos en la Figura 19 titulada Niveles de adaptación para el alumnado con discapacidad intelectual.

Figura 19

Niveles de adaptación para el alumnado con discapacidad intelectual

Nivel Centro	Nivel Aula	Nivel Individual
<ul style="list-style-type: none">• Atención a la diversidad como principio general• Metodología que favorezca la atención a la diversidad• Horarios flexibles• Coordinación de los profesionales• Participación familiar en el centro	<ul style="list-style-type: none">• Elementos físicos y materiales para facilitar el desarrollo de actividades• Elementos personales, como gestionar la clase y orientar la comunicación• Adaptaciones en los objetivos y contenidos, la metodología, actividades, evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Adaptación de elementos de acceso al currículo• Adaptación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación• Colaboración con las familias

Fuente: elaboración propia extraído de Cegarra y García (2017)

Como podemos apreciar en la figura 19, Cegarra y García (2017) proponen colaboración con las familias, como una línea de actuación educativa concreta para dar respuesta educativa de calidad a este alumnado. Dar una respuesta efectiva a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual es importante, para ello, se han de tener en cuenta tanto las características intrínsecas de la propia discapacidad como las características únicas del alumno o alumna para quien se van a realizar las adaptaciones según sus propias necesidades.

Un aspecto importante para el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad intelectual es el desarrollo de habilidades sociales. Estas habilidades, en ocasiones, como apuntan Cabrera-García et al (2016) solo se pueden desarrollar en los centros escolares dado que las familias no siempre dan acceso a situaciones para su desarrollo. Por ello, es interesante que, desde los centros escolares, lo docentes, faciliten una buena educación emocional con el fin de que el alumnado que presente discapacidad intelectual se sienta integrado en su grupo de referencia.

5.2.2.4. Motora

A lo largo de la historia se encuentran referencias sobre casos de diferentes discapacidades, entre ellas la discapacidad motora o motórica.

Conocer cuáles son las características que pueden presentar las personas con discapacidad motora es un punto interesante para tener en consideración al incluir al alumnado con ellas en las aulas ordinarias, con el fin de poder ofrecerles una respuesta educativa efectiva. La discapacidad motora se puede definir como la alteración física de las extremidades y se puede diferenciar según la topografía del trastorno motor o según las características del movimiento, de acuerdo con Pérez y Garaigordobil (2007) y Saavedra-Guajardo et al (2018). Podemos ver las características en la Figura 20 titulada Características discapacidad motora.

Figura 20

Características discapacidad motora

Según la Topografía del trastorno motor				
Monoplejía: afectación de un miembro del cuerpo (brazo o pierna)	Hemiplejía: afectación de un lado simétrico (derecho o izquierdo)	Paraplejía: afectación de los miembros inferiores	Tetraplejía: afectación de los cuatro miembros	Diplejía: mayor afectación en los miembros inferiores que los superiores
Según características del movimiento				
Espásicidad: tono muscular excesivo	Hipotonía: disminución del tono muscular	distonía: espasmos de contracción inminente		

Fuente: elaboración propia extraído de Pérez, y Garaigordobil (2007); Saavedra-Guajardo et al. (2018).

Los alumnos y alumnas que presentan una discapacidad motora necesitan que su contexto les brinde estímulos adecuados, además necesitan que sus entornos familiar y escolar trabajen unidos en dar una respuesta adecuada a sus necesidades. Para ello, se ha de conocer cuáles son las necesidades educativas que puede presentar el alumnado con

discapacidad motora. La Figura 21 presenta las Necesidades educativas de discapacidad motora.

Figura 21

Necesidades educativas discapacidad motora

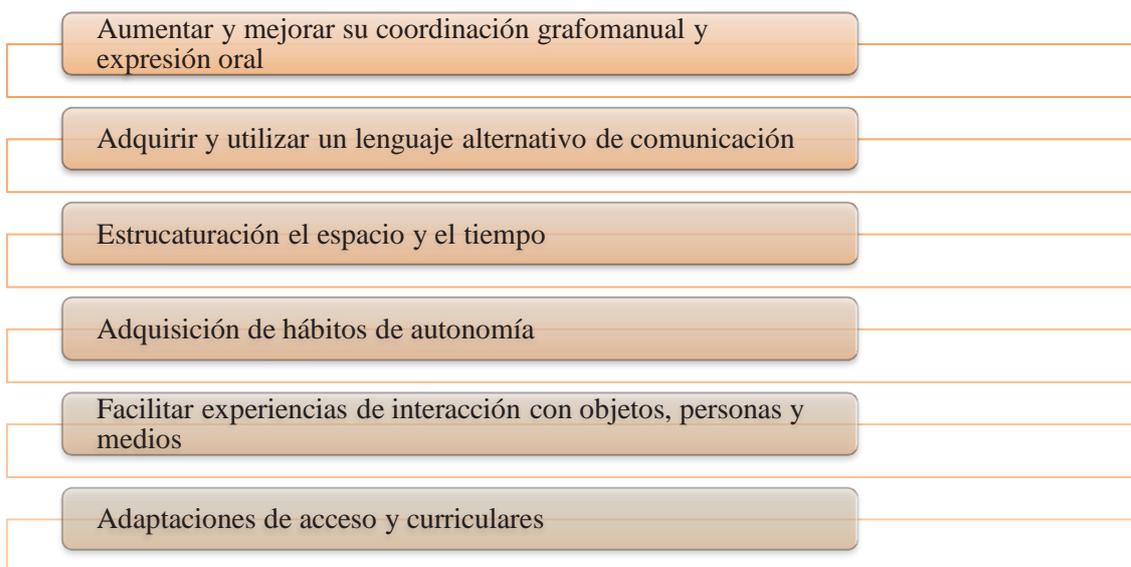
Comunicativo-lingüística	•Dificultades en la expresión oral y escrita. Desfase entre el nivel comprensivo y expresivo del lenguaje. Comunicación no verbal
Motora	•Control postural, capacidad manipulativa, equilibrio, relaciones espaciales, etc.
Cognitiva	•Dificultades en aspectos lógico-matemático
Socialización	•Autoconcepto y autoestima

Fuente: elaboración propia extraído de González (2009)

Dar una respuesta adecuada al alumnado con discapacidad motora conlleva tener en consideración las características que pueden presentar. En la Figura 22 se exponen algunas adaptaciones que se desarrollan con el alumnado con discapacidad motora en el aula.

Figura 22

Adaptaciones para alumnado con discapacidad motora



Fuente: elaboración propia extraído de Fontiveros (2010)

Tener en cuenta qué adaptaciones necesita el alumnado que presenta discapacidad motora es importante para poder eliminar barreras arquitectónicas que dificulten su movilidad y, además, poder darles una respuesta educativa adecuada.

La familia es, en primer lugar, la principal potenciadora del desarrollo del niño o la niña, condición que aumenta con la discapacidad motora. Los docentes deben acompañar y apoyar, tanto al alumnado como a las familias, durante el proceso de enseñanza y orientación para el desarrollo integral del niño y la niña (Bert Valdespino et al., 2017).

5.2.2.5. Pluridiscapacidad

Para la gran mayoría de las discapacidades se ha estudiado y se ha desarrollado una etiología, se ha profundizado en una lista de características principales que

describen las necesidades que pueden presentar las personas con esa discapacidad y en ocasiones también aparece un listado de aquellas afectaciones menos comunes pero que pueden aparecer en algunos casos. Pero el caso de la pluridiscapacidad es para la mayoría desconocido. Las personas que presentan pluridiscapacidad son muy diversas, cada una presenta unas características individuales ya que pueden mostrara diferentes grados y áreas de afectación. La preparación previa del profesorado y la amplitud de la misma será una de las características más importantes a la hora de realizar una correcta inclusión del alumnado con pluridiscapacidad en el aula ordinaria, de ello dependerá en gran medida el desarrollo y el enriquecimiento del alumnado. El trabajo conjunto del profesorado y la familia del alumnado con pluridiscapacidad será básico para el buen desarrollo del alumno o alumna a lo largo de su escolarización. (Leal Sánchez, 2015; Melero, 2019; Pérez Garrido et al., 2020; Soro-Camats et al. 2012).

5.2.2.6. Retraso del Desarrollo

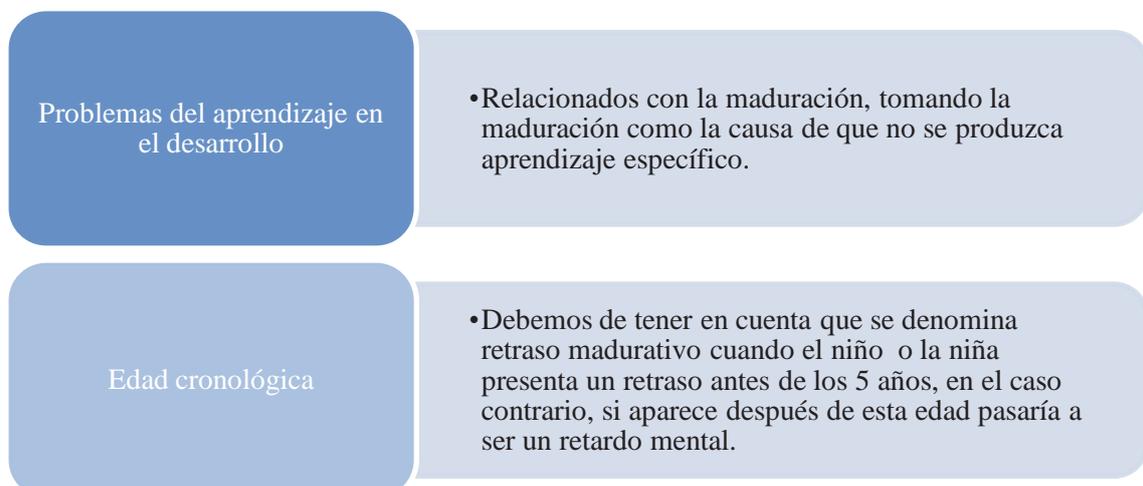
En ocasiones, no queda clara cuál es la naturaleza de las dificultades de aprendizaje que presentan algunos alumnos y alumnas, y se clasifican como retraso del desarrollo. Estas dificultades se presentan como bajo rendimiento académico, retraso en la adquisición de conocimientos en una o varias áreas académicas y bajo rendimiento. Actualmente, parece que no hay una definición clara sobre qué es el retraso del desarrollo, además de dificultades para diagnosticar y clasificar el tipo de retraso que presenta el alumnado que lo puede poseer. No existen muchas investigaciones al respecto y las existentes presentan una gran diversidad de opiniones al respecto. Algunas definiciones a tener en consideración serían las siguientes:

- La American Association on Mental Retardation (AMA, 1997) expone, que el retraso del desarrollo o madurativo podría deberse a un funcionamiento menor al normal manifestado a la largo del desarrollo por falta de una conducta adaptativa.
- La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) define el retraso del desarrollo o madurativo como una condición incompleta del desarrollo de la mente, por un deterioro de las habilidades que contribuyen a la inteligencia y que se manifiestan a la largo del desarrollo afectando a las áreas cognitivas, del lenguaje, motoras y sociales.

Según el estudio realizado por Taboada et al. (2020) podemos destacar algunas características que aparecen como comunes en diferentes investigaciones en torno al retraso del desarrollo o retraso madurativo. Podemos ver las características destacadas por Taboada et al. (2020) en la Figura 23 denominada Características del Retraso del desarrollo.

Figura 23

Características del Retraso del desarrollo



Fuente: elaboración propia extraído de Taboada et al. (2020)

Sin embargo si lo que presenta el alumnado es un Trastorno Generalizado del Desarrollo, este aparece en muchas investigaciones ligado al Trastorno del Espectro Autista (De Iudicibus, 2011; Ruiz Ahumada, 2010; Villán Rodríguez y Pozo Obesso, 2020).

5.2.2.7. Trastorno del Espectro Autista

Históricamente la autoría de la primera identificación del autismo se otorga a Leo Kanner en 1943 (Frith, 2006; Lozano y Alcaraz, 2012; Olivar y De La Iglesia, 2007). Leo Kanner, durante su investigación, descubrió que las personas a las que observaba presentaban una serie de características, dichas características las denominó de tipo autista. Kanner expuso que las personas observadas presentaban dificultades para relacionarse socialmente, dificultades de adaptación a nuevas situaciones; en ocasiones presentan alteraciones del lenguaje, a veces, cursa con presencia de ecolalia (repetición automática de lo que oyen), además, tienen una forma de interpretación del lenguaje muy literal (Carmona-Sáez, 2020).

La definición del Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha pasado por un proceso de actualización, en el que se han considerado diversos factores para poder establecer la definición que actualmente conocemos. Diferentes autores señalan que en cualquier momento hay que tener presente que las características de los TEA varían mucho de una persona a otra (Artiagas-Pallarés y Pérez, 2012; Frith, 2006; Lozano y Alcaraz, 2012; Olivar y De La Iglesia, 2007, Zúñiga y Salgado, 2017). Además, sigue habiendo muchas investigaciones sobre cuál es la causa. Lozano y Alcaraz, (2012) plantean que se puede definir el TEA como una persona que por sus características no tiene acceso subjetivo al mundo interno de otros, sus efectos en algunos casos pueden llegar a

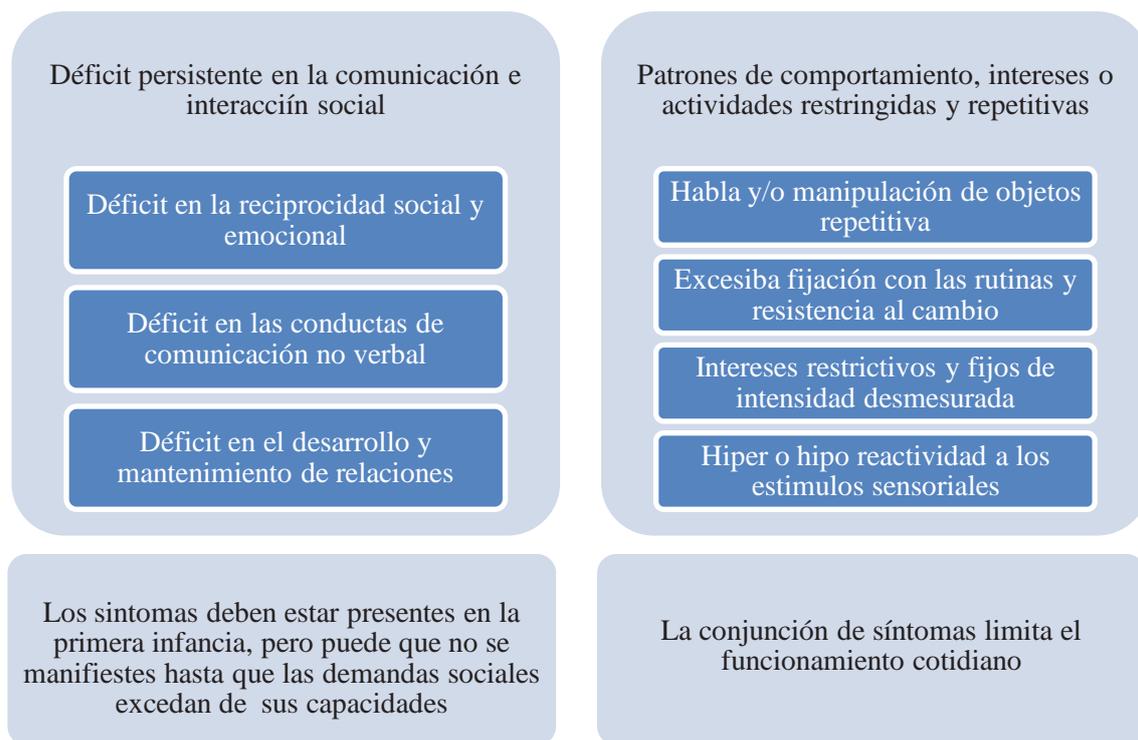
producir el total aislamiento de la persona. Entre otras definiciones nos quedamos con la que presentan Zuñiga et al. (2017, p. 92)

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo.

Para establecer un diagnóstico de TEA de acuerdo con los criterios establecidos en el DSM 5 (Americana de Psiquiatría, 2013), es indispensable realizar una evaluación completa, la cual debe incluir los distintos contextos donde se desenvuelve el niño o niña. Este diagnóstico y el conocimiento de las características que presenta el alumnado con TEA es importante para que el docente pueda realizar las adaptaciones necesarias para que el alumno o alumna esté integrado en el aula y su aprendizaje sea significativo. De acuerdo al DSM 5 (Americana de Psiquiatría, 2013) y según el nivel de adaptación en el contexto familiar, escolar y clínico, las características que se pueden presentar en el TEA son las que se recogen en la Figura 24.

Figura 24

Características del Trastorno del Espectro Autista

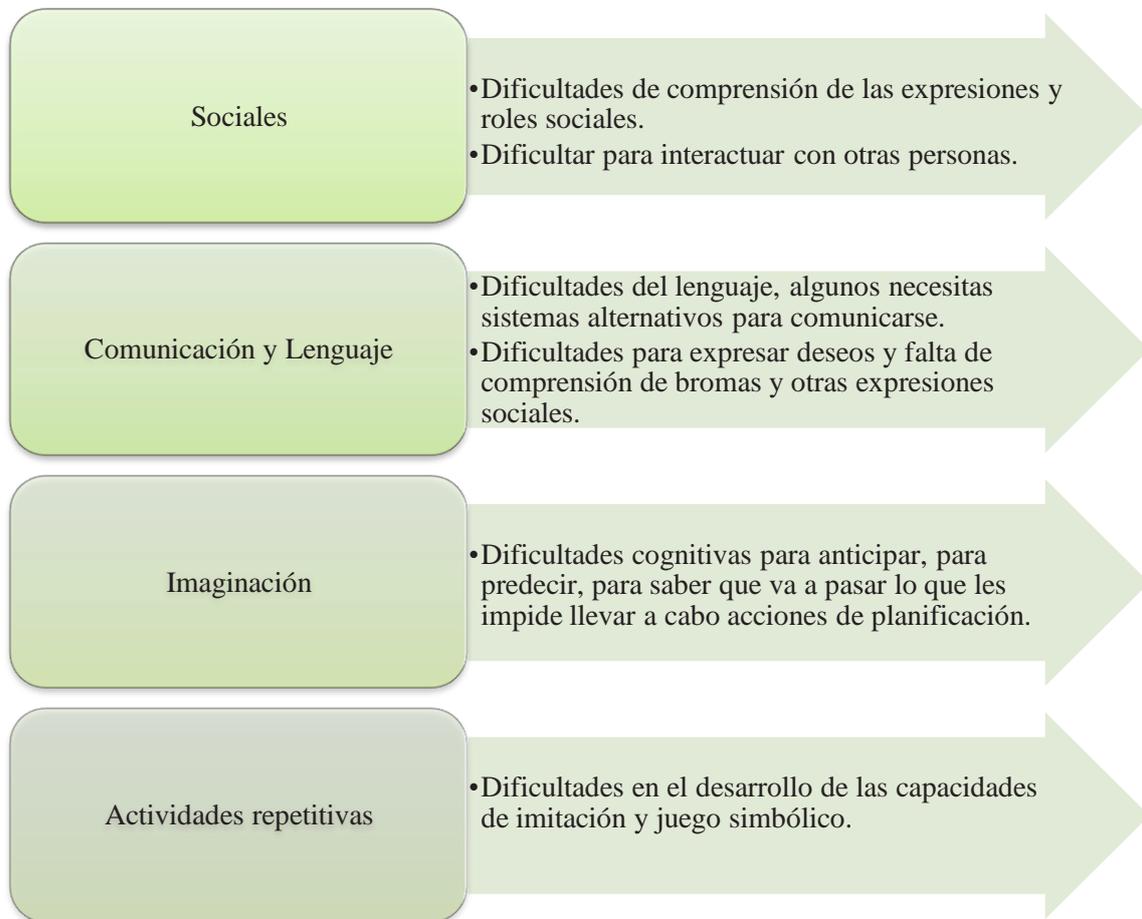


Fuente: elaboración propia extraído de DSM 5 (Americana de Psiquiatría, 2013)

Una vez conocemos las características que pueden presentar los alumnos y alumnas con TEA es importante que se tengan claras las necesidades que pueden presentar derivadas de sus características, para ello, en la Figura 25 se exponen las necesidades educativas del Trastorno del Espectro Autista según Escobar Solano et al. (2008).

Figura 25

Necesidades educativas del Trastorno del Espectro Autista



Fuente: elaboración propia extraído de Escobar Solano et al. (2008).

Una vez se conocen las necesidades educativas que pueden presentar los alumnos y alumnas con TEA, se deben conocer cuáles son las diferentes adaptaciones que pueden realizar los docentes en las aulas para dar respuesta a dichas necesidades. En la Figura 26 podemos ver las Adaptaciones para el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista (Rodríguez Ortiz et al., 2007).

Figura 26

Adaptaciones para alumnado con Trastorno del Espectro Autista

Modificaciones de horario	Adaptación curricular individualizada	Programación individual
<ul style="list-style-type: none">•Apoyo escolar•Atención educativa fuera del centro escolar, en asociaciones o centros especializados	<ul style="list-style-type: none">•Adaptación de objetivos, contenidos, evaluación, etc.	<ul style="list-style-type: none">•Pautas de actuación educativas: autonomía personal, relaciones sociales, aspectos comunicativos, etc.

Fuente: elaboración propia extraído de Rodríguez Ortiz et al. (2007)

La posibilidad de poner en marcha alguna de las adaptaciones anteriores en los casos en los que sean precisas presenta la necesidad de una comunicación entre la familia y el docente, con el fin de que dichas adaptaciones sean llevadas a cabo para la mejora del aprendizaje del alumno y la alumna con TEA y consigan la adquisición de aprendizajes significativos.

Sea cual sea el grado de TEA que presente el alumnado, el docente deberá tener en consideración las dificultades que el autismo representa tanto para el desarrollo del alumno o la alumna, como para el funcionamiento de la familia. Fernández Valero et al. (2020) apuntan que un trabajo conjunto entre profesional y familia hace que esta última se empodere, aumente su confianza y ello contribuye a una mejora en diferentes aspectos en el desarrollo del alumnado.

5.2.2.8. Trastornos Graves de Conducta

El Trastorno de Conducta, según la quinta versión del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed. DSM; Americana de Psiquiatría, 2013) se define, como un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se

respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad. No se debe caer en el error de utilizar esta categoría como el “cajón desastre” donde meter aquellas patologías que comparten algunos aspectos con ella. Es decir, observando sus características, comparte muchos aspectos con otras patologías y con ninguna en concreto. Así, existe un alto solapamiento con el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH), el Trastorno Negativista Desafiante, o incluso es común confundirlo como Trastorno del Control de los Impulsos (Angulo Domínguez et al., 2019; Espada Largo y Parra Delgado, 2019). En la Figura 27 podemos ver las Características que según el DSM 5 (Americana de Psiquiatría, 2013) presentan las personas con Trastorno de Conducta y que es interesante e importante que los docentes que trabajan con ellos en el aula conozcan.

Figura 27

Características del Trastorno de Conducta

Agresión a personas y animales

- A menudo acosa, amenaza o intimida.
- A menudo inicia peleas.
- Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros.
- Ha ejercido la crueldad física contra personas o animales.
- Ha robado enfrentándose a una víctima.
- Ha violado sexualmente a alguien.

Destrucción de la propiedad.

- Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.
- Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien.

Engaño o robo

- Ha invadido la casa, edificio o automóvil de alguien.
- A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones.
- Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima.

Incumplimiento grave de las normas

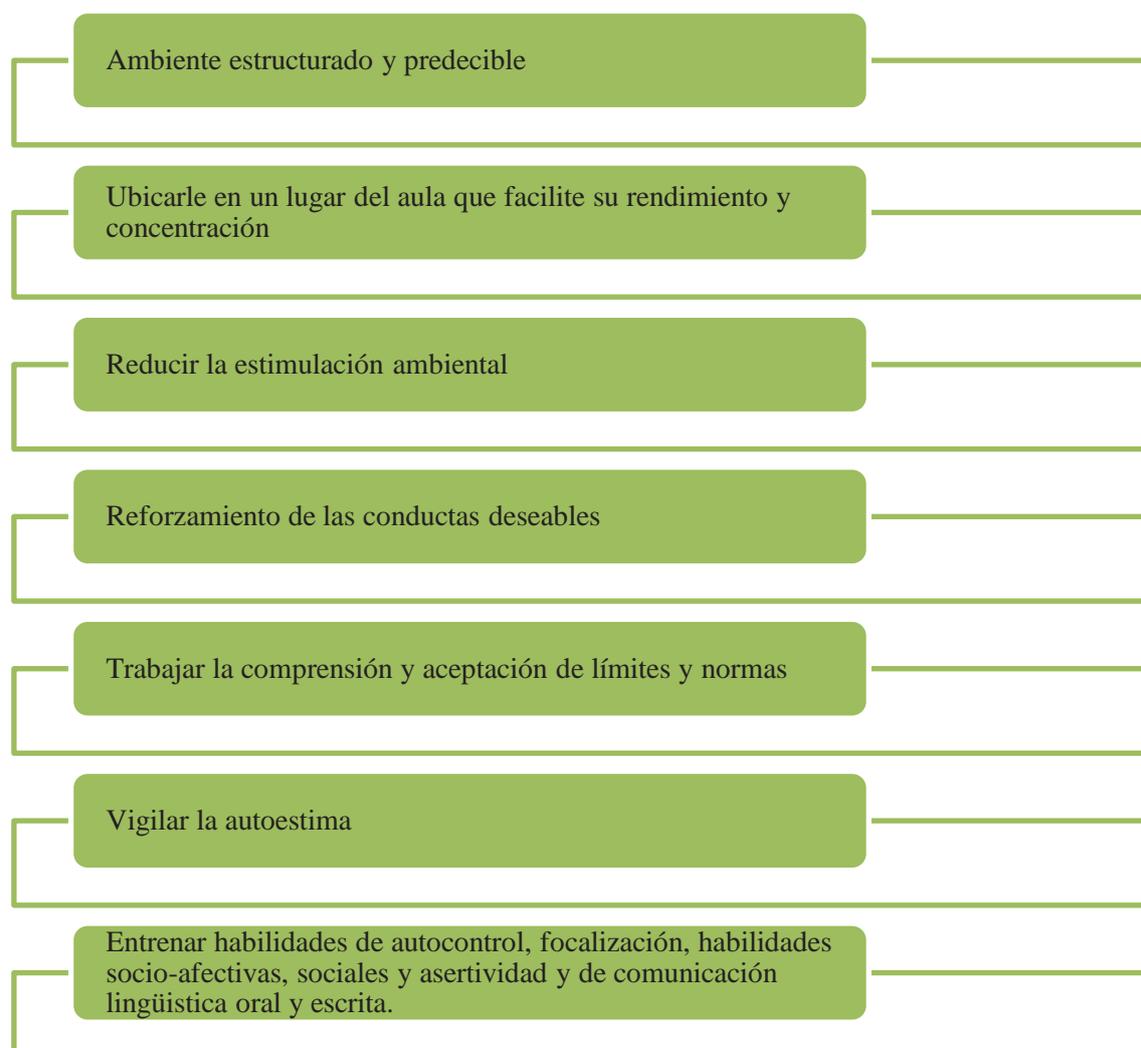
- A menudo sale por la noche a pesar de la prohibición de sus padres, empezando antes de los 13 años.
- Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o de acogida.
- A menudo falta a la escuela, empezando antes de los 13 años.

Fuente: elaboración propia extraído de DMS 5 (Americana de Psiquiatría, 2013)

Una vez se conocen las características que pueden presentar los alumnos y alumnas con Trastornos Graves de Conducta, el docente debe tener en consideración cuáles son las necesidades educativas sobre las que puede trabajar para mejorar la inclusión del alumnado. En la Figura 28 se exponen las Necesidades educativas del Trastorno Grave de Conducta según Angulo Domínguez et al. (2019).

Figura 28

Necesidades educativas del Trastorno Grave de Conducta



Fuente: elaboración propia extraído de Angulo Domínguez et al. (2019)

El alumnado con trastornos graves de conducta puede presentar las necesidades anteriormente descritas, por lo que, para dar una respuesta educativa

adecuada es imprescindible que los docentes conozcan cuáles son las adaptaciones que pueden llevar a cabo. En la Figura 29 se presentan diferentes adaptaciones que se pueden realizar para los alumnos y alumnas con Trastorno Grave de Conducta (Giménez Ciruela, 2011).

Figura 29

Adaptaciones Trastorno Grave de Conducta



Fuente: elaboración propia extraído de Giménez Ciruela (2011)

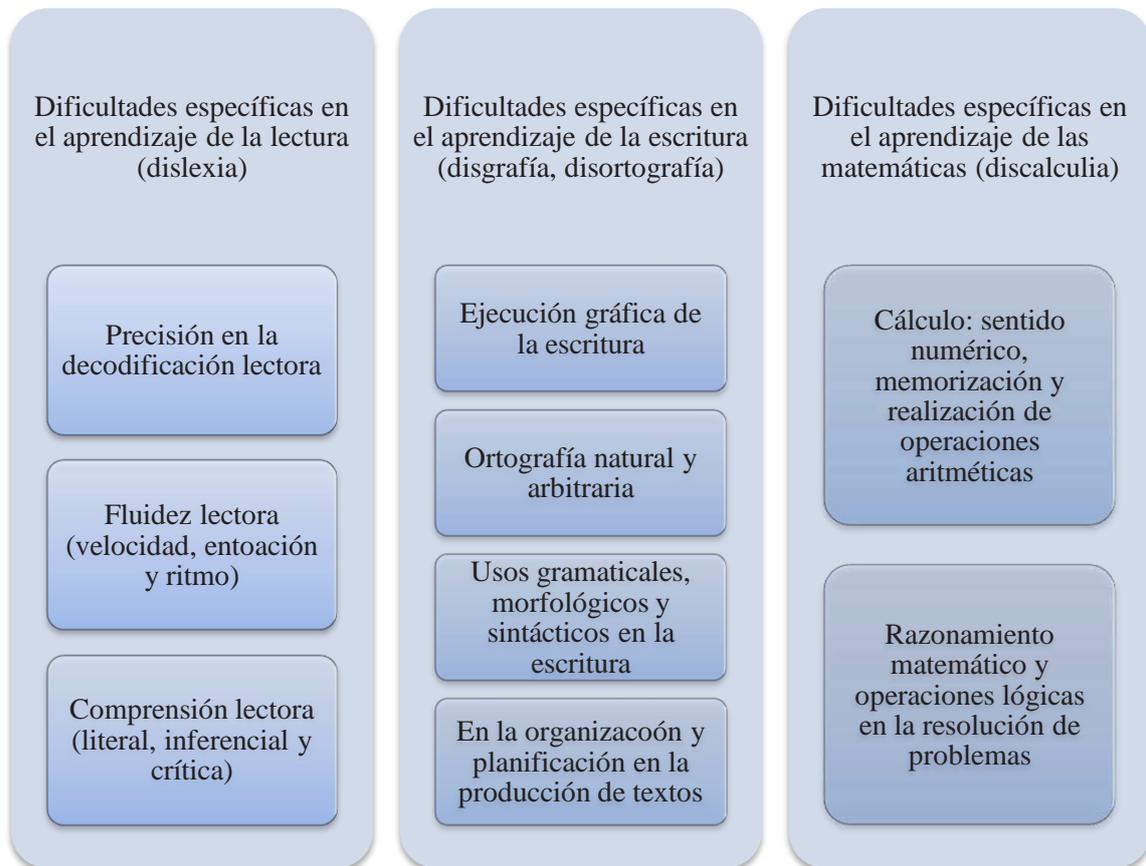
Uno de los contextos externos a la familia donde es importante el aprendizaje del manejo de los problemas de conducta es el centro escolar. En el centro escolar se enseña a regular muchas de las conductas que tienen los alumnos y alumnas (Mateu y Sanahuja, 2020), por ello la coordinación en las estrategias que se llevan a cabo entre la familia y la escuela es muy importante.

5.2.3.Dificultades específicas del aprendizaje

No es hasta los años sesenta del siglo pasado que surge el término de Dificultades Específicas de Aprendizaje acuñado por Samuel Kirk (Hallahan y Mercer, 2002). Pero entre los años 1960 y 2000 han ido surgiendo numerosas definiciones (Badia, 2013, Americana de Psiquiatría, 2013; Romero y Lavigne, 2005). Según la Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, las características que presenta este alumnado son las que se muestran en la Figura 30 sobre Características de las Dificultades Específicas de Aprendizaje.

Figura 30

Características de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

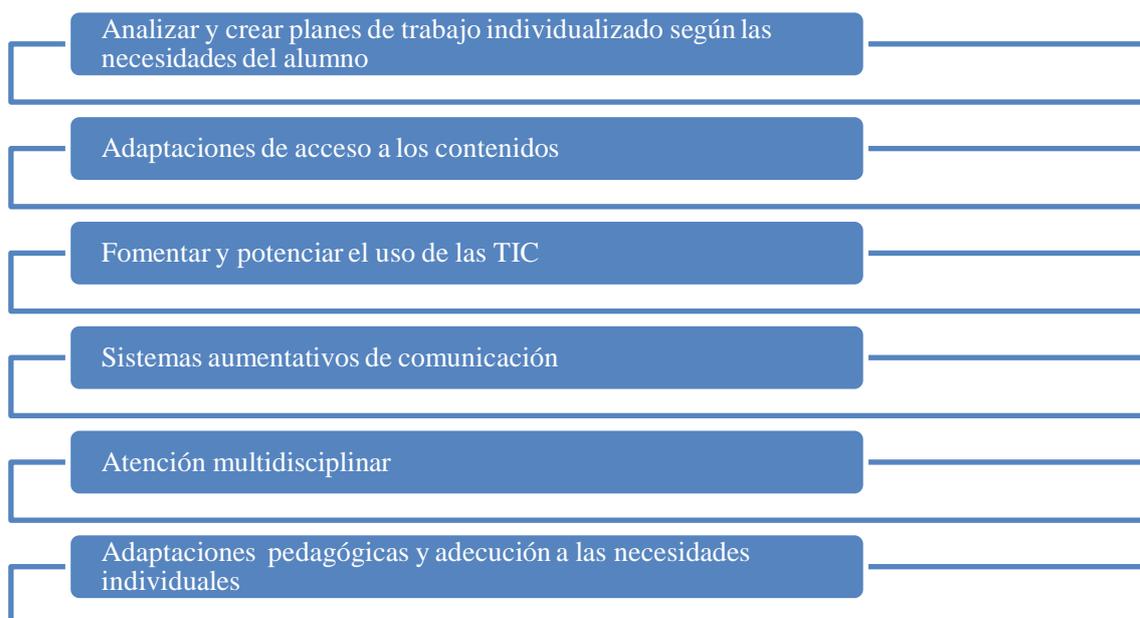


Fuente: elaboración propia extraído de Resolución de 30 de julio de 2019

Las características específicas de cada alumno y alumna con Dificultades Específicas de Aprendizaje le darán al docente las claves para ver qué adaptaciones se pueden llevar a cabo. En la Figura 31 podemos ver cuáles pueden ser las adaptaciones para el alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje.

Figura 31

Adaptaciones Dificultades Específicas de Aprendizaje



Fuente: elaboración propia extraído de Hernández Pallarés y Moñino Belando (2019).

Al igual que con otras necesidades educativas, el acompañamiento de las familias es fundamental para que las adaptaciones que se lleven a cabo desde el centro educativo sean efectivas y significativas.

5.2.4. Altas capacidades Intelectuales

En el caso de las Altas Capacidades la búsqueda de los estudios con datos sobre cómo se han estudiado las altas capacidades a lo largo de la historia es más sencillo que con otras NEAE. Al revisar la literatura escrita sobre las personas con altas capacidades podemos ver cómo cada autor ha considerado unas características ligeramente diferentes a otros, según la época y el lugar donde haya realizado su investigación. Si además exploramos las diferentes leyes donde se considera cómo han de estar escolarizados los alumnos y alumnas con Altas Capacidades y cuáles son los

procedimientos para evaluar y dar respuesta de forma individualizada a las necesidades educativas que presentan, veremos que también existen diferencias dependiendo del lugar donde nos encontremos.

Ya en 1883 Francis Galton realizó el primer estudio de lo que denominó *genialidad*. Una de las ideas destacables del estudio de Galton es que la inteligencia es una parte de la herencia genética del individuo. En 1921 nos encontramos con un macroestudio realizado por Lewis M. Terman quien intentaba descubrir e identificar a estudiantes que presentaban un cociente intelectual (a partir de ahora CI) alto y además quería comprobar si este CI se mantenía o variaba en el tiempo, para realizar su estudio utilizaba la psicometría (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

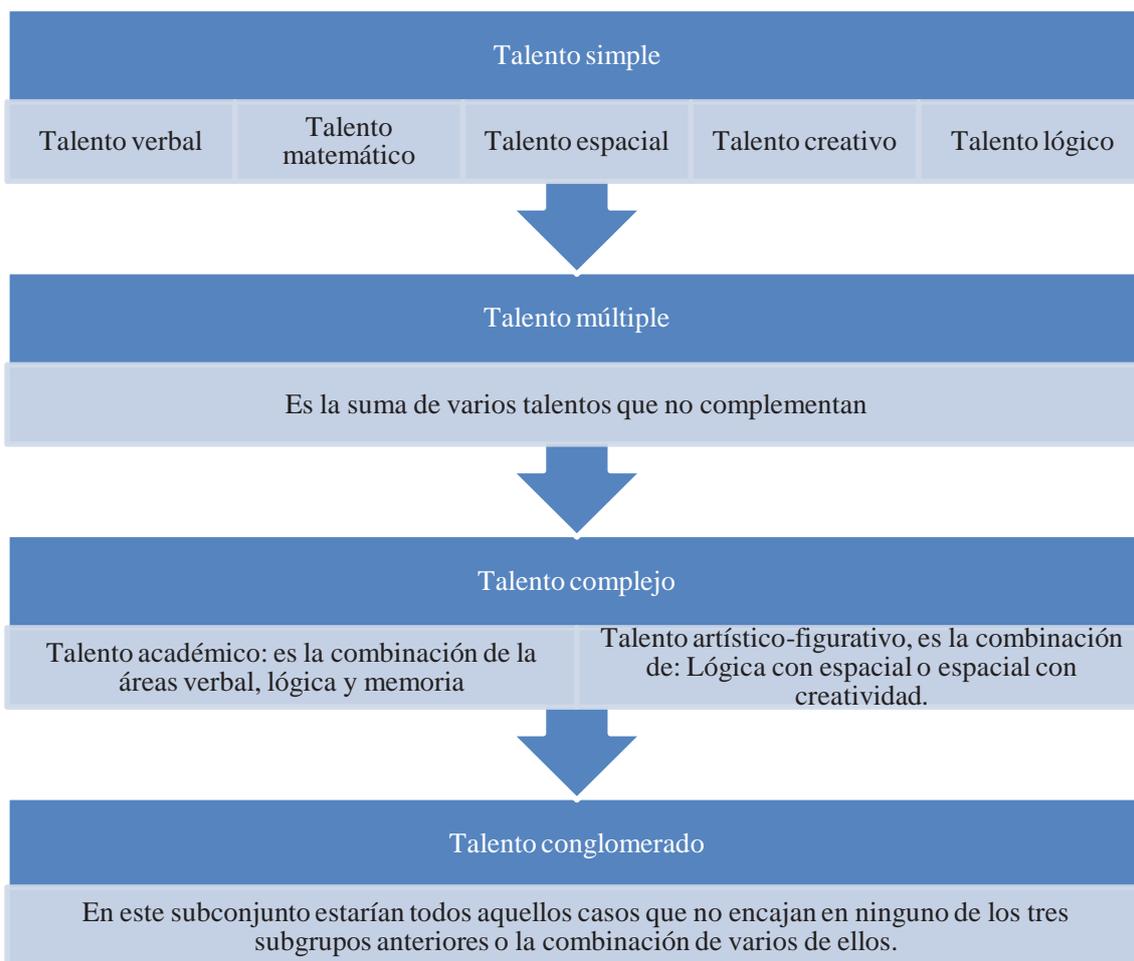
En las últimas décadas del siglo pasado surgieron teorías menos cuantitativas que añadían características que debías tenerse en cuenta a la hora de hablar sobre las Altas Capacidades Intelectuales (Elices et al., 2013). Renzulli (1977) con su modelo de los “tres anillos” aportó la teoría de que la inteligencia no se podía medir únicamente por que la persona presentase una capacidad por encima de la media, sino que a esta característica debían sumarse la creatividad y un compromiso con la tarea. Se llama el modelo de los tres anillos porque las tres características se representan en tres círculos o anillos que se encuentran entrelazados entre ellos, con esto vemos que, no solamente debemos identificar las tres características, sino que estas se presentan e interactúan entre ellas (Renzulli y Gaesser, 2015). La teoría triárquica de Sternberg (1986) se caracteriza por considerar que la inteligencia no es algo estático sino que varía con el tiempo y se han de tener en cuenta tres aspectos: el *componencial* (relación inteligencia y mundo interno), el *experiencial* (experiencias vitales que mejoran la inteligencia) y el *contextual* (relaciones entre inteligencia y exigencias del entorno o relaciones emocionales). Por todo ello, vemos que para Sternberg la inteligencia no es

unidireccional y además considera que existen varios tipos de inteligencia (Elices et al., 2013).

La mayoría de los autores actuales coinciden al definir a las personas con Altas Capacidades Intelectuales como sujetos que destacan por encima de la media en una o varias áreas a la vez, para que pase a ser considerada como persona dotada en las áreas en las que destaca debe realizarse una evaluación psicopedagógica que confirme sus habilidades. Una vez realizado el diagnóstico, se podrá ver dónde se sitúa la dotación dentro de una clasificación existente sobre las Altas Capacidades Intelectuales: superdotados, talentos simples, talentos complejos, talentos conglomerados y talentos múltiples. La persona encajará en un lugar u otro de la clasificación dependiendo de sus características, en la Figura 32 se presentan las características que pueden mostrar las personas con Altas Capacidades Intelectuales según el tipo de talento que posean (Castelló y Batlle, 1998; Prieto et al., 1999).

Figura 32

Características de las Altas Capacidades Intelectuales según talento

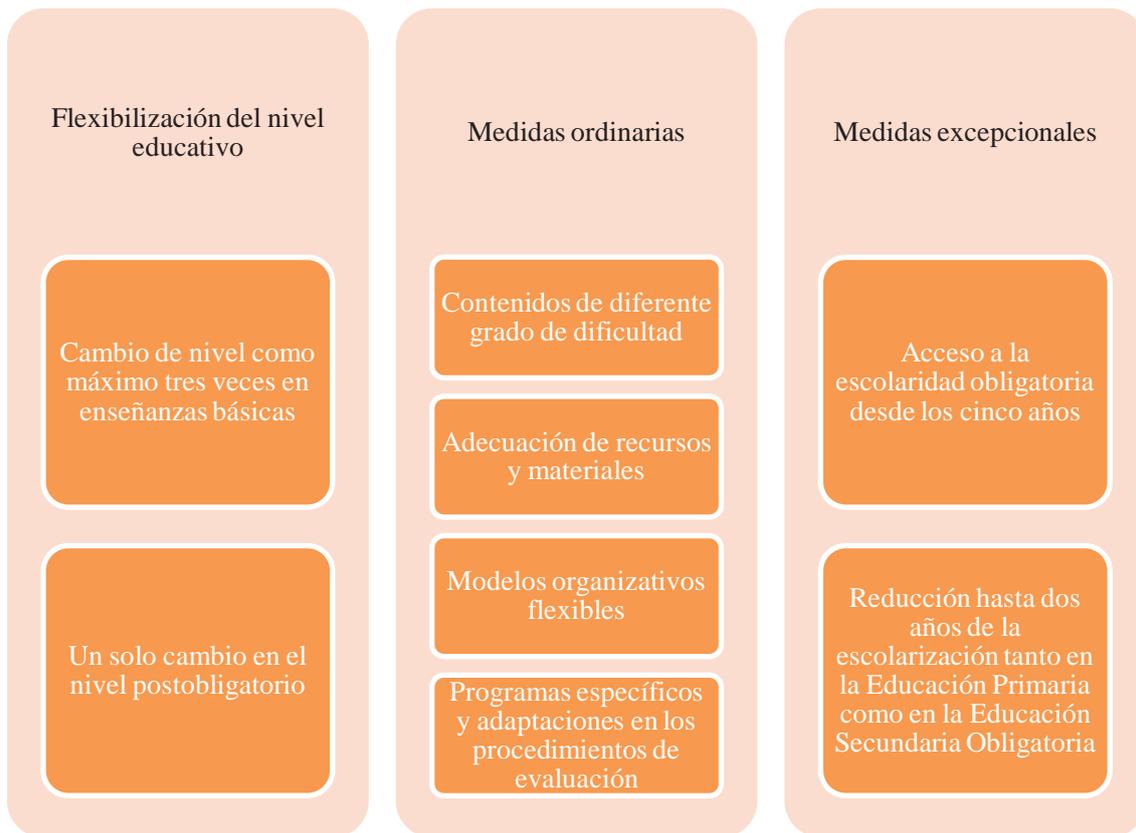


Fuente: elaboración propia, extraído de Castelló y Batlle (1998) y Prieto et al., (1999).

Para planificar la respuesta educativa se ha de tener en cuenta el contexto familiar y social con el fin de conocer la existencia de colaboración de la familia en las posibles adaptaciones. En cualquier caso, su escolarización se realizará en centros ordinarios. En la Figura 33 podemos ver cuáles pueden ser las diferentes adaptaciones que se pueden llevar a cabo para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (Orden 24 de mayo de 2005).

Figura 33

Adaptaciones Altas Capacidades Intelectuales



Fuente: elaboración propia extraído de Orden 24 de mayo de 2005.

Una vez conocidas cuáles son las adaptaciones que se pueden llevar a cabo con los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales, es necesario que los docentes y las familias estén de acuerdo sobre cuáles son las medidas que se van a llevar a cabo para mejorar la formación del alumnado.

5.2.5. Incorporación tardía al sistema educativo español

En el caso de la incorporación tardía al sistema educativo español es necesario analizar cada caso en particular para poder tomar decisiones sobre las posibles adaptaciones necesarias con el fin de que su adaptación al sistema educativo español

se dé de una forma rápida y con el menor número de dificultades posibles para el alumno o alumna. Se pueden realizar adaptaciones curriculares, pero se realizará la escolarización en el aula ordinaria y puede acudir a un aula de apoyo en periodos variables que se irán adaptando según se vaya ajustando al ritmo del aula ordinaria (Caballero Gómez, 2007; González Hernández, 2018).

Todas las características, necesidades y niveles de adaptación expuestos hasta el momento es importante que se tengan en cuenta en los centros escolares para plantear estrategias de abordaje de las enseñanzas con el fin de que estas sean significativas para el alumnado, sea cual sea su necesidad educativa. Dichas estrategias deberían ser expuestas a las familias, para que comprendan cuál va ser el camino a seguir, con el fin de que se pueda trabajar en una misma dirección sería interesante que las familias pudiesen participar y dar su opinión en la elaboración de dichas estrategias.

Para conocer si este trabajo en conjunto entre las familias y los centros escolares es posible se ha de conocer cómo participan las familias con niños y niñas con NEAE en los centros escolares.

Capítulo 6. Participación en los centros escolares de las familias de alumnos y alumnas con NEAE

La participación familiar ha quedado recogida reiteradamente en la legislación educativa española, desde la Ley Moyano de 1857, pasando por la Constitución Española de 1978, hasta la última ley educativa de 2020, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

En 1984 con la LODE se crean los consejos escolares para canalizar la participación familiar en los centros en cuestiones de control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Las competencias ejecutivas de los Consejos Escolares desaparecerán con la LOMCE (2013) que convirtió los Consejos Escolares en órganos consultivos. Hay que tener en cuenta el tejido asociativo creado por la Ley de Asociaciones de 1964, ya que, puede ser uno de los motivos del fracaso del modelo de participación a través de los consejos escolares creado y promovido por la LODE. La LODE debería haber tenido en consideración la realidad participativa de las familias españolas, sin embargo se basa en la participación familiar en los centros escolares de otros países europeos. Esta ley pretendía democratizar la participación familiar, para ello había que desmontar la forma de participación que había hasta ese el momento. Formas de participación familiar, como mínimo, existen dos formas en las que se puede dar: de manera individual, que se puede explicar como el momento en que las familias acuden al centro escolar para hablar con los docentes sobre progreso del alumno o alumna; y de forma colectiva, en la que las familias participan en la toma de decisiones sobre asuntos de funcionamiento del centro escolar. (Feito, 2014)

La LOMCE (2013) determinaba que las familias podían y debían estar presentes de algún modo en los centros educativos, pero debemos ser conscientes de que las leyes educativas por si solas no son capaces de crear el desarrollo de una cultura participativa.

La actual Ley educativa, LOMLOE (2020), en su preámbulo recoge la idea que ya aparecía en la LOE (2006) que hablaba sobre la necesidad de que toda la comunidad educativa trabaje junta y colaboren para que el éxito escolar sea real, ya que cuando trabajan juntos familias, centros, docentes y administraciones la educación en su conjunto suele aumentar su calidad.

Diversas investigaciones de carácter regional, nacional e internacional han centrado su atención en las relaciones familia escuela. Pero encontramos pocas que se centren en la relación familia-escuela de aquellas familias de alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Dicho esto, consideramos que quizá sea necesario profundizar con mayor intensidad y enfocando las variables oportunas al análisis de la participación de las familias, en concreto de las familias del alumnado con NEAE. Existen variables de tipo personal que resultan esenciales a la hora de explicar la relación entre las familias del alumnado con NEAE y los centros educativos.

Desde los años 70 y, sobre todo, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas en 2006 se busca qué sistema educativo sea único e integrador eliminando de esta forma la segregación en las aulas. Tras la puesta en práctica en las aulas de este concepto de integración se ve claramente que no solo se trata de incluir al alumnado en el aula, sino de que todo el proceso educativo debe integrar al alumno o alumna como uno más, tenga o no NEAE, para ello no solamente se han de modificar aspectos ambientales, sino que se han de variar aspectos como las actitudes negativas o estereotipadas existentes, tanto en los docentes como en las propias familias. Además, esta integración supone que los

docentes y el resto de profesionales que trabajan dentro de los centros educativos deben cualificarse profesionalmente, o dicho de otro modo, deben tener la formación adecuada para realizar dinámicas educativas y diseños curriculares junto con otras acciones para que esta inclusión de los niños y niñas con NEAE sea realmente efectiva.

No debemos olvidar en ningún momento que para que se realice el cambio necesario que conduzca hacia centros más inclusivos es muy importante que exista una participación activa de las familias bien coordinada con los docentes, que venga facilitada por los propios centros educativos y la administración (López y Valenzuela, 2015). Para que la inclusión sea realmente efectiva y duradera en el tiempo todos los agentes implicados deben realizar un esfuerzo de forma constante coordinada y simultánea, es decir, familias, docentes, centros educativos y administración deben poner en común la práctica de la inclusión de forma continua y consensuada para que esta se vea a lo largo del tiempo, se vaya consolidando y convirtiendo en una práctica habitual.

Verdugo y Rodríguez (2008) nos dicen que hablar de integración dentro del aula es centrarse en la eficacia de todas las actividades educativas, poniendo como concepto principal la atención de la calidad de vida del alumnado. Este enfoque implica medir resultados personales como criterio para identificar las necesidades individuales de cada alumno o alumna y, con ello, definir los programas; además, entienden que cada docente deberá evaluar de forma individual los avances que se van produciendo durante el proceso inclusivo y la planificación de los diferentes apoyos individuales que se detecten en el alumnado.

Para Benítez-Jaén (2014) la familia es la principal responsable de la educación del niño y la niña dado que es su agente socializador, y por tanto tiene una gran importancia en la formación de base como primera escuela. La familia, por tanto deberá intentar dar

todo el apoyo posible al centro educativo al que acuda el niño o la niña con el fin de que el proceso de integración sea efectivo y se lleve de la mejor forma posible.

Diferentes estudios asocian la participación de las familias a la mejora de la calidad de la formación de sus hijos. En este sentido, tanto organismos internacionales como la UNESCO (2004) como la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) reconocían que el nivel de participación y satisfacción de las familias aporta una variable importante a la hora de alcanzar la calidad en educación, además, la LOE (2006) remarca que las familias de niños y niñas con NEAE tienen derecho a recibir un asesoramiento individualizado con el fin de ayudarles y mejorar la educación de sus hijos. Actualmente, la LOMLOE (2020) apunta la necesidad de comunicación con las familias en momentos cruciales como en el artículo 74.2, donde expone que hay que tener en cuenta la voluntad de las familias que prefieran un régimen más inclusivo para sus hijos e hijas que presenten alguna NEAE, acompañándolas durante todo el periodo de escolarización.

Benítez Jaén (2014), en su investigación, nos aporta datos sobre cómo se sienten las familias de niños y niñas con NEAE con respecto a varios aspectos. En general las familias ven de una forma positiva la inclusión educativa en los centros escolares dado que comparten los principios de la inclusión. Sin embargo, no están tan de acuerdo con la forma en la que se está poniendo en práctica esta inclusión. Ven una falta de recursos tanto materiales como humanos para que se lleve a cabo esta inclusión de forma óptima. Las familias valoran de forma positiva los programas que se están llevando a cabo para lograr la inclusión de sus hijos en las aulas, pero no están tan de acuerdo con la forma, consideran que la formación de los docentes no es la necesaria para llevar a cabo esta inclusión. Además, el estudio puntualiza que necesitarían una mayor orientación y asesoramiento desde los centros educativos, hoy en día la mayoría de la información

que necesita la familia deben buscarla en otros lugares como asociaciones específicas u otros centros.

Soto e Hinojo (2004), remarcan que es muy importante que los docentes tengan en cualquier caso, presente cuáles son las dificultades por las que pasa la familia a la que se le diagnostica que uno de sus hijos tiene NEAE, hasta que consiguen confirmar ese diagnóstico de su hijo, el proceso que pasa la familia hasta que llega a aceptarlo dependerá en cierta medida, de la necesidad que presente y cómo se le proponga a la familia el abordaje de dicha necesidad. El docente, en cualquier caso, debe de tener la sensibilidad necesaria para mediar entre la familia y el paso del alumnado a la colectividad, intentando eliminar las barreras impuestas por la sociedad en algunos casos para alumnos y alumnas con NEAE, sobre todo los del grupo de Necesidades Educativas Especiales.

La importancia de la colaboración entre la familia y la escuela o centro educativo, recae en el conocimiento por parte del docente sobre cuál es la situación familiar del alumnado al que debe realizar algún tipo de adaptación o el que va a recibir algún tipo de apoyo externo al habitual en el aula y posterior traslado de la situación educativa a la familia, para que esta pueda dar acceso a diferentes apoyos al niño o la niña desde casa o por medio de otros profesionales fuera del centro educativo. El docente debe intentar conseguir que las familias refuercen su propia imagen, valorando sus aportaciones y viendo que esta parte educativa es insustituible y consensuar con la familia una serie de pautas, que se repitan tanto en casa como dentro del aula, de forma que el alumno o alumna sienta que hay una sintonía y una transición que no varía de forma que no encuentre diferencia entre la forma de realizar las tareas y de comunicarse dentro del centro educativo y la forma de hacerlo cuando se encuentra con la familia.

Por todo lo expuesto hasta el momento, se considera de interés realizar una investigación que aclare cuáles son las percepciones acerca de la participación en los centros educativos que tienen las familias de los alumnos y alumnas con alguna NEAE, durante su escolarización en las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Con el fin de tener una visión general desde la perspectiva familiar de cuál es su grado de participación en los centros escolares de sus hijos e hijas.

METODOLOGÍA

Capítulo 7. Problema, Objetivos y Método de Investigación.....	122
---	------------

Capítulo 7. Problema, Objetivos y Diseño de Investigación.

7.1. Delimitación del Problema de Investigación

La participación familiar ha quedado recogida de manera reiterada en la legislación educativa española empezando por la propia Constitución Española (1978). La mayoría de leyes y decretos educativos recogen la importancia de la participación familiar en los centros educativos. Por ello, hay que realizar un análisis profundo sobre si desde las diferentes administraciones y centros educativos han sido capaces de garantizar que se haya facilitado la participación de las familias, si se han puesto en marcha iniciativas para llevar a la práctica la participación familiar desde los centros educativos, y conocer si se ha logrado que las familias se interesen por la participación facilitada. Unido a lo anteriormente expuesto se une la necesidad de conocer en mayor profundidad cómo estas relaciones se han producido entre las familias con hijos que presentan algún tipo de NEAE y los centros educativos donde se encuentran escolarizados.

7.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar la participación de las familias con hijos/as diagnosticados con NEAE en la educación escolar de los mismos en el contexto de la Región de Murcia.

Objetivos específicos:

1. Conocer la participación global de las familias con hijos con NEAE de la Región de Murcia por dimensiones (Comunicación con el centro, Participación en actividades del centro, Sentimiento de pertenencia, Implicación en el hogar, Implicación en la AMPA, Implicación en el Consejo Escolar, Participación comunitaria y Formación).
2. Estudiar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función del sector geográfico-administrativo al que pertenece el centro educativo.
3. Examinar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función de la titularidad de centro (pública, concertada o privada) y la etapa educativa.
4. Observar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función de las variables relacionadas con los progenitores, tales como el idioma en el que contestaron el cuestionario, quien responde al cuestionario, edad del padre y de la madre, estudios del padre y de la madre, si han nacido o no en España, quién se comunica con el centro, o las personas que conviven en el hogar.
5. Estudiar las diferencias en la participación que presentan las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función de variables relacionadas con el hijo o hija, tales como la necesidad educativa que tenga, el profesional que lo atiende en el centro,

atención recibida fuera del centro, o si se le ha realizado informe psicopedagógico.

7.3. Diseño de la investigación

La investigación tiene un diseño cuantitativo no experimental. El enfoque es descriptivo, puesto que el objetivo principal es la descripción sistemática de hechos y características de una población, proporcionando información que nos ayude a conocer la realidad existente de forma objetiva y comprobable (Bisquerra, 2012).

Esta investigación tiene un diseño transversal, dado que queremos comprobar la relación entre variables en un momento determinado, lo que realizaremos a través de técnicas de encuesta, adaptando un instrumento diseñado *ad hoc* por Hernández-Prados et al. (2017). Se ha optado por un diseño de corte cuantitativo descriptivo a través de técnicas, de encuesta para lograr alcanzar un mayor número de muestra real o participante.

7.4. Instrumentos de recogida de la información y procedimiento

El instrumento de recogida de información es el cuestionario Valoración de la Implicación de las Familias en la Educación de los Hijos diseñado *ad hoc* por Hernández-Prados et al. (2017) del que se eliminaron las preguntas socio-demográficas 5, 9, 10, 11 14, 15, 19, referidas a cuestiones como repeticiones de curso, cambios de centro, calificaciones y recursos de lectura y apoyos de estudio (ver Anexo I).

Y se le añadieron las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Estas preguntas son específicas sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y están relacionadas con las siguientes variables: tipo de necesidad educativa del alumnado, profesionales que lo atienden en el centro y fuera de él, quién se comunica con mayor frecuencia con el centro y si se ha realizado un informe psicopedagógico (ver Anexo II), dado que se pone el enfoque del estudio en la participación de familias de alumnos y alumnas con NEAE en los centros escolares.

El cuestionario empleado tiene la siguiente estructura: 20 ítems sociodemográficos y 8 dimensiones compuestas por un total de 87 ítems (ver Anexo III).

Tabla 4

Ítems cuestionario

Tipo de ítems	N.º de ítems	Ejemplo de ítem
Sociodemográficos	20	¿Tiene su hijo alguna necesidad específica de apoyo educativo?
Dimensión Comunicación con el centro	11	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.
Dimensión Participación en Actividades del centro	9	En salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.).
Dimensión Sentimiento de Pertenencia	10	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro.
Dimensión Implicación en el Hogar	14	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Dimensión Implicación en la AMPA	12	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	9	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro
Dimensión Participación Comunitaria	7	En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc.).
Dimensión Formación	7	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres (hago preguntas, participo en debates, aplico lo aprendido, etc.).

Fuente: elaboración propia extraído de Hernández-Prados et al. (2017)

El cuestionario Valoración de la Implicación de las Familias en la Educación de los Hijos (Hernández-Prados et al., 2017) utilizado para el estudio, ya se encontraba validado y, al realizarle el análisis de fiabilidad, excluyendo las preguntas socio-demográficas presenta los datos expuestos en la Tabla 5 sobre Fiabilidad del cuestionario.

Tabla 5

Fiabilidad del cuestionario

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Fiabilidad del cuestionario global	.965	87
Fiabilidad de la dimensión Comunicación con el Centro	.758	11
Fiabilidad de la dimensión Participación en Actividades del Centro	.871	9
Fiabilidad de la dimensión Sentimiento de Pertenencia	.930	10
Fiabilidad de la dimensión Implicación en el Hogar	.857	14
Fiabilidad de la dimensión Implicación en la AMPA	.930	13
Fiabilidad de la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	.914	9
Fiabilidad de la dimensión Participación Comunitaria	.878	7
Fiabilidad de la dimensión Formación	.832	7

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la tabla 5, la consistencia interna del instrumento considerado globalmente es elevada, siendo bastante superior a .80, según De Vellis (2003), encontrando valores altos de fiabilidad en todas las dimensiones Comunicación con el centro, en la que se obtiene un valor de .758, considerado como aceptable.

7.5. Participantes

7.5.1. Procedimiento de muestreo

Para llevar a cabo la selección de la muestra en primer lugar se solicitó al Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia, los datos sobre número de alumnos y alumnas por nivel educativo, población y centro de la población escolar general y del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En segundo lugar, se calculó cuál sería la muestra necesaria para que los resultados fuesen significativos con un nivel de confianza al 99% con un margen de error máximo admitido del 2%.

En tercer lugar, se decidió dividir las poblaciones de la Región de Murcia en cinco grupos denominados Sectores administrativos y funcionales de la administración regional, con el fin de intentar que al seleccionar los centros hubiese representación de la mayor parte de la población y, de esta forma, evitar que estuviesen muy concentrados los centros en una única zona.

En la Tabla 6 titulada Sectores se presenta como quedan las poblaciones divididas por sector.

Tabla 6*Sectores*

Sector	Poblaciones
1	Alcantarilla, Alguazas, Archena, Ceutí, Cieza, Lorquí, Molina de Segura, Murcia, Torres de Cotillas (Las), Ulea, Villanueva del Río Segura.
2	Alcázares (Los), Cartagena, Fuente Álamo de Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar, Torre-Pacheco, Unión (La).
3	Abanilla, Abarán, Beniel, Blanca, Fortuna, Jumilla, Santomera, Yecla.
4	Águilas, Aledo, Alhama de Murcia, Librilla, Lorca, Mazarrón, Puerto de Mazarrón, Puerto Lumbreras, Totana.
5	Albudeite, Bullas, Calasparra, Campos del Río, Caravaca de la Cruz, Cehegín, Moratalla, Mula, Ojós, Pliego, Ricote.

Fuente: elaboración propia

Una vez calculados los participantes necesarios por sector, se ordenaron los centros educativos de cada sector por orden alfabético y se numeraron. Se utilizó un software generador de números aleatorios para la elección de los centros participantes. En total han participado 28 centros educativos de los cuales 23 han aportado datos de familias que apuntan que sus hijos presentan algún tipo de NEAE.

7.5.2. Descripción de la muestra.

Se realizó un proceso de recogida y depuración de los datos, tras lo que se obtuvo una muestra real o productora de datos de 3385 familias informantes (la muestra de informantes presenta un error muestral máximo del 1.5% para un nivel de confianza del 99%), de las cuales 513 señalan que sus hijos presentan algún tipo de NEAE.

Según el tipo de centro escolar han participado 2969 (75.9%) familias de centros públicos, 731 (18.7 %) familias de centros concertados y 163 (4.2 %) familias de centros privados. Si observamos la etapa educativa han participado 682 (17.4 %) familias con hijos en Educación Infantil, 2006 (51.3 %) familias con hijos en Educación

Primaria y 1151 (29.4 %) familias con hijos en la Educación Secundaria Obligatoria, de las cuales 2876 padres (73.5 %) y 2863 madres (73.2 %) son de nacionalidad española y 892 padres (22.8 %) y 976 madres (24.9 %) son de variadas nacionalidades extranjeras. El resto de variables recogidas aportan las frecuencias y los porcentajes que se observan en las Tablas de 7 a 14.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes de quién cumplimenta el cuestionario.

		Todas las Familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE	
		F	%	F	%	F	%
Cumplimentación del cuestionario	Padre	500	12.8	73	14.1	427	12.6
	Madre	2451	62.6	317	61.3	2134	62.8
	Ambos	886	22.6	112	21.7	774	22.8
	Otros	48	1.2	11	2.1	37	1.1

Fuente: elaboración propia

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes edad del padre y la madre

		Todas las familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE		
		F	%	F	%	F	%	
Edad	<u>Padre</u>							
		Menos de 20 años	5	.1	2	.4	3	.1
		De 20 a 30	79	2.0	11	2.1	68	2.0
		De 31 a 40	1178	30.1	157	30.4	1021	30.1
		De 41 a 50	2033	52.0	251	48.5	1782	52.5
		Más de 51	420	10.7	66	12.8	354	10.4
		<u>Madre</u>						
		Menos de 20 años	6	.2	2	.4	4	.1
		De 20 a 30	245	6.3	54	10.4	191	5.6
		De 31 a 40	1656	42.3	203	39.3	1453	42.8
		De 41 a 50	1774	45.3	225	43.5	1549	45.6
	Más de 51	147	3.8	24	4.6	123	3.6	

Fuente: elaboración propia

Tabla 9*Frecuencias y porcentajes Estudios del padre y la madre*

Estudios		Todas las familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE	
		F	%	F	%	F	%
	<u>Padre</u>						
	Sin estudios	296	7.6	46	8.9	250	7.4
	Primaria	769	19.7	122	23.6	647	19.1
	Secundaria	765	19.6	119	23.0	646	19.0
	Bachillerato o FP Medio	892	22.8	100	19.3	792	23.3
	FP superior o Diplomatura	552	14.1	53	10.3	499	14.7
	Licenciatura, grado o similar	390	10.0	36	7.0	354	10.4
	Doctorado	37	.9	5	1.0	32	.9
	<u>Madre</u>						
	Sin estudios	248	6.3	53	10.3	195	5.7
	Primaria	585	15.0	87	16.8	498	14.7
	Secundaria	760	19.4	118	22.8	642	18.9
	Bachillerato o FP Medio	854	21.8	101	19.5	753	22.2
	FP superior o Diplomatura	804	20.5	73	14.1	731	21.5
	Licenciatura, grado o similar	540	13.8	62	12.0	478	14.1
	Doctorado	40	1.0	11	2.1	29	.9

Fuente: elaboración propia

Tabla 10*Frecuencias y porcentajes ocupación del padre y la madre*

Ocupación	Padre	Todas las Familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE	
		F	%	F	%	F	%
	Sin trabajo remunerado	203	5.2	35	6.8	168	4.9
	Trabajador sin especialización	436	11.1	79	15.3	357	10.5
	Trabajador especializado	1809	46.2	237	45.8	1572	46.3
	Trabajador en servicios	328	8.4	36	7.0	292	8.6
	Propietario pequeño negocio	435	11.1	31	6.0	404	11.9
	Profesión asociada a una licenciatura	349	8.9	33	6.4	316	9.3
	Alto cargo de la administración	69	1.8	8	1.5	61	1.8
	Propietario de gran empresa	35	.9	5	1.0	30	.9
	Madre						
	Sin trabajo remunerado	1265	32.3	203	39.3	1062	31.3
	Trabajador sin especialización	548	14.0	91	17.6	457	13.5
	Trabajador especializado	692	17.7	72	13.9	620	18.3
	Trabajador en servicios	443	11.3	42	8.1	401	11.8
	Propietario pequeño negocio	434	11.1	30	5.8	404	11.9
	Profesión asociada a una licenciatura	366	9.4	44	8.5	322	9.5
	Alto cargo de la administración	27	.7	5	1.0	22	.6
	Propietario de gran empresa	4	.1	1	.2	3	.1

Fuente: elaboración propia

Tabla 11*Frecuencias y porcentajes nacionalidad del padre y la madre*

Nacionalidad	Padre	Todas las familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE	
		F	%	F	%	F	%
	Española	2876	73.5	363	70.2	2513	74.0
	País latinoamericano	233	6.0	27	5.2	206	6.1
	País norteamericano	13	.3	4	.8	9	.3
	País europeo occidental	98	2.5	7	1.4	91	2.7
	País europeo del Este	66	1.7	6	1.2	60	1.8
	País asiático	30	.8	5	1.0	25	.7
	País del Magreb	430	11.0	80	15.5	350	10.3
	País Subsahariano	12	.3	4	.8	8	.2
	Madre						
	Española	2863	73.2	356	68.9	2507	73.8
	País latinoamericano	290	7.4	39	7.5	251	7.4
	País norteamericano	23	.6	5	1.0	18	.5
	País europeo occidental	92	2.4	8	1.5	84	2.5
	País europeo del Este	102	2.6	11	2.1	91	2.7
	País asiático	30	.8	5	1.0	25	.7
	País del Magreb	436	11.1	83	16.1	353	10.4
	País Subsahariano	5	.1	2	.4	3	.1

Fuente: elaboración propia

Tabla 12*Frecuencias y porcentajes del tipo de centro escolar*

Tipo de Centro Escolar		Todas las Familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE	
		F	%	F	%	F	%
	Público	2969	75.9	419	81.0	2550	75.1
	Concertado	731	18.7	79	15.3	652	19.2
	Privado	163	4.2	14	2.7	149	4.4

Fuente: elaboración propia

Tabla 13*Frecuencias y porcentajes de la etapa educativa*

		Todas las Familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE	
		F	%	F	%	F	%
Etapa educativa	Educación Infantil	682	17.4	76	15.3	603	17.8
	Educación Primaria	2006	51.3	273	52.8	1733	51.0
	Educación Secundaria Obligatoria	1151	29.4	154	29.8	997	29.4

Fuente: elaboración propia

Tabla 14*Frecuencias y porcentajes del curso*

Curso		Todas las familias		Familias de niños y niñas con NEAE		Familias de niños y niñas sin NEAE	
		F	%	F	%	F	%
	Primero EI	254	6.5	29	5.6	225	6.6
	Segundo EI	254	6.5	37	7.2	217	6.4
	Tercero EI	233	6.0	24	4.6	209	6.2
	Primero EP	302	7.7	34	6.6	268	7.9
	Segundo EP	282	7.2	36	7.0	246	7.2
	Tercero EP	332	8.5	55	10.6	277	8.2
	Cuarto EP	357	9.1	53	10.3	304	9.0
	Quinto EP	333	8.5	38	7.4	295	8.7
	Sexto EP	317	8.9	41	7.9	276	8.1
	Primero ESO	347	8.9	56	10.8	291	8.6
	Segundo ESO	348	8.9	46	8.9	302	8.9
	Tercero ESO	182	4.7	15	2.9	167	4.9
	Cuarto ESO	268	6.8	36	7.0	232	6.8

Fuente: elaboración propia

7.6. Tratamiento estadístico de los datos

El tratamiento estadístico de los datos se ha llevado a cabo con el Statistical Package for the Social Sciences (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS) versión 24.

Hecha la prueba de homocedasticidad o Levene y realizada la prueba para comprobar la homogeneidad de varianzas o Kolmogorov-Smirnov (Resultados Anexo IV) se opta por el análisis estadístico de contraste a través de pruebas no paramétricas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Capítulo 8. Análisis de Resultados.....	138
8.1 Objetivo General.....	138
8.2 Objetivo Específico 1.....	138
8.3 Objetivo Específico 2.....	147
8.4 Objetivo Específico 3.....	166
8.5 Objetivo Específico 4.....	178
8.6 Objetivo Específico 5.....	255

Capítulo 8. Análisis y Resultados

8.1. Objetivo General

Analizar la participación de las familias con hijos/as diagnosticados con NEAE en la educación escolar de los mismos en la Región de Murcia.

Para dar respuesta al objetivo general se procede a realizar el análisis en función de los objetivos específicos.

8.2. Objetivo Específico 1

Conocer la participación global de las familias con hijos con NEAE de la Región de Murcia por dimensiones (Comunicación con el centro, Participación en actividades del centro, Sentimiento de pertenencia, Implicación en el hogar, Implicación en la AMPA, Implicación en el Consejo Escolar, Participación comunitaria y Formación).

A continuación, se presentan las medias y desviaciones estándar de cada una de las dimensiones de la participación, en función de la opinión de las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE.

En primer lugar, la Tabla 15 recoge las diferentes medias y desviaciones estándar globales por dimensión. La dimensión en la que las familias expresan participar en mayor medida es la implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar ($M= 4.13$), seguida del sentimiento de pertenencia ($M= 3.63$) y la comunicación con el centro ($M= 3.05$). También podemos observar que las dimensiones que presentan una valoración media más baja son la participación comunitaria ($M= 2.06$) seguida de la

participación de las familias en las actividades del centro ($M= 2.17$), así como también las dimensiones Participación comunitaria, Implicación en AMPA y Consejo Escolar se sitúan en valores medios por debajo del valor crítico 3.

Tabla 15

Media y desviación estándar globales por dimensión

Dimensiones	Media	Desviación Estándar
Comunicación con el centro	3.0532	.78131
Participación en actividades del centro	2.1703	.85456
Sentimiento de pertenencia	3.6258	1.07061
Implicación en el hogar	4.1284	.83463
Implicación en la AMPA	2.6034	1.13468
Implicación en el Consejo Escolar	2.5050	1.24168
Participación Comunitaria	2.0615	.94775
Formación	2.5934	1.00383

Fuente: elaboración propia

La Tabla 16 recoge las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 16

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión comunicación con el centro

Comunicación con el centro	Media	Desviación Estándar
Conozco las normas de funcionamiento del centro	4.26	.956
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	4.14	1.087
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo	4.31	1.199
Solicito tutorías a lo largo del curso académico	3.31	1.313
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor	3.91	1.341
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	2.92	1.382
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor	2.40	1.253
Me reúno con personas del equipo directivo del centro	1.86	1.081
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	2.55	1.359

Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo	3.00	1.366
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor	1.42	.905

Fuente: elaboración propia

Los ítems en los que las familias obtienen puntuaciones medias más elevadas, por lo que afirman participar en mayor medida en la comunicación del centro son “Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo” ($M= 4.31$), seguida de “Conozco las normas de funcionamiento del centro” ($M= 4.26$) y “Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo” ($M= 4.14$). También podemos observar que las preguntas que presentan una valoración media más baja son “Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor” ($M= 1.42$) seguida de “Me reúno con personas del equipo directivo del centro” ($M= 1.86$).

En la Tabla 17 se presentan las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 17

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión participación en actividades del centro

Participación en actividades del centro	Media	Desviación Estándar
En talleres dentro del aula	2.12	1.122
En actividades culturales	2.35	.973
En actividades deportivas	1.99	.984
En fiestas	2.88	1.065
En salidas	2.40	1.000
En actividades de servicios que ofrece el centro	2.06	.921
En comisiones de trabajo creadas en el centro	1.82	1.003
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	2.35	1.267
En los procesos utilizados para evaluar el centro	2.26	1.179

Fuente: elaboración propia

Los ítems en los que las familias enuncian participar en mayor medida en la participación en actividades del centro son “En fiestas (Navidad, carnaval, fin de curso, etc.)” ($M= 2.88$), seguido de “En actividades culturales (hechos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño y la niña, de la mujer, etc.)” y “En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.)” ($M= 2.35$ ambas). Las preguntas que podemos observar que presentan una valoración media más baja son “En comisiones de trabajo creadas en el centro (plan de convivencia, plan de mejora del centro, etc.)” ($M= 1.82$) seguida de “En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.)” ($M= 1.99$).

La Tabla 18 muestra las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 18

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Sentimiento de pertenencia

Sentimiento de pertenencia	Media	Desviación Estándar
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	3.64	1.173
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	3.41	1.192
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo	3.51	1.160
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones	4.02	1.219
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro	3.48	1.170
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él	3.50	1.140
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa	3.75	1.206
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro	3.96	1.204
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	3.77	1.244

Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	3.98	1.247
---	------	-------

Fuente: elaboración propia

Las familias participantes que obtienen medias más elevadas en la dimensión sentimiento de pertenencia en los ítems “Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones” ($M= 4.02$), seguido de “Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo” ($M= 3.98$) y “Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro” ($M= 3.96$). Además podemos observar que las preguntas que presentan una valoración media más baja son “Me siento miembro del centro, lo considero algo mío” ($M= 3.41$) seguida de “Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro” ($M= 3.48$).

En la Tabla 19 se recoge las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 19

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en el hogar

Implicación en el hogar	Media	Desviación Estándar
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula	4.31	.921
Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él	4.42	.872
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase	4.58	.912
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa	4.66	.699
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio	4.50	.842
Fomento el buen clima de estudio en casa	4.47	.844
Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita	4.52	.855
Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares	4.63	.752
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	3.86	1.324
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	4.12	1.081

Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	4.32	.904
En mi familia somos aficionados a la lectura	3.21	1.189
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	3.32	1.187
Procuro que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase	4.07	.911

Fuente: elaboración propia

Las preguntas en las que las familias participantes enuncian participar en mayor medida en la implicación en el hogar son “Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa” ($M= 4.66$), seguida de “Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares” ($M= 4.63$) y “Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase” ($M= 4.58$). Si observamos las preguntas que presentan una valoración media más baja observamos que se refieren a “En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.” ($M= 3.32$) seguida de “En mi familia somos aficionados a la lectura” ($M= 3.21$).

La dimensión Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar se divide en dos subdimensiones por un lado vemos la Implicación en la AMPA y, por otro nos encontramos con la Implicación en el Consejo Escolar.

La Tabla 20 recoge las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 20

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en la AMPA

Implicación en la AMPA	Media	Desviación Estándar
Sé lo que es la AMPA del centro	4.08	1.207
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA	3.44	1.445
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA	2.79	1.522
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA	3.27	1.568
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA	2.98	1.604

He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	2.36	1.461
Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro	2.02	1.249
Participo en las actividades organizadas por la AMPA	2.15	1.243
Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA	1.90	1.183
Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro	1.88	1.226
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	2.72	1,423
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias	3.26	1.409
El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado	3.42	1.362

Fuente: elaboración propia

Los ítems de esta dimensión en los que las familias participantes obtienen medias más elevadas son “Implicación en la AMPA” ($M= 4.08$), seguida de “Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA” ($M= 3.44$) y “El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado” ($M= 3.42$). También podemos observar que las preguntas que presentan una valoración media más baja son “Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro” ($M= 1.88$) seguida de “Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA” ($M= 1.90$).

La Tabla 21 recoge las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 21

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

Implicación en el Consejo Escolar	Media	Desviación Estándar
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro	3.26	1.518
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro	2.97	1.510
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar	2.74	1.496

Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro	2.39	1.475
Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar	2.52	1.456
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro	2.97	1.518
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar	2.86	1.542
Participo en las elecciones al Consejo Escolar	2.23	1.457
Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar	1.84	1.259

Fuente: elaboración propia

En la dimensión implicación en el Consejo Escolar, las familias participantes afirman realizar con mayor frecuencia las siguientes acciones “Sé lo que es el Consejo Escolar del centro” ($M= 3.26$), seguida de “Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro” y “Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro” ($M= 2.97$, en ambos casos). Si observamos las preguntas que presentan una valoración media más baja apreciamos que son “Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar” ($M= 1.84$) seguida de “Participo en las elecciones al Consejo Escolar” ($M= 2.23$).

La Tabla 22 recoge las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Participación Comunitaria.

Tabla 22

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Participación Comunitaria

Participación Comunitaria	Media	Desviación Estándar
En actividades de recolección	2.89	1.300
En actividades ecológicas	2.07	1.111
En actividades de barrio o pedanía	2.26	1.157
En actividades solidarias y de voluntariado	2.06	1.157
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas	1.84	1.072

En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	1.93	1.089
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables	1.98	1.129

Fuente: elaboración propia

Los ítems en los que las familias participantes obtienen unas medias de valoración más elevadas en la dimensión de participación comunitaria son “En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de taponés, mercadillos solidarios, etc.)” ($M= 2.89$), seguido de “En actividades de barrio o pedanía (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o la pedanía, etc.)” ($M= 2.26$) y “En actividades ecológicas (limpieza de ramblas, marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.)” ($M= 2.07$). Además podemos observar que las preguntas que presentan una valoración media más baja son “En actividades propias de las distintas comunidades religiosas” ($M= 1.84$) seguida de “En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.)” ($M= 1.93$).

En la Tabla 23 se recoge las diferentes medias y desviaciones estándar de las preguntas de la dimensión Formación.

Tabla 23

Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Formación

Formación	Media	Desviación Estándar
Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo	2.88	1.399
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar	2.25	1.200
Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	2.13	1.203
Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	1.93	1.129
Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	2.87	1.293
La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela	3.33	1.280

La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos	3.74	1.248
--	------	-------

Fuente: elaboración propia

Los ítems en los que las familias participantes presentan una valoración media más elevada en la dimensión formación son “La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos” ($M= 3.74$), seguido de “La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela” ($M= 3.33$) y “Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo” ($M= 2.88$). También podemos observar que las preguntas en las que presentan una valoración media más baja son “Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias” ($M= 1.93$) seguida de “Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres (hago preguntas, participo en debates, aplico lo aprendido, etc.)” ($M= 1.86$).

8.3. Objetivo específico 2

Estudiar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función del sector geográfico-administrativo al que pertenece el centro educativo.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo V) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Sector al que pertenece el centro.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro, al comparar los sectores: 1 con el 3 y el 5; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 24, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 1 y los sectores 2 y 4.

Tabla 24

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 1 y los sectores 2 y 4

	sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	1	104.13	4555.0	.014
	4	126.34		
Dimensión Participación en actividades del centro	1	102.38	4303.0	.003
	4	129.53		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	1	181.95	10735.5	.003
	2	150.85		
Dimensión Implicación en la AMPA	1	178.36	11252.5	.019
	2	153.65		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	1	176.26	11554.0	.047
	2	155.29		
Dimensión Participación comunitaria	1	100.68	4058.5	.000
	4	132.63		
Dimensión Formación	1	103.98	4532.5	.012
	4	126.63		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 24, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 1 y los sectores 2 y 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de las ocho dimensiones, siendo para el sector 4 significativamente más elevada la participación al compararlo con los sectores 1 y 2 y para el sector 1, al compararlo con el sector 2..

En la Tabla 25 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 1 y el sector 4.

Tabla 25

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 1 y el sector 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	1	91.91	3471.0	.001
	4	118.45		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	1	97.92	3922.0	.002
	4	124.89		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	1	101.62	4317.5	.016
	4	122.69		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Comunicación con el centro, entre el sector 1 y el sector 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 1. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 1.

En la Tabla 26 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 1 y el sector 4.

Tabla 26

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 1 y el sector 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En talleres dentro del aula	1	98.87	4167.5	.034
	4	116.18		
En actividades deportivas	1	93.10	3696.0	.003
	4	116.87		
En fiestas	1	98.18	4110.5	.010
	4	119.62		
En actividades de servicios que ofrece el centro	1	95.18	3709.5	.000
	4	124.82		

En comisiones de trabajo creadas en el centro	1	95.30	3685.0	.000
	4	125.01		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	1	97.44	3936.0	.004
	4	121.52		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Participación en actividades del centro, entre el sector 1 y el sector 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los nueve ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 1. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 1.

En la Tabla 27 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia para el sector 1 y el sector 2.

Tabla 27

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia para el sector 1 y el sector 2

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	1	167.77	10748.5	.048
	2	149.13		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	1	175.94	9599.5	.001
	2	142.85		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	1	167.85	10445.5	.037
	2	147.38		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	1	167.01	10284.5	.031
	2	146.14		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	1	172.44	9947.5	.004
	2	144.67		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	1	168.90	10589.0	.032
	2	148.21		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Sentimiento de pertenencia, entre el sector 1 y el sector 2, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los diez ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 1 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 1 manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 28 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en la AMPA para el sector 1 y el sector 2.

Tabla 28

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en la AMPA para el sector 1 y el sector 2

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	1	166.64	9914.0	.021
	2	143.82		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	1	163.88	9743.5	.027
	2	142.20		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	1	164.90	9328.5	.008
	2	139.70		
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge.	1	164.50	8320.5	.001
	2	133.23		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Implicación en la AMPA, entre el sector 1 y el sector 2, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 1 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 1 manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 29 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para el sector 1 y el sector 2.

Tabla 29

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para el sector 1 y el sector 2

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	1	163.04	9442.0	.021
	2	140.38		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	1	164.58	9503.0	.017
	2	141.07		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	1	159.26	9535.5	.046
	2	140.79		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, entre el sector 1 y el sector 2, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los nueve ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 1 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario sector 1 manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 30 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 1 y el sector 4.

Tabla 30

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 1 y el sector 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	1	94.95	3512.0	.000
	4	126.89		
En actividades ecológicas	1	92.60	3141.5	.000
	4	132.97		
En actividades de barrio o pedanía	1	99.22	4061.0	.008
	4	121.62		
En actividades solidarias y de voluntariado	1	96.76	3676.0	.001
	4	125.44		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	1	94.15	3611.0	.003
	4	118.14		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	1	92.31	3366.0	.000
	4	120.41		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Participación comunitaria, entre el sector 1 y el sector 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los siete ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 1. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 1.

En la Tabla 31 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Formación para el sector 1 y el sector 4.

Tabla 31

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Formación para el sector 1 y el sector 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.	1	97.98	3847.5	.001
	4	126.70		
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	1	96.18	3638.5	.000
	4	127.33		
Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	1	99.83	4185.5	.017
	4	120.19		
Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias.	1	98.10	4025.0	.011
	4	119.11		
La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	1	96.89	3900.0	.011
	4	118.58		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Formación, entre el sector 1 y el sector 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los siete ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 1. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor formación, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 1.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 32, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 2 y los sectores 3, 4 y 5.

Tabla 32

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 2 y los sectores 3, 4 y 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	2	121.40	5317.5	.001
	4	156.69		
Dimensión Participación en actividades del centro	2	120.74	5197.0	.000
	4	158.22		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	2	124.24	5841.0	.012
	4	150.06		
	2	124.79		
Dimensión Implicación en la AMPA	5	148.80	5941.0	.019
	2	123.82		
	5	151.04		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	2	124.76	5936.0	.018
	4	148.86		
	2	125.32		
	5	147.57		
Dimensión Participación comunitaria	2	121.48	5332.0	.001
	4	156.51		
Dimensión Formación	2	104.12	2138.0	.026
	3	131.03		
	2	122.73		
	4	153.60		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 32, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 2 y los sectores 3, 4 y 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de las ocho dimensiones.

En la Tabla 33 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 2 y el sector 4.

Tabla 33

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 2 y el sector 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	2	124.23	6015.0	.038
	4	143.38		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	2	118.93	5469.0	.003
	4	143.38		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	2	110.12	4474.5	.001
	4	140.71		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	2	116.17	5214.0	.009
	4	141.29		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	2	112.55	4979.0	.012
	4	135.99		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	2	115.50	4988.5	.002
	4	144.86		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Comunicación con el centro, entre el sector 2 y el sector 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 34 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 2 y el sector 4.

Tabla 34

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión

Participación en actividades del centro para el sector 2 y el sector 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades deportivas	2	109.23	4383.0	.000
	4	144.83		
En fiestas	2	113.22	4880.0	.002
	4	142.62		
En actividades de servicios que ofrece el centro	2	106.31	4182.5	.000
	4	143.68		
En comisiones de trabajo creadas en el centro	2	109.43	4470.5	.000
	4	142.68		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	2	107.18	4268.0	.000
	4	141.09		
En los procesos utilizados para evaluar el centro	2	110.75	4840.5	.008
	4	134.81		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Participación en actividades del centro, entre el sector 2 y el sector 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los nueve ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 35 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia para el sector 2 y los sectores 4 y 5.

Tabla 35

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión

Sentimiento de pertenencia para el sector 2 y los sectores 4 y 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	2	116.55	5111.5	.010
	5	139.98		

Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	2	118.05	5259.5	.004
	4	145.69		
	2	118.47	5332.5	.015
	5	141.90		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	2	114.20	4935.5	.002
	4	142.56		
	2	115.54	5160.5	.016
	5	138.19		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	2	117.31	5244.0	.008
	4	142.50		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	2	119.25	5524.0	.012
	4	142.68		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Sentimiento de pertenencia, entre el sector 2 y los sectores 4 y 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los diez ítems, a favor del grupo de familias participantes de los sectores 4 y 5 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario de los sectores 4 y 5 manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 36 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en la AMPA para el sector 2 y el sector 5.

Tabla 36

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en la AMPA para el sector 2 y el sector 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	2	116.22	5222.0	.014
	5	139.79		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	2	115.46	5305.0	.028
	5	136.10		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	2	116.62	5290.5	.020
	5	138.89		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	2	115.31	5281.0	.029
	5	135.01		

Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	2	116.25	5227.0	.021
	5	136.86		
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge.	2	106.90	4001.0	.001
	5	139.66		
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	2	113.05	4959.0	.012
	5	136.88		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Implicación en la AMPA, entre el sector 2 y el sector 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 5 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 5 manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 37 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para el sector 2 y los sectores 4 y 5.

Tabla 37

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para el sector 2 y los sectores 4 y 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	2	115.71	5243.5	.047
	4	134.64		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	2	111.34	4621.0	.004
	4	138.32		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	2	112.27	4830.0	.014
	5	134.42		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, entre el sector 2 y los sectores 4 y 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los nueve ítems, a favor del grupo de familias participantes de los sectores 4 y 5 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las

familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario de los sectores 4 y 5 manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 38 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 2 y el sector 4.

Tabla 38

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 2 y el sector 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	2	110.63	4331.5	.000
	4	146.66		
En actividades ecológicas	2	108.74	4132.0	.000
	4	147.40		
En actividades de barrio o pedanía	2	111.49	4359.5	.000
	4	149.59		
En actividades solidarias y de voluntariado	2	116.76	5204.0	.037
	4	136.22		
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	2	114.97	5010.0	.037
	4	133.93		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	2	108.72	4463.0	.004
	4	134.14		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	2	107.48	4370.0	.006
	4	132.07		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Participación comunitaria, entre el sector 2 y el sector 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas todos los ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

En la Tabla 39 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Formación para el sector 2 y los sectores 3 y 4.

Tabla 39

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Formación para el sector 2 y los sectores 3 y 4

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.	2	114.86	4934.5	.003
	4	143.21		
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	2	96.95	1947.0	.032
	3	120.60		
	2	115.22	5052.5	.011
	4	139.22		
Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	2	113.56	4769.5	.001
	4	144.41		
Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias.	2	113.05	4796.5	.002
	4	140.68		
La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	2	93.13	1742.5	.036
	3	116.27		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Formación, entre el sector 2 y los sectores 3 y 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los siete ítems, a favor del grupo de familias participantes de los sectores 3 y 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario de los sectores 3 y 4 manifiestan una mayor formación, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 40, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 3 y los sectores 4 y 5.

Tabla 40

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 3 y los sectores 4 y 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Participación comunitaria	3	39.84	739.0	.001
	4	61.65		
	3	45.82	924.5	.046
	5	59.30		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 40, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 3 y el sector 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en una de las ocho dimensiones.

En la Tabla 41 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 3 y los sectores 4 y 5.

Tabla 41

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 3 y los sectores 4 y 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	3	38.10	670.0	.002
	4	56.82		
En actividades ecológicas	3	43.81	835.5	.038
	5	57.15		
En actividades de barrio o pedanía	3	34.65	578.0	.000
	4	60.08		
En actividades de actividades solidarias y de voluntariado	3	34.21	564.5	.000
	4	60.87		
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	3	39.05	714.5	.002
	4	57.58		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	3	41.85	790.5	.036
	4	54.21		
	3	37.29	646.5	.002
	4	55.89		

Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	3	37.12	641.5	.002
	4	55.34		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Participación comunitaria, entre el sector 2 y los sectores 4 y 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, a favor del grupo de familias participantes de los sectores 4 y 5 respecto al grupo de familias participantes del sector 2. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario de los sectores 4 y 5 manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 2.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 42, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 4 y el sector 5.

Tabla 42

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 4 y el sector 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	4	88.95	2374.0	.009
	5	70.05		
Dimensión Participación en actividades del centro	4	89.23	2352.0	.007
	5	69.77		
Dimensión Participación comunitaria	4	86.79	2544.5	.045
	5	72.21		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 42, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Sector al que pertenece el centro para el sector 2 y el sector 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho dimensiones, a favor del

grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 5.

En la Tabla 43 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 4 y el sector 5.

Tabla 43

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 4 y el sector 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	4	85.23	1954.5	.002
	5	64.06		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	4	85.13	2232.0	.013
	5	67.87		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	4	88.47	1978.5	.001
	5	64.53		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Comunicación con el centro, entre el sector 4 y el sector 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 5. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 5.

En la Tabla 44 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 4 y el sector 5.

Tabla 44

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 4 y el sector 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades deportivas	4	86.09	2007.5	.001
	5	64.63		
En fiestas	4	82.73	2177.0	.019
	5	66.74		
En comisiones de trabajo creadas en el centro	4	80.95	2093.5	.016
	5	65.41		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Participación en actividades del centro, entre el sector 4 y el sector 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los nueve ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 5. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 5.

En la Tabla 45 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 4 y el sector 5.

Tabla 45

Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 4 y el sector 5

	Sector	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades ecológicas	4	86.49	1862.5	.000
	5	62.83		
En actividades de barrio o pedanía	4	87.14	1950.5	.001
	5	64.16		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Participación comunitaria, entre el sector 4 y el sector 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los siete ítems, a favor del grupo de familias participantes del sector 4 respecto al grupo de familias participantes del sector 5. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario del sector 4 manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario del sector 5.

8.4. Objetivo específico 3

Examinar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función de la titularidad de centro (pública, concertada o privada) y la etapa educativa.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo VI) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Titularidad de centro para las diferentes dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 46, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Titularidad de centro.

Tabla 46*Prueba de U Mann-Whitney según el Titularidad de centro*

	Titularidad de centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	Público	243.75	14139.5	.040
	Concertado	280.02		
Dimensión Participación en actividades del centro	Público	240.27	12682.5	.001
	Concertado	298.46		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	Público	243.75	14141.0	.040
	Concertado	280.00		
Dimensión Implicación en la AMPA	Público	219.91	1714.0	.008
	Privado	129.93		
	Concertado	50.20		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	Privado	29.14	303.0	.007
	Concertado	50.16		
	Privado	29.14		
Dimensión Participación comunitaria	Público	241.34	13133.5	.004
	Concertado	292.75		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 46, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Titularidad de centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho dimensiones.

En la Tabla 47 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Titularidad de centro en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 47*Prueba de U Mann-Whitney según el Titularidad de centro en la dimensión Comunicación con el centro*

	Titularidad de centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Público	233.72	12950.5	.006
	Concertado	272.81		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Público	220.05	11547.0	.006
	Concertado	264.57		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Público	231.62	12784.5	.019
	Concertado	270.97		

Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	Público	234.16	13130.0	.031
	Concertado	270.48		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 47, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada respecto a centros de titularidad pública. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es pública.

En la Tabla 48 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Titularidad de centro en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 48

Prueba de U Mann-Whitney según el Titularidad de centro en la dimensión Participación en actividades del centro

	Titularidad de centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades deportivas	Público	218.30	11205.5	.005
	Concertado	262.07		
En fiestas	Público	221.59	11008.0	.000
	Concertado	278.66		
En actividades de servicios que ofrece el centro	Público	217.52	11227.5	.005
	Concertado	259.78		
En comisiones de trabajo creadas en el centro	Público	219.04	10520.5	.000
	Concertado	274.88		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	Público	216.93	10043.5	.000
	Concertado	284.09		
En los procesos utilizados para evaluar el centro	Público	220.02	12008.0	.022
	Concertado	255.50		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 48, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis los

nueve ítems a favor del grupo de familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es pública.

En la Tabla 49 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Titularidad de centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 49

Prueba de U Mann-Whitney según el Titularidad de centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Titularidad de centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	Público	226.09	11097.0	.000
	Concertado	287.49		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Público	233.55	12713.0	.013
	Concertado	274.22		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Público	234.04	12911.0	.034
	Concertado	268.85		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 49, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres los diez ítems a favor del grupo de familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias

participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es pública.

En la Tabla 50 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Titularidad de centro en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 50

Prueba de U Mann-Whitney según el Titularidad de centro en la dimensión Implicación en la AMPA

	Titularidad de centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Concertado	45.26	166.0	.004
	Privado	22.10		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Público	205.27	1082.0	.033
	Privado	125.22		
	Concertado	44.15	174.0	.015
	Privado	24.33		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 50, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es pública o concertada al compararlas con las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es privada. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es de titularidad concertada manifiestan conocer mayormente a la junta Directiva de la AMPA y tanto las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es pública o concertada consulta información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc., respecto a las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es privada.

En la Tabla 51 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Titularidad de centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 51

Prueba de U Mann-Whitney según el Titularidad de centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Titularidad de centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	Concertado	44.01	218.0	.034
	Privado	27.30		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 51, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en una de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada manifiestan un mayor conocimiento sobre que es el Consejo Escolar, respecto a las familias participación donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es privada.

En la Tabla 52 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Titularidad de centro en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 52

Prueba de U Mann-Whitney según el Titularidad de centro en la dimensión Participación comunitaria

	Titularidad de centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	Público	223.81	10021.0	.000
	Concertado	295.73		

En actividades ecológicas	Público	228.32	11975.0	.014
	Concertado	267.96		
En actividades de barrio o pedanía	Público	231.88	12550.0	.030
	Concertado	267.91		
En actividades solidarias y de voluntariado	Público	228.74	11122.5	.001
	Concertado	283.02		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Público	218.71	11039.5	.011
	Concertado	258.51		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	Público	218.00	11250.5	.027
	Concertado	252.54		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 52, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada. Los resultados permiten considerar que las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es concertada manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias participantes donde la Titularidad de centro educativo al que acuden sus hijos es pública.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo VII) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Etapa educativa para las diferentes dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 53, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Etapa educativa.

Tabla 53*Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa*

	Etapa educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	E Primaria	227.51	17533.0	.004
	ESO	191.35		
Dimensión Participación en actividades del centro	E Infantil	198.70	9109.0	.032
	E Primaria	170.74		
	E Infantil	150.35	3448.0	.000
	ESO	99.89		
	E Primaria	236.89	14962.5	.000
	ESO	174.66		
Dimensión Implicación en la AMPA	E Primaria	229.12	17093.0	.001
	ESO	188.49		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	E Infantil	153.25	8947.0	.019
	E Primaria	183.85		
	E Primaria	223.31	18684.5	.049
	ESO	198.83		
Dimensión Formación	E Infantil	131.44	4942.5	.019
	ESO	109.59		
	E Primaria	224.82	18269.0	.021
	ESO	196.13		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 53, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Etapa educativa, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de las ocho dimensiones.

En la Tabla 54 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Etapa educativa en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 54*Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Comunicación con el centro*

	Etapa educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	E Primaria	214.11	15535.5	.002
	ESO	179.07		

Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	E Primaria	198.49	17552.0	.030
	ESO	220.49		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	E Primaria	198.38	17257.0	.026
	ESO	223.90		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	E Primaria	236.68	10961.0	.000
	ESO	148.56		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	E Primaria	225.14	14840.5	.000
	ESO	174.28		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 54, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes donde los hijos están cursando Educación primaria en los ítems “Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo”, “Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio” y “Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo”, y a favor del grupo de familias participantes donde los hijos están cursando la ESO en los ítems “Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo” y “Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor”.

En la Tabla 55 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Etapa educativa en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 55

Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Participación en actividades del centro

	Etapa educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En talleres dentro del aula	E Infantil	190.00	7227.0	.003
	E Primaria	155.18		
	E Infantil	137.16	2908.0	.000
	ESO	91.27		
	E Primaria	213.03	13474.5	.000
	ESO	166.75		
En actividades culturales	E Infantil	209.20	13644.5	.000
	ESO	168.16		

En fiestas	E Infantil	141.43	2893.5	.000
	ESO	91.52		
	E Primaria	223.84	11172.5	.000
	ESO	150.24		
En salidas	E Infantil	194.80	6915.0	.000
	E Primaria	152.77		
	E Infantil	128.23	3807.5	.000
	ESO	98.00		
En actividades de servicios que ofrece el centro	E Infantil	116.88	4221.0	.042
	ESO	100.37		
	E Primaria	207.88	13436.5	.000
	ESO	166.67		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	E Infantil	127.32	3748.5	.000
	ESO	96.36		
	E Primaria	211.97	12456.5	.000
	ESO	159.92		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 55, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis los nueve ítems a favor del grupo de familias participantes donde los hijos están cursando un nivel educativo más bajo. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los hijos están cursando un menor nivel educativo manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias participantes donde los hijos están cursando un mayor nivel educativo.

En la Tabla 56 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Etapa educativa en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 56

Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Implicación en la AMPA

	Etapa educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	E Primaria	219.33	13830.5	.000
	ESO	168.09		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	E Primaria	221.36	13932.5	.000
	ESO	168.64		

Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	E Primaria	211.21	14941.0	.003
	ESO	176.26		
Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.	E Primaria	213.05	16053.5	.008
	ESO	182.97		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	E Primaria	215.49	14319.5	.000
	ESO	171.25		
Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	E Primaria	215.07	14975.5	.000
	ESO	175.69		
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge.	E Primaria	206.72	14330.0	.003
	ESO	172.86		
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	E Primaria	211.89	14403.5	.001
	ESO	172.52		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 56, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes donde los hijos están cursando un nivel educativo más bajo. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los hijos están cursando un nivel educativo más bajo manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias participantes donde los hijos están cursando un mayor nivel educativo.

En la Tabla 57 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Etapa educativa en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 57

Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Etapa educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	E Infantil	139.82	7439.0	.015
	E Primaria	169.60		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	E Primaria	207.63	16156.5	.040
	ESO	184.16		

Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	E Infantil	136.55	7139.0	.008
	E Primaria	169.17		
	E Primaria	217.51	13858.0	.000
	ESO	168.42		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	E Infantil	134.36	6920.5	.003
	E Primaria	170.86		
	E Primaria	219.29	13951.0	.000
	ESO	169.05		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	E Primaria	222.06	13245.0	.000
	ESO	164.22		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	E Infantil	142.15	7465.5	.043
	E Primaria	166.26		
	E Primaria	210.85	14595.0	.001
	ESO	174.06		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 57, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde los hijos están cursando Educación Primaria. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los hijos están cursando Educación Primaria manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias participantes donde los hijos están cursando Educación Infantil y la ESO.

En la Tabla 58 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Etapa educativa en la dimensión Formación.

Tabla 58

Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Formación

	Etapa educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.	E Primaria	218.33	15726.5	.001
	ESO	179.96		
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	E Infantil	128.32	4551.0	.011
	ESO	106.14		
	E Primaria	220.63	14514.5	.000
	ESO	172.12		

Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	E Infantil	126.51	4762.0	.033
	ESO	107.83		
	E Primaria	213.37	16605.5	.015
	ESO	185.75		
La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	E Infantil	124.26	4193.0	.013
	ESO	102.22		
	E Primaria	205.99	15437.5	.020
	ESO	179.24		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 58, en la dimensión Formación, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los siete ítems a favor del grupo de familias participantes donde los hijos están cursando un nivel educativo más bajo. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los hijos están cursando un nivel educativo más bajo manifiestan una mayor formación, respecto a las familias participantes donde los hijos están cursando un mayor nivel educativo.

8.5. Objetivo específico 4

Observar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función de las variables relacionadas con los progenitores, tales como el Idioma en el que contestaron el cuestionario, quien responde al cuestionario, edad del padre y de la madre, estudios del padre y de la madre, si han nacido o no en España, quien se comunica con el centro, o las personas que conviven en el hogar.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo VIII) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Idioma del cuestionario para las diferentes dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 59, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe.

Tabla 59

Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe

	Idioma	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	Español	276.37	7226.5	.000
	Árabe	140.77		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	Español	283.91	3850.5	.000
	Árabe	91.13		
Dimensión Implicación en el hogar	Español	271.98	9194.0	.000
	Árabe	169.71		
Dimensión Implicación en la AMPA	Español	266.49	11653.5	.002
	Árabe	205.88		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	Español	271.25	9520.5	.000
	Árabe	174.51		
Dimensión Participación comunitaria	Español	271.57	9377.5	.000
	Árabe	172.40		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 59, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe, en todas las dimensiones, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los ocho dimensiones, en todos los casos a favor del grupo que responde el cuestionario en idioma Español al grupo que ha contestado al cuestionario en idioma Árabe.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español e Inglés y Árabe e Inglés, no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

A continuación, se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney para observar las diferencias estadísticamente significativas en función de la variable Idioma del

cuestionario en los diversos ítems que presentan las dimensiones del cuestionario que han presentado diferencias estadísticamente significativas.

En la Tabla 60 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Idioma del cuestionario en los ítems de la dimensión Comunicación con el centro, para los idiomas Español y Árabe.

Tabla 60

Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Comunicación con el centro para los idiomas Español y Árabe

	Idioma	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	Español	266.96	7918.0	.000
	Árabe	154.82		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Español	246.04	6508.5	.000
	Árabe	173.36		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Español	266.39	5487.5	.000
	Árabe	120.96		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Español	242.23	6503.0	.001
	Árabe	170.30		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Español	264.51	4769.0	.000
	Árabe	111.72		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Español	253.68	9274.5	.002
	Árabe	191.71		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Español	247.98	7640.5	.003
	Árabe	186.56		
Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Español	245.65	6584.0	.000
	Árabe	166.63		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Español	248.26	6381.5	.000
	Árabe	162.23		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	Español	259.83	7904.0	.000
	Árabe	162.23		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 60, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en diez de los once ítems, en todos los casos a favor del grupo de familias participantes que responde el cuestionario en idioma Español. Estos resultados nos permiten considerar

que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario en el idioma Español manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario en idioma Árabe.

En la Tabla 61 podemos ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Idioma del cuestionario en los ítems de la dimensión Sentimiento de pertenencia, para los idiomas Español y Árabe.

Tabla 61

Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Sentimiento de pertenencia para los idiomas Español y Árabe

	Idioma	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Español	264.17	4669.0	.000
	Árabe	109.14		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Español	264.59	6874.5	.000
	Árabe	139.91		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	Español	259.95	6229.5	.000
	Árabe	134.33		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Español	267.17	6887.5	.000
	Árabe	138.96		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Español	266.47	4088.0	.000
	Árabe	98.02		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Español	259.20	6092.5	.000
	Árabe	132.04		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Español	266.04	6477.0	.000
	Árabe	133.70		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	Español	268.82	5761.0	.000
	Árabe	123.44		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Español	267.84	5469.5	.000
	Árabe	117.96		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	Español	268.11	5402.0	.000
	Árabe	118.63		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 61, apreciamos que al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la

variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe, en la dimensión Sentimiento de pertenencia, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los diez ítems, siendo las diferencias siempre es a favor del grupo de familias participantes que contesta el cuestionario en Español frente a las que contestan en Árabe. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario en el idioma Español manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario en idioma Árabe.

En la Tabla 62 podemos observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Idioma del cuestionario en los ítems de la dimensión Implicación en el hogar, para los idiomas Español y Árabe.

Tabla 62

Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Implicación en el hogar para los idiomas Español y Árabe

	Idioma	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Español	258.81	6810.0	.000
	Árabe	148.47		
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Español	257.97	11183.5	.001
	Árabe	207.24		
Fomento el buen clima de estudio en casa	Español	256.11	11402.5	.002
	Árabe	206.27		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Español	257.89	9814.0	.000
	Árabe	187.78		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	Español	251.51	8129.0	.000
	Árabe	173.66		
Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.	Español	256.96	11625.0	.014
	Árabe	214.14		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	Español	252.70	7619.5	.000
	Árabe	164.56		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	Español	258.51	8043.5	.000
	Árabe	166.33		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 62, al aplicar la prueba U Mann Whitney acerca de las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los catorce ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias que contesta el cuestionario en Español frente a las que contestan en Árabe, en todos los casos. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario en el idioma Español manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario en idioma Árabe.

En la Tabla 63 podemos observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Idioma del cuestionario en los ítems de la dimensión Implicación en la AMPA, para los idiomas Español y Árabe.

Tabla 63

Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Implicación en la AMPA para los idiomas Español y Árabe

	Idioma	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	Español	248.61	8502.0	.000
	Árabe	172.20		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	Español	255.67	7595.0	.000
	Árabe	157.08		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Español	250.39	8568.0	.000
	Árabe	179.32		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Español	251.72	8001.0	.000
	Árabe	169.37		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	Español	247.45	9449.0	.001
	Árabe	187.98		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Español	248.64	9736.5	.006
	Árabe	197.37		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	Español	245.29	9842.5	.028
	Árabe	204.26		

Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Español	235.94	9937.5	.049
	Árabe	271.32		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 63, vemos que al aplicar la prueba U Mann Whitney acerca de las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los doce ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias que contesta el cuestionario en Español frente a las que contestan en Árabe en trece ítems, excepto en el ítem *Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro*, donde la diferencia es a favor del grupo de familias participantes que contesta en Árabe. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario en el idioma Español manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario en idioma Árabe, destacando esa disposición mayor en las familias que han contestado en idioma Árabe a formar parte de la directiva de la AMPA.

En la Tabla 64 podemos observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Idioma del cuestionario en los ítems de la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, para los idiomas Español y Árabe.

Tabla 64

Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para los idiomas Español y Árabe

	Idioma	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	Español	249.25	7313.0	.000
	Árabe	162.93		

Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Español	249.50	7787.5	.000
	Árabe	165.62		
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Español	248.64	7501.0	.000
	Árabe	162.45		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	Español	244.06	9048.0	.010
	Árabe	195.06		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Español	248.45	8423.0	.000
	Árabe	174.72		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Español	247.26	8729.5	.001
	Árabe	182.15		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 64, apreciamos que al aplicar la prueba U Mann Whitney acerca de las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes que contesta el cuestionario en Español frente a las que contestan en Árabe. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario en el idioma Español manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario en idioma Árabe.

En la Tabla 65 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Idioma del cuestionario en los ítems de la dimensión Participación comunitaria, para quienes contestan en Español o Árabe.

Tabla 65*Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión**Participación comunitaria para los idiomas Español y Árabe*

	Idioma	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	Español	255.08	7223.0	.000
	Árabe	154.03		
En actividades ecológicas	Español	248.46	9814.5	.007
	Árabe	198.72		
En actividades de barrio o pedanía	Español	254.31	8916.0	.000
	Árabe	181.12		
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	Español	247.20	9410.5	.002
	Árabe	191.75		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Español	242.56	7542.0	.000
	Árabe	163.18		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	Español	237.45	8771.5	.005
	Árabe	187.48		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 65, al aplicar la prueba U Mann Whitney acerca de las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes que contesta el cuestionario en Español frente a las que contestan en Árabe. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario en el idioma Español manifiestan una mayor Participación comunitaria, respecto a las familias con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario en idioma Árabe.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo IX) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Persona que responde al cuestionario.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Persona que responde al cuestionario, al comparar: padre con otros; ambos con otros; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 66, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Persona que responde al cuestionario.

Tabla 66

Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario

	Persona	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	Padre	145.21	7899.5	.000
	Madre	207.08		
	Madre	222.44	15394.0	.036
	Ambos	193.95		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	Padre	146.12	7966.0	.000
	Madre	206.87		
	Madre	227.08	13923.0	.001
	Ambos	180.81		
Dimensión Implicación en el hogar	Padre	151.32	8345.5	.000
	Madre	205.67		
	Padre	76.58	2889.5	.001
	Ambos	103.70		
Dimensión Implicación en la AMPA	Padre	152.31	8417.5	.000
	Madre	205.45		
	Padre	82.58	3327.0	.032
	Ambos	99.79		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	Padre	151.34	8347.0	.000
	Madre	205.67		
Dimensión Formación	Padre	154.71	8593.0	.001
	Madre	204.89		
	Padre	82.75	3339.5	.035
	Ambos	99.68		
	Madre	166.56	1091.0	.035
Otros	105.18			

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 66, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la

variable Persona que responde al cuestionario, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho dimensiones.

En la Tabla 67 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Persona que responde al cuestionario en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 67

Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Comunicación con el centro para Padre-Madre, Madre-Ambos

	Persona	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	Padre	151.25	8183.0	.000
	Madre	200.69		
	Madre	220.09	14588.0	.007
	Ambos	187.42		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Padre	137.90	6818.5	.000
	Madre	194.50		
	Madre	207.95	13043.0	.033
	Ambos	181.75		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Padre	153.24	7815.5	.001
	Madre	194.13		
	Madre	215.76	15012.0	.029
	Ambos	191.97		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Padre	146.12	7590.0	.000
	Madre	196.11		
Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Madre	209.78	12624.0	.005
	Ambos	175.26		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Padre	159.15	7914.0	.048
	Madre	187.29		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	Padre	153.10	7980.0	.003
	Madre	195.01		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es la madre respecto al grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es el padre o ambos. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es la madre

manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias con hijos con NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es el padre o ambos.

En la Tabla 68 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Persona que responde al cuestionario en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 68

Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Sentimiento de pertenencia para Padre-Madre, Madre-Ambos

	Persona	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Padre	150.94	8000.0	.001
	Madre	195.77		
	Madre	214.76	12882.5	.001
	Ambos	176.37		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Madre	215.94	13525.0	.006
	Ambos	181.09		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Padre	157.96	8484.5	.004
	Madre	196.54		
	Madre	216.57	14345.5	.019
	Ambos	187.33		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Padre	157.05	8333.5	.007
	Madre	194.27		
	Madre	214.22	12939.0	.004
	Ambos	177.62		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Padre	140.91	7163.0	.000
	Madre	194.20		
	Madre	215.00	12339.5	.000
	Ambos	170.52		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Padre	162.75	8814.5	.019
	Madre	194.88		
	Madre	214.48	14483.5	.047
	Ambos	189.36		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	Padre	149.74	7836.5	.000
	Madre	198.80		
	Madre	218.12	13958.0	.007
	Ambos	184.45		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Madre	214.65	14122.0	.027
	Ambos	186.73		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	Padre	146.55	7619.5	.000
	Madre	198.34		
	Madre	217.92	13620.0	.003
	Ambos	181.29		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Sentimiento de pertenencia, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en nueve de los diez ítems, a favor del grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es la madre respecto al grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es el padre o ambos. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es la madre manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias con hijos con NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es el padre o ambos.

En la Tabla 69 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 69

Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en el hogar para Padre-Madre, Padre-Ambos

	Persona	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Padre	155.21	8380.0	.001
	Madre	198.47		
	Padre	77.81	2961.5	.011
	Ambos	96.32		
Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él.	Padre	79.11	3052.5	.013
	Ambos	96.24		
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Padre	148.18	7730.0	.000
	Madre	195.66		
	Padre	74.88	2745.5	.003
	Ambos	94.10		
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Padre	168.81	9233.0	.020
	Madre	194.72		
	Padre	80.99	3173.0	.025
	Ambos	94.89		
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Padre	79.07	3020.0	.020
	Ambos	94.29		
Fomento el buen clima de estudio en casa	Padre	154.07	8383.0	.000
	Madre	196.51		
	Padre	79.79	3109.0	.012
	Ambos	97.48		

Felicitó a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Padre	163.49	8771.5	.006
	Madre	194.02		
	Padre	81.04	3165.0	.031
	Ambos	94.73		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Padre	79.80	3101.0	.040
	Ambos	95.02		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	Padre	159.93	8529.5	.025
	Madre	189.47		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	Padre	159.76	8517.5	.041
	Madre	187.72		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	Padre	154.14	8135.5	.005
	Madre	193.74		
	Padre	75.31	2775.0	.005
	Ambos	96.81		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en once de los catorce ítems, a favor del grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es la madre o ambos respecto al grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es el padre. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es la madre o ambos manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es el padre.

En la Tabla 70 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 70

Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en la AMPA para Padre-Madre, Padre-Ambos

	Persona	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	Padre	154.15	7874.5	.011
	Madre	187.49		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	Padre	156.73	8223.0	.011
	Madre	192.45		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Padre	141.58	7133.5	.000
	Madre	193.30		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Padre	73.48	2638.5	.011
	Madre	92.38		
	Ambos	92.38		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	Padre	139.13	7044.0	.000
	Madre	194.02		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	Padre	141.15	7179.0	.000
	Madre	192.99		
	Padre	72.22		
	Ambos	91.89		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Padre	151.89	7982.5	.003
	Madre	191.89		
	Padre	75.04		
	Ambos	93.23		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	Padre	73.69	2636.0	.028
	Ambos	89.66		
Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Padre	154.92	8013.5	.007
	Madre	190.38		
	Padre	72.33		
	Ambos	91.63		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Implicación en la AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es la madre o ambos respecto al grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es el padre. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es la madre o ambos manifiestan en general mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias con hijos con NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es el padre.

En la Tabla 71 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 71

Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para Padre-Madre

	Persona	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Padre	160.16	8265.5	.049
	Madre	187.95		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Padre	132.50	6331.5	.000
	Madre	192.39		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Padre	133.21	6376.0	.000
	Madre	192.25		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	Padre	144.52	7007.0	.002
	Madre	186.25		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los nueve ítems, a favor del grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es la madre respecto al grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es el padre. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es la madre manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias con hijos con NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es el padre.

En la Tabla 72 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Persona que responde al cuestionario en la dimensión Formación.

Tabla 72

Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Formación para Padre-Madre, Madre-Otros

	Persona	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.	Padre	150.07	7609.5	.003
	Madre	192.47		
	Madre	160.78	826.5	.004
	Otros	81.14		
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Madre	159.01	1054.5	.033
	Otros	101.86		
Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Madre	159.01	1052.5	.031
	Otros	101.68		

Fuente: elaboración propia

En la dimensión Formación, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los siete ítems, a favor del grupo de familias participantes respecto al grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es la madre respecto al grupo de familias participantes en el que la persona que responde al cuestionario es el padre u otros. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es la madre manifiestan una mayor formación, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE en el que la persona que responde al cuestionario es el padre u otros.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo X) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Edad del padre y de la madre para las diferentes dimensiones.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Edad del padre al comparar: menos

de 20 años con de 20 a 30 años; de 20 a 30 años con de 31 a 40 años; de 20 a 30 años con de 41 a 50 años; de 20 a 30 años con más de 51 años; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 73, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Edad del padre.

Tabla 73

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre

	Edad del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Participación en actividades del centro	de 31 a 40 años	225.08	16473.0	.005
	de 41 a 50 años	191.63		
	de 31 a 40 años	123.19	3424.5	.000
	más de 51 años	85.39		
Dimensión Implicación en el hogar	de 41 a 50 años	165.75	6588.0	.010
	más de 51 años	133.32		
Dimensión Implicación en la AMPA	de 31 a 40 años	189.65	17372.0	.044
	de 41 a 50 años	213.79		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	de 41 a 50 años	165.10	6752.0	.021
	más de 51 años	135.80		
	menos de 20 años	150.00	17.0	.030
	de 31 a 40 años	79.11		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	menos de 20 años	234.25	36.5	.037
	de 41 a 50 años	126.15		
	menos de 20 años	64.50	6.0	.029
más de 51 años	33.59			

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 73, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Edad del padre, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las ocho dimensiones.

En la Tabla 74 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad del padre en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 74

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Participación en actividades del centro

	Edad del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En talleres dentro del aula	de 31 a 40 años	111.10	3320.5	.003
	más de 51 años	85.43		
	de 41 a 50 años	151.98	5921.5	.036
	más de 51 años	128.07		
En actividades culturales	de 31 a 40 años	201.50	14801.0	.046
	de 41 a 50 años	180.52		
	de 31 a 40 años	106.24	3397.0	.027
	más de 51 años	88.07		
En fiestas	de 31 a 40 años	219.33	13251.5	.000
	de 41 a 50 años	175.71		
	de 31 a 40 años	113.42	2657.0	.000
	más de 51 años	74.78		
	de 41 a 50 años	155.45	6012.0	.040
	más de 51 años	130.70		
En salidas	de 31 a 40 años	107.02	3476.5	.019
	más de 51 años	88.44		
En actividades de servicios que ofrece el centro	de 31 a 40 años	203.05	14374.0	.013
	de 41 a 50 años	177.54		
	de 31 a 40 años	106.34	3382.0	.032
	más de 51 años	88.89		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	de 31 a 40 años	208.50	13823.5	.003
	de 41 a 50 años	176.08		
	de 31 a 40 años	108.10	3225.5	.009
	más de 51 años	85.11		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 74, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los nueve ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes con padres más jóvenes manifiestan una mayor participación en actividades del centro respecto a las familias con padres de mayor edad.

En la Tabla 75 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad del padre en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 75

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Implicación en el hogar

	Edad del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Felicitó a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	de 31 a 40 años	209.58	16673.5	.034
	de 41 a 50 años	190.83		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	de 31 a 40 años	173.15	14625.0	.001
	de 41 a 50 años	211.56		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	de 31 a 40 años	175.64	14940.5	.014
	de 41 a 50 años	202.19		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	de 31 a 40 años	171.78	14296.5	.003
	de 41 a 50 años	204.93		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	de 31 a 40 años	172.58	14516.0	.001
	de 41 a 50 años	210.26		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 75, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los catorce ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de los padres es de 31 a 40 años manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes donde la edad de los padres es de 41 a 50 años, y una menor implicación en el hogar en el ítem “felicitó a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares” donde el resultado es a favor de los padres cuya edad está entre 41 y 50 años.

En la Tabla 76 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad del padre en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 76

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Implicación en la AMPA

	Edad del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	de 41 a 50 años	155.13	6224.0	.042
	más de 51 años	130.79		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	de 41 a 50 años	156.15	5697.0	.004
	más de 51 años	122.43		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	de 41 a 50 años	157.56	5697.5	.004
	más de 51 años	123.40		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	de 41 a 50 años	153.76	6165.5	.049
	más de 51 años	130.94		
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	de 41 a 50 años	152.15	5880.5	.038
	más de 51 años	127.40		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 76, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los doce ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de los padres está entre 41 y 50 años manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias donde la edad de los padres es más 51 años.

En la Tabla 77 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad del padre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 77*Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Implicación en el**Consejo Escolar*

	Edad del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	menos de 20 años	134.00	29.0	.046
	de 31 a 40 años	74.20		
	menos de 20 años	60.00	9.0	.035
	más de 51 años	32.14		
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	menos de 20 años	136.50	22.0	.035
	de 31 a 40 años	73.65		
	menos de 20 años	60.50	8.0	.031
	más de 51 años	32.13		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	menos de 20 años	137.50	18.0	.027
	de 31 a 40 años	73.12		
	menos de 20 años	213.50	42.0	.038
	de 41 a 50 años	117.18		
	menos de 20 años	62.50	4.0	.018
	más de 51 años	32.06		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 77, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los nueve ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de los padres es menos de 20 años manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias donde la edad de los padres está entre 31 a 40 años, de 41 a 50 años y más de 51 años.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Edad de la madre al comparar: menos de 20 años con de 20 a 30 años; menos de 20 años con de 31 a 40 años; menos de 20 años con de 41 a 50 años; menos de 20 años con más de 51 años; de 20 a 30 años con más de 51 años; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 78, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Edad de la madre.

Tabla 78

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre

	Edad de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	de 20 a 30 años	94.89	3639.0	.000
	de 31 a 40 años	138.07		
	de 20 a 30 años	105.24	4198.0	.000
	de 41 a 50 años	148.34		
Dimensión Participación en actividades del centro	de 31 a 40 años	238.17	18031.5	.000
	de 41 a 50 años	193.14		
	de 31 a 40 años	118.07		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	más de 51 años	79.60	1610.5	.007
	de 20 a 30 años	98.78		
	de 31 a 40 años	137.04		
	de 20 a 30 años	102.62	4056.5	.000
	de 41 a 50 años	148.97		
	de 20 a 30 años	110.45		
Dimensión Implicación en el hogar	de 31 a 40 años	133.93	4479.5	.039
	de 20 a 30 años	104.96		
	de 41 a 50 años	148.41		
Dimensión Implicación en la AMPA	de 31 a 40 años	199.25	19742.5	.015
	de 41 a 50 años	228.26		
	de 20 a 30 años	119.22		
	de 41 a 50 años	144.99	4953.0	.035
	de 20 a 30 años	114.55		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	de 41 a 50 años	146.11	4700.5	.010
	de 41 a 50 años	128.66		
	más de 51 años	90.65		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 78, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Edad de la madre, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de las ocho dimensiones.

En la Tabla 79 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad de la madre en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 79

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Comunicación con el centro

	Edad de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	de 20 a 30 años	101.12	3831.0	.005
	de 31 a 40 años	129.95		
	de 20 a 30 años	108.19	4191.5	.001
	de 41 a 50 años	144.20		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	de 20 a 30 años	95.96	3523.0	.001
	de 31 a 40 años	128.75		
	de 20 a 30 años	96.90	3570.0	.000
	de 41 a 50 años	144.85		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	de 20 a 30 años	76.89	2326.5	.000
	de 31 a 40 años	121.86		
	de 20 a 30 años	86.24	2719.0	.000
	de 41 a 50 años	135.67		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	de 20 a 30 años	87.49	3023.5	.000
	de 31 a 40 años	128.75		
	de 20 a 30 años	88.52	3073.0	.000
	de 41 a 50 años	143.97		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	de 20 a 30 años	153.74	4373.5	.042
	de 41 a 50 años	129.56		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	de 20 a 30 años	88.40	2985.5	.000
	de 31 a 40 años	126.37		
	de 20 a 30 años	99.35	3489.0	.001
	de 41 a 50 años	137.77		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	de 20 a 30 años	95.05	3339.5	.011
	de 31 a 40 años	121.95		
	de 20 a 30 años	103.12	3718.5	.003
	de 41 a 50 años	138.86		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	de 20 a 30 años	105.08	3924.0	.048
	de 31 a 40 años	126.88		
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	de 20 a 30 años	145.85	4032.5	.026
	de 41 a 50 años	126.76		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 79, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en nueve de los once

ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de las madres está entre 31 y 50 años manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes donde la edad de las madres está entre 20 y 30 años.

En la Tabla 80 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad de la madre en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 80

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Participación en actividades del centro

	Edad de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En fiestas	de 31 a 40 años	228.85	14717.0	.000
	de 41 a 50 años	175.42		
	de 31 a 40 años	112.61	1323.0	.001
	más de 51 años	69.52		
En salidas	de 31 a 40 años	217.94	15345.5	.000
	de 41 a 50 años	177.99		
	de 31 a 40 años	109.24	1452.0	.005
	más de 51 años	75.13		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	de 31 a 40 años	210.52	16723.0	.018
	de 41 a 50 años	184.48		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 80, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres los nueve ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de las madres está entre 31 y 40 años manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias donde la edad de las madres está de 41 a 50 años y más de 51 años.

En la Tabla 81 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad de la madre en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 81

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Edad de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	de 20 a 30 años	97.46	3598.0	.005
	de 31 a 40 años	126.56		
	de 20 a 30 años	104.47	3948.5	.001
	de 41 a 50 años	141.97		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	de 20 a 30 años	102.52	3902.5	.015
	de 31 a 40 años	128.99		
	de 20 a 30 años	110.45	4307.0	.007
	de 41 a 50 años	141.33		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	de 20 a 30 años	102.97	3925.5	.024
	de 31 a 40 años	127.05		
	de 20 a 30 años	109.41	4254.0	.008
	de 41 a 50 años	139.21		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	de 20 a 30 años	99.24	3735.0	.003
	de 31 a 40 años	129.85		
	de 20 a 30 años	116.69	4625.0	.025
	de 41 a 50 años	142.26		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	de 20 a 30 años	96.98	3620.0	.003
	de 31 a 40 años	128.65		
	de 20 a 30 años	112.75	4424.0	.025
	de 41 a 50 años	138.42		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	de 20 a 30 años	97.01	3621.5	.001
	de 31 a 40 años	131.02		
	de 20 a 30 años	110.66	4317.5	.004
	de 41 a 50 años	143.05		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	de 20 a 30 años	105.13	4035.5	.033
	de 31 a 40 años	127.70		
	de 20 a 30 años	113.45	4460.0	.016
	de 41 a 50 años	141.23		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	de 20 a 30 años	98.63	3704.0	.003
	de 31 a 40 años	129.41		
	de 20 a 30 años	114.14	4495.0	.015
	de 41 a 50 años	142.25		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 81, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho los diez ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de las madres está entre los 31 y 50 años manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias donde la edad de las madres está entre 20 y los 30 años.

En la Tabla 82 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad de la madre en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 82

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Implicación en el hogar

	Edad de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	de 31 a 40 años	195.94	19097.0	.027
	de 41 a 50 años	219.48		
Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él.	de 20 a 30 años	107.91	4288.0	.027
	de 31 a 40 años	129.01		
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	de 20 a 30 años	101.19	3884.0	.005
	de 31 a 40 años	125.84		
	de 20 a 30 años	108.01		
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	de 41 a 50 años	143.23	4238.5	.000
	de 20 a 30 años	121.57		
Fomento el buen clima de estudio en casa	de 41 a 50 años	141.92	5012.0	.027
	de 20 a 30 años	99.78		
	de 31 a 40 años	127.76		
	de 20 a 30 años	105.85		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	de 41 a 50 años	143.40	3714.0	.004
	de 20 a 30 años	102.75		
	de 31 a 40 años	127.72		
	de 20 a 30 años	97.96		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	de 41 a 50 años	144.82	4017.5	.000
	de 31 a 40 años	191.76		
	de 41 a 50 años	220.37		
	de 20 a 30 años	111.81		
de 31 a 40 años	137.57	18288.0	.009	
	188.27			
	de 41 a 50 años			217.64
			4127.0	.022
			17628.5	.007

En mi familia somos aficionados a la lectura.	de 20 a 30 años	101.40	3691.0	.001
	de 41 a 50 años	139.41		
	de 31 a 40 años	178.74	15816.0	.000
	de 41 a 50 años	225.28		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	de 20 a 30 años	102.93	3818.5	.037
	de 31 a 40 años	125.61		
	de 20 a 30 años	97.94	3574.0	.000
	de 41 a 50 años	143.83		
	de 31 a 40 años	192.43	18419.5	.017
	de 41 a 50 años	219.65		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 82, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en nueve de los catorce ítems. Al compara las familias donde las edades de las madres se encuentran entre 20 y 30 años con las familias donde las edades de las madres se encuentran entre 31 y 50 años los resultados son a favor del grupo de familias donde las edades de las madres se encuentran entre 31 y 50 años. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de las madres está entre 31 y 50 años manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes donde la edad de las madres está entre 20 y 30 años. Además al compara las familias donde las edades de las madres se encuentran entre 31 y 40 años con las familias donde las edades de las madres se encuentran entre 41 y 50 años los resultados son a favor del grupo de familias donde las edades de las madres se encuentran entre 41 y 50 años. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de las madres está entre 41 y 50 años manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes donde la edad de las madres está entre 31 y 40 años.

En la Tabla 83 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad de la madre en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 83

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Implicación en la AMPA

	Edad de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	de 20 a 30 años	112.42	4283.5	.028
	de 41 a 50 años	136.48		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	de 20 a 30 años	115.50	4500.0	.047
	de 41 a 50 años	138.86		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	de 20 a 30 años	112.68	4232.5	.037
	de 41 a 50 años	137.50		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	de 20 a 30 años	114.07	4428.5	.032
	de 41 a 50 años	139.19		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 83, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los doce ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de las madres está entre 20 y 30 años manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias donde la edad de las madres está entre 41 y 50 años.

En la Tabla 84 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Edad de la madre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 84

Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Edad de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	de 20 a 30 años	102.02	3774.0	.001
	de 41 a 50 años	140.61		
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	de 20 a 30 años	111.44	4235.5	.020
	de 41 a 50 años	139.07		
	más de 51 años	82.71	1506.0	.008

Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	de 20 a 30 años	109.60	4085.0	.015
	de 41 a 50 años	138.76		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	de 41 a 50 años	123.54	1518.0	.009
	más de 51 años	83.29		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	de 41 a 50 años	123.48	1647.5	.026
	más de 51 años	89.45		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	de 20 a 30 años	107.26	3853.0	.011
	de 41 a 50 años	137.83		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 84, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los nueve ítems. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde la edad de las madres está entre 41 y 50 años manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias donde la edad de las madres está entre 20 y 30 años y más de 51 años.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo XI) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Estudios del padre y de la madre para las diferentes dimensiones.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Estudios del padre al comparar: Sin estudios con Doctorado; Primaria con Secundaria Obligatoria; Primaria con FP Superior o Diplomatura; Secundaria obligatoria con Bachillerato o FP Medio; Secundaria obligatoria con FP Superior o Diplomatura; Bachillerato o FP Medio con FP Superior o Diplomatura ; Bachillerato o FP Medio con Licenciatura, grado o similar; FP Superior o Diplomatura con Doctorado; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 85, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Estudios del padre.

Tabla 85

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	Primaria	65.66	103.0	.012
	Doctorado	23.60		
	Secundaria obligatoria	63.95	125.0	.028
	Doctorado	28.00		
	Bachillerato o FP Medio	54.74	76.5	.009
	Doctorado	18.30		
	FP superior o Diplomatura	31.51	26.0	.003
	Doctorado	8.20		
	Licenciatura, grado o similar	23.03	17.0	.004
	Doctorado	6.40		
Dimensión Participación en actividades del centro	Sin estudios	68.16	2054.5	.007
	Primaria	90.66		
	Sin estudios	65.60	1936.5	.004
	Secundaria obligatoria	89.73		
	Sin estudios	59.64	1662.5	.007
	Bachillerato o FP Medio	79.88		
	Sin estudios	42.59	878.0	.017
	FP superior o Diplomatura	56.43		
	Sin estudios	63.32	1831.5	.001
	Primaria	92.49		
	Sin estudios	66.99	2000.5	.007
	Secundaria obligatoria	89.19		
	Sin estudios	52.88	1351.5	.000
	Bachillerato o FP Medio	82.99		
	Sin estudios	39.20	722.0	.000
	FP superior o Diplomatura	59.38		
	Sin estudios	33.90	478.5	.001
	Licenciatura, grado o similar	51.21		
	Primaria	65.36	139.5	.040
	Doctorado	30.90		
	Bachillerato o FP Medio	54.60	90.5	.016
	Doctorado	21.10		
	FP superior o Diplomatura	31.32	36.0	.007
	Doctorado	10.20		
	Licenciatura, grado o similar	22.78	26.0	.011
	Doctorado	8.20		

Dimensión Implicación en el hogar	Sin estudios	59.26	1645.0	.006
	Bachillerato o FP Medio	80.05		
	Sin estudios	32.95	434.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	52.43		
	Primaria	110.48	4912.0	.013
	Bachillerato o FP Medio	112.75		
	Primaria	71.81	1258.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	105.56		
	Secundaria obligatoria	71.45	1362.5	.001
	Licenciatura, grado o similar	99.65		
	Bachillerato o FP Medio	54.44	106.5	.031
	Doctorado	24.30		
	FP superior o Diplomatura	38.63	616.5	.005
	Licenciatura, grado o similar	54.38		
Licenciatura, grado o similar	22.88	22.5	.007	
Doctorado	7.50			
Dimensión Implicación en la AMPA	Sin estudios	62.97	1815.5	.041
	Bachillerato o FP Medio	78.35		
	Sin estudios	43.55	922.5	.037
	FP superior o Diplomatura	55.59		
Dimensión Participación comunitaria	Sin estudios	36.86	614.5	.046
	Licenciatura, grado o similar	47.43		
Dimensión Formación	Primaria	65.64	104.5	.013
	Doctorado	23.90		
	Secundaria obligatoria	64.24	90.0	.008
	Doctorado	21.00		
	Bachillerato o FP Medio	54.81	69.5	.007
	Doctorado	16.90		
	FP superior o Diplomatura	31.08	48.5	.020
	Doctorado	12.70		
	Licenciatura, grado o similar	22.74	27.5	.013
Doctorado	8.50			

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 85, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Estudios del padre, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de las ocho dimensiones.

En la Tabla 86 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios del padre en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 86

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Comunicación con el centro

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	Primaria	61.98	60.5	.006
	Doctorado	17.63		
	Secundaria obligatoria	62.30	81.5	.017
	Doctorado	22.88		
	Bachillerato o FP Medio	52.89	60.0	.011
	Doctorado	17.50		
	FP superior o Diplomatura	30.51	26.0	.007
	Doctorado	9.00		
	Licenciatura, grado o similar	21.70	10.5	.001
Doctorado	5.13			
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Primaria	59.09	101.0	.044
	Doctorado	27.75		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Sin estudios	60.53	1580.5	.018
	Primaria	78.87		
	Licenciatura, grado o similar	21.16	29.5	.047
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Doctorado	9.88	1883.5	.028
	Sin estudios	66.35		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Primaria	83.62	95.5	.042
	Doctorado	61.17		
	Secundaria obligatoria	26.38	83.0	.030
	Doctorado	59.25		
	Bachillerato o FP Medio	23.25	80.5	.041
	Doctorado	52.68		
	Licenciatura, grado o similar	22.63	26.5	.037
Doctorado	21.24			
	Doctorado	9.13		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 86, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes donde el nivel de estudios del padre es menor, excepto en los ítems “Solicito tutorías a lo largo del curso académico” y “Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor” donde las diferencias

son a favor de los padres con estudios de primaria al compararlos con los padre sin estudios. Estos resultados nos permiten considerar que en general las familias participantes donde los padres tienen un menor nivel de estudios manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios.

En la Tabla 87 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios del padre en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 87

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Participación en actividades del centro

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En talleres dentro del aula	Sin estudios	62.53	1658.5	.010
	Primaria	82.58		
	Sin estudios	58.82	1514.0	.006
	Secundaria obligatoria	79.48		
	Sin estudios	53.91	1322.5	.012
Bachillerato o FP Medio	71.13			
En actividades culturales	Sin estudios	56.64	1392.5	.041
	Bachillerato o FP Medio	70.34		
	Sin estudios	38.27	713.0	.032
	FP superior o Diplomatura	49.02		
En fiestas	Sin estudios	63.97	1715.0	.019
	Primaria	82.72		
	Sin estudios	62.23	1647.0	.038
	Secundaria obligatoria	78.25		
	Sin estudios	57.19	1450.5	.041
	Bachillerato o FP Medio	71.73		
En salidas	Primaria	62.05	52.0	.006
	Doctorado	15.50		
	Sin estudios	64.73	1769.0	.020
	Primaria	81.35		
	Sin estudios	61.28	1631.0	.024
	Secundaria obligatoria	76.82		
	Sin estudios	59.21	1548.5	.045
Bachillerato o FP Medio	72.37			
Sin estudios	39.66	766.5	.020	
FP superior o Diplomatura	50.97			

En actividades de servicios que ofrece el centro	Sin estudios	62.86	1694.5	.015
	Primaria	79.45		
	Sin estudios	61.33	1633.0	.030
	Secundaria obligatoria	76.80		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 87, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco los nueve ítems a favor del grupo de familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios, excepto en el ítem “En fiestas” donde la diferencia es a favor del grupo de padres con estudios de primaria al compararlos con los padres con estudios de doctorado. Estos resultados nos permiten considerar que en general las familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias participantes donde los padres tienen un menor nivel de estudios.

En la Tabla 88 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios del padre en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 88

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
	Sin estudios	64.04	1741.5	.041
	Secundaria obligatoria	79.02		
	Sin estudios	58.84	1533.5	.020
	Bachillerato o FP Medio	74.51		
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Sin estudios	34.01	540.5	.034
	Licenciatura, grado o similar	43.49		
	Bachillerato o FP Medio	53.08		
	Doctorado	25.38		
	FP superior o Diplomatura	30.13	46.0	.040
	Doctorado	14.00		
	Licenciatura, grado o similar	21.74		
	Doctorado	9.38		
			27.5	.020

Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Sin estudios	65.05	1872.0	.023
	Secundaria obligatoria	82.48		
	Sin estudios	56.55	1498.0	.002
	Bachillerato o FP Medio	78.21		
	Sin estudios	42.97	900.5	.045
	FP superior o Diplomatura	54.01		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	Sin estudios	34.60	532.5	.008
	Licenciatura, grado o similar	47.71		
	Sin estudios	62.41	1698.0	.022
	Secundaria obligatoria	79.78		
	Sin estudios	51.37	1245.0	.000
	Bachillerato o FP Medio	77.80		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Sin estudios	39.55	760.5	.014
	FP superior o Diplomatura	52.88		
	Sin estudios	32.71	480.0	.010
	Licenciatura, grado o similar	45.29		
	Sin estudios	42.98	899.0	.025
	FP superior o Diplomatura	55.04		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	FP superior o Diplomatura	30.17	44.0	.035
	Doctorado	13.50		
	Licenciatura, grado o similar	21.23	27.0	.025
	Doctorado	9.25		
	Sin estudios	58.34	1562.5	.001
	Secundaria obligatoria	83.03		
	Sin estudios	52.56	1314.0	.000
	Bachillerato o FP Medio	79.09		
	Sin estudios	38.43	706.5	.002
	FP superior o Diplomatura	55.91		
	Sin estudios	33.53	496.0	.004
	Licenciatura, grado o similar	47.72		
Bachillerato o FP Medio	53.49	98.5	.017	
Doctorado	22.70			
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	FP superior o Diplomatura	30.42	56.0	.030
	Doctorado	14.20		
	Licenciatura, grado o similar	22.46	37.5	.026
	Doctorado	10.50		
	Sin estudios	58.62	1559.0	.015
	Bachillerato o FP Medio	75.59		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Sin estudios	34.35	531.0	.011
	Licenciatura, grado o similar	46.75		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 88, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete los diez ítems a favor del

grupo de familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios al comparar las familias con padres sin estudios con los demás padres, y a favor de las familias donde los padres tienen estudios de Bachillerato o FP Medio, FP superior o Diplomatura y Licenciatura, grado o similar al compararlos con las familias donde los padres tienen estudios de Doctorado. Estos resultados nos permiten considerar que en general las familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia respecto a las familias con donde los padres no tienen estudios.

En la Tabla 89 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios del padre en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 89

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Implicación en el hogar

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Bachillerato o FP Medio	53.19	128.0	.043
	Doctorado	28.60		
Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él.	Bachillerato o FP Medio	53.19	128.0	.035
	Doctorado	28.60		
	Sin estudios	33.84	533.5	.013
	Licenciatura, grado o similar	42.76		
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Primaria	73.22	1707.0	.043
	Licenciatura, grado o similar	85.23		
	Secundaria obligatoria	72.19	1674.5	.043
	Licenciatura, grado o similar	84.16		
	Bachillerato o FP Medio	52.26		
	Doctorado	20.50	72.0	.003

Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Sin estudios	35.26	570.0	.008
	Licenciatura, grado o similar	44.71		
	Primaria	74.43	1717.5	.022
	Licenciatura, grado o similar	87.93		
	Secundaria obligatoria	72.97	1679.0	.024
	Licenciatura, grado o similar	86.03		
	Bachillerato o FP Medio	53.46	101.5	.003
	Doctorado	23.30		
	FP superior o Diplomatura	39.66	671.0	.003
	Licenciatura, grado o similar	51.83		
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Sin estudios	62.68	1768.0	.033
	Bachillerato o FP Medio	75.46		
	Bachillerato o FP Medio	53.34	114.0	.010
	Doctorado	25.80		
	FP superior o Diplomatura	40.24	701.5	.023
	Licenciatura, grado o similar	50.96		
Fomento el buen clima de estudio en casa	Bachillerato o FP Medio	53.15	132.0	.041
	Doctorado	29.40		
	FP superior o Diplomatura	40.74	728.0	.041
	Licenciatura, grado o similar	50.20		
Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.	FP superior o Diplomatura	40.84	733.5	.041
	Licenciatura, grado o similar	50.04		
Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Bachillerato o FP Medio	52.53	93.5	.002
	Doctorado	21.70		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Sin estudios	59.12	1580.0	.021
	Bachillerato o FP Medio	75.38		
	Sin estudios	31.32	412.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	48.21		
	Primaria	101.25	4927.0	.049
	Bachillerato o FP Medio	117.22		
	Primaria	70.11	1251.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	100.24		
	Secundaria obligatoria	69.29	1344.5	.002
	Licenciatura, grado o similar	93.59		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	Sin estudios	34.18	532.5	.038
	Licenciatura, grado o similar	43.84		
	Secundaria obligatoria	69.33	1437.0	.020
	Licenciatura, grado o similar	87.24		
Vigilo el uso responsable	Bachillerato o FP Medio	54.04	45.0	.001

de ordenadores, móviles, etc.	Doctorado	12.00		
	Sin estudios	31.82		
	Licenciatura, grado o similar	46.33	443.5	.003
	Primaria	65.97		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	Licenciatura, grado o similar	104.41	965.5	.000
	Secundaria obligatoria	64.05		
	Licenciatura, grado o similar	103.49	893.0	.000
	FP superior o Diplomatura	38.35		
	Licenciatura, grado o similar	52.40	616.0	.008
	Sin estudios	57.49	1526.0	.007
	Bachillerato o FP Medio	76.93		
	Sin estudios	30.69		
	Licenciatura, grado o similar	50.33	373.5	.000
	Primaria	95.51	4249.5	.001
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	Bachillerato o FP Medio	124.14		
	Primaria	67.53		
	Licenciatura, grado o similar	108.93	947.5	.000
	Secundaria obligatoria	66.50		
	Licenciatura, grado o similar	97.99	1120.5	.000
	FP superior o Diplomatura	38.80		
	Licenciatura, grado o similar	51.73	639.5	.014

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 89, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en trece de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios, excepto en los casos donde los padres tienen el nivel de estudios Doctorado. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios, excepto en los casos donde los padres tienen el nivel de estudios Doctorado, manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes donde los padres tienen un menor nivel de estudios.

En la Tabla 90 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios del padre en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 90

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Implicación en la AMPA

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	Sin estudios	53.59	1336.0	.002
	Bachillerato o FP Medio	73.63		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Sin estudios	41.50	840.5	.041
	FP superior o Diplomatura	52.14		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Sin estudios	55.11	1384.5	.013
	Bachillerato o FP Medio	72.77		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	Sin estudios	40.94	817.5	.044
	FP superior o Diplomatura	51.78		
	Sin estudios	57.73	1489.0	.047
	Bachillerato o FP Medio	71.66		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 90, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias participantes donde los padres tienen un menor nivel de estudios.

En la Tabla 91 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios del padre en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 91

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Participación comunitaria

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Sin estudios	29.77	381.0	.001
	Licenciatura, grado o similar	45.29		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 91, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en uno de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde los padres tienen un mayor nivel de estudios.

En la Tabla 92 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios del padre en la dimensión Formación.

Tabla 92

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Formación

	Estudios del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.	Secundaria obligatoria	60.29	80.5	.026
	Doctorado	22.63		
	Bachillerato o FP Medio	52.18	80.0	.043
	Doctorado	22.50		
	FP superior o Diplomatura	29.73	40.0	.036
	Doctorado	12.50		
La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	Primaria	59.18	35.5	.004
	Doctorado	11.38		
	Secundaria obligatoria	58.25	27.0	.002
	Doctorado	9.25		
	Bachillerato o FP Medio	50.19	28.5	.003
	Doctorado	9.63		
	FP superior o Diplomatura	29.04	23.0	.009
	Doctorado	8.25		
	Licenciatura, grado o similar	20.13	15.0	.008
	Doctorado	12.17		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 92, en la dimensión Formación, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los siete ítems a favor del grupo de familias participantes donde los padres tienen un menor nivel de estudios.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Estudios de la madre al comparar: Primaria con Secundaria Obligatoria; Secundaria obligatoria con Doctorado; Bachillerato o FP Medio con FP Superior o Diplomatura; Bachillerato o FP Medio con Doctorado; FP Superior o Diplomatura con Licenciatura, grado o similar; FP Superior o Diplomatura con Doctorado; Licenciatura, grado o similar con Doctorado; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 93, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Estudios de la madre.

Tabla 93

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre

	Estudios de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	Sin estudios	61.90	1357.0	.000
	Primaria	75.74		
	Sin estudios	59.49	1722.0	.000
	Bachillerato o FP Medio	86.95		
	Sin estudios	53.82	1421.5	.011
	FP Superior o Diplomatura	70.53		
	Sin estudios	48.15	1121.0	.003
	Licenciatura, grado o similar	66.42		
	Primaria	84.97	3564.0	.026
	Bachillerato o FP Medio	102.71		
	Secundaria obligatoria	97.86	4526.5	.002
	Bachillerato o FP Medio	124.18		
	Secundaria obligatoria	84.27	2922.5	.027
	Licenciatura, grado o similar	102.36		

Dimensión Sentimiento de pertenencia	Sin estudios	68.75	2213.0	.002
	Secundaria obligatoria	93.75		
	Sin estudios	52.57	1355.0	.000
	Bachillerato o FP Medio	90.58		
	Sin estudios	46.61	1039.5	.000
	FP Superior o Diplomatura	75.76		
	Sin estudios	43.01	848.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	70.81		
	Sin estudios	29.88	152.5	.013
	Doctorado	45.14		
	Secundaria obligatoria	99.82	4758.0	.010
	Bachillerato o FP Medio	121.89		
Dimensión Implicación en el hogar	Sin estudios	74.57	2521.0	.043
	Secundaria obligatoria	91.14		
	Sin estudios	59.14	1703.5	.000
	Bachillerato o FP Medio	87.13		
	Sin estudios	48.08	1117.5	.000
	FP Superior o Diplomatura	74.69		
	Sin estudios	42.21	806.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	71.50		
	Sin estudios	29.85	151.0	.012
	Doctorado	45.27		
	Primaria	83.72	3455.5	.012
	Bachillerato o FP Medio	103.79		
	Primaria	69.76	2241.0	.001
	FP Superior o Diplomatura	93.30		
	Primaria	62.38	1599.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	92.71		
	Primaria	47.34	291.0	.035
	Doctorado	66.55		
	Secundaria obligatoria	102.19	5038.0	.049
	Bachillerato o FP Medio	119.12		
	Secundaria obligatoria	88.05	3369.0	.011
	FP Superior o Diplomatura	108.85		
	Secundaria obligatoria	80.22	2445.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	110.06		
Bachillerato o FP Medio	75.42	2466.5	.023	
Licenciatura, grado o similar	92.72			
Dimensión Implicación en la AMPA	Sin estudios	63.94	1958.0	.006
	Bachillerato o FP Medio	84.61		
	Primaria	82.66	3363.0	.006
	Bachillerato o FP Medio	104.70		
	Secundaria obligatoria	96.19	4329.5	.000
Bachillerato o FP Medio	126.13			

	Secundaria obligatoria	84.51		
	Licenciatura, grado o similar	101.90	2951.5	.033
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	Sin estudios	67.10	2125.5	.036
	Bachillerato o FP Medio	82.96		
	Secundaria obligatoria	100.96	4892.5	.022
	Bachillerato o FP Medio	120.56		
Dimensión Participación comunitaria	Sin estudios	64.92	2010.0	.011
	Bachillerato o FP Medio	84.10		
	Sin estudios	51.20	1282.5	.001
	FP Superior o Diplomatura	72.43		
	Sin estudios	50.25	1232.0	.021
	Licenciatura, grado o similar	64.63		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 93, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Estudios de la madre, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho dimensiones.

En la Tabla 94 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios de la madre en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 94

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Comunicación con el centro

	Estudios de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	Sin estudios	59.98	1741.0	.027
	Primaria	74.52		
	Sin estudios	61.53	1821.5	.001
	Bachillerato o FP Medio	84.29		
	Sin estudios	49.41	1191.5	.000
	FP Superior o Diplomatura	72.68		
	Sin estudios	48.43	1140.5	.006
	Licenciatura, grado o similar	64.30		

Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Sin estudios	53.46	1318.5	.047
	Primaria	66.11		
	Sin estudios	57.41	1476.5	.014
	Bachillerato o FP Medio	74.43		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Sin estudios	48.55	1154.5	.000
	Primaria	76.09		
	Sin estudios	50.11	1229.5	.000
	Bachillerato o FP Medio	86.21		
	Sin estudios	42.10	845.0	.000
	FP Superior o Diplomatura	73.42		
	Sin estudios	37.46	4663.0	.018
	Licenciatura, grado o similar	68.80		
Secundaria obligatoria	98.01			
Bachillerato o FP Medio	114.87			
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Secundaria obligatoria	77.67	2405.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	102.57		
	Sin estudios	51.53	1241.0	.041
	Primaria	64.99		
	Sin estudios	53.20	1308.0	.003
	Bachillerato o FP Medio	74.23		
	Sin estudios	44.89	975.5	.005
	FP Superior o Diplomatura	62.26		
	Sin estudios	40.53	801.0	.005
	Licenciatura, grado o similar	56.42		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Sin estudios	50.64	1252.0	.001
	Primaria	71.85		
	Sin estudios	52.56	1342.5	.000
	Bachillerato o FP Medio	84.08		
	Sin estudios	44.87	981.	.000
	FP Superior o Diplomatura	69.88		
	Sin estudios	35.66	548.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	67.71		
	Secundaria obligatoria	96.71	4469.5	.004
	Bachillerato o FP Medio	119.80		
	Secundaria obligatoria	73.74	1851.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	112.62		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Sin estudios	55.16	1437.0	.042
	Primaria	68.69		
	Sin estudios	54.45	1406.0	.000

	Bachillerato o FP Medio	80.44		
	Sin estudios	49.08		
	FP Superior o Diplomatura	64.26	1169.5	.016
	Primaria	82.95		
	Bachillerato o FP Medio	99.51	3399.0	.031
Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Sin estudios	55.40		
	FP Superior o Diplomatura	48.88	1167.0	.042
	Secundaria obligatoria	94.05		
	Bachillerato o FP Medio	110.35	4321.0	.030
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Secundaria obligatoria	77.58		
	Licenciatura, grado o similar	95.15	2553.0	.020
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	Sin estudios	55.97		
	Bachillerato o FP Medio	82.48	1502.5	.000
	Sin estudios	64.54		
	FP Superior o Diplomatura	52.71	1318.5	.049
	Sin estudios	46.18		
	Licenciatura, grado o similar	60.91	1042.5	.013
	Primaria	78.33		
	Bachillerato o FP Medio	102.30	3020.0	.002
	Secundaria obligatoria	96.03		
	Bachillerato o FP Medio	121.76	4374.0	.002
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	Sin estudios	53.68		
	FP Superior o Diplomatura	46.97	1091.0	.036

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 94, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en diez de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios excepto en los ítems “Me reúno con personas del equipo directivo del centro”, “Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo” y “Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor” donde al comparar los resultados de las familias donde los estudios de las madres es sin estudios con las madres con FP Superior o Diplomatura los resultados son

a favor de las madres sin estudios. Estos resultados nos permiten considerar en general que las familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes donde las madres tienen un menor nivel de estudios.

En la Tabla 95 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios de la madre en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 95

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Estudios de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
	Sin estudios	65.90	1930.5	.034
	Secundaria obligatoria	81.63		
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Sin estudios	58.03	1576.5	.002
	Bachillerato o FP Medio	79.08		
	Sin estudios	48.89	1165.0	.004
	FP Superior o Diplomatura	66.04		
	Sin estudios	44.46		
	Licenciatura, grado o similar	60.93	965.5	.003
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Secundaria obligatoria	94.33	4255.0	.004
	Bachillerato o FP Medio	117.08		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	Sin estudios	61.31	1724.0	.024
	Bachillerato o FP Medio	77.59		
	Sin estudios	66.95	2055.5	.006
	Secundaria obligatoria	87.81		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Sin estudios	54.38	1439.5	.000
	Bachillerato o FP Medio	84.46		
	Sin estudios	49.33	1192.0	.001
	FP Superior o Diplomatura	69.67		
	Sin estudios	43.61		
	Licenciatura, grado o similar	65.79	912.0	.000
	Secundaria obligatoria	99.13	4761.0	.043
	Bachillerato o FP Medio	114.91		

Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Sin estudios	56.13	1491.0	.003
	Bachillerato o FP Medio	77.31		
	Sin estudios	47.91	1121.0	.004
	FP Superior o Diplomatura	65.93		
	Sin estudios	44.80	981.0	.010
Licenciatura, grado o similar	59.92			
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Sin estudios	59.49	1595.5	.038
	Bachillerato o FP Medio	73.88		
	Sin estudios	44.49	965.5	.026
	Licenciatura, grado o similar	57.17		
	Sin estudios	23.89	100.5	.024
Doctorado	35.83			
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Sin estudios	57.41	1560.0	.002
	Bachillerato o FP Medio	79.58		
	Sin estudios	51.33	1280.0	.029
	FP Superior o Diplomatura	64.72		
	Sin estudios	47.51	1104.5	.038
	Licenciatura, grado o similar	59.69		
	Secundaria obligatoria	98.83	4712.0	.036
Bachillerato o FP Medio	115.42			
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	Sin estudios	70.19	2171.0	.047
	Secundaria obligatoria	85.46		
	Sin estudios	57.31	1565.5	.001
	Bachillerato o FP Medio	81.19		
	Sin estudios	50.59	1249.5	.011
	FP Superior o Diplomatura	66.15		
Sin estudios	47.03	1082.5	.014	
Licenciatura, grado o similar	61.04			
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Sin estudios	60.72	1726.0	.008
	Bachillerato o FP Medio	79.57		
	Sin estudios	47.63	1110.5	.028
	Licenciatura, grado o similar	60.59		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	Sin estudios	69.65	2145.5	.030
	Secundaria obligatoria	86.34		
	Sin estudios	59.04	1647.0	.003
	Bachillerato o FP Medio	79.69		
	Sin estudios	51.30	1283.0	.019
	FP Superior o Diplomatura	65.68		
Sin estudios	47.12	1086.5	.016	
Licenciatura, grado o similar	60.98			

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 95, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los diez ítems a favor del grupo de familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios. Estos

resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia respecto a las familias participantes donde las madres tienen un menor nivel de estudios.

En la Tabla 96 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios de la madre en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 96

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Implicación en el hogar

	Estudios de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Sin estudios	64.31	1911.0	.031
	Bachillerato o FP Medio	78.70		
	Primaria	82.01	3315.5	.006
	Bachillerato o FP Medio	101.51		
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Sin estudios	68.11	2030.0	.021
	Secundaria obligatoria	83.38		
	Sin estudios	57.80	1566.0	.001
	Bachillerato o FP Medio	77.19		
	Sin estudios	46.58	1061.0	.000
	FP Superior o Diplomatura	66.06		
	Sin estudios	45.60	1017.0	.003
	Licenciatura, grado o similar	60.10		
	Primaria	72.09	2472.5	.006
	FP Superior o Diplomatura	86.18		
	Secundaria obligatoria	86.52	3362.0	.013
	FP Superior o Diplomatura	100.65		
Fomento el buen clima de estudio en casa	Sin estudios	65.13	1981.5	.031
	Bachillerato o FP Medio	78.57		
	Sin estudios	54.87	1468.5	.042
	FP Superior o Diplomatura	66.10		
	Sin estudios	50.66	1258.0	.042
	Licenciatura, grado o similar	61.21		

	Primaria	84.26	3505.0	.029
	Bachillerato o FP Medio	98.87		
	Primaria	73.59	2587.5	.039
	FP Superior o Diplomatura	86.56		
	Primaria	69.33	2221.0	.044
	Licenciatura, grado o similar	81.68		
	Sin estudios	59.73	1666.5	.006
	Bachillerato o FP Medio	79.17		
	Sin estudios	45.59	1016.0	.000
	FP Superior o Diplomatura	68.39		
	Sin estudios	41.10	809.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	64.44		
	Primaria	81.95	3314.0	.013
	Bachillerato o FP Medio	100.53		
	Primaria	66.97	2055.5	.000
	FP Superior o Diplomatura	91.95		
	Primaria	62.48	1678.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	88.43		
	Secundaria obligatoria	95.85	4390.5	.005
	Bachillerato o FP Medio	118.65		
	Secundaria obligatoria	80.83	2693.0	.000
	FP Superior o Diplomatura	112.10		
	Secundaria obligatoria	76.32	2183.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	109.29		
	Bachillerato o FP Medio	75.77	2551.5	.046
	Licenciatura, grado o similar	89.35		
	Sin estudios	56.89	1525.0	.004
	Bachillerato o FP Medio	76.95		
	Sin estudios	47.59	1106.5	.002
	FP Superior o Diplomatura	66.13		
	Sin estudios	41.11	815.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	63.35		
	Primaria	62.60	1785.5	.002
	Licenciatura, grado o similar	81.70		

Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo

Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.

	Secundaria obligatoria	96.29	4472.5	.045
	Bachillerato o FP Medio	111.92		
	Secundaria obligatoria	85.56	3281.0	.029
	FP Superior o Diplomatura	101.93		
	Secundaria obligatoria	77.16	2348.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	104.62		
	Bachillerato o FP Medio	73.36	2409.0	.029
	Licenciatura, grado o similar	87.65		
	Sin estudios	45.63	1013.5	.003
	FP Superior o Diplomatura	63.73		
	Sin estudios	38.32	706.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	61.42		
	Sin estudios	23.68	91.5	.002
	Doctorado	39.68		
	Primaria	78.83	3066.5	.007
	Bachillerato o FP Medio	99.03		
	Primaria	61.29	1663.5	.000
	FP Superior o Diplomatura	92.57		
	Primaria	54.13	1090.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	93.13		
	Primaria	42.16	133.0	.000
	Doctorado	73.91		
	Secundaria obligatoria	81.21	2828.0	.001
	FP Superior o Diplomatura	106.17		
	Secundaria obligatoria	72.76	1898.5	.000
	Licenciatura, grado o similar	109.88		
	Sin estudios	59.08	1636.5	.004
	Bachillerato o FP Medio	80.14		
	Sin estudios	47.00	1081.0	.001
	FP Superior o Diplomatura	67.49		
	Sin estudios	37.72	654.0	.000
	Licenciatura, grado o similar	66.95		
	Sin estudios	25.97	113.5	.004
	Doctorado	41.68		
	Primaria	80.02	3156.0	.004
	Bachillerato o FP Medio	101.94		
	Primaria	67.08	2082.0	.001
	FP Superior o Diplomatura	90.58		

En mi familia somos aficionados a la lectura.

En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.

	Primaria	57.11		
	Licenciatura, grado o similar	94.27	1254.0	.000
	Primaria	44.60		
	Doctorado	69.41	215.5	.004
	Secundaria obligatoria	76.35		
	Licenciatura, grado o similar	106.06	2259.0	.000
Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	Sin estudios	67.55		
	FP Superior o Diplomatura	54.35	1285.5	.029

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 96, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan una mayor implicación en el hogar respecto a las familias participantes donde las madres tienen un menor nivel de estudios.

En la Tabla 97 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios de la madre en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 97

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Implicación en la AMPA

	Estudios de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	Sin estudios	56.78	1467.0	.004
	Bachillerato o FP Medio	76.83		
	Primaria	80.92	3233.0	.024
	Bachillerato o FP Medio	97.17		
	Secundaria obligatoria	75.97	2318.5	.002
	Licenciatura, grado o similar	97.53		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	Secundaria obligatoria	97.49	4618.5	.039
	Bachillerato o FP Medio	114.32		

Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Primaria	81.59	3288.0	.026
	Bachillerato o FP Medio	98.62		
	Secundaria obligatoria	92.20	4037.0	.001
	Bachillerato o FP Medio	120.13		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Primaria	76.85	2898.5	.001
	Bachillerato o FP Medio	102.72		
	Secundaria obligatoria	90.39	3894.0	.001
	Bachillerato o FP Medio	117.67		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	Secundaria obligatoria	93.08	4182.0	.010
	Bachillerato o FP Medio	113.83		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Secundaria obligatoria	95.66	4418.0	.017
	Bachillerato o FP Medio	114.42		
	Secundaria obligatoria	77.47	2417.0	.001
	Licenciatura, grado o similar	101.38		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	Secundaria obligatoria	92.98	4155.5	.003
	Bachillerato o FP Medio	116.03		
	Secundaria obligatoria	79.00	2646.5	.048
	Licenciatura, grado o similar	93.14		
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	Secundaria obligatoria	93.65	4268.5	.032
	Bachillerato o FP Medio	110.94		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 97, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA respecto a las familias participantes donde las madres tienen un menor nivel de estudios.

En la Tabla 98 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios de la madre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 98

Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Estudios de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Secundaria obligatoria	92.50	4119.5	.017
	Bachillerato o FP Medio	111.64		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Sin estudios	69.69	1400.0	.003
	Bachillerato o FP Medio	68.69		
	Secundaria obligatoria	96.21		
	Bachillerato o FP Medio	113.63	4491.5	.033

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 98, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde las madres tienen como nivel de estudios de Bachillerato o FP Medio al compararlas con las madres que tienen Secundaria obligatoria, y a favor de las madres sin estudios al compararlas con las madres que tienen Bachillerato o FP Medio.

En la Tabla 99 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Estudios de la madre en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 99*Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión**Participación comunitaria*

	Estudios de la madre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	Sin estudios	59.03	1646.5	.003
	Bachillerato o FP Medio	80.37		
	Sin estudios	45.10	991.5	.000
	FP Superior o Diplomatura	68.34		
	Sin estudios	47.39	1099.5	.045
	Licenciatura, grado o similar	59.18		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Sin estudios	57.40	1522.0	.010
	Bachillerato o FP Medio	74.98		
	Sin estudios	46.78	1065.5	.005
	FP Superior o Diplomatura	63.28		
	Sin estudios	40.24	784.5	.001
	Licenciatura, grado o similar	58.97		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	Sin estudios	43.62	929.0	.042
	Licenciatura, grado o similar	54.70		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 99, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios. Los resultados permiten considerar que las familias participantes donde las madres tienen un mayor nivel de estudios manifiestan una mayor participación comunitaria respecto a las familias participantes donde las madres tienen un menor nivel de estudios.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable el Padre a nacido o no en España.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 100, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable el Padre a nacido o no en España.

Tabla 100

Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España

	Padre nacido en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	184.07	15519.5	.000
	Sí	271.86		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	182.51	15313.0	.000
	Sí	272.43		
Dimensión Implicación en el hogar	No	196.84	17205.0	.000
	Sí	267.23		
Dimensión Implicación en la AMPA	No	201.79	17858.0	.000
	Sí	265.44		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	190.47	16363.5	.000
	Sí	269.55		
Dimensión Participación comunitaria	No	186.11	15788.5	.000
	Sí	271.13		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 100, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable el Padre a nacido o no en España, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho dimensiones.

En la Tabla 101 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable el Padre a nacido o no en España en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 101

Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Comunicación con el centro

	Padre nacido en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	179.94	14671.0	.000
	Sí	265.75		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	No	194.62	14780.0	.001
	Sí	242.22		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	167.96	12895.5	.000
	Sí	263.48		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	No	195.39	14860.5	.003
	Sí	237.66		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	166.51	12721.0	.000
	Sí	262.17		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	205.74	16990.5	.003
	Sí	247.67		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	No	210.40	17038.5	.030
	Sí	241.27		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	199.21	15537.5	.030
	Sí	241.86		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	No	186.65	15003.5	.000
	Sí	256.82		
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	No	247.12	16892.5	.042
	Sí	225.58		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 101, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en diez de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes donde los padres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los padres han nacido en España manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes donde los padres no han nacido en España.

En la Tabla 102 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable el Padre a nacido o no en España en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 102

Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Padre nacido en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	No	189.45	15405.0	.000
	Sí	253.61		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	No	207.97	18121.5	.002
	Sí	250.66		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	No	188.09	15311.0	.000
	Sí	252.38		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	204.71	17713.5	.000
	Si	254.38		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	No	187.11	15058.0	.000
	Sí	252.96		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	No	197.66	16223.0	.000
	Sí	247.41		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	No	189.42	15738.5	.000
	Sí	257.04		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	No	196.22	16652.0	.000
	Si	257.36		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	No	177.08	14100.5	.000
	Sí	260.28		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	No	190.65	15824.5	.000
	Sí	257.67		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 102, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los diez ítems a favor del grupo de familias participantes donde los padres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los padres han nacido en España manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias participantes donde los padres no han nacido en España.

En la Tabla 103 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable el Padre a nacido o no en España en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 103

Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el hogar

	Padre nacido en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	No	186.63	15136.0	.000
	Sí	253.50		
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	No	220.47	19872.0	.008
	Sí	249.02		
Fomento el buen clima de estudio en casa	No	210.02	18292.0	.001
	Sí	249.83		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	No	206.47	17852.0	.001
	Sí	251.07		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	No	211.01	17596.0	.026
	Sí	240.87		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	No	190.01	15400.5	.000
	Sí	248.25		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	No	180.35	14441.5	.000
	Sí	258.32		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 103, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes donde los padres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los padres han nacido en España manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes donde los padres no han nacido en España.

En la Tabla 104 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable el Padre a nacido o no en España en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 104

Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en la AMPA

	Padre nacido en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	No	179.38	14022.0	.000
	Sí	248.36		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	No	189.64	15285.0	.000
	Sí	250.08		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	No	188.35	14990.5	.000
	Sí	248.29		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	No	181.34	14314.0	.000
	Sí	250.99		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	No	189.20	15013.5	.000
	Sí	244.73		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	No	181.07	14153.5	.000
	Sí	251.29		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	No	201.48	16238.0	.003
	Sí	241.74		
Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	No	212.09	17426.5	.047
	Sí	238.35		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 104, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes donde los padres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los padres han nacido en España manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias participantes donde los padres no han nacido en España.

En la Tabla 105 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable el Padre a nacido o no en España en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 105

Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Padre nacido en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	No	180.70	13910.5	.000
	Sí	247.76		
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	No	180.78	13850.5	.000
	Sí	246.93		
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	No	188.70	14573.0	.000
	Sí	242.86		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	No	205.48	16402.5	.021
	Sí	237.64		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	No	185.80	14481.5	.000
	Sí	245.51		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	No	193.26	15317.0	.000
	Sí	243.74		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	No	205.95	16357.0	.030
	Sí	235.50		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 105, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde los padres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde los padres han nacido en España manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias participantes donde los padres no han nacido en España.

En la Tabla 106 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable el Padre a nacido o no en España en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 106

Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Participación comunitaria

	Padre nacido en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	No	176.68	13708.5	.000
	Sí	253.56		
En actividades ecológicas	No	202.44	16523.5	.003
	Sí	243.56		
En actividades de barrio o pedanía	No	200.09	16507.0	.000
	Sí	249.13		
En actividades solidarias y de voluntariado	No	205.97	17284.0	.003
	Sí	246.04		
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	No	187.61	14832.5	.000
	Sí	245.88		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	No	180.69	13482.5	.000
	Sí	238.69		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	No	194.90	14899.5	.005
	Sí	232.31		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 106, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde los padres han nacido en España. Los resultados permiten considerar que las familias participantes donde los padres han nacido en España manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias participantes donde los padres no han nacido en España.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 107, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable la Madre a nacido o no en España.

Tabla 107*Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España*

	Madre nacida en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	198.81	18347.0	.000
	Sí	274.61		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	198.00	18228.0	.000
	Sí	274.94		
Dimensión Implicación en el hogar	No	205.50	19330.5	.000
	Sí	271.85		
Dimensión Implicación en la AMPA	No	200.15	18544.5	.000
	Sí	274.05		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	189.15	16927.5	.000
	Sí	278.58		
Dimensión Participación comunitaria	No	191.40	17258.5	.000
	Sí	277.66		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 107, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable la Madre a nacido o no en España, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho dimensiones.

En la Tabla 108 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable la Madre a nacido o no en España en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 108*Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Comunicación con el centro*

	Madre nacida en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	197.24	17799.5	.000
	Sí	267.58		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	No	210.62	17832.5	.013
	Sí	243.84		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	172.43	14060.5	.000
	Sí	270.56		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	No	201.77	16870.5	.003
	Sí	242.46		

Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	174.42	14327.0	.000
	Sí	267.95		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	202.25	17091.0	.001
	Sí	247.67		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	No	206.25	18520.5	.000
	Sí	256.88		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 108, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes donde las madres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres han nacido en España manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes donde las madres no han nacido en España.

En la Tabla 109 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable la Madre a nacido o no en España en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 109

Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Madre nacida en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	No	204.56	18223.5	.000
	Sí	253.48		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	No	213.46	19867.0	.002
	Sí	254.75		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	No	204.44	18280.0	.000
	Sí	252.36		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	222.67	21221.5	.017
	Sí	253.87		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	No	199.58	17431.0	.000
	Sí	255.05		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	No	202.54	17669.5	.000
	Sí	251.73		

Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	No	196.24	17489.5	.000
	Sí	262.24		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	No	209.50	19319.5	.000
	Sí	258.96		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	No	195.49	17211.5	.000
	Sí	261.32		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	No	206.20	18797.0	.000
	Sí	258.79		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 109, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los diez ítems a favor del grupo de familias participantes donde las madres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres han nacido en España manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias participantes donde las madres no han nacido en España.

En la Tabla 110 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable la Madre a nacido o no en España en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 110

Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el hogar

	Madre nacida en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	No	195.83	17135.0	.000
	Sí	256.98		
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	No	230.53	22493.5	.046
	Sí	251.55		
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	No	223.31	21226.0	.019
	Sí	250.83		
Fomento el buen clima de estudio en casa	No	215.96	20289.0	.001
	Sí	255.20		
Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.	No	247.26	18904.5	.000
	Sí	245.49		

En mi familia somos aficionados a la lectura.	No	197.50	17160.5	.000
	Sí	251.97		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	No	199.99	17753.5	.000
	Sí	258.13		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 110, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes donde las madres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres han nacido en España manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes donde las madres no han nacido en España.

En la Tabla 111 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable la Madre a nacido o no en España en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 111

Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en la AMPA

	Madre nacida en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	No	183.66	15252.0	.000
	Sí	253.64		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	No	192.43	16500.5	.000
	Sí	255.81		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	No	192.88	16432.5	.000
	Sí	253.37		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	No	187.18	15819.0	.000
	Sí	255.88		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	No	186.34	15537.0	.000
	Sí	252.44		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	No	178.87	14639.0	.000
	Sí	259.19		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	No	207.48	18059.5	.004
	Sí	245.65		

Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	No	215.35	19044.0	.034
	Sí	242.80		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 111, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes donde las madres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres han nacido en España manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias participantes donde las madres no han nacido en España.

En la Tabla 112 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable la Madre a nacido o no en España en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 112

Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Madre nacida en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	No	174.70	13962.5	.000
	Sí	256.29		
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	No	179.35	14489.0	.000
	Sí	254.38		
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	No	186.73	15277.5	.000
	Sí	250.09		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	No	200.40	16945.5	.001
	Sí	245.24		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	No	186.27	15469.5	.000
	Sí	252.90		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	No	194.51	16439.0	.000
	Sí	249.71		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 112, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los nueve ítems,

apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde las madres han nacido en España. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde las madres han nacido en España manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias participantes donde las madres no han nacido en España.

En la Tabla 113 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable la Madre a nacido o no en España en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 113

Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Participación comunitaria

	Madre nacida en España	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	No	184.65	15434.5	.000
	Sí	258.52		
En actividades ecológicas	No	206.43	18167.5	.001
	Sí	248.99		
En actividades de barrio o pedanía	No	199.06	17431.5	.000
	Sí	256.70		
En actividades solidarias y de voluntariado	No	212.05	19212.5	.004
	Sí	250.63		
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	No	194.77	16675.0	.000
	Sí	250.74		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	No	189.54	15415.5	.000
	Sí	242.26		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	No	199.22	16487.5	.004
	Sí	236.78		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 113, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde las madres han nacido en España. Los resultados permiten considerar que las familias participantes donde las madres han nacido en España manifiestan una mayor participación

comunitaria, respecto a las familias participantes donde las madres no han nacido en España.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo XII) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo para las diferentes dimensiones.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo al comparar: Padre con Otros, Madre con Otros y Ambos con otros; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 114, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo.

Tabla 114

Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo

	Comunicación con el centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	Padre	95.83	2209.5	.000
	Madre	177.46		
	Padre	56.00	1134.0	.005
	Ambos	82.64		
	Madre	230.02	17420.0	.028
	Ambos	200.59		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	Madre	231.03	17104.5	.014
	Ambos	198.13		
Dimensión Implicación en el hogar	Padre	129.96	3131.0	.024
	Madre	174.53		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	Madre	229.41	17611.0	.041
	Ambos	202.09		

Dimensión Participación comunitaria	Padre	104.26	2437.0	.000
	Madre	176.74		
	Padre	56.76	1154.5	.007
	Ambos	82.48		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 114, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de las ocho dimensiones.

En la Tabla 115 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 115

Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Comunicación con el centro

	Comunicación con el centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	Padre	112.07	2648.0	.000
	Madre	173.43		
	Padre	60.69	1260.5	.036
	Ambos	78.75		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Padre	120.21	2774.5	.010
	Madre	165.66		
	Madre	211.53	14692.0	.048
	Ambos	187.68		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Madre	217.61	16078.0	.044
	Ambos	195.75		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Padre	105.43	2468.5	.001
	Madre	162.40		
	Padre	49.85	968.0	.003
	Ambos	74.28		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	Padre	104.75	2372.5	.000
	Madre	170.17		
	Padre	51.79	995.5	.003
	Ambos	77.06		
Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Padre	127.13	2954.5	.042
	Madre	162.92		
	Madre	211.82	14411.0	.020
	Ambos	183.91		

Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Padre	120.04	2863.0	.013
	Madre	165.29		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	Padre	119.20	2840.5	.007
	Madre	169.63		
	Padre	55.72	1126.5	.013
	Ambos	77.53		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 115, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre o Ambos. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre o Ambos manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es el Padre.

En la Tabla 116 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 116

Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Comunicación con el centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Madre	218.22	15276.5	.007
	Ambos	186.72		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Madre	220.73	16444.5	.043
	Ambos	195.70		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	Madre	223.57	15687.0	.006
	Ambos	190.08		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Madre	220.68	16056.5	.030
	Ambos	193.70		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	Madre	221.64	15561.0	.009
	Ambos	189.60		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 116, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco los diez ítems a favor del grupo de familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro son Ambos.

En la Tabla 117 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 117

Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Implicación en el hogar

	Comunicación con el centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Padre	132.31	3194.5	.009
	Madre	166.85		
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Padre	130.65	3149.5	.006
	Madre	170.21		
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Padre	122.28	2923.5	.003
	Madre	169.88		
Fomento el buen clima de estudio en casa	Padre	123.20	2948.5	.004
	Madre	169.27		
Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.	Padre	130.69	3150.5	.012
	Madre	170.74		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	Padre	118.11	2811.0	.006
	Madre	168.66		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 117, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre. Estos resultados nos permiten considerar que las familias

participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es el Padre.

En la Tabla 118 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 118

Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Comunicación con el centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Madre	213.95	14273.0	.012
	Ambos	182.11		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Madre	212.16	14801.0	.045
	Ambos	186.70		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 118, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro son Amos.

En la Tabla 119 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 119

Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Participación comunitaria

	Comunicación con el centro	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	Padre	101.22	2052.0	.001
	Madre	166.66		
En actividades de barrio o pedanía	Padre	126.15	2625.5	.039
	Madre	166.33		
	Padre	54.13	969.0	.021
	Ambos	74.86		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 119, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre o Ambos. Los resultados permiten considerar que las familias participantes donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es la Madre o Ambos manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias donde Quien se ocupa de la comunicación con el centro es el Padre.

Comprobada la existencia de diferencias estadísticamente significativas aplicando la prueba de Kruskal Wallis (Resultados en Anexo XIII) se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney en función de la variable Personas que conviven en la unidad familiar.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Personas que conviven en la unidad familiar, al comparar: Padre/s, madre/s e hijos con Familia monoparental con hijos; Padre/s, madre/s e hijos con Familia reconstituida e hijos; Familia monoparental con

hijos con Familia reconstituida e hijos; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 120, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Personas que conviven en la unidad familiar.

Tabla 120

Prueba de U Mann-Whitney según las Personas que conviven en la unidad familiar

	Personas	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	Padre/s, madre/s e hijos	212.48	1820.0	.009
	Otros	129.33		
	Familia monoparental con hijos	39.39	262.5	.022
	Otros	25.50		
	Familia reconstituida e hijos	28.63	153.0	.020
	Otros	18.20		
Dimensión Participación en actividades del centro	Padre/s, madre/s e hijos	211.84	2079.0	.040
	Otros	146.60		
	Familia monoparental con hijos	39.62	249.5	.013
	Otros	24.63		
	Familia reconstituida e hijos	28.86	145.0	.012
	Otros	17.67		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 120, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Personas que conviven en la unidad familiar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de las ocho dimensiones.

A continuación se procede a realizar la prueba de U Mann-Whitney para observar las diferencias estadísticamente significativas en función de la variable Personas que conviven en la unidad familiar en los diversos ítems que presentan las dimensiones del cuestionario que han presentado diferencias estadísticamente significativas.

En la Tabla 121 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Personas que conviven en la unidad familiar en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 121

Prueba de U Mann-Whitney según las Personas que conviven en la unidad familiar en la dimensión Comunicación con el centro para Padre/s, madre/s e hijos-Otros, Familia monoparental con hijos-Otros, Familia reconstituida e hijos-Otros

	Personas	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	Padre/s, madre/s e hijos	207.54	1558.5	.002
	Otros	118.82		
	Familia monoparental con hijos	38.96	230.0	.009
	Otros	23.93		
	Familia reconstituida e hijos	27.69	129.5	.008
	Otros	16.75		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Padre/s, madre/s e hijos	192.61	1244.0	.009
	Otros	110.17		
	Familia monoparental con hijos	35.27	197.5	.037
	Otros	22.96		
	Familia reconstituida e hijos	26.29	109.0	.013
	Otros	15.58		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	Padre/s, madre/s e hijos	204.29	1442.0	.007
	Otros	117.92		
	Familia monoparental con hijos	36.32	225.5	.040
	Otros	24.35		
	Familia reconstituida e hijos	27.21	132.5	.024
	Otros	17.19		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 121, en la dimensión Comunicación con el centro, entre Padre/s, madre/s e hijos y Otros, Familia monoparental con hijos y Otros, y Familia reconstituida e hijos y Otros, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes que responde el cuestionario donde la Personas que conviven en la unidad familiar son Padre/s, madre/s e hijos, Familia monoparental con hijos, y Familia reconstituida e hijos. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos

presentan NEAE que han contestado al cuestionario donde las Personas que conviven en la unidad familiar son Padre/s, madre/s e hijos, Familia monoparental con hijos, y Familia reconstituida e hijos manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario donde las Personas que conviven en la unidad familiar son Otros.

En la Tabla 122 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Personas que conviven en la unidad familiar en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 122

Prueba de U Mann-Whitney según las Personas que conviven en la unidad familiar en la dimensión Participación en actividades del centro para Padre/s, madre/s e hijos- Otros, Familia monoparental con hijos- Otros, Familia reconstituida e hijos- Otros

	Personas	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades culturales	Padre/s, madre/s e hijos	194.02	1827.5	.016
	Otros	129.83		
	Familia monoparental con hijos	37.84	220.5	.005
	Otros	22.70		
	Familia reconstituida e hijos	26.50	160.0	.044
	Otros	18.67		
En fiestas	Familia monoparental con hijos	36.41	243.5	.041
	Otros	24.89		
	Familia reconstituida e hijos	27.89	144.0	.018
	Otros	17.79		
En comisiones de trabajo creadas en el centro	Padre/s, madre/s e hijos	193.73	1933.0	.033
	Otros	136.87		
	Familia reconstituida e hijos	27.70	142.0	.010
	Otros	17.47		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	Familia monoparental con hijos	36.35	193.5	.011
	Otros	21.88		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 122, en la dimensión Participación en actividades del centro, entre Padre/s, madre/s e hijos y Otros, Familia monoparental con hijos y Otros, y Familia reconstituida e hijos y Otros, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes que responde el cuestionario donde las Personas que conviven en la unidad familiar son Padre/s, madre/s e hijos, Familia monoparental con hijos, y Familia reconstituida e hijos respecto al grupo de familias participantes donde las Personas que conviven en la unidad familiar son Otros. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE que han contestado al cuestionario donde las Personas que conviven en la unidad familiar son Padre/s, madre/s e hijos, Familia monoparental con hijos, y Familia reconstituida e hijos manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias participantes con hijos con NEAE que han contestado al cuestionario donde las Personas que conviven en la unidad familiar son Otros.

8.6. Objetivo específico 5

Estudiar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función de variables relacionadas con el hijo o hija, tales como la necesidad educativa que tenga, el profesional que lo atiende en el centro, atención recibida fuera del centros, o si se le ha realizado informe psicopedagógico.

A continuación, se presentan las medias y desviaciones estándar de cada una de las dimensiones de la participación, en función de la necesidad específica de apoyo educativo que tiene el hijo o hija indicada por las familias participantes (Tabla 123).

Tabla 123

Media y desviación estándar globales por dimensión según NEAE indicada por las familias

Dimensiones	NEAE	Media	Desviación estándar
Comunicación con el centro	Retraso desarrollo	3.3455	1.14418
	Trastornos del espectro autista	3.3374	.59907
	Retraso madurativo	3.2403	.80556
	Visual	3.1546	.51130
	Dificultades específicas del aprendizaje	3.1468	.88881
	Otra	3.0581	.80514
	Trastornos del lenguaje/comunicación	3.0254	.79985
	Intelectual	2.9781	.92855
	Motora	2.9542	.94398
	Altas capacidades intelectuales	2.9479	.69009
	Trastornos graves de conducta	2.8629	.76274
	Compensación educativa	2.8483	.88645
	Integración tardía	2.8133	.96061
	Auditiva	2.5710	.97193
	Desconocimiento de la lengua de instrucción	2.5094	.87534
	Pluridiscapacidad	2.2113	.94929
	Auditiva	2.4890	.84834
	Retraso desarrollo	2.3965	.95613
	Retraso madurativo	2.3625	.72151
Participación en actividades del centro	Intelectual	2.3506	.88494
	Dificultades específicas del aprendizaje	2.3460	.92962
	Motora	2.2246	.89892
	Otra	2.1972	.97185
	Trastornos del lenguaje/comunicación	2.1600	.82241
	Integración tardía	2.1461	.73346
	Desconocimiento de la lengua de instrucción	2.1378	.79263
	Trastornos graves de conducta	2.1071	.92804
	Pluridiscapacidad	2.1038	1.12037
	Compensación educativa	2.0957	.82453
	Trastornos del espectro autista	2.0144	.92207
	Visual	1.9215	.70393

	Altas capacidades intelectuales	1.9031	.75718	
Sentimiento de pertenencia	Retraso desarrollo	4.0170	.61975	
	Otra	3.7620	.84410	
	Retraso madurativo	3.7035	.95202	
	Trastornos del espectro autista	3.6302	1.16717	
	Dificultades específicas del aprendizaje	3.5870	1.19915	
	Visual	3.5062	1.04857	
	Altas capacidades intelectuales	3.4921	1.12667	
	Compensación educativa	3.4732	1.19319	
	Trastornos graves de conducta	3.4414	1.04794	
	Trastornos del lenguaje/comunicación	3.2711	1.36657	
	Motora	3.1377	1.26241	
	Pluridiscapacidad	2.9800	1.30429	
	Integración tardía	2.9739	1.28101	
	Intelectual	2.8463	1.61999	
	Auditiva	2.8285	1.47036	
	Implicación en el hogar	Desconocimiento de la lengua de instrucción	2.5881	1.39977
		Retraso desarrollo	4.3390	.41120
Dificultades específicas del aprendizaje		4.2242	.64954	
Trastornos del espectro autista		4.1774	1.02078	
Altas capacidades intelectuales		4.1416	.83919	
Otra		4.1323	.85426	
Compensación educativa		4.0730	.67607	
Auditiva		4.0485	.82644	
Retraso madurativo		4.0398	.51022	
Intelectual		4.0238	.96060	
Visual		3.9738	.76177	
Trastornos del lenguaje/comunicación		3.9311	1.05001	
Motora		3.9019	.89761	
Trastornos graves de conducta		3.7757	.64450	
Integración tardía		3.6678	.89442	
Pluridiscapacidad		3.6588	1.17527	
Implicación en la AMPA		Desconocimiento de la lengua de instrucción	3.6419	.88622
	Retraso desarrollo	3.4305	1.01476	
	Dificultades específicas del	2.8524	1.16354	

	aprendizaje		
	Intelectual	2.8063	1.12450
	Altas capacidades intelectuales	2.7024	1.07384
	Auditiva	2.6525	1.08909
	Retraso madurativo	2.6003	1.05299
	Otra	2.5889	1.12291
	Compensación educativa	2.5217	1.05197
	Integración tardía	2.5183	1.13519
	Trastornos del espectro autista	2.4977	1.10343
	Visual	2.4869	1.18482
	Motora	2.3865	1.25468
	Trastornos del lenguaje/comunicación	2.3720	1.16703
	Pluridiscapacidad	2.2513	.87867
	Trastornos graves de conducta	2.1886	.81254
	Desconocimiento de la lengua de instrucción	1.9706	.82565
	Retraso desarrollo	3.2385	1.08748
	Dificultades específicas del aprendizaje	2.7878	1.29351
	Altas capacidades intelectuales	2.5900	1.19167
	Intelectual	2.5475	1.14256
	Visual	2.5385	1.17912
	Compensación educativa	2.4700	1.22349
	Otra	2.3767	1.19885
	Auditiva	2.3730	1.21940
	Motora	2.3365	1.28678
	Trastornos del espectro autista	2.3323	1.17502
	Retraso madurativo	2.3310	1.16568
	Integración tardía	2.2539	1.14731
	Trastornos del lenguaje/comunicación	2.1421	1.27526
	Trastornos graves de conducta	1.9186	.79568
	Desconocimiento de la lengua de instrucción	1.7800	1.21696
	Pluridiscapacidad	1.7163	.99336
	Intelectual	2.7069	1.32956
	Retraso desarrollo	2.2930	1.09136
	Dificultades específicas del aprendizaje	2.1818	1.04820
	Otra	2.1531	.98301
	Retraso madurativo	2.1508	.92670
	Motora	2.1462	1.28239
Implicación en el Consejo Escolar			
Participación Comunitaria			

	Integración tardía	2.1250	1.16549
	Altas capacidades intelectuales	2.0896	.80533
	Visual	2.0362	1.17316
	Auditiva	2.0310	1.14450
	Compensación educativa	1.9457	.95945
	Trastornos del lenguaje/comunicación	1.8992	1.04044
	Trastornos del espectro autista	1.8867	.83342
	Pluridiscapacidad	1.8438	.97312
	Desconocimiento de la lengua de instrucción	1.6422	.84545
	Trastornos graves de conducta	1.6364	.55753
	Intelectual	3.0181	1.06222
	Retraso madurativo	2.9900	.80628
	Auditiva	2.8865	1.16044
	Retraso desarrollo	2.8365	1.09528
	Dificultades específicas del aprendizaje	2.8359	1.05249
	Integración tardía	2.8328	1.10491
	Visual	2.8031	1.17047
	Pluridiscapacidad	2.7325	.95888
	Otra	2.7111	.92434
Formación	Desconocimiento de la lengua de instrucción	2.6513	1.07903
	Compensación educativa	2.6330	.99590
	Trastornos del espectro autista	2.5628	.93738
	Altas capacidades intelectuales	2.5581	.87161
	Motora	2.5315	1.27094
	Trastornos del lenguaje/comunicación	2.5031	1.11680
	Trastornos graves de conducta	2.3786	.76356

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla X, en la dimensión Comunicación con el centro las familias participantes cuyos hijos o hijas presentan Retraso del desarrollo expresan comunicarse en mayor medida ($M=3.35$), mientras las familias del alumnado que presenta Pluridiscapacidad son las que expresan una menor comunicación con el centro ($M=2.21$). En cuanto a la dimensión Participación en actividades del centro las familias cuyos hijos e hijas presentan Discapacidad Auditiva exponen que participan

más ($M=2.49$) que el resto de familias participantes, al mismo tiempo las familias participantes cuyos hijos e hijas presentan Altas capacidades intelectuales son las que participan en menor medida ($M=1.90$) en las actividades del centro. En la dimensión Sentimiento de pertenencia las familias participantes cuyos hijos e hijas presentan Retraso del desarrollo enuncian un mayor ($M=4.02$) sentimiento de pertenencia, mientras que las familias participantes cuyos hijos o hijas presentan Desconocimiento de la lengua de instrucción enuncian tener un menor ($M=2.59$) sentimiento de pertenencia que el resto de familias participantes. En la dimensión Implicación en el hogar las familias participantes cuyos hijos o hijas presentan Retraso del desarrollo expresa una mayor Implicación en el hogar ($M=4.34$), mientras las familias del alumnado que presenta Desconocimiento de la lengua de instrucción son las que expresan una menor Implicación en el hogar ($M=3.64$). En cuanto a la dimensión Implicación en la AMPA las familias cuyos hijos e hijas presentan Retraso del desarrollo exponen una mayor implicación en la AMPA ($M=3.43$) que el resto de familias participantes, al mismo tiempo las familias participantes cuyos hijos e hijas presentan Desconocimiento de la lengua de instrucción son las que exponen que se implican menos en la AMPA ($M=1.97$). En la dimensión Implicación en el Consejo Escolar las familias participantes cuyos hijos e hijas presentan Retraso del desarrollo enuncian una mayor ($M=3.24$) implicación en el Consejo Escolar, mientras que las familias participantes cuyos hijos o hijas presentan Pluridiscapacidad enuncian tener una menor ($M=1.72$) implicación en el Consejo Escolar que el resto de familias participantes. En la dimensión Participación Comunitaria las familias participantes cuyos hijos o hijas presentan Discapacidad Intelectual expresa participar en la comunidad en mayor medida ($M=2.71$), mientras las familias del alumnado que presenta Trastornos graves de conducta son las que expresan una menor participación

comunitaria ($M=1.64$). En cuanto a la dimensión Formación las familias cuyos hijos e hijas presentan Discapacidad Intelectual exponen que participan más en la formación ($M=3.02$) que el resto de familias participante, al mismo tiempo las familias participantes cuyos hijos e hijas presentan Trastornos del lenguaje/comunicación son las que participan en menor medida ($M=2.50$) en la formación respecto al resto de familias participantes.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en la prueba U Mann Whitney al realizar las comparaciones entre las familias cuyos hijos o hijas presentan una NEAE y el resto de familias participantes. La decisión de llevar a cabo este análisis y no el de comparar a las familias necesidad a necesidad entre sí viene derivada de que tras comprobar que nos encontrábamos con muchos casos únicos donde se presentaban varias necesidades a la vez (dentro de un mismo caso) los resultados no arrojaban datos de interés ni estadísticamente significativos.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), en los casos de las NEAE Intelectual; NEAE Motora; y NEAE Visual; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 124, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Altas capacidades intelectuales.

Tabla 124*Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Altas capacidades intelectuales*

	Altas capacidades intelectuales	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Participación en actividades del centro	No	266.58	11861.5	.003
	Sí	208.93		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 124, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Altas capacidades intelectuales, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en una de las ocho dimensiones.

En la Tabla 125 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Altas capacidades intelectuales en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 125*Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Altas capacidades intelectuales en la dimensión Participación en actividades del centro*

	Altas capacidades intelectuales	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de servicios que ofrece el centro	No	239.17	9155.5	.007
	Sí	191.99		
En comisiones de trabajo creadas en el centro	No	242.78	9820.5	.008
	Sí	196.45		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	No	246.11	8066.0	.000
	Sí	170.51		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 125, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres los nueve ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Altas capacidades intelectuales. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Altas capacidades intelectuales que han contestado al cuestionario manifiestan una mayor participación en actividades

del centro, respecto a las familias con hijos con NEAE Altas capacidades intelectuales que han contestado al cuestionario.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 126, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Compensación educativa.

Tabla 126

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Compensación educativa

	Compensación educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	263.22	9063.0	.042
	Sí	216.83		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 126, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Compensación educativa, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en una de las ocho dimensiones.

En la Tabla 127 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Compensación educativa en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 127

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Compensación educativa en la dimensión Comunicación con el centro

	Compensación educativa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	256.70	8857.0	.048
	Sí	216.04		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	253.70	7837.5	.005
	Sí	200.63		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	252.73	7303.5	.002
	Sí	188.49		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 127, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Compensación educativa. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Compensación educativa que han contestado al cuestionario manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Compensación educativa que han contestado al cuestionario.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 128, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción.

Tabla 128

Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción

	Desconocimiento de la lengua de instrucción	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	265.73	4498.0	.000
	Sí	157.06		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	266.39	4177.5	.000
	Sí	147.05		
Dimensión Implicación en el hogar	No	266.58	4084.5	.000
	Sí	144.14		
Dimensión Implicación en la AMPA	No	265.11	4795.0	.000
	Sí	166.34		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	264.92	4888.0	.000
	Sí	169.25		
Dimensión Participación comunitaria	No	263.93	5370.0	.003
	Sí	184.31		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 128, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho dimensiones.

En la Tabla 129 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 129

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Comunicación con el centro

	Desconocimiento de la lengua de instrucción	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	259.14	4439.0	.000
	Sí	159.19		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	No	243.30	3737.5	.012
	Sí	174.50		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	256.22	4082.0	.000
	Sí	144.06		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	255.33	3311.5	.000
	Sí	122.82		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	250.25	4553.5	.028
	Sí	188.63		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	No	252.42	5163.5	.014
	Sí	187.62		
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	No	234.68	3916.0	.000
	Sí	313.88		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 129, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción que han contestado al cuestionario manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción que han contestado al cuestionario.

En la Tabla 130 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 130

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Desconocimiento de la lengua de instrucción	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	No	251.22	4506.5	.000
	Sí	165.72		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	No	254.36	4503.0	.001
	Sí	165.60		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	No	251.83	3304.5	.000
	Sí	132.52		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	256.42	4735.5	.000
	Sí	168.76		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	No	251.28	4261.5	.001
	Sí	161.95		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	No	253.96	5153.5	.004
	Sí	182.24		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	No	254.80	5051.5	.011
	Sí	189.19		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	No	254.64	4373.0	.000
	Sí	161.27		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	No	256.97	3766.5	.000
	Sí	141.05		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 130, en la dimensión Sentimiento de pertenencia, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en nueve de los diez ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de

instrucción manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción.

En la Tabla 131 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 131

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en el hogar

	Desconocimiento de la lengua de instrucción	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	No	255.07	5841.5	.019
	Sí	199.05		
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	No	253.05	3459.0	.000
	Sí	138.04		
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	No	255.18	6036.5	.013
	Sí	205.14		
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	No	253.07	5790.5	.011
	Sí	197.45		
Fomento el buen clima de estudio en casa	No	252.89	5900.0	.041
	Sí	206.32		
Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	No	254.60	5816.0	.005
	Sí	198.25		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	No	254.76	4560.0	.001
	Sí	167.50		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	No	248.72	4220.5	.000
	Sí	156.18		
Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.	No	256.47	4980.5	.002
	Sí	181.52		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	No	246.82	4654.0	.012
	Sí	180.71		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	No	253.88	3792.0	.000
	Sí	149.93		
Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	No	253.39	4978.0	.010
	Sí	186.66		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 131, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en doce de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción.

En la Tabla 132 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 132

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en la AMPA

	Desconocimiento de la lengua de instrucción	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	No	244.57	4018.5	.000
	Sí	158.02		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	No	251.70	2891.0	.000
	Sí	117.75		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	No	249.10	3376.5	.000
	Sí	135.09		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	No	247.70	4449.0	.001
	Sí	163.80		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	No	245.20	4421.5	.003
	Sí	167.47		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	No	248.15	4043.0	.001
	Sí	158.89		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	No	244.62	4703.5	.015
	Sí	182.48		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 132, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua

de instrucción. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción.

En la Tabla 133 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 133

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Desconocimiento de la lengua de instrucción	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	No	245.43	3649.5	.000
	Sí	149.17		
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	No	245.83	3685.5	.000
	Sí	146.13		
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	No	242.99	4492.5	.009
	Sí	174.95		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	No	242.21	4628.5	.030
	Sí	185.43		
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	No	244.50	4069.0	.003
	Sí	164.70		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	No	244.32	4365.0	.005
	Sí	170.39		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 133, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción manifiestan una mayor implicación en el

Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción.

En la Tabla 134 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 134

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Participación comunitaria

	Desconocimiento de la lengua de instrucción	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	No	249.84	3727.0	.000
	Sí	143.52		
En actividades ecológicas	No	247.71	4684.0	.002
	Sí	171.63		
En actividades de barrio o pedanía	No	249.05	5288.0	.047
	Sí	197.34		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	No	236.89	4649.0	.021
	Sí	180.54		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 134, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 135, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Dificultades específicas de aprendizaje

Tabla 135*Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Dificultades específicas de aprendizaje*

	Dificultades específicas de aprendizaje	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	251.44	20226.5	.032
	Sí	285.13		
Dimensión Participación en actividades del centro	No	250.99	20047.0	.023
	Sí	286.68		
Dimensión Implicación en la AMPA	No	249.70	19530.0	.008
	Sí	291.14		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	249.91	19611.5	.010
	Sí	290.44		
Dimensión Formación	No	248.73	19140.5	.004
	Sí	294.50		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 135, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Dificultades específicas de aprendizaje del cuestionario se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de las ocho dimensiones.

En la Tabla 136 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 136*Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Comunicación con el centro*

	Dificultades específicas de aprendizaje	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	No	229.20	16725.5	.038
	Sí	259.71		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	238.71	17744.0	.013
	Sí	276.21		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	228.80	15734.0	.000
	Sí	280.81		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 136, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje.

En la Tabla 137 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 137

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Participación en actividades del centro

	Dificultades específicas de aprendizaje	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En talleres dentro del aula	No	229,59	16869.0	.009
	Sí	266,24		
En actividades de servicios que ofrece el centro	No	227,35	16998.0	.046
	Sí	254,14		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	No	228,32	16404.0	.008
	Sí	266,69		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 137, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres los nueve ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a

las familias con hijos con NEAE cuyos hijos no presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje

En la Tabla 138 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 138

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Implicación en la AMPA

	Dificultades específicas de aprendizaje	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	No	232.55	17269.5	.004
	Sí	275.17		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	No	233.66	17819.0	.041
	Sí	263.51		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	No	233.04	17032.5	.003
	Sí	276.55		
Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.	No	235.00	17764.5	.009
	Sí	271.89		
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge.	No	223.67	16082.0	.012
	Sí	259.70		
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	No	229.24	16740.5	.013
	Sí	265.50		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 138, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias cuyos hijos no presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje.

En la Tabla 139 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 139

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Dificultades específicas de aprendizaje	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	No	232.33	17870.0	.047
	Sí	261.01		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	No	229.65	17430.0	.035
	Sí	259.05		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 139, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos no presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje.

En la Tabla 140 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Formación.

Tabla 140

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Formación

	Dificultades específicas de aprendizaje	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	No	237.10	18134.0	.037
	Sí	267.65		
La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	No	226.42	16396.5	.007
	Sí	265.57		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 140, en la dimensión Formación, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los siete ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje manifiestan una mayor formación, respecto a las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Dificultades específicas de aprendizaje

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 141, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Integración tardía.

Tabla 141

Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Integración tardía

	Integración tardía	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	261.74	2866.0	.009
	Sí	168.72		
Dimensión Implicación en el hogar	No	262.26	2608.0	.003
	Sí	154.39		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 141, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Integración tardía, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de las ocho dimensiones.

En la Tabla 142 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Integración tardía en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 142

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Integración tardía en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Integración tardía	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	252.87	2962.0	.035
	Sí	183.24		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	No	245.83	2894.0	.042
	Sí	179.24		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	No	253.68	2567.5	.005
	Sí	160.03		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	No	251.13	2811.5	.022
	Sí	174.38		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 142, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro los diez ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Integración tardía. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Integración tardía manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Integración tardía.

En la Tabla 143 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Integración tardía en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 143*Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Integración tardía en la dimensión**Implicación en el hogar*

	Integración tardía	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Fomento el buen clima de estudio en casa	No	252.52	2636.5	.003
	Sí	164.09		
Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.	No	254.99	2913.5	.003
	Sí	171.36		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	No	254.11	1865.5	.000
	Sí	113.14		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	No	246.52	1861.0	.000
	Sí	124.81		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	No	250.26	2736.5	.019
	Sí	169.97		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 143, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Integración tardía. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Integración tardía manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Integración tardía.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 144, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Retraso Madurativo.

Tabla 144*Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Retraso Madurativo*

	Retraso Madurativo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Implicación en el hogar	No	263.19	7288.0	.014
	Sí	202.70		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 144, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Retraso Madurativo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en una de las ocho dimensiones.

En la Tabla 145 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Retraso Madurativo en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 145

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso Madurativo en la dimensión Implicación en el hogar

	Retraso Madurativo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	No	255.63	6869.5	.006
	Sí	196.14		
Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.	No	255.24	7761.0	.036
	Sí	214.52		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	No	253.53	7069.5	.012
	Sí	197.24		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	No	247.14	6404.5	.007
	Sí	188.04		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	No	251.89	7089.0	.018
	Si	197.73		
Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	No	252.55	7304.5	.044
	Sí	207.29		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 145, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Retraso Madurativo. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Retraso Madurativo manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Retraso Madurativo.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 146, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación.

Tabla 146

Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación

	Trastornos del lenguaje/comunicación	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Implicación en el hogar	No	263.77	11733.0	.047
	Sí	223.34		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	264.94	11200.5	.013
	Sí	214.61		
Dimensión Participación comunitaria	No	264.15	11561.0	.032
	Sí	220.52		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 146, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho dimensiones.

En la Tabla 147 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 147

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Implicación en el hogar

	Trastornos del lenguaje/comunicación	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	No	251.64	10354.0	.003
	Sí	208.02		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	No	254.64	10498.0	.020
	Sí	210.50		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	No	247.39	10129.0	.040
	Sí	209.38		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 147, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación.

En la Tabla 148 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 148

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Trastornos del lenguaje/comunicación	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	No	247.94	8295.0	.000
	Sí	178.82		
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	No	246.01	8645.0	.002
	Sí	185.18		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 148, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación.

En la Tabla 149 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 149

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Participación comunitaria

	Trastornos del lenguaje/comunicación	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	No	239.04	9208.5	.010
	Sí	192.94		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 149, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en uno de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 150, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Auditiva.

Tabla 150

Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Auditiva

	Auditiva	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	261.85	3551.5	.030
	Sí	188.08		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	262.21	3375.5	.015
	Sí	179.28		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 150, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Auditiva, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de las ocho dimensiones.

En la Tabla 151 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Auditiva en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 151

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Auditiva en la dimensión Comunicación con el centro

	Auditiva	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	256.35	2987.5	.004
	Sí	167.24		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	251.41	3158.0	.021
	Sí	184.94		
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	No	237.10	2589.0	.020
	Sí	297.40		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 151, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Auditiva para los ítems “Conozco las normas de funcionamiento del centro” y “Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo” y a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Auditiva para el ítem “Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor”. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Auditiva manifiestan un conocer las normas de funcionamiento del centro y asistir a las tutorías a las que son citados por el tutor, y manifiestan que no han sido representantes de las familias del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el tutor, respecto a las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Auditiva.

En la Tabla 152 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Auditiva en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 152

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Auditiva en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Auditiva	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	No	247.43	2866.0	.035
	Sí	177.59		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	253.61	3321.0	.029
	Sí	184.79		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	No	247.23	2476.5	.005
	Sí	154.68		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 152, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres los diez ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Auditiva. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Auditiva manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Auditiva.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 153, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Pluridiscapacidad.

Tabla 153

Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Pluridiscapacidad

	Pluridiscapacidad	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	260.60	965.0	.011
	Sí	125.13		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 153, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la

variable NEAE Pluridiscapacidad, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en una de las ocho dimensiones.

En la Tabla 154 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Pluridiscapacidad en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 154

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Pluridiscapacidad en la dimensión Comunicación con el centro

	Pluridiscapacidad	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	254.13	1175.0	.030
	Sí	151.38		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	250.24	1102.0	.011
	Sí	142.25		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	249.74	609.5	.000
	Sí	80.69		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	248.23	859.0	.022
	Sí	126.71		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 154, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE pluridiscapacidad. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE pluridiscapacidad manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE pluridiscapacidad.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 155, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Retraso del desarrollo.

Tabla 155*Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Retraso del desarrollo*

	Retraso del desarrollo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	255.89	3422.0	.018
	Sí	336.40		
Dimensión Implicación en la AMPA	No	255.07	3016.0	.003
	Sí	356.70		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	255.67	3314.5	.011
	Sí	341.78		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 155, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Retraso del desarrollo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho dimensiones.

En la Tabla 156 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 156*Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Comunicación con el centro*

	Retraso del desarrollo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	246.38	3287.0	.014
	Sí	315.00		
Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	No	235.78	3099.0	.022
	Sí	303.89		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	235.34	2003.0	.000
	Sí	365.58		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 156, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems,

a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Retraso del desarrollo. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Retraso del desarrollo manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Retraso del desarrollo.

En la Tabla 157 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 157

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Implicación en la AMPA

	Retraso del desarrollo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	No	239.16	2862.5	.002
	Sí	332.38		
Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.	No	240.12	3084.5	.006
	Sí	322.28		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	No	237.22	2866.5	.002
	Sí	328.18		
Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	No	237.23	2873.0	.002
	Sí	327.85		
Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	No	236.83	2910.5	.002
	Sí	324.97		
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge.	No	228.74	2984.0	.011
	Sí	304.30		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 157, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Retraso del desarrollo. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Retraso del desarrollo manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias cuyos hijos no presentan NEAE Retraso del desarrollo.

En la Tabla 158 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 158

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Retraso del desarrollo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	No	235.88	3142.5	.015
	Sí	310.38		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	No	235.82	3119.0	.012
	Sí	311.55		
Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.	No	232.97	3143.0	.026
	Sí	295.58		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 158, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Retraso del desarrollo. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Retraso del desarrollo manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos no presentan NEAE Retraso del desarrollo.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 159, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Trastorno del Espectro Autista.

Tabla 159*Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Trastorno del Espectro Autista*

	Trastorno del Espectro Autista	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	253.84	7744.0	.009
	Sí	315.91		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 159, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Trastorno del Espectro Autista, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en una de las ocho dimensiones.

En la Tabla 160 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Trastorno del Espectro Autista en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 160*Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastorno del Espectro Autista en la dimensión Comunicación con el centro*

	Trastorno del Espectro Autista	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	No	236.01	7433.0	.028
	Sí	281.52		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	244.68	7800.5	.009
	Sí	294.59		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	243.26	7786.5	.041
	Sí	287.11		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	234.44	6133.0	.001
	Sí	307.18		
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	No	241.97	7842.5	.035
	Sí	208.23		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 160, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los once

ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Trastorno del Espectro Autista. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Trastorno del Espectro Autista manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastorno del Espectro Autista.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 161, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Trastornos graves de conducta.

Tabla 161

Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Trastornos graves de conducta

	Trastornos graves de conducta	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Implicación en el hogar	No	261.89	2068.5	.008
	Sí	155.25		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	261.26	2384.0	.039
	Sí	177.79		
Dimensión Participación comunitaria	No	261.20	2415.0	.044
	Sí	180.00		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 161, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable NEAE Trastornos graves de conducta, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho dimensiones.

En la Tabla 162 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 162

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Implicación en el hogar

	Trastornos graves de conducta	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	No	251.55	2395.5	.025
	Sí	178.61		
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	No	251.66	2342.0	.036
	Sí	174.79		
Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.	No	254.40	2250.0	.015
	Sí	168.21		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	No	243.79	1871.0	.003
	Sí	216.43		
Procuro que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	No	251.60	2374.0	.042
	Sí	177.07		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 162, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos graves de conducta. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos graves de conducta manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes cuyos hijos presentan NEAE Trastornos graves de conducta.

En la Tabla 163 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 163

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Trastornos graves de conducta	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	No	243.10	1814.5	.004
	Sí	137.11		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	No	243.17	1781.0	.003
	Sí	134.71		
Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.	No	237.67	1977.0	.020
	Sí	159.08		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 163, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos graves de conducta. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos graves de conducta manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Trastornos graves de conducta.

En la Tabla 164 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 164

Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Participación comunitaria

	Trastornos graves de conducta	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades solidarias y de voluntariado	No	247.58	2340.0	.044
	Sí	174.64		
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	No	243.60	2054.5	.010
	Sí	154.25		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	No	236.87	1419.5	.001
	Sí	116.19		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	No	235.54	1333.5	.000
	Sí	109.58		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 164, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos graves de conducta. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos no presentan NEAE Trastornos graves de conducta manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias cuyos hijos presentan NEAE Trastornos graves de conducta.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Profesional: Fisioterapeuta; y Otro; no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 165, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Profesional PT.

Tabla 165*Prueba de U Mann-Whitney según Profesional PT*

	PT	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	233.45	16467.5	.000
	Sí	329.17		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	239.68	18830.5	.000
	Sí	312.05		
Dimensión Implicación en la AMPA	No	248.57	22198.5	.009
	Sí	287.64		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	250.06	22762.0	.024
	Sí	283.56		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 165, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Profesional PT, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las ocho dimensiones.

En la Tabla 166 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional PT en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 166*Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Comunicación con el centro*

	PT	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	239.32	20044.0	.000
	Sí	290.12		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	No	226.09	18551.5	.000
	Sí	275.09		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	236.55	20177.5	.000
	Sí	281.72		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	No	224.93	18849.5	.004
	Sí	263.83		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	236.58	20189.5	.004
	Sí	275.20		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	228.65	17595.0	.000
	Sí	295.67		

Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	No	229.42	19232.0	.001
	Sí	275.62		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	209.32	12393.0	.000
	Sí	321.01		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	No	240.34	21541.0	.035
	Sí	270.11		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 166, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en nueve de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no reciben atención del profesional PT.

En la Tabla 167 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional PT en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 167

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	PT	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	No	228.16	17549.5	.000
	Sí	293.53		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	No	236.30	19837.0	.001
	Sí	283.06		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	No	237.17	21240.5	.038
	Sí	265.32		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	237.02	19717.0	.000
	Sí	288.52		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	No	231.15	18235.5	.000
	Sí	286.80		

Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	No	231.30	19045.5	.001
	Sí	277.80		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	No	235.30	19220.0	.000
	Sí	288.07		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	No	235.52	19037.5	.000
	Sí	292.98		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	No	233.91	18844.0	.000
	Sí	289.87		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	No	233.58	18463.5	.000
	Sí	294.71		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 167, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los diez ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional PT.

En la Tabla 168 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional PT en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 168

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Implicación en la AMPA

	PT	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	No	228.96	19305.5	.003
	Sí	266.85		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	No	228.73	18260.0	.000
	Sí	284.23		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	No	230.64	19059.0	.002
	Sí	274.11		
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	No	231.92	19865.5	.023
	Sí	263.35		
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	No	228.84	19497.0	.023
	Sí	260.17		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 168, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional PT

En la Tabla 169 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional PT en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 169

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	PT	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	No	227.53	18574.5	.001
	Sí	272.78		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	No	229.27	19178.5	.005
	Sí	268.21		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 169, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional PT manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional PT.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 170, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Profesional ATE

Tabla 170

Prueba de U Mann-Whitney según Profesional ATE

	ATE	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	250.12	5982.0	.000
	Sí	356.88		
Dimensión Participación comunitaria	No	254.90	8248.0	.038
	Sí	304.19		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 170, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Profesional ATE, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ... de las ocho dimensiones.

En la Tabla 171 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional ATE en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 171

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional ATE en la dimensión Comunicación con el centro

	ATE	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	No	234.51	5956.0	.001
	Sí	303.76		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	244.86	6822.0	.008
	Sí	298.97		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	No	230.28	5954.5	.002
	Sí	299.32		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	242.22	6468.5	.008
	Sí	304.28		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	No	236.41	5548.0	.001
	Sí	316.05		

Me entrevistado con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	233.92	5491.5	.000
	Sí	316.99		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 171, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional ATE. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional ATE manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no reciben atención del profesional ATE.

En la Tabla 172 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional ATE en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 172

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional ATE en la dimensión Participación comunitaria

	ATE	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	No	238.57	6722.0	.007
	Sí	298.45		
En actividades ecológicas	No	237.91	6427.5	.004
	Sí	301.19		
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	No	226.04	5541.5	.001
	Sí	298.67		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 172, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional ATE. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional ATE manifiestan una

mayor participación comunitaria, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional ATE.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 173, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Profesional AL.

Tabla 173

Prueba de U Mann-Whitney según Profesional AL

	AL	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	248.15	14221.5	.000
	Sí	311.89		
Dimensión Participación en actividades del centro	No	249.08	14619.0	.001
	Sí	307.38		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	251.54	15675.5	.012
	Sí	295.37		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 173, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Profesional AL, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho dimensiones.

En la Tabla 174 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional AL en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 174

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional AL en la dimensión Comunicación con el centro

	AL	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	243.58	14702.0	.027
	Sí	275.27		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	241.09	15097.0	.032
	Sí	274.95		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	239.24	14006.0	.006
	Sí	284.76		

Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	No	230.72	13250.0	.004
	Sí	275.36		
Me entrevistó con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	230.69	12415.0	.000
	Sí	288.10		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 174, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional AL. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional AL manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no reciben atención del profesional AL.

En la Tabla 175 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional AL en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 175

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional AL en la dimensión Participación en actividades del centro

	AL	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En talleres dentro del aula	No	227.88	11802.5	.000
	Sí	287.97		
En actividades culturales	No	229.79	12885.0	.009
	Sí	269.90		
En fiestas	No	229.48	12268.5	.000
	Sí	290.19		
En actividades de servicios que ofrece el centro	No	226.48	12570.0	.006
	Sí	267.89		
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	No	229.25	13001.0	.005
	Sí	273.95		
En los procesos utilizados para evaluar el centro	No	224.21	11690.0	.000
	Sí	283.68		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 175, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis los

nueve ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional AL. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional AL manifiestan una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional AL.

En la Tabla 176 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional AL en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 176

Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional AL en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	AL	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	No	238.94	14051.0	.007
	Sí	280.71		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	243.65	14450.0	.006
	Sí	287.48		
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	No	238.13	13722.5	.004
	Sí	284.67		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	No	235.81	13626.0	.003
	Sí	283.29		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	No	243.50	14905.5	.028
	Sí	279.05		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 176, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco los diez ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional AL. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional AL manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional AL.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 177, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Profesional Orientador.

Tabla 177

Prueba de U Mann-Whitney según profesional Orientador

	Orientador	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	249.36	23010.5	.017
	Sí	284.45		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	248.21	22577.0	.008
	Sí	287.51		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	248.50	22689.0	.009
	Sí	286.72		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 177, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Profesional Orientador, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho dimensiones.

En la Tabla 178 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional Orientador en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 178

Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Orientador en la dimensión

Comunicación con el centro

	Orientador	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	235.11	19660.5	.000
	Sí	285.49		
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	233.59	19613.5	.000
	Sí	281.84		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	218.15	15828.0	.000
	Sí	296.47		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 178, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Orientador. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Orientador manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no reciben atención del profesional Orientador.

En la Tabla 179 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional Orientador en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 179

Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Orientador en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Orientador	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	No	241.23	21743.5	.027
	Sí	271.29		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	No	241.35	21545.0	.009
	Sí	276.38		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	No	238.41	21090.5	.005
	Sí	276.27		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	No	238.04	20590.0	.001
	Sí	281.30		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 179, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro los diez ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Orientador. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Orientador manifiestan un mayor sentimiento de

pertenencia, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional Orientador.

En la Tabla 180 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional Orientador en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 180

Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Orientador en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Orientador	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	No	228.09	19238.5	.002
	Sí	270.04		
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	No	228.34	19551.5	.003
	Sí	268.82		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	No	228.39	20013.5	.029
	Sí	256.75		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 180, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Orientador. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Orientador manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional Orientador.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 181, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Profesional Compensatoria.

Tabla 181*Prueba de U Mann-Whitney según profesional Compensatoria*

	Compensatoria	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Participación en actividades del centro	No	255.01	5360.0	.014
	Sí	323.83		
Dimensión Formación	No	254.69	5208.0	.008
	Sí	328.90		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 181, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Profesional Compensatoria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de las ocho dimensiones.

En la Tabla 182 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional Compensatoria en la dimensión Participación en actividades del centro.

Tabla 182*Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Compensatoria en la dimensión Participación en actividades del centro*

	Compensatoria	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades culturales	No	232.67	4937.5	.010
	Sí	292.92		
En actividades deportivas	No	230.32	4741.0	.006
	Sí	295.47		
En fiestas	No	236.67	5240.5	.034
	Sí	289.82		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 182, en la dimensión Participación en actividades del centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres los nueve ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Compensatoria. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Compensatoria manifiestan

una mayor participación en actividades del centro, respecto a las familias cuyos hijos no reciben atención del profesional Compensatoria.

En la Tabla 183 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Profesional Compensatoria en la dimensión Formación.

Tabla 183

Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Compensatoria en la dimensión Formación

	Compensatoria	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	No	241.19	5353.0	.033
	Sí	295.07		
Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias.	No	236.61	4998.5	.048
	Sí	285.98		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 183, en la dimensión Formación, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los siete ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Compensatoria. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos reciben atención del profesional Compensatoria manifiestan una mayor formación, respecto a las familias participantes cuyos hijos no reciben atención del profesional Compensatoria.

Al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Atención Educativa Fuera del Centro no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las ocho dimensiones.

Observamos los resultados de las dimensiones en la Tabla 184, al aplicar la prueba U Mann Whitney al cuestionario de familias, en función de la variable Informe psicopedagógico.

Tabla 184*Prueba de U Mann-Whitney según Informe psicopedagógico*

	Informe psicopedagógico	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Dimensión Comunicación con el centro	No	200.98	19820.0	.000
	Sí	302.62		
Dimensión Sentimiento de pertenencia	No	217.21	23455.0	.000
	Sí	290.17		
Dimensión Implicación en el hogar	No	232.09	26788.5	.000
	Sí	278.76		
Dimensión Implicación en la AMPA	No	219.43	23952.5	.000
	Sí	288.47		
Dimensión Implicación en el Consejo Escolar	No	228.58	26003.0	.000
	Sí	281.45		
Dimensión Participación comunitaria	No	230.45	26421.5	.000
	Sí	280.02		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 184, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas de los ítems del cuestionario de familias, en función de la variable Informe psicopedagógico, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho dimensiones.

En la Tabla 185 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Informe psicopedagógico en la dimensión Comunicación con el centro.

Tabla 185*Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Comunicación con el centro*

	Informe psicopedagógico	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	No	215.11	23023.5	.000
	Sí	281.00		
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	No	222.40	24335.0	.014
	Sí	251.59		
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	No	209.57	21847.0	.000
	Sí	277.80		
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	No	208.22	21526.0	.000
	Sí	255.36		

Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	No	195.58	18829.5	.000
	Sí	286.02		
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	No	230.62	26295.0	.028
	Sí	258.42		
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	No	213.49	22651.0	.000
	Sí	263.02		
Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	No	215.13	22954.0	.001
	Sí	254.92		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	No	177.02	15280.0	.000
	Sí	285.54		
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	No	219.93	24038.5	.000
	Sí	268.86		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 185, en la dimensión Comunicación con el centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en diez de los once ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico manifiestan una mayor comunicación con el centro, respecto a las familias participantes cuyos hijos no tienen Informe psicopedagógico.

En la Tabla 186 se pueden observar los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Informe psicopedagógico en la dimensión Sentimiento de pertenencia.

Tabla 186

Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Sentimiento de pertenencia

	Informe psicopedagógico	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	No	214.88	22969.0	.000
	Sí	268.47		
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	No	224.71	25084.0	.001
	Sí	266.55		
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	No	221.98	24407.5	.002
	Sí	260.95		
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	No	220.61	24215.0	.000
	Sí	273.24		

Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	No	210.33	22014.5	.000
	Sí	272.09		
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	No	215.63	23122.0	.000
	Sí	264.53		
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	No	219.29	23928.0	.000
	Sí	271.65		
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	No	223.74	24884.5	.000
	Sí	270.69		
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	No	220.53	24187.5	.000
	Sí	269.73		
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.	No	216.94	23421.0	.000
	Sí	274.03		

Fuente: elaboración propia

Si observamos la Tabla 186, en la dimensión Sentimiento de pertenencia se aprecian diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico manifiestan un mayor sentimiento de pertenencia, respecto a las familias cuyos hijos no tienen Informe psicopedagógico.

En la Tabla 187 vemos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en el hogar.

Tabla 187

Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en el hogar

	Informe psicopedagógico	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	No	233.15	26940.5	.008
	Sí	264.64		
Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él.	No	237.26	27833.5	.033
	Sí	261.49		
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	No	224.07	24885.5	.000
	Sí	262.25		

Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	No	240.18	28465.5	.043
	Sí	260.12		
Fomento el buen clima de estudio en casa	No	233.33	26889.0	.011
	Sí	261.48		
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.	No	223.80	24745.5	.007
	Sí	256.12		
En mi familia somos aficionados a la lectura.	No	208.70	21673.5	.000
	Sí	267.76		
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	No	224.12	24935.5	.001
	Sí	265.08		

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en la Tabla 187, en la dimensión Implicación en el hogar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ocho de los catorce ítems a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico manifiestan una mayor implicación en el hogar, respecto a las familias participantes cuyos hijos no tienen Informe psicopedagógico.

En la Tabla 188 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en la AMPA.

Tabla 188

Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en la AMPA

	Informe psicopedagógico	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es la AMPA del centro.	No	216.45	23205.0	.001
	Sí	255.42		
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	No	214.62	22891.0	.000
	Sí	264.75		
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	No	215.87	23103.5	.000
	Sí	260.78		
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	No	207.88	21498.0	.000
	Sí	266.95		

Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	No	210.89	22112.0	.000
	Sí	261.59		
He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	No	201.57	20212.5	.000
	Sí	272.07		
Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.	No	225.69	25151.5	.013
	Sí	255.67		
Participo en las actividades organizadas por la AMPA.	No	218.60	23654.5	.002
	Sí	256.41		
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge.	No	216.56	23119.5	.035
	Sí	242.41		
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	No	214.72	22828.5	.002
	Sí	253.18		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 188, en la dimensión Implicación en el AMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en diez de los doce ítems, a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico manifiestan en general una mayor implicación en la AMPA, respecto a las familias cuyos hijos no tienen Informe psicopedagógico.

En la Tabla 189 observamos los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.

Tabla 189

Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar

	Informe psicopedagógico	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	No	210.89	22088.0	.000
	Sí	260.26		
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	No	219.78	23892.0	.006
	Sí	253.93		
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	No	218.04	23525.5	.004
	Sí	253.45		
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	No	223.76	24651.0	.037
	Sí	249.18		

Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	No	204.74	20856.0	.000
	Sí	265.16		
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	No	213.74	22692.0	.000
	Sí	258.68		
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	No	216.95	23273.5	.006
	Sí	249.94		

Fuente: elaboración propia

Si se observa la Tabla 189, en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en siete de los nueve ítems, apareciendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico. Estos resultados nos permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto a las familias cuyos hijos no tienen Informe psicopedagógico.

En la Tabla 190 se pueden ver los datos correspondientes a las pruebas de U Mann-Whitney, en función de la variable Informe psicopedagógico en la dimensión Participación comunitaria.

Tabla 190

Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Participación comunitaria

	Informe psicopedagógico	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En actividades de recolección	No	214.39	22858.0	.000
	Sí	264.48		
En actividades de barrio o pedanía	No	230.34	26254.0	.031
	Sí	257.06		
En actividades solidarias y de voluntariado	No	230.34	26236.5	.034
	Sí	256.12		
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	No	206.41	21181.0	.000
	Sí	253.07		

Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	No	216.31	23177.5	.022
	Sí	243.20		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 190, en la dimensión Participación comunitaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cinco de los siete ítems, siendo las diferencias a favor del grupo de familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico. Los resultados permiten considerar que las familias participantes cuyos hijos tienen Informe psicopedagógico manifiestan una mayor participación comunitaria, respecto a las familias cuyos hijos no tienen Informe psicopedagógico.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Capítulo 9. Conclusiones y Discusión de Resultados.....	318
--	-----

Conclusiones y Discusión

Capítulo 9. Conclusiones y Discusión de Resultados.

En primer lugar, antes de comenzar a exponer las conclusiones, hay que recordar que, como apuntaba Epstein (2013), la actitud que tomen los centros escolares hacia su alumnado es importante para crear una relación con sus familias. En palabras de Epstein (2013) aquellos centros escolares que consigan ver a su alumnado como niños y niñas lograrán una mejor relación con sus familias que las que solamente los vean como estudiantes. Además como exponían García Bacete y Traver, (2010) hay que tener en consideración que todos los entornos son lugares de aprendizaje y, por ello, si los actores como familias y centros escolares encuentran espacios para intercambiar ideas y vivencias los aprendizajes serán más enriquecedores.

A lo largo del presente trabajo se ha intentado dar respuesta al objetivo general del mismo que ha sido analizar la participación e implicación de las familias con hijos/as diagnosticados con NEAE en la educación escolar de los mismos en la Región de Murcia. Para ello se ha tenido en cuenta tanto el contexto en el que nos encontramos, como su legislación en materia de inclusión escolar del alumnado con NEAE.

Para lograr exponer unas conclusiones finales que den respuesta a los objetivos específicos que se han analizado, es necesario recordar que no se han encontrado estudios previos sobre todos los puntos estudiados lo que ha dificultado, en ocasiones, llegar a conclusiones o una discusión pormenorizada con contraste de todos los resultados obtenidos con otras investigaciones.

El primer objetivo específico ha sido “conocer la participación global de las familias con hijos con NEAE de la Región de Murcia por dimensiones (Comunicación con el centro, Participación en actividades del centro, Sentimiento de pertenencia, Implicación en el hogar, Implicación en la AMPA, Implicación en el Consejo Escolar, Participación comunitaria y Formación)”.

Andrés y Giró (2016) exponían que se debe profundizar y trabajar en el sentimiento de pertenencia de las familias respecto a los centros escolares para que participen de forma activa y de manera colectiva y no se quede en una participación individualista. Dicho esto, estamos de acuerdo en que las familias participan mayoritariamente de forma individualista y minoritaria más que de manera colectiva dentro del grupo aula, pero sí participan en actividades que se llevan a cabo en el centro escolar. Esta afirmación se refleja en las respuestas de las familias que han participado en el presente estudio y cuyos hijos presentan NEAE en la Región de Murcia, ya que exponen que asisten a las tutorías cuando son citados por los tutores o tutoras, conocen las normas de funcionamiento del centro escolar y están informadas sobre los métodos de enseñanza, la evaluación y las normas de clase.

Cabe también destacar, por las respuestas de dichas familias, que la mayoría no son ni han sido representantes de las familias del grupo-clase ni se reúnen con personas del equipo directivo del centro, puede parecer que no buscan o desempeñan liderazgo en su relación con el resto de familias.

En cuanto a la participación de las familias en actividades del centro se dan sobre todo en fiestas, actividades culturales y en comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula. Sin embargo, las familias afirman participar en menor medida en comisiones de trabajo creadas en el centro y en actividades deportivas. Lo que nos hace plantearnos la misma cuestión que Gigli et al. (2019) cuando señalan que quizá los

centros escolares deberían revisar cuáles son los diferentes procedimientos y actividades por los que las familias tienen acceso a actividades que se desarrollan en el centro y analizar sus limitaciones con el fin de adaptarlos a las necesidades de las familias.

Blue–Banning et al. (2004) planteaban que las familias necesitan sentirse escuchadas por los docentes y su centro, porque más allá de las notas y los logros escolares de sus hijos e hijas, necesitan que sus situaciones personales sean comprendidas. Dicha afirmación complementaría lo que indican las familias cuando exponen, en sus respuestas, que su sentimiento de pertenencia hacia el centro escolar se materializa en la confianza que depositan en la labor educativa que desempeñan los profesores con sus hijos e hijas, cuando apoyan sus decisiones, recomendando a otras personas con hijos e hijas en edad escolar su centro educativo y cuando trasladan a otras personas la idea de que están satisfechos con la educación que reciben sus hijos e hijas en sus centros.

Garreta (2007), tras recoger las impresiones de algunos representantes de las AMPA, considera que algunas de las barreras de comunicación entre las familias y los centros proceden de la falta de interés, del desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo y de la falta de comprensión por parte de las familias respecto al profesorado. En la misma línea, Vallespir et al. (2016) explican que existe un desconocimiento por parte de las familias sobre el funcionamiento de los CE y esto provoca que las familias participen poco en ellos. Al contrario de lo que exponen Vallespir et al. (2016), las familias participantes en nuestro estudio dicen saber lo que es el Consejo Escolar del centro, conocen las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro y están informadas sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar. Sin embargo, la mayoría de las familias participantes manifiestan que

no han sido ni estarían dispuestos a presentarse como representante de las familias en el Consejo Escolar, ni participan en las elecciones a representantes.

Blue-Banning et al. (2004) también indicaban que las familias, en muchas ocasiones, necesitan ayuda y una formación que les posibilite una participación plena en el centro educativo. Estaríamos de acuerdo con esta reflexión de Blue-Banning et al. (2004) ya que de las respuestas de las familias participantes se desprende la idea de que la formación favorece la implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas. Esa formación, cuando es ofrecida por el centro, contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela. Tienen información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo; aunque no se implique directamente en la gestión de actividades de formación para las familias ni participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellas. Como ya comentamos al inicio del presente trabajo, existen diferentes subgrupos dentro del grupo de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y cada uno presenta sus propias características y necesidades a la hora de trabajar con ellos en los centros escolares. Al igual que Benítez Jaén (2014), en su investigación, consideramos que se necesitaría una mayor orientación y asesoramiento a las familias desde los centros educativos, ya que hoy en día, la mayoría de la información y la formación que necesitan deben buscarla en otros lugares como asociaciones u otros centros específicos. Estas dos últimas circunstancias quizá deberían ser consideradas por los centros donde las familias son menos participativas en la formación que les ofrecen, con el fin de aumentar su participación.

El segundo objetivo específico ha sido estudiar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la

educación escolar de sus hijos e hijas en función del sector geográfico-administrativo al que pertenece el centro educativo.

Las diferencias encontradas en las respuestas de las familias según el sector geográfico-administrativo al que pertenecen no nos hacen concluir de manera consistente, y sería necesario realizar un análisis en mayor profundidad con el fin de conocer porqué se dan algunas de esas diferencias, teniendo en cuenta, por ejemplo, el tamaño de las poblaciones de cada uno de los sectores o el nivel socio-económico, entre otras variables.

El tercer objetivo específico ha sido examinar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en la educación escolar de sus hijos e hijas en función de la titularidad de centro (pública, concertada o privada) y la etapa educativa.

Las familias que han participado en el estudio de la Región de Murcia cuyos hijos presentan NEAE que asisten a los centros de titularidad concertada manifiestan una mayor comunicación con el centro, una mayor participación en actividades, un mayor sentimiento de pertenencia y conocer más ampliamente a la junta Directiva de la AMPA que las familias cuyos hijos asisten a centros de titularidad pública. Esas mismas, tienen un mayor conocimiento sobre qué es el Consejo Escolar que las familias de centros de titularidad privada, y manifiestan una mayor participación comunitaria que las familias de centros de titularidad pública.

Tanto las familias de centros de titularidad pública como concertada consultan más información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc., que las familias de centros de titularidad privada.

Con respecto a la participación y la variable etapa educativa del alumnado, Epstein (2013), Garreta (2008) y Rodríguez-Ruiz et al. (2019) señalan que las alianzas entre familias y escuela van disminuyendo al pasar el niño o niña a un mayor nivel educativo. Y Galián Nicolás et al. (2018) y Gomariz et al. (2008) concluyeron que la participación de las familias variaba según el nivel educativo en el que se encuentren sus hijos e hijas. Así, tanto los docentes como las familias de los niveles educativos más tempranos participan en mayor medida que los de Secundaria. Sin embargo, los datos recogidos en la presente investigación arrojan que las relaciones con los centros escolares de las familias con hijos e hijas con NEAE de la Región de Murcia no tienen una relación tan lineal y homogénea con los centros como se señala en las anteriores investigaciones, variando según la dimensión que contemplemos. Las familias cuyos hijos están cursando un nivel educativo más temprano manifiestan una mayor participación en actividades del centro, implicación en el AMPA y la formación, al compararlas con las familias cuyos hijos e hijas están cursando un nivel educativo posterior. Las familias cuyos hijos están cursando la etapa de Educación Primaria están informadas sobre el método de enseñanza de sus centros escolares; hablan con el tutor en contactos casuales y se comunican con el resto de familias de la clase de sus hijos e hijas cuando se comparan con el resto de niveles educativos; también manifiestan una mayor implicación en el Consejo Escolar, respecto al resto de familias. Además, las familias cuyos hijos e hijas están cursando ESO indican que asisten a las tutorías cuando les cita el tutor de sus hijos y acuden a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor. Por tanto, podemos ver que las familias no disminuyen su participación, sino que esta se da de una manera diferente y específica según el nivel educativo en el que se encuentren sus hijos e hijas y la dimensión en la que nos centremos.

El cuarto objetivo específico ha sido observar las diferencias en la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en función de las variables sociodemográficas, tales como el idioma en el que contestaron el cuestionario, quién responde al cuestionario, la edad del padre y de la madre, los estudios del padre y de la madre, si han nacido o no en España, quién se comunica con el centro, o las personas que conviven en el hogar.

Domingo Segovia (2001), Domingo Segovia et al. (2010) y Garreta (2007), indican que la impresión de los docentes es que aunque hay una serie de reuniones establecidas a lo largo del curso escolar para reunirse e informar a las familias, solo acude una minoría de familias. Garreta (2007) entiende que existen unas barreras que dificultan la comunicación familia-escuela como las incompatibilidades horarias, el nivel educativo de las familias, desconocimiento del sistema educativo, dificultades de tipo lingüístico y diferencias entre los valores familiares y los del centro escolar.

En cuanto a las barreras de tipo lingüístico, según los datos de las familias participantes en el presente estudio, son evidentes, ya que las familias con hijos con NEAE de la Región de Murcia que han contestado al cuestionario en el idioma español manifiestan una mayor comunicación con el centro, un mayor sentimiento de pertenencia, una mayor implicación en el hogar, una mayor implicación en la AMPA, una mayor implicación en el Consejo Escolar y una mayor participación comunitaria que aquellas familias que han contestado al cuestionario en idioma árabe. Unido a esto vemos que las familias donde los padres y las madres han nacido en España manifiestan una mayor comunicación con el centro, un mayor sentimiento de pertenencia, una mayor implicación en el hogar, una mayor implicación en la AMPA, una mayor implicación en el Consejo Escolar y una mayor participación comunitaria, que aquellas familias participantes donde los padres y las madres no han nacido en España.

En cuanto a quiénes participan y se comunican con los centros escolares de manera mayoritaria, han sido las madres que han contestado al cuestionario las que manifiestan una mayor comunicación con el centro, un mayor sentimiento de pertenencia, una mayor implicación en el hogar, mayor implicación en la AMPA, una mayor implicación en el Consejo Escolar y una mayor formación, que los padres que responden al cuestionario o cuando lo contestan ambos. De igual modo, cuando se observan las respuestas de las familias que han participado en este estudio manifiestan que “quien se ocupa de la comunicación con el centro”, es en la mayoría de los casos la madre.

En cuanto a la edad de los padres de las familias con hijos o hijas con NEAE, los padres más jóvenes manifiestan una mayor participación y comunicación en los centros escolares que las familias con padres de mayor edad. Y las familias donde la edad de las madres se sitúa entre 31 y 50 años manifiestan una mayor participación y comunicación con el centro que el resto de familias de las otras edades.

Coincidimos con que la barrera del nivel educativo de las familias, que manifestaba Garreta (2007), haga que algunas familias participen menos en algunas actividades, sin embargo, hay que destacar que las familias con hijos o hijas con NEAE de la Región de Murcia donde los padres tienen un menor nivel de estudios manifiestan tener una mayor comunicación con el centro, que las familias cuyos padres tienen un mayor nivel de estudios. En cambio, son las familias donde los padres tienen un mayor nivel de estudios las que manifiestan una mayor participación en actividades del centro, un mayor sentimiento de pertenencia, mayor implicación en el hogar, y mayor implicación en la AMPA, que las familias donde los padres tienen un menor nivel de estudios.

Con respecto a las madres, las familias con hijos o hijas con NEAE de la Región de Murcia en las que ellas tienen un mayor nivel de estudios tienen una mayor comunicación con el centro, un mayor sentimiento de pertenencia, una mayor implicación en el hogar, una mayor implicación en la AMPA y una mayor participación comunitaria en comparación con las familias donde las madres tienen un menor nivel de estudios.

Añadir a lo anterior que las familias donde las personas que conviven en la unidad familiar son padre/s, madre/s e hijos, familia monoparental con hijos, y familia reconstituida con e hijos o hijas presentan una mayor comunicación con el centro y una mayor participación en actividades del centro, que las familias que conviven en la unidad familiar con otras personas.

El quinto objetivo específico ha sido estudiar las diferencias que podían existir respecto a la participación que tienen las familias del alumnado con diagnóstico de NEAE en función de variables relacionadas con el hijo o hija, tales como la necesidad educativa que tenga, el profesional que lo atiende en el centro, atención recibida fuera del centro, o si se le ha realizado informe psicopedagógico.

Las familias que han participado en este estudio de la Región de Murcia cuyos hijos o hijas presentan NEAE relacionadas con “Compensación educativa”, “Dificultades específicas de aprendizaje”, “Retraso del desarrollo” y “Trastorno del Espectro Autista” tienen una mayor comunicación y participación en el centro educativo al compararlas con el resto de familias participantes en el presente estudio.

Procede destacar también que las familias con hijos o hijas con NEAE cuyos hijos o hijas reciben atención del profesional PT, ATE, AL, Orientador, Compensatoria, y aquellas a cuyos hijos o hijas se les ha realizado un Informe psicopedagógico

manifiestan tener una mayor participación y una mejor comunicación con el centro que las familias cuyos hijos no reciben atención de alguno de los profesionales.

Por todo lo dicho anteriormente, podemos concluir con un perfil aproximado de las familias participantes de la Región de Murcia cuyos hijos o hijas presentan NEAE: que las necesidades educativas de sus hijos están relacionadas mayoritariamente con “Compensación educativa”, “Dificultades específicas de aprendizaje”, “Retraso del desarrollo” y “Trastorno del Espectro Autista”, sus hijos e hijas con NEAE reciben algún tipo de atención profesional dentro de su centro educativo, donde sus hijos e hijas asisten a centros de titularidad concertada en niveles educativos bajos (Educación Infantil o Primaria), contestan al cuestionario en español, cuyos padres y madres han nacido en España, con padres y madres jóvenes, un mayor nivel educativo, y en las que las madres son las que manifiestan ser las que se comunican mayoritariamente con los centros escolares, son las familias que expresan una mayor participación en los centros escolares de sus hijos.

Expuesto todo lo anterior, y como conclusión general, podemos decir que la participación de las familias en la vida de los centros no es lineal, homogénea ni monolítica.

En cuanto a las limitaciones que se han encontrado a lo largo del desarrollo del presente trabajo, debemos destacar que una de las principales ha sido la falta de estudios publicados que nos aportasen datos previos sobre la participación de las familias con hijos e hijas con NEAE en los centros escolares ordinarios que nos permitieran comparar los datos obtenidos con datos previos, sí se encuentran algunos estudios sobre dicha temática, pero centrados en centros escolares de educación especial.

Otra de las limitaciones que ha dificultado, el desarrollo más ágil del trabajo, fue la necesidad de administrar el cuestionario en papel, debido a que otras experiencias donde se utilizaba el formato digital no conseguían la participación necesaria de las familias, con sus dificultades logísticas añadidas debido al número de centros participantes. Quizá esta dificultad, en la actualidad, haya disminuido ya que con la pandemia las familias se han familiarizado más con el uso de las tecnologías para la comunicación con los centros escolares.

Para futuras líneas de trabajo, sería interesante profundizar en el segundo objetivo de la presente investigación y realizar los análisis oportunos que arrojen luz sobre las diferencias entre los sectores geográficos-administrativos. También sería interesante ampliar el estudio a diferentes zonas geográficas, con el fin de tener un mayor número de datos e investigaciones específicas sobre la participación de las familias cuyos hijos e hijas presentan NEAE. Otra línea de trabajo podría ser la que contemplara analizar las diferencias entre la participación en los centros escolares de las familias cuyos hijos e hijas presentan NEAE al compararlas con las familias cuyos hijos e hijas no presentan NEAE. Asimismo, ampliar la investigación con el uso de metodologías cualitativas de recogida de información, tales como grupos de

discusión, podrían enriquecer la visión cuantitativa que se ha obtenido y nos permitiría profundizar en la realidad concreta y poliédrica que puede presentar la participación de las familias con hijos o hijas con necesidades específicas de apoyo educativo.

REFERENCIAS

Referencias

- Abelló Planas, L. (2010). Educar famílies. Les associacions de mares i pares. Característiques, objectius i dificultats. *Educar*, 45, 81-98. <https://educar.uab.cat/article/view/v45-abello>
- Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las Deficiencias*. Escuela Libre Editorial Fundación ONCE. <https://biblioteca.fundaciononce.es/publicaciones/colecciones-proprias/coleccion-tesis-y-praxis/historia-de-las-deficiencias>
- Alemán, N., Ardanaza, J., Muruzábal, D. y Poyo, D. (2007). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria: Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/creenasordos.pdf/a6c2aa33-a557-4ee7-be02-4f4f7495a3e5>
- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- American Association on Mental Retardation (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza. <https://sidinico.usal.es/documentacion/retraso-mental-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo/>
- Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5^a ed.). Arlington , VA: American Psychiatric Publishing.

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Anaya, D., Suárez, J. M., y Pérez, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de investigación Educativa*, 27 (2), 413-425.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94481>

Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, 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>

Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 79-98.
<https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/3531>

Angulo Domínguez, M. C., Fernández Figares, C., García Perales, F. J., Giménez Ciruela, A. M., Ongallo Chanclón, C. M., Prieto Díaz, I., y Rueda Roldán, S. (2019). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de la conducta*. Tecnographic.
<https://sid-inico.usal.es/documentacion/manual-de-atencion-al-alumnado-con-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-derivadas-de-trastornos-graves-de-conducta/>

Aparicio, M^a.L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En R. Berruezo, y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación*

inclusiva (pp. 129-138). Universidad Pública de Navarra.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>

Arnaiz, P. (Coord.) (1999). *Bases Pedagógicas de la educación especial*. DM.

Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Grupo Editorial Universitario.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 25-44.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 103-122. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/214351>

Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*, 10 (2), 195-210.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>

Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros de España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/214341>

Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23), 1-38.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>

Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de educación infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la*

Facultad de Educación de Albacete, 32 (2).

<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1002>

Artiagas-Pallarés, J. y Pérez, I. P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008

Artiles, A. J., Harris-Murri, N. y Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, 45, 260-268.

https://www.researchgate.net/publication/240744551_Artiles_A_J_Harris-Murri_N_Rostenberg_D_2006_Inclusion_as_social_justice_Critical_notes_on_discourses_assumptions_and_the_road_ahead_Theory_into_Practice_45_260-268

Aztarain, J. (sin fecha). La asistencia psiquiátrica en España en los siglos XVIII y XIX.

http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/75A3F123-4396-4BDF-B487-299EF1C5EC36/146774/xviii_xix.pdf

Badia, A. (2013). Las Dificultades de Aprendizaje de los contenidos curriculares. En A. Badia, (Coord.), *Dificultades de Aprendizaje de los contenidos curriculares*. UOC.

Banks, J. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas* (pp. 15-24). Narcea.

- Barraga, N. C. (2004). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. ONCE, Dirección General, 1997. https://portal.once.es/bibliotecas/fondo-bibliografico-discapacidad-visual/14461/texto-reunidos-de-la-doctora-barraga-do-497/at_download/file
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de Educación*, 20, 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bartau Rojas, I., Azpillaga Larrea, V., y Aierbe Barandiarán, A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria. *Revista de investigación en educación*, 17(2), 86-102. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/407>
- Bert Valdespino, J. E., Urias Arbolaez, G. C, Pino Torrens, R. E. y Molerio Rosa, L. (2017). Modelo pedagógico de educación familiar para padres de escolares con discapacidad Físico-Motora. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 5(1), 106-122. https://redib.org/Record/oai_articulo2479400-modelo-pedag%C3%B3gico-de-educaci%C3%B3n-familiar-para-padres-de-escolares-con-discapacidad-f%C3%ADsico-motora
- Benítez Jaén, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166>
- Blue-Banning, M., Summers, J.M., Corine Frankland, H., Lord Nelson, L. y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.487.5836&rep=rep1&type=pdf>

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 77-89.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/22>
- Cabrera-García, V. E., Lizarazo-Sandoval, F.A. y Medina-Casallas, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista educación y desarrollo social*, 10(2), 86-101.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1958>
- Caballero Gómez, S. (2007). Adaptación curricular para un alumno de incorporación tardía al sistema educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 48.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_48/SARA_CABALLERO_GOMEZ_01.pdf
- Cano, D. A., Blázquez, C. C., y Ballesta, A. P. (s.f.). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad visual.
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/SENSORIAL/VISUAL/Intervencion%20educativa%20en%20alumnos%20con%20discapacidad%20visual%20-%20-%20Cano%20y%20otros%20-%20articulo.pdf>
- Carmona-Sáez, P. (2020). Doble excepcionalidad: altas habilidades intelectuales y trastorno del espectro autista. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 119(mayo). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/05/habilidades-intelectuales-autista.html>
- Carrascosa, J. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia*,

Sociedad y Multiculturalidad, 1 (1), 24-36.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4159>

Castelló, A., y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205>

Ceballos López, N., y Saiz Linares, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/469301>

Cegarra, F. y García, G. (2017). *Necesidades Educativas Especiales del Alumnado con Discapacidad Intelectual* (Online). <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad11.pdf>

Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68 (3), 23-39. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36580>

Comisión Europea. (2000). Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6._comision_eu_2000.pdf

Crespo, M., Maribel, C., y Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34 (205), 20-26. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3051>

Crosso, C. (2010) El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

- De Iudicibus, L. (2011). Trastornos generalizados del desarrollo. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 17(1), 5-41. <https://docplayer.es/14814397-Trastornos-generalizados-del-desarrollo-laura-luz-de-iudicibus-1.html>
- De Vellis, R. F. (2003) (2ª. Ed.). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Domingo Segovia, J. (2001). Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. *Investigación en la Escuela*, 44, 77-88. <https://idus.us.es/handle/11441/60330>
- Domingo Segovia, J., Martos, M.A. y Domingo Martos, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142288>
- Elices, J.A., Palazuelo, Mª. M., y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales: Características, Evaluación y Respuesta Educativa*. CEPE.
- Epstein, J.L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the children we share. In *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (pp. 7-29). Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Hueders Ltda.

- Escobar Solano, M. A., Caravaca Cantabella, M., Herrero Navarro, J. M., y Verdejo, M. D. (2008). *Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista*. Consejería de Educación de la Región de Murcia. <https://silo.tips/download/necesidades-educativas-especiales-del-alumnado-con-trastornos-del-espectro-autis>
- Espada Largo, M., y Parra Delgado, M. (2019). Adolescentes con alteraciones graves de conducta: ¿cómo se interviene a nivel educativo en los Institutos de Enseñanza Secundaria? *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(2), 128-144. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25342>
- España. Decreto n. ° 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 3 de noviembre de 2009, núm.254, 57608-57647.
- España. Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente. 7 de junio de 2005, núm. 129, pp. 13718-13735.
- Estévez, A. (2010). El déficit visual: Orientaciones para la intervención educativa. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/ANA%20BELEN%20ESTEVEZ%20SANCHEZ_2.pdf
- Fan, X. y Chen, M. (2011). Parental Involvement and students academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en

- España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 51-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41289>
- Feito, R. (2015). La participación de las familias en los centros educativos. *Fórum Aragón*, 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6351332>
- Feldman, R. (2006). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. Prentice Hall.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández-Iglesias, J. L. (2008). Historia, discapacidad y valía. En J. A. Ledesma, (Ed.), *La imagen social de las personas con discapacidad*, 177-210. CeRmI, ediciones Cinca.
- Fernández Valero, R., Serrano, A. M., McWilliam, R. A., y Cañadas, M. (2020). Variables predictoras del empoderamiento familiar en prácticas de atención temprana centradas en la familia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(3), 128-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524234>
- Frith, U. (2006). *Autismo: hacia la explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- Fontana, A., Alvarado, A.L., Angulo, M., Marín, E. y Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electronic@ Educare*, XIII, (2), 17-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781050.pdf>
- Fontiveros, M. I. (2010). Niños con discapacidad motora dentro del terreno educativo. Cuáles son sus características dentro del área del lenguaje, sus necesidades educativas especiales y la identificación de las mismas. *Innovación y experiencias educativas*, 27.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/MARIA%20ISABEL%20FONTIVEROS%20ALBERO_2.pdf

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 46(1), 63-80.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130063A>

Galián Nicolás, B., García Sanz, M.P. y Belmonte Almagro, M.L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/336971>

Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Macmillan.

García Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F. J. García Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar*, 205-250. Universitas.

García Fernández, J., y Moreno Herrero, I. (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Catarata.

García Garrido, J.L. (Coord.) (2000). *La sociedad educadora*. Fundación independiente.

García Perales, F. J., y Herrero Priego, J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaerrores/documents/10306/1513789/discapacidad+auditiva.pdf>

García-Sánchez, F.A. (2013). Investigación y Discapacidad. En P. Sánchez-López, y D. Padilla-Góngora (Coords), *La Discapacidad ante el Siglo XXI: retos para la inclusión*. Tutorial Formación.

- Garreta, J. (Ed.). (2007). *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado. CEAPA.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles: la participació de les famílies als centres educatius*. Ajuntament de Lleida.
https://www.researchgate.net/publication/265216870_Garreta_J_Families_i_Escoles_La_participacio_de_les_families_als_centres_educatius_Lleida_Ayuntamiento_de_Lleida_2012
- Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social*, 171, 101-124.
<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59797/021799.pdf?sequence=1>
- Gigli, A., Demozzi, S., y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familias y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 15-30.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/389271>
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En III Congreso, Atención a la diversidad en el sistema educativo, Salamanca.
- Giró Miranda, J. y Andrés Cabello, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guion. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 29-44.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3454>
- Gomariz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389631>

- Gomariz Vicente, M.A., Parra Martínez, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A. y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P. y Hernández Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de padres y madres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861537>
- Gómez-Gómez, M. C. (2018). La educación de los sordos, de la exclusión a la inclusión. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 14, 95-106. <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/7375>
- González, A. M^a. (2009). La discapacidad motora en educación. *Temas para la educación*, 4.
- González Hernández, A. (2018). *La respuesta educativa a la incorporación tardía en educación primaria*. Publicaciones Didácticas.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Paidós.
- Grolnick, WS., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>
- Giménez Ciruela, A.M. (2011). Los trastornos graves de conducta en el contexto educativo. *Apuntes de Psicología*, 29 (2), 295-318. <https://idus.us.es/handle/11441/84595>
- Gutman, L.M., y Midgley, C. (2000). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students During the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence* 29, 223-249.

- Hallahan, D. P., y Mercer, C. D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspectives. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice* (pp. 1-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W. (2013). *Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación: Aspectos de la Política y la Práctica*. Trieste, Italia: Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP)
- Hederich, C., Martínez, J. y Rincón, C. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2585>
- Hernández Pallarés, L. A., y Moñino Belando, L. (2019). Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria: la importancia de la formación de los futuros docentes. *REIF*, 1, 18-32. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/85105>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B. y Belmonte Almagro, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/388971>
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A., Parra Martínez, P. y García-Sanz, M.P. (2017). Valoración de la implicación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/53821/1/VALORACION%20DE%20LAS%20FAMILIAS%20EN%20LA%20EDUCACION%20DE%20LOS%20HIJOS%20CUESTIONARIO%20A%20FAMILIAS%20.pdf>

- Hoover-Dempsey, KV, y Sandler, HM (1995). Participación de los padres en la educación de los niños: ¿por qué hace la diferencia? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de encuentro*, 2 (20), 35-54. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3955>
- Ipland García, J., y Parra Cañadas, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona, 2009, v. 1, 453-462.*
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances off affective contact. *NervousChild*, 2, (pp.217-250). Traducido por Teresa Sanz Vicario. *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero.*
- Kindelán, M. (2015). La Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: De los derechos a los hechos. *Nuestro ordenamiento y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: una visión general sobre los retos pendientes.* Tirant lo Blanch.
- Lara, L. y Saracosti, M. (2019). Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31316429/>
- Leal Sánchez, N. (2015). La pluridiscapacidad en las familias: una aproximación a la realidad (trabajo fin de grado, Universidad de la Laguna).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 diciembre 2003, 43187-43195.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985, 21015 a 21022.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651 a 33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188 a 45220.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 1 a 111.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921.
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de

diciembre de 2020, 122868 a 122853.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

- Lledó, A. (2008). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva. En R. Roig Vila (Coord.) *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 1-20). Marfil.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-60.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993812.pdf>
- López, I. M. y Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8103312.pdf>
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao, S.A. y Gómez Soriano, L.G. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula abierta*, 48 (1), 59-66.
- Lozano, J., y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. La Muralla.
- Luque, D. y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Revista Summa Psicológica* 10 (2), 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703039>
- Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista complutense de educación*, 30(1), 147-165.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/56034>
- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres

sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/389801>

Madrona, P. (2001). *Actitudes, hábitos y motivaciones de los alumnos ante las tareas escolares en Educación Primaria visto desde la perspectiva de los padres, los maestros y los alumnos*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Maestre Castro, A. B. (2009). Familia y escuela los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf

Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/379_d_Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005.pdf

Mateu, G. y Sanahuja, A. (2020). Evaluación e intervención en TDAH y TND: Un caso abordado en el contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7 (1), 52-58. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/1816-2.pdf>

Melero, C. F. (2019). Pluridiscapacidad en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(1), 105-114.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4555>

Moreno-Rodríguez, R., López-Bastias, J. L., Felgueras Custodio, N., & Peñuela Sanz, R. (2020). Historia de la discapacidad y de la lengua de signos. Manual del estudiante. *Democratizado la accesibilidad*, 19. La Ciudad Accesible.

https://www.researchgate.net/profile/Jose_Lopez204/publication/329814120_HISTORIA_DE_LA_DISCAPACIDAD_Y_DE_LA_LENGUA_DE_SIGNOS_MANUAL_DEL_ESTUDIANTE/links/5c1bd734a6fdccfc705d9e57/HISTORIA-DE-LA-DISCAPACIDAD-Y-DE-LA-LENGUA-DE-SIGNOS-MANUAL-DEL-ESTUDIANTE.pdf

Muntaner, J. J. (1997). La formación del profesorado y los alumnos con N.E.E.

Educació i Cultura, (1), 73-87.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91215>

Navaridas, F., y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el

sistema educativo: Un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española*

de Educación comparada, 20, 223-248.

<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7599>

Navarro, D., Sánchez, L. y Gómez, T. (2020). Estudio Bibliométrico de las

Publicaciones Científicas sobre la Percepción de las Familias de Alumnos con

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. *Revista Internacional de*

Educación para la Justicia Social, 9(1), 231-247.

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.011>

Olivar, J., y De La Iglesia, M. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del*

espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares.

CEPE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=285165>

Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo,

por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas

especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 3 de junio de 2010,

Número 126, 29333-29342

- Organización Mundial de la Salud. (2000). *Clasificación Internacional de Enfermedades: CIE. 10.*
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011.*
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International law*, (16), 381-414.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/13843>
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 17-40.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>
- Pérez, J. y Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28 (3), 343-357.
https://www.researchgate.net/publication/233604963_Discapacidad_motriz_autoconcepto_autoestima_y_sintomas_psicopatologicos_Physical_disability_Self-concept_selfesteem_and_psychopathological_symptoms
- Pérez Garrido, I., Ossó Donoso, M. D., y Pérez Escalona, A. (2020). La atención a los niños con pluridiscapacidad y sus familias. *Educación social: revista de intervención socioeducativa* 105-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7577330>
- Portuondo Sao, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30 (4).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000400006
- Prieto, M.D., Castejón, J. L., y López, O. (1999). *¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos?* DM.

- Renzulli, J.S. y Gaesser, A.H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:26111e72-c711-4e22-92be-afb96e92c891/un-sistema-multicriterial-para-la-identificacion-del-alumnado-de-alto-rendimiento-y-de-alta-capacidad-creativo-productiva-pdf.pdf>
- Reynoso, M., y Arévalo, C. (2014). Discapacidad auditiva y familia. *Revista Científica de la Universidad de Guadalajara (MX)*, 5, 113-121. <http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/4193>
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2576712.pdf>
- Rodríguez Navarro, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas* (pp. 39-51). Narcea.
- Rodríguez Ortiz, I., Moreno Pérez, F. J., y Aguilera Jiménez, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista1. *Revista de Educación*, 344, 425-445. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69058/00820083000107.pdf?sequence=1>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. y Ceballos-Vacas, E.M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

<https://revistas.um.es/reifop/article/view/389351>

Romero, J., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje unificación de criterios diagnósticos*. Vol. I Definición, características y tipos. Andalucía: Consejería de Educación.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverros/publicaciones/contenido/dificultades-en-el-aprendizaje-unificacion-de-criterios-diagnosticos>

Ruiz Ahumada, C. M. (2010). Cómo trabajar con el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.

Saavedra-Guajardo, E., Durán, C., Escalera, M., Mora, B., Pacheco, Á. & Pérez, M. (2018). Discapacidad motora y Resiliencia en adultos. En A. D. Marengo-Escuderos, *Estudios del desarrollo humano y socioambiental* (pp. 236-252). Ediciones CUR.

Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. y Reininger, T. (2019). Influence of Family Involvement and Children's Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335.

Soro-Camats, E., Basil, C., y Rosell, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Educació i Comunitat, 5. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33059/7/Pluridiscapacidad_contexto_131030_.pdf

Taboada, E. M., Iglesias, P. M., López, S., y Rivas, R. M. (2020). Las dificultades neuroevolutivas como constructo comprensivo de las dificultades de aprendizaje en niños con retraso del desarrollo: una revisión sistemática. *Anales de Psicología*, 36(2), 271-282. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/347741>

- Ureña, S. M. (2002). Educación especial: su historia y sus retos para el siglo XXI. *Revista Espiga*, 3(6), 1-12.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/767>
- Vallespir, J., Rincón, J.C. y More, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 31-45.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/245751>
- Vásquez, M. (2019). Planificación educativa: una vía para el control social ante los efectos de la globalización y la criminología. *Scientarum*, 1, 546-562.
<https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientarium/article/view/408>
- Vázquez-Huertas, C. y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 111-121.
<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35>
- Vega, A. (2018). Concepto, historia y perspectiva actual en el estudio de la discapacidad intelectual. *Didáskomai-Revista del Instituto de Educación*, 9.
<http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/43>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 228, 5-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2845732>
- Vlachou, A. y Orduna, J. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. La Muralla.
- Weist, M. D., Garbacz, S. A., Lane, K. L., y Kincaid, D. (2017). Aligning and integrating family engagement in positive behavioral interventions and supports (PBIS): Concepts and strategies for families and schools in key contexts. Center

for Positive Behavioral Interventions and Supports (funded by the Office of Special Education Programs, US Department of Education). University of Oregon.

Villán Rodríguez, A. y Pozo Obesso, M. R. (2020). TGD y trastorno del espectro autista: diversas respuestas educativas dentro de un mismo territorio. En *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp.1223-1235). Octaedro.

Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., y Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family–School Partnerships. *School Community*, 27(2), 9.

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.
https://www.researchgate.net/publication/317829639_Los_trastornos_del_espectro_o_autista_TEA

ANEXOS

Anexos

Anexo I: Preguntas sociodemográficas eliminadas.

9. ¿Ha repetido curso su hijo alguna vez a lo largo de la escolaridad?
- No Sí. Indique el curso _____
9. ¿Cuántos libros hay en su casa aproximadamente (sin contar libros de texto)?:
- De 0 a 10 libros De 11 a 25 De 26 a 100 De 101 a 200 Más de 200
10. Marque los recursos tecnológicos de los que dispone en su hogar:
- Ordenador Internet Televisión digital, por cable o satélite
11. Señale los recursos de apoyo al estudio de los que dispone en su casa para su hijo:
- Lugar de estudio Mesa de estudio Material de consulta
14. ¿Cuánto tiempo vive en el Municipio de Torre Pacheco?:
- Menos de 1 año Entre 1 y 5 años Entre 6 y 10 años Más de 10 años
15. ¿Ha cambiado alguna vez de centro educativo para su hijo dentro del Municipio?:
- No Sí. Indique el motivo _____
19. Indique la calificación media que obtuvo su hijo el año pasado:
- Suspenso Aprobado Bien Notable Sobresaliente

Anexo II: Preguntas Añadidas

5. Si ha contestado afirmativamente a la anterior pregunta, marque qué tipo de necesidad educativa presenta su hijo/a:

	Altas capacidades intelectuales	Necesidades Educativas Especiales	
	Compensación educativa	Auditiva	Trastornos del espectro autista
	Desconocimiento de lengua instrucción	Intelectual	Trastornos graves de conducta
	Dificultades específicas del aprendizaje (DEA como dislexia, discalculia, disgrafia,...)	Motora	Visual
	Integración tardía	Pluridiscapacidad	
	Retraso madurativo	Retraso desarrollo (compatible DI)	
	Trastornos del lenguaje/comunicación		

Otra:

(especifique) _____

6. Tipo de profesional que lo atiende en el centro educativo:

	PT (Pedagogía Terapéutica)		AL (Audición y Lenguaje)
	Fisioterapeuta		Orientador
	ATE (Auxiliar técnico educativo)		Compensatoria

Otro (indique cual): _____

7. ¿Asiste o recibe atención educativa fuera del centro?

No Sí

8. Si ha contestado afirmativamente a la anterior, ¿dónde recibe dicha atención?

Gabinete psicopedagógico

Academia o clases particulares

Asociación de atención a necesidades educativas (como ASTRAPACE, ASTRADE, ASPANPAL, FUNDOWN...)

Otro (indique cual): _____

9. Puntúe de 1 a 10 el grado de comunicación que existe entre el centro educativo y la asociación o centro externo que atiende a su hijo/a: _____

10. ¿Quién se ocupa con mayor frecuencia de la comunicación con el centro educativo/ de acompañamiento desde el hogar /en la participación de actividades?

Padre

Madre

Ambos

Otros (indique

cual): _____

11. ¿Se ha realizado a su hijo un informe psicopedagógico?

No

Sí.

12. ¿Qué edad aproximada tenía su hijo/a cuándo se le realizó el primer informe psicopedagógico?

VALORACIÓN DE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS¹

CUESTIONARIO A FAMILIAS

M. Ángeles Hernández-Prados, M. Ángeles Gomariz,
Joaquín Parra y Mari Paz García-Sanz (2017)

LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN EL CENTRO ES COSA DE TODOS

¡TU RESPUESTA ES VITAL!

El propósito de este cuestionario es obtener información sobre su participación en el proceso educativo de sus hijos, especialmente en lo que concierne a la relación con el centro escolar. Sus respuestas son muy importantes, ya que pueden ayudar a mejorar el desarrollo integral de los niños. Le rogamos que conteste con sinceridad a todas las preguntas planteadas, teniendo en cuenta que la confidencialidad queda asegurada.

En caso de tener varios hijos escolarizados en el centro, responda considerando el hijo que se lo ha entregado. Le rogamos que, una vez cumplimentado el cuestionario, lo devuelva al tutor de su hijo en el plazo máximo de una semana.

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Marque con una cruz la opción u opciones que concuerdan con su situación personal.

5. ¿Quién responde el cuestionario?:

Padre Madre Ambos Otros

6. Indique las personas que conviven en la unidad familiar:

Padre/s, madre/s e hijos

Familia monoparental (padre o madre solo) con hijos

Familia reconstituida (alguno de los padres/madres se ha unido o casado otra vez) e hijos

Otras opciones: _____

7. ¿Conviven otras personas en la misma vivienda, además de las mencionadas?

¹ Siguiendo las indicaciones de la RAE, en este cuestionario se emplea el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

No Sí. Indique quiénes (abuelos, tíos, amigos, etc.) _____

8. ¿Tiene su hijo alguna necesidad específica de apoyo educativo?

No Sí.

9. Si ha contestado afirmativamente a la anterior pregunta, marque qué tipo de necesidad educativa presenta su hijo/a:

<input type="checkbox"/>	Altas capacidades intelectuales	Necesidades Educativas Especiales	
<input type="checkbox"/>	Compensación educativa	<input type="checkbox"/> Auditiva	<input type="checkbox"/> Trastornos del espectro autista
<input type="checkbox"/>	Desconocimiento de lengua instrucción	<input type="checkbox"/> Intelectual	<input type="checkbox"/> Trastornos graves de conducta
<input type="checkbox"/>	Dificultades específicas del aprendizaje (DEA como dislexia, discalculia, disgrafía,...)	<input type="checkbox"/> Motora	<input type="checkbox"/> Visual
<input type="checkbox"/>	Integración tardía	<input type="checkbox"/> Pluridiscapacidad	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Retraso madurativo	<input type="checkbox"/> Retraso desarrollo (compatible DI)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Trastornos del lenguaje/comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otra: (especifique) _____

10. Tipo de profesional que lo atiende en el centro educativo:

<input type="checkbox"/>	PT (Pedagogía Terapéutica)	<input type="checkbox"/>	AL (Audición y Lenguaje)
<input type="checkbox"/>	Fisioterapeuta	<input type="checkbox"/>	Orientador
<input type="checkbox"/>	ATE (Auxiliar técnico educativo)	<input type="checkbox"/>	Compensatoria

Otro (indique cual): _____

9. ¿Asiste o recibe atención educativa fuera del centro?

No Sí

10. Si ha contestado afirmativamente a la anterior, ¿dónde recibe dicha atención?

- Gabinete psicopedagógico Academia o clases particulares
- Asociación de atención a necesidades educativas (como ASTRAPACE, ASTRADE, ASPANPAL, FUNDOWN...)

Otro (indique cual): _____

9. Puntúe de 1 a 10 el grado de comunicación que existe entre el centro educativo y la asociación o centro externo que atiende a su hijo/a: _____

10. ¿Quién se ocupa con mayor frecuencia de la comunicación con el centro educativo/ de acompañamiento desde el hogar /en la participación de actividades?

Padre Madre Ambos Otros (indique cual): _____

13. ¿Se ha realizado a su hijo un informe psicopedagógico?

No Sí.

14. ¿Qué edad aproximada tenía su hijo/a cuándo se le realizó el primer informe psicopedagógico?

15. Edad del padre y de la madre:

	Padre	Madre
Menos de 20 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 20 a 30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 31 a 40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 41 a 50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Estudios del padre y de la madre:

	Padre	Madre
Sin estudios o Primaria incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria Obligatoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato o FP de Grado Medio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FP de Grado Superior o Diplomatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura, Grado o similar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Ocupación del padre y de la madre:

	Padre	Madre
Sin trabajo remunerado (en paro o labores domésticas en el propio hogar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajador sin especialización (ayuda doméstica y limpieza, mantenimiento de edificios, mensajeros, repartidores, porteros, conserjes, peones en agricultura, ganadería, pesca, construcción, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajador especializado (albañiles, carpinteros, trabajadores del metal, fontaneros, electricistas, conductores,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

maquinistas, mecánicos, artesanos, agricultores, ganaderos, trabajadores en la industria, pescadores, vendedores, camareros, cocineros, etc.)		
Trabajador en servicios personales, protección y seguridad (auxiliares de vuelo, auxiliares de enfermería, militares y policías de rangos básicos, bomberos, peluqueros, administrativos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propietario de un pequeño negocio o profesión asociada a una diplomatura o similar (empresas de menos de 10 empleados como tiendas minoristas, servicios, restaurantes, etc. o maestro, enfermero, trabajador social, ingeniero o arquitecto técnico, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesión asociada a una licenciatura, grado o similar (médico, abogado, arquitecto, ingeniero, físico, químico, informático, matemático, profesor de secundaria o universidad, oficial de las fuerzas armadas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alto cargo de la administración pública o privada y propietario de mediana o gran empresa (director general de la administración pública o privada, propietario de empresa de entre 10 y 25 empleados, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propietario de gran empresa (empresario con más de 25 empleados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. ¿Han nacido los padres del niño en España?

Padre		Madre	
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí

19. En caso de no haber nacido en España, ¿en qué país nacieron?

	Padre	Madre
País latinoamericano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
País norteamericano no latino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
País europeo occidental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
País europeo del Este	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
País asiático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
País del Magreb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
País subsahariano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. ¿En qué tipo de centro estudia su hijo?:

Público Concertado Privado

21. ¿En qué etapa educativa cursa estudios su hijo?:

Ed. Infantil (EI) Ed. Primaria (EP) Ed. Secundaria Obligatoria (ESO)

22. Marque el curso que está estudiando su hijo:

Primero EI Segundo EI Tercero EI

Primero EP Segundo EP Tercero EP Cuarto EP Quinto EP
Sexto EP

Primero ESO Segundo ESO Tercero ESO Cuarto ESO

PREGUNTAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

A. COMUNICACIÓN CON EL CENTRO					
<p>Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da, según su opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.</p>	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
1. Conozco las normas de funcionamiento del centro (horas de visita, de tutoría, eventos especiales, calendario escolar, deberes y derechos del alumno, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

comunicación con el tutor.					
12. El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.					

B. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL CENTRO					
Indique su grado de implicación en las siguientes actividades, <u>solo en el caso de que sean organizadas por el centro educativo de su hijo</u> , de acuerdo con la escala indicada.	Desconozco si se realizan	Las conozco	Asisto	Colaboro y participo	Me implicó en su organización
13. En talleres dentro del aula (de lectura, manualidades, cocina, etc.).					
14. En actividades culturales (hechos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño, de la mujer, etc.).					
15. En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.).					
16. En fiestas (Navidad, carnaval, fin de curso, etc.).					
17. En salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.).					
18. En actividades de servicios que ofrece el centro (aulas para acoger a niños antes de la jornada escolar, biblioteca, comedor, transporte escolar, etc.).					
19. En comisiones de trabajo creadas en el centro (plan de convivencia, plan de mejora del centro, etc.).					

20. En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.).					
21. En los procesos utilizados para evaluar el centro (contestando a cuestionarios, usando el buzón de sugerencias, manifestando las quejas y/o sugerencias a través de la AMPA o de manera individual, etc.).					

22. El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza

Nada Poco Algo Bastante Mucho

C. SENTIMIENTO DE PERTENENCIA					
Indique su grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones, en función de la escala indicada.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
24. Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.					
25. Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.					
26. Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.					
27. Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.					
28. Participar en el centro educativo me hace					

sentir que formo parte de él.					
29. Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.					
30. Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.					
31. Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.					
32. Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo .					
33. El centro facilita que me sienta vinculado a él.					

D. IMPLICACIÓN EN EL HOGAR					
<p>Marque la frecuencia o grado con la que se da, según su opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.</p>	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
34. Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.					
35. Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él.					
36. Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.					
37. Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.					
38. Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.					
39. Fomento el buen clima de estudio en casa					

(motivándole hacia el estudio, facilitándole un lugar adecuado sin distracciones, recursos para el aprendizaje, etc.).					
40. Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.					
41. Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.					
42. Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.).					
43. Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado.					
44. Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.					
45. En mi familia somos aficionados a la lectura.					
46. En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.					
47. Procuro que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.					
48. El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.					

E. IMPLICACIÓN EN LA AMPA Y EN EL CONSEJO ESCOLAR					
<p>Marque la frecuencia o grado con la que se da, según su opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.</p>	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho

49. Sé lo que es la AMPA del centro.					
50. Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.					
51. Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.					
52. Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.					
53. Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.					
54. He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.					
55. Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.					
56. Participo en las actividades organizadas por la AMPA.					
57. Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.					
58. Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.					
59. Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge					
60. Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .					
61. El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.					
62. Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .					
63. Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.					
64. Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.					
65. Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.					
66. Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.					
67. Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.					
68. Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.					

69. Participo en las elecciones al Consejo Escolar .					
70. Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.					
71. El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.					

F. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA					
Indique su grado de implicación en las siguientes actividades relacionadas con la comunidad, de acuerdo con la escala indicada.	Desconozco si se realizan	Las conozco	Asisto	Colaboro y participo	Me implicó en su organización
72. En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc.).					
73. En actividades ecológicas (limpieza de ramblas, marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.).					
74. En actividades de barrio o pedanía (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o la pedanía, etc.).					
75. En actividades solidarias y de voluntariado (ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.).					
76. En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.					
77. En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de					

capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.).					
78. Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.					

79. El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias

Nada Poco Algo Bastante Mucho

G. FORMACIÓN					
Marque la frecuencia o grado con la que se da, según su opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
80. Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.					
81. Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.					
82. Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres (hago preguntas, participo en debates, aplico lo aprendido, etc.).					
83. Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias.					
84. Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo.					
85. La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.					
86. La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.					

87. El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.

--	--	--	--	--

¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

Anexo IV: Prueba de homogeneidad de varianzas

Tabla 191

Prueba de homogeneidad de varianza

		Prueba de homogeneidad de varianza			
		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
COMUNICACIÓN_F	Se basa en la media	18,179	1	3911	<,001
	Se basa en la mediana	16,582	1	3911	<,001
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	16,582	1	3884,032	<,001
	Se basa en la media recortada	16,501	1	3911	<,001
ACTIVIDADES_F	Se basa en la media	,124	1	3911	,724
	Se basa en la mediana	,173	1	3911	,678
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,173	1	3910,999	,678
	Se basa en la media recortada	,097	1	3911	,756
PERTENENCIA_F	Se basa en la media	26,072	1	3911	<,001
	Se basa en la mediana	17,770	1	3911	<,001
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	17,770	1	3871,134	<,001
	Se basa en la media recortada	23,474	1	3911	<,001
HOGAR_F	Se basa en la media	14,898	1	3911	<,001
	Se basa en la mediana	8,471	1	3911	,004
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	8,471	1	3723,137	,004
	Se basa en la media recortada	10,265	1	3911	,001
AMPA_F	Se basa en la media	,005	1	3911	,941
	Se basa en la mediana	,023	1	3911	,879
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,023	1	3904,464	,879
	Se basa en la media recortada	,011	1	3911	,918
CE_F	Se basa en la media	,399	1	3911	,528
	Se basa en la mediana	,377	1	3911	,539
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,377	1	3896,222	,539
	Se basa en la media recortada	,397	1	3911	,529

COMUNIDAD_F	Se basa en la media	,000	1	3911	,983
	Se basa en la mediana	,003	1	3911	,957
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,003	1	3909,664	,957
	Se basa en la media recortada	,000	1	3911	,990
FORMACIÓN_F	Se basa en la media	,291	1	3911	,590
	Se basa en la mediana	,321	1	3911	,571
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,321	1	3909,318	,571
	Se basa en la media recortada	,244	1	3911	,622

Tabla 192

Estadístico de Levene

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Conozco las normas de funcionamiento del centro	13.920	1	3850	.000
Estoy informado sobre el método de enseñanza. la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	12.032	1	3781	.001
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	51.713	1	3804	.000
Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	2.831	1	3715	.093
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.	19.831	1	3797	.000
Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	.271	1	3789	.603
Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	19.414	1	3758	.000
Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	4.168	1	3715	.041
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	295.853	1	3630	.000
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.	.076	1	3813	.783
Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	17.200	1	3760	.000
El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	35.867	1	3797	.000
En talleres dentro del aula	12.517	1	3622	.000
En actividades culturales	4.667	1	3636	.031
En actividades deportivas	1.301	1	3576	.254
En fiestas	.013	1	3669	.910

En salidas	7.905	1	3630	.005
En actividades de servicios que ofrece el centro	3.969	1	3618	.046
En comisiones de trabajo creadas en el centro	.003	1	3570	.955
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula	5.508	1	3604	.019
En los procesos utilizados para evaluar el centro	5.216	1	3623	.022
El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	2.081	1	3441	.149
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	49.235	1	3781	.000
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	13.691	1	3788	.000
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.	4.065	1	3745	.044
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	15.988	1	3825	.000
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	19.472	1	3747	.000
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	8.614	1	3753	.003
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	24.489	1	3800	.000
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.	10.163	1	3822	.001
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	23.873	1	3805	.000
Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	13.046	1	3805	.000
El centro facilita que me sienta vinculado a él.	33.292	1	3784	.000
Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	5.262	1	3859	.022
Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él	16.664	1	3845	.000
Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	45.448	1	3799	.000
Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	1.769	1	3851	.184
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	3.348	1	3824	.067
Fomento el buen clima de estudio en casa	24.813	1	3836	.000
Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.	.030	1	3850	.863

Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	2.243	1	3836	.134
Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	3.785	1	3822	.052
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	23.437	1	3806	.000
Vigilo el uso responsable de ordenadores. móviles	.467	1	3818	.495
En mi familia somos aficionados a la lectura.	1.314	1	3788	.252
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	4.762	1	3827	.029
Procuro que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	.514	1	3837	.473
El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	4.753	1	3793	.029
Sé lo que es la AMPA del centro.	.025	1	3751	.876
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.	.656	1	3772	.418
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	1.459	1	3769	.227
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	.288	1	3766	.591
Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	.033	1	3731	.856
He consultado información de la AMPA a través de la web. redes sociales. etc.	3.467	1	3755	.063
Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.	2.030	1	3764	.154
Participo en las actividades organizadas por la AMPA	15.145	1	3750	.000
Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	1.209	1	3754	.272
Soy. he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	2.370	1	3749	.124
Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	2.186	1	3686	.139
Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias.	.070	1	3719	.792
El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	.142	1	3687	.707
Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	8.560	1	3733	.003
Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	.075	1	3737	.785
Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	1.263	1	3742	.261
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.	.082	1	3743	.775
Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	.083	1	3707	.773

Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	.462	1	3722	.497
Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	.001	1	3700	.981
Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	1.325	1	3680	.250
Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.	.001	1	3704	.974
El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	.088	1	3674	.767
En actividades de recolección	4.447	1	3789	.035
En actividades ecológicas	3.784	1	3756	.052
En actividades de barrio o pedanía	1.533	1	3777	.216
En actividades solidarias y de voluntariado	.514	1	3757	.473
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	.071	1	3726	.789
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	.950	1	3674	.330
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	1.891	1	3675	.169
El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	1.134	1	3505	.287
Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo	1.830	1	3747	.176
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	4.915	1	3740	.027
Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	.109	1	3731	.741
Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	.000	1	3701	1.000
Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	4.023	1	3674	.045
La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	.055	1	3638	.814
La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	.287	1	3660	.592
El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	.007	1	3642	.935

Tabla 193*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra*

		Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra				
		HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	
N		3913	3913	3913	3913	
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,2424	2,7362	2,6296	2,1429	
	Desv. estándar	,68223	1,12109	1,20087	,92808	
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,144	,037	,058	,086	
	Positivo	,133	,035	,054	,086	
	Negativo	-,144	-,037	-,058	-,086	
Estadístico de prueba		,144	,037	,058	,086	
Sig. asin. (bilateral) ^c		<,001	<,001	<,001	<,001	
Sig. Monte Carlo (bilateral) ^d	Sig.	,000	,000	,000	,000	
	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,000	,000	,000
		Límite superior	,000	,000	,000	,000

Anexo V: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sector al que pertenece el centro

Tabla 194

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sector al que pertenece el centro

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	4.975	.493	12.499	14.379	9.291
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.290	.974	.014	.006	.054

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	7.018	15.343	5.257	5.153	14.439
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.135	.004	.262	.272	.006

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	3.911	12.388	10.795	5.339	18.349
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.418	.015	.029	.254	.001

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	11.658	3.547	21.921	16.860	15.794
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.020	.471	.000	.002	.003

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	7.477	20.863	8.433	15.781	12.167
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.113	.000	.077	.003	.016

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	1.069	8.643	7.648	10.560	4.191
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.899	.071	.105	.032	.381

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	2.957	5.050	13.102	4.772	4.658
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.565	.282	.011	.311	.324

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	3.660	1.960	4.867	.830	4.920
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.454	.743	.301	.934	.296

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	2.560	6.991	5.273	3.204	3.341
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.634	.136	.260	.524	.502

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	7.441	.938	4.617	7.618	12.883
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.114	.919	.329	.107	.012

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	18.242	7.003	5.656	8.863	2.558
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.001	.136	.226	.065	.634

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	9.872	8.661	2.308	17.643	7.607
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.043	.070	.679	.001	.107

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	14.862	2.313	4.180	5.665	3.731
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.005	.678	.382	.226	.444

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	4.173	10.170	8.919	7.681	9.333
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.383	.038	.063	.104	.053

Estadísticos de prueba^{a,b}					
El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado	
Chi-cuadrado	10.835	22.489	29.337	25.994	14.996
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.028	.000	.000	.000	.005

Estadísticos de prueba^{a,b}					
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo	
Chi-cuadrado	6.550	14.194	14.593	17.604	13.053
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.162	.007	.006	.001	.011

Estadísticos de prueba^{a,b}					
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	
Chi-cuadrado	17.652	11.451	13.181	10.072	13.474
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.001	.022	.010	.039	.009

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F
Chi-cuadrado	5.901	10.410	12.433	15.286	11.901
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.207	.034	.014	.004	.018

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	2.918	11.107	8.742	18.313	13.605
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.572	.025	.068	.001	.009

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Sector al que pertenece el centro

Anexo VI: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Titularidad de Centro

Tabla 195

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Titularidad de Centro

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	3.739	.733	7.571	7.849	3.646
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.154	.693	.023	.020	.162

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevistado con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	5.513	.399	.631	2.337	5.500
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.064	.819	.730	.311	.064

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	1.036	9.488	1.272	1.625	13.683
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.596	.009	.529	.444	.001

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	13.611	.191	10.691	13.611	18.437
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.001	.909	.005	.001	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	5.917	7.692	3.662	3.422	14.249
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.052	.021	.160	.181	.001

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	1.592	3.601	1.002	7.734	2.075
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.451	.165	.606	.021	.354

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	5.009	1.374	9.494	4.734	1.011
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.082	.503	.009	.094	.603

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	2.137	1.799	1.079	1.351	1.988
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.344	.407	.583	.509	.370

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	6.500	4.297	10.930	4.482	3.414
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.039	.117	.004	.106	.181

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	9.645	.800	2.687	4.047	5.895
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.008	.670	.261	.132	.052

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	20.784	3.004	3.168	6.217	2.782
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.223	.205	.045	.249

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	3.604	.375	.683	.632	1.154
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.165	.829	.711	.729	.562

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	.887	4.637	3.554	4.631	5.496
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.642	.098	.169	.099	.064

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	2.106	2.554	3.458	.637	.623
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.349	.279	.177	.727	.732

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado
Chi-cuadrado	1.175	20.402	6.655	4.713	10.860
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.556	.000	.036	.095	.004

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo
Chi-cuadrado	.601	7.425	7.700	12.644	5.001
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.741	.024	.021	.002	.082

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.
Chi-cuadrado	1.257	5.745	3.210	7.325	2.146
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.533	.057	.201	.026	.342

Estadísticos de prueba ^{a,b}						
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F	
Chi-cuadrado	3.006	2.046	4.757	11.317	4.439	
gl	2	2	2	2	2	
Sig. asintótica	.223	.360	.093	.003	.109	

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	1.576	8.259	8.566	8.530	.914
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.455	.016	.014	.014	.633

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: En qué tipo de centro estudia su hijo

Anexo VII: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Etapa educativa

Tabla 196

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Etapa educativa

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	4.016	14.715	5.066	.479	5.004
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.134	.001	.079	.787	.082

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevisté con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	67.084	2.376	2.874	.191	20.848
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.305	.238	.909	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	3.703	10.366	34.265	15.336	.963
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.157	.006	.000	.000	.618

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	52.026	17.534	15.238	3.662	23.719
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.000	.000	.160	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	.115	49.248	1.980	.923	.649
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.944	.000	.372	.630	.723

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	5.553	3.110	1.280	2.195	.911
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.062	.211	.527	.334	.634

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	2.690	4.538	.906	.823	4.197
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.261	.103	.636	.663	.123

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	.748	2.597	3.123	.922	14.926
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.688	.273	.210	.631	.001

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	4.322	7.306	6.529	12.601	4.637
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.115	.026	.038	.002	.098

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	7.188	4.940	18.703	3.501	6.250
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.027	.085	.000	.174	.044

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	21.797	21.282	15.266	2.985	7.872
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.000	.000	.225	.020

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	19.531	13.112	.409	9.550	12.038
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.001	.815	.008	.002

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	13.125	2.710	7.067	3.669	5.160
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.001	.258	.029	.160	.076

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	20.317	21.576	24.367	12.175	.026
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.000	.000	.002	.987

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado
Chi-cuadrado	15.464	1.879	2.191	.855	5.048
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.391	.334	.652	.080

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo
Chi-cuadrado	5.775	3.381	1.396	18.309	10.794
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.056	.184	.498	.000	.005

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.
Chi-cuadrado	18.034	7.168	3.343	2.246	7.986
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.028	.188	.325	.018

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F
Chi-cuadrado	.308	16.374	8.780	37.866	2.098
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.857	.000	.012	.000	.350

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	.466	11.124	7.633	4.032	7.362
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.792	.004	.022	.133	.025

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: En qué etapa educativa cursa estudios su hijo

Anexo VIII: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Idioma del Cuestionario

Tabla 197

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Idioma del Cuestionario

Estadísticos de prueba ^{a,b,c}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	43.301	15.329	80.135	14.208	69.982
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.000	.000	.001	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b,c}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	11.908	10.306	17.069	18.575	25.672
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.003	.006	.000	.000	.000

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	2.337	27.224	6.106	2.882	1.536
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.311	.000	.047	.237	.464

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	1.977	.132	1.010	4.718	11.795
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.372	.936	.604	.095	.003

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	15.336	.041	75.137	47.943	46.867
gl	2	1	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.840	.000	.000	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b,c}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	53.565	83.762	49.096	55.513	66.730
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.000	.000	.000	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b,c}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	68.361	67.095	75.745	3.165	3.439
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.000	.000	.205	.179

Estadísticos de prueba ^{a,b,c}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	54.897	12.253	5.406	10.670	.851
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.002	.067	.005	.654

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	.475	15.743	20.453	6.753	21.076
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.789	.000	.000	.034	.000

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	24.448	2.041	2.369	22.197	29.730
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.360	.306	.000	.000

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	15.248	20.436	11.800	8.644	3.993
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.000	.000	.003	.013	.136

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	5.886	3.106	4.606	1.653	2.183
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.053	.212	.100	.438	.336

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	2.363	21.696	21.170	21.970	7.771
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.307	.000	.000	.000	.021

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar.	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	3.228	16.900	13.299	2.882	1.150
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.199	.000	.001	.237	.563

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado	
Chi-cuadrado	.550	31.100	8.650	16.660	3.635
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.760	.000	.013	.000	.162

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo	
Chi-cuadrado	10.569	20.840	8.959	1.599	20.659
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.005	.000	.011	.450	.000

Estadísticos de prueba^{a,b,c}					
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	
Chi-cuadrado	1.977	1.828	1.496	2.939	4.770
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.372	.401	.473	.230	.092

Estadísticos de prueba^{a,b,c}		
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.
Chi-cuadrado	3.488	3.316
gl	2	2
Sig. asintótica	.175	.191

Anexo IX: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Persona que responde el cuestionario

Tabla 198

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Persona que responde el cuestionario

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	17.463	19.561	13.221	7.365	16.628
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.001	.000	.004	.061	.001

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	4.662	4.337	9.144	3.982	9.364
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.198	.227	.027	.263	.025

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	2.695	11.104	5.489	1.009	7.503
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.441	.011	.139	.799	.057

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	11.469	1.086	.120	2.341	14.294
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.009	.780	.989	.505	.003

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	5.000	2.511	18.090	9.579	4.074
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.172	.473	.000	.023	.254

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	11.652	13.516	24.461	8.111	17.803
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.009	.004	.000	.044	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	11.663	19.496	27.072	15.937	6.545
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.009	.000	.000	.001	.088

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	20.309	6.787	6.551	13.097	.304
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.000	.079	.088	.004	.959

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	7.893	9.520	5.036	2.396	5.739
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.048	.023	.169	.494	.125

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	19.632	1.971	2.460	6.997	7.253
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.000	.578	.483	.072	.064

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	14.099	16.920	14.445	17.788	8.161
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.003	.001	.002	.000	.043

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	5.806	10.294	1.351	1.457	3.701
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.121	.016	.717	.692	.296

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	5.603	6.693	4.001	.983	4.290
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.133	.082	.261	.805	.232

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	1.811	25.039	20.316	9.847	2.496
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.613	.000	.000	.020	.476

Estadísticos de prueba^{a,b}					
El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado	
Chi-cuadrado	5.316	4.927	2.163	2.023	1.632
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.150	.177	.539	.568	.652

Estadísticos de prueba^{a,b}					
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo	
Chi-cuadrado	3.975	3.782	3.095	.990	17.033
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.264	.286	.377	.804	.001

Estadísticos de prueba^{a,b}					
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	
Chi-cuadrado	6.829	7.433	3.385	4.639	1.495
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.078	.059	.336	.200	.683

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F
Chi-cuadrado	5.385	4.907	20.019	5.621	24.052
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.146	.179	.000	.132	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	16.019	13.319	15.391	6.754	15.588
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.001	.004	.002	.080	.001

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Persona que responde el cuestionario

Anexo X: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Edad del Padre y de la Madre

Tabla 199

Kruskal-Wallis para la variable Edad del Padre

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	3.309	4.635	5.625	6.101	3.671
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.508	.327	.229	.192	.452

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevisté con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	12.818	.922	2.720	3.068	5.723
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.012	.921	.606	.546	.221

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	7.803	4.865	9.870	8.889	7.621
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.099	.301	.043	.064	.106

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	29.248	8.969	9.126	5.007	12.070
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.000	.062	.058	.287	.017

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	4.528	18.308	5.863	1.399	3.782
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.339	.001	.210	.844	.436

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	1.722	5.817	1.301	2.664	3.003
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.787	.213	.861	.615	.557

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	2.250	10.429	6.199	3.261	4.830
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.690	.034	.185	.515	.305

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	6.428	5.345	3.927	2.896	7.684
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.169	.254	.416	.575	.104

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	10.412	12.842	9.892	3.760	13.742
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.034	.012	.042	.439	.008

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	12.818	3.569	8.124	6.580	5.376
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.012	.467	.087	.160	.251

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	7.908	13.620	4.839	12.940	2.253
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.095	.009	.304	.012	.689

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	7.559	4.829	4.968	6.137	7.474
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.109	.305	.291	.189	.113

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	5.939	14.730	12.377	8.798	8.055
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.204	.005	.015	.066	.090

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	1.769	4.265	3.248	2.687	4.389
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.778	.371	.517	.612	.356

Estadísticos de prueba^{a,b}					
El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado	
Chi-cuadrado	6.730	3.592	2.714	1.712	1.931
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.151	.464	.607	.789	.748

Estadísticos de prueba^{a,b}					
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo	
Chi-cuadrado	4.202	.527	2.538	21.085	10.181
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.379	.971	.638	.000	.037

Estadísticos de prueba^{a,b}					
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	
Chi-cuadrado	9.228	7.908	8.559	2.538	6.567
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.056	.095	.073	.638	.161

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F
Chi-cuadrado	3.280	1.657	3.274	20.913	.818
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.512	.799	.513	.000	.936

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	5.451	9.007	8.444	2.898	4.102
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.244	.061	.077	.575	.392

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Edad del padre

Tabla 200*Kruskal-Wallis para la variable Edad de la Madre*

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	13.852	7.963	27.666	20.146	25.080
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.008	.093	.000	.000	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	20.917	13.284	4.481	11.439	5.287
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.000	.010	.345	.022	.259

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	6.997	8.293	8.824	5.323	3.600
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.136	.081	.066	.256	.463

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	28.862	23.868	5.080	5.709	6.003
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.000	.000	.279	.222	.199

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	3.045	13.745	12.717	8.698	7.459
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.550	.008	.013	.069	.114

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	17.391	15.362	4.922	6.283	21.550
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.002	.004	.295	.179	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	5.937	11.003	23.159	4.967	6.103
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.204	.027	.000	.291	.192

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	17.370	6.221	3.323	14.320	3.521
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.002	.183	.505	.006	.475

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	1.447	20.031	10.407	3.498	22.601
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.836	.000	.034	.478	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	18.205	2.760	4.407	7.405	5.944
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.001	.599	.354	.116	.203

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	5.248	7.769	3.722	16.120	.602
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.263	.100	.445	.003	.963

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	2.277	3.826	3.571	3.905	4.051
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.685	.430	.467	.419	.399

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	6.986	14.885	12.769	11.642	5.099
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.137	.005	.012	.020	.277

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	1.947	11.677	5.767	4.818	5.359
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.746	.020	.217	.306	.252

Estadísticos de prueba^{a,b}					
El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado	
Chi-cuadrado	10.476	6.136	1.293	1.633	6.506
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.033	.189	.863	.803	.164

Estadísticos de prueba^{a,b}					
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo	
Chi-cuadrado	12.349	11.853	3.219	11.030	24.858
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.015	.018	.522	.026	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	
Chi-cuadrado	12.741	6.222	8.238	3.980	6.123
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.013	.183	.083	.409	.190

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F
Chi-cuadrado	7.536	12.995	17.108	17.762	17.938
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.110	.011	.002	.001	.001

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	14.878	6.380	10.902	6.419	6.602
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.005	.172	.028	.170	.158

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Edad de la madre

Anexo XI: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Estudios del Padre y de la Madre

Tabla 201

Kruskal-Wallis para la variable Estudios del Padre

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	12.109	4.572	17.792	15.587	31.169
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.060	.600	.007	.016	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevistó con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	9.825	1.552	1.332	4.578	5.094
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.132	.956	.970	.599	.532

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	3.556	7.941	8.968	7.430	5.780
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.737	.242	.175	.283	.448

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	14.443	7.670	7.034	2.554	8.866
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.025	.263	.318	.862	.181

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	7.468	14.582	11.648	12.316	15.482
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.280	.024	.070	.055	.017

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	9.973	20.326	6.594	4.666	4.890
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.126	.002	.360	.587	.558

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	8.002	9.708	9.362	7.147	5.249
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.238	.137	.154	.308	.512

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	14.538	18.371	17.934	8.529	11.537
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.024	.005	.006	.202	.073

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	12.806	25.591	10.233	13.886	34.964
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.046	.000	.115	.031	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	37.573	5.192	15.061	25.466	7.805
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.000	.519	.020	.000	.253

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	4.608	6.881	5.573	7.880	4.311
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.595	.332	.473	.247	.635

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	6.687	2.857	3.242	2.503	7.222
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.351	.827	.778	.868	.301

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	3.867	15.775	7.098	1.804	4.456
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.695	.015	.312	.937	.615

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	9.030	11.792	9.312	12.123	5.629
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.172	.067	.157	.059	.466

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado
Chi-cuadrado	8.323	11.278	7.338	2.799	4.239
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.215	.080	.291	.834	.644

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo
Chi-cuadrado	1.051	12.915	5.855	18.540	9.895
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.984	.044	.440	.005	.129

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.
Chi-cuadrado	11.640	3.567	8.489	9.510	15.825
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.070	.735	.204	.147	.015

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F
Chi-cuadrado	6.049	12.748	9.875	12.434	21.299
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.418	.047	.130	.053	.002

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	27.292	7.745	6.031	7.166	13.618
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.000	.257	.420	.306	.034

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios padre

Tabla 202*Kruskal-Wallis para la variable Estudios de la Madre*

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	21.347	10.414	55.740	12.012	51.162
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.002	.108	.000	.062	.000

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevistó con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	17.416	4.205	23.073	10.418	20.796
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.008	.649	.001	.108	.002

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	5.694	15.980	6.516	7.231	7.344
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.458	.014	.368	.300	.290

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	11.968	2.910	5.269	1.772	1.903
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.063	.820	.510	.939	.928

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	9.475	9.660	13.412	9.205	8.411
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.149	.140	.037	.162	.209

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	25.278	12.701	13.173	15.274	14.238
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.000	.048	.040	.018	.027

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	8.376	10.351	34.672	9.727	4.526
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.212	.111	.000	.137	.606

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	22.190	4.966	5.187	12.389	3.480
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.001	.548	.520	.054	.747

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	3.058	41.381	26.070	5.683	60.574
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.802	.000	.000	.460	.000

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	46.842	5.661	19.361	22.199	6.889
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.000	.462	.004	.001	.331

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	13.398	18.615	7.112	17.641	7.185
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.037	.005	.311	.007	.304

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	13.263	3.330	10.048	4.040	5.908
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.039	.766	.123	.671	.434

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro.	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	6.504	13.697	7.184	7.169	10.095
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.369	.033	.304	.306	.121

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	16.423	12.952	4.994	1.943	15.537
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.012	.044	.545	.925	.016

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado
Chi-cuadrado	10.545	18.854	5.373	3.828	5.217
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.103	.004	.497	.700	.516

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo
Chi-cuadrado	8.273	23.198	7.111	10.473	7.180
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.219	.001	.311	.106	.305

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.
Chi-cuadrado	3.476	3.311	9.499	1.003	3.310
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.747	.769	.147	.986	.769

Estadísticos de prueba ^{a,b}						
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F	
Chi-cuadrado	7.686	5.337	20.312	5.447	32.679	
gl	6	6	6	6	6	
Sig. asintótica	.262	.501	.002	.488	.000	

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	41.054	17.764	8.774	11.068	6.887
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	.000	.007	.187	.086	.331

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios madre

Anexo XII: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Comunicación con el centro

Tabla 203

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Comunicación con el centro

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	13.004	12.735	6.284	11.683	16.632
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.005	.005	.099	.009	.001

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	5.478	4.756	8.394	9.267	7.296
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.140	.191	.039	.026	.063

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	.681	.921	4.855	4.103	.406
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.878	.820	.183	.251	.939

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	9.801	.993	.917	3.679	4.076
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.020	.803	.821	.298	.253

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	.684	.354	9.768	4.293	5.514
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.877	.950	.021	.232	.138

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	2.837	5.763	6.481	4.265	7.864
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.417	.124	.090	.234	.049

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	5.180	7.174	3.860	3.347	2.275
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.159	.067	.277	.341	.517

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	12.787	10.495	9.551	10.658	7.070
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.005	.015	.023	.014	.070

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	3.800	12.537	3.687	2.429	7.435
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.284	.006	.297	.488	.059

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	17.980	2.419	3.309	3.826	2.044
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.000	.490	.346	.281	.563

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	3.127	1.628	5.368	5.674	1.294
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.373	.653	.147	.129	.731

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	1.543	5.038	.326	1.756	1.205
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.672	.169	.955	.625	.752

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	1.755	2.116	1.174	1.874	2.273
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.625	.549	.759	.599	.518

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	3.387	14.535	7.385	2.868	2.340
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.336	.002	.061	.412	.505

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado
Chi-cuadrado	1.280	16.535	2.131	6.138	3.901
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.734	.001	.546	.105	.272

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo
Chi-cuadrado	3.686	6.043	4.323	.920	7.831
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.297	.110	.229	.821	.050

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.
Chi-cuadrado	6.880	5.827	6.218	.315	2.507
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.076	.120	.101	.957	.474

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F
Chi-cuadrado	5.486	1.510	20.457	2.682	6.621
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.140	.680	.000	.443	.085

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	6.699	4.431	5.717	13.672	6.684
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.082	.219	.126	.003	.083

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Quién se ocupa de la comunicación con el centro/acompañamiento/participación en actividades

Anexo XIII: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Personas que conviven en la unidad familiar

Tabla 204

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Personas que conviven en la unidad familiar

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco las normas de funcionamiento del centro	Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase de mi hijo	Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.	Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor.
Chi-cuadrado	9.538	3.743	.740	7.190	1.711
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.023	.291	.864	.066	.634

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.	Me reúno con personas del equipo directivo del centro.	Me entrevistado con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo.
Chi-cuadrado	4.106	3.855	2.583	.633	8.473
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.250	.277	.460	.889	.037

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Soy o he sido representante de las familias del grupo-clase de mi hijo para ayudar en la comunicación con el tutor.	El centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado.	En talleres dentro del aula	En actividades culturales	En actividades deportivas
Chi-cuadrado	1.119	2.276	3.943	9.039	4.659
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.772	.517	.268	.029	.199

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En fiestas	En salidas	En actividades de servicios que ofrece el centro	En comisiones de trabajo creadas en el centro	En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula
Chi-cuadrado	6.818	7.366	1.909	6.096	6.493
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.078	.061	.592	.107	.090

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En los procesos utilizados para evaluar el centro	El centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza	Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.	Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
Chi-cuadrado	.386	2.762	7.028	2.171	3.222
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.943	.430	.071	.538	.359

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.	Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.	Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.	Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
Chi-cuadrado	2.892	1.576	5.795	1.283	1.295
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.409	.665	.122	.733	.730

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc	Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo	El centro facilita que me sienta vinculado a él.	Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él
Chi-cuadrado	1.262	.783	4.560	.352	4.234
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.738	.854	.207	.950	.237

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.	Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.	Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.	Fomento el buen clima de estudio en casa	Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
Chi-cuadrado	5.897	1.269	1.761	.432	3.529
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.117	.736	.623	.934	.317

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.	Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo	Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio	Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles	En mi familia somos aficionados a la lectura.
Chi-cuadrado	9.141	5.910	3.577	5.123	.049
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.027	.116	.311	.163	.997

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc	Procuró que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.	El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos.	Sé lo que es la AMPA del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA.
Chi-cuadrado	1.184	2.580	.891	5.342	3.453
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.757	.461	.827	.148	.327

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.	Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.	Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.	He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.	Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro.
Chi-cuadrado	2.557	2.498	1.547	4.944	1.051
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.465	.476	.671	.176	.789

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Participo en las actividades organizadas por la AMPA	Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.	Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.	Siento a la AMPA como una comunidad que me acoge	Percibo que la AMPA representa los intereses de las familias .
Chi-cuadrado	.390	.760	.545	5.583	2.366
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.942	.859	.909	.134	.500

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado.	Sé lo que es el Consejo Escolar del centro .	Conozco las funciones de los representantes del Consejo Escolar del centro.	Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar.	Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
Chi-cuadrado	4.922	4.329	3.077	4.203	2.673
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.178	.228	.380	.240	.445

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.	Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar del centro.	Recibo información sobre las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar.	Participo en las elecciones al Consejo Escolar .	Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.
Chi-cuadrado	3.183	1.093	.985	7.993	3.427
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.364	.779	.805	.046	.330

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	El centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar del centro.	En actividades de recolección	En actividades ecológicas	En actividades de barrio o pedanía	En actividades solidarias y de voluntariado
Chi-cuadrado	2.071	3.390	1.783	3.355	2.938
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.558	.335	.619	.340	.401

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.	En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad	Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.	El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias	Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo
Chi-cuadrado	1.619	5.465	2.088	3.881	2.081
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.655	.141	.554	.275	.556

Estadísticos de prueba^{a,b}					
	Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres	Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias	Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo	La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.
Chi-cuadrado	1.876	6.219	6.491	3.547	1.721
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.598	.101	.090	.315	.632

Estadísticos de prueba ^{a,b}						
	La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	COMUNICACIÓN_F	ACTIVIDADES_F	PERTENENCIA_F	
Chi-cuadrado	.501	1.196	6.942	6.558	2.561	
gl	3	3	3	3	3	
Sig. asintótica	.919	.754	.074	.087	.464	

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	HOGAR_F	AMPA_F	CE_F	COMUNIDAD_F	FORMACIÓN_F
Chi-cuadrado	2.980	1.557	2.862	2.326	3.660
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.395	.669	.413	.508	.301

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: personas que conviven en la unidad familiar

Índice de Figuras

Capítulo 2

Figura 1 Modelo Ecológico Sistémico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987).....	33
Figura 2 Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia de Eptein (2013).....	34
Figura 3 Modelo de Syneducation de Mylonakou y Kekes (Álvarez Blanco, 2019)	35
Figura 4 Modelo Causal y Específico de Implicación Parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) y sus niveles de implicación familiar.....	36
Figura 5 Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional de Grolnick y Slowiaczek (1994).....	37
Figura 6 Modelo Bipiramidal Jerarquizado de Hornby, según aportaciones de Rivas (2007).....	38
Figura 7 Modelos de enfoques según el tipo de colaboración.....	40
Figura 8 Dimensiones de implicación	41
Figura 9 Niveles de participación familiar	42

Capítulo 5

Figura 10 Inclusión educativa en las leyes educativas españolas.....	73
Figura 11 Características discapacidad auditiva.....	82
Figura 12 Necesidades del alumnado con discapacidad auditiva	84
Figura 13 Niveles de respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva	85
Figura 14 Características discapacidad visual	87
Figura 15 Necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual.....	87
Figura 16 Niveles de adaptación para alumnado con discapacidad visual.....	88

Figura 17 Características discapacidad intelectual	89
Figura 18 Necesidades del alumnado con discapacidad intelectual	90
Figura 19 Niveles de adaptación para el alumnado con discapacidad intelectual.....	91
Figura 20 Características discapacidad motora	92
Figura 21 Necesidades educativas discapacidad motora	93
Figura 22 Adaptaciones para alumnado con discapacidad motora.....	94
Figura 23 Características del Retraso del desarrollo	96
Figura 24 Características del Trastorno del Espectro Autista	99
Figura 25 Necesidades educativas del Trastorno del Espectro Autista	100
Figura 26 Adaptaciones par alumnado con Trastorno del Espectro Autista	101
Figura 27 Características del Trastorno de Conducta.....	102
Figura 28 Necesidades educativas del Trastorno Grave de Conducta.....	103
Figura 29 Adaptaciones Trastorno Grave de Conducta.....	104
Figura 30 Características de las Dificultades Específicas de Aprendizaje	106
Figura 31 Adaptaciones Dificultades Específicas de Aprendizaje	107
Figura 32 Características de las Atas Capacidades Intelectuales según talento	110
Figura 33 Adaptaciones Altas Capacidades Intelectuales	111

Índice de Tablas

Capítulo 3

Tabla 1 Canales de comunicación	52
---------------------------------------	----

Capítulo 5

Tabla 2 Modelos de atención a la diversidad	63
---	----

Tabla 3 Enfoques de atención a la diversidad	63
--	----

Capítulo 7

Tabla 4 Ítems cuestionario.....	125
---------------------------------	-----

Tabla 5 Fiabilidad del cuestionario	126
---	-----

Tabla 6 Sectores.....	128
-----------------------	-----

Tabla 7 Frecuencias y porcentajes de quién cumplimenta el cuestionario.....	129
---	-----

Tabla 8 Frecuencias y porcentajes edad del padre y la madre.....	129
--	-----

Tabla 9 Frecuencias y porcentajes Estudios del padre y la madre	130
---	-----

Tabla 10 Frecuencias y porcentajes ocupación del padre y la madre.....	131
--	-----

Tabla 11 Frecuencias y porcentajes nacionalidad del padre y la madre.....	132
---	-----

Tabla 12 Frecuencias y porcentajes del tipo de centro escolar.....	132
--	-----

Tabla 13 Frecuencias y porcentajes de la etapa educativa	133
--	-----

Tabla 14 Frecuencias y porcentajes del curso	133
--	-----

Capítulo 8

Tabla 15 Media y desviación estándar globales por dimensión	139
---	-----

Tabla 16 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión comunicación con el centro.....	139
---	-----

Tabla 17 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión participación en actividades del centro	140
---	-----

Tabla 18 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	141
Tabla 19 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en el hogar	142
Tabla 20 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en la AMPA.....	143
Tabla 21 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	144
Tabla 22 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Participación Comunitaria	145
Tabla 23 Media y desviación estándar de las preguntas de la dimensión Formación ..	146
Tabla 24 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 1 y los sectores 2 y 4	148
Tabla 25 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 1 y el sector 4.....	149
Tabla 26 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 1 y el sector 4	149
Tabla 27 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia para el sector 1 y el sector 2	150
Tabla 28 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en la AMPA para el sector 1 y el sector 2	151
Tabla 29 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para el sector 1 y el sector 2.....	152
Tabla 30 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 1 y el sector 4.....	153

Tabla 31 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Formación para el sector 1 y el sector 4	154
Tabla 32 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 2 y los sectores 3, 4 y 5	155
Tabla 33 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 2 y el sector 4.....	156
Tabla 34 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 2 y el sector 4.....	157
Tabla 35 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia para el sector 2 y los sectores 4 y 5	157
Tabla 36 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en la AMPA para el sector 2 y el sector 5	158
Tabla 37 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para el sector 2 y los sectores 4 y 5.....	159
Tabla 38 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 2 y el sector 4.....	160
Tabla 39 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Formación para el sector 2 y los sectores 3 y 4	161
Tabla 40 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 3 y los sectores 4 y 5	162
Tabla 41 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 3 y los sectores 4 y 5	162
Tabla 42 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro para el sector 4 y el sector 5	163

Tabla 43 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Comunicación con el centro para el sector 4 y el sector 5	164
Tabla 44 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación en actividades del centro para el sector 4 y el sector 5	165
Tabla 45 Prueba de U Mann-Whitney según el Sector al que pertenece el centro en la dimensión Participación comunitaria para el sector 4 y el sector 5	165
Tabla 46 Prueba de U Mann-Whitney según el Tipo de centro	167
Tabla 47 Prueba de U Mann-Whitney según el Tipo de centro en la dimensión Comunicación con el centro	167
Tabla 48 Prueba de U Mann-Whitney según el Tipo de centro en la dimensión Participación en actividades del centro	168
Tabla 49 Prueba de U Mann-Whitney según el Tipo de centro en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	169
Tabla 50 Prueba de U Mann-Whitney según el Tipo de centro en la dimensión Implicación en la AMPA	170
Tabla 51 Prueba de U Mann-Whitney según el Tipo de centro en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	171
Tabla 52 Prueba de U Mann-Whitney según el Tipo de centro en la dimensión Participación comunitaria	171
Tabla 53 Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa	173
Tabla 54 Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Comunicación con el centro	173
Tabla 55 Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Participación en actividades del centro	174

Tabla 56 Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Implicación en la AMPA.....	175
Tabla 57 Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	176
Tabla 58 Prueba de U Mann-Whitney según la Etapa educativa en la dimensión Formación.....	177
Tabla 59 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario para los idiomas Español y Árabe.....	179
Tabla 60 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Comunicación con el centro para los idiomas Español y Árabe	180
Tabla 61 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Sentimiento de pertenencia para los idiomas Español y Árabe.....	181
Tabla 62 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Implicación en el hogar para los idiomas Español y Árabe	182
Tabla 63 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Implicación en la AMPA para los idiomas Español y Árabe	183
Tabla 64 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para los idiomas Español y Árabe	184
Tabla 65 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Participación comunitaria para los idiomas Español y Árabe	186
Tabla 66 Prueba de U Mann-Whitney según el idioma del cuestionario de la dimensión Participación comunitaria para los idiomas Español y Árabe	187
Tabla 67 Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Comunicación con el centro para Padre-Madre, Madre-Ambos.....	188

Tabla 68 Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Sentimiento de pertenencia para Padre-Madre, Madre-Ambos	189
Tabla 69 Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en el hogar para Padre-Madre, Padre-Ambos	190
Tabla 70 Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en la AMPA para Padre-Madre, Padre-Ambos.....	192
Tabla 71 Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar para Padre-Madre	193
Tabla 72 Prueba de U Mann-Whitney según la Persona que responde al cuestionario en la dimensión Formación para Padre-Madre, Madre-Otros	194
Tabla 73 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre.....	195
Tabla 74 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Participación en actividades del centro	196
Tabla 75 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Implicación en el hogar	197
Tabla 76 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Implicación en la AMPA.....	198
Tabla 77 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad del padre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	199
Tabla 78 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre.....	200
Tabla 79 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Comunicación con el centro	201
Tabla 80 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Participación en actividades del centro	202

Tabla 81 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	203
Tabla 82 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Implicación en el hogar	204
Tabla 83 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Implicación en la AMPA.....	206
Tabla 84 Prueba de U Mann-Whitney según la Edad de la madre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	206
Tabla 85 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre	208
Tabla 86 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Comunicación con el centro	210
Tabla 87 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Participación en actividades del centro	211
Tabla 88 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	212
Tabla 89 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Implicación en el hogar	214
Tabla 90 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Implicación en la AMPA.....	217
Tabla 91 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Participación comunitaria.....	218
Tabla 92 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios del padre en la dimensión Formación.....	218
Tabla 93 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre	219

Tabla 94 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Comunicación con el centro	221
Tabla 95 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	224
Tabla 96 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Implicación en el hogar	226
Tabla 97 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Implicación en la AMPA	229
Tabla 98 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	231
Tabla 99 Prueba de U Mann-Whitney según los Estudios de la madre en la dimensión Participación comunitaria	232
Tabla 100 Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España ..	233
Tabla 101 Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Comunicación con el centro.....	234
Tabla 102 Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Sentimiento de pertenencia	235
Tabla 103 Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el hogar.....	236
Tabla 104 Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en la AMPA	237
Tabla 105 Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.....	238
Tabla 106 Prueba de U Mann-Whitney según si el Padre ha nacido o no en España en la dimensión Participación comunitaria	239

Tabla 107 Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España.	240
Tabla 108 Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Comunicación con el centro.....	240
Tabla 109 Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Sentimiento de pertenencia	241
Tabla 110 Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el hogar.....	242
Tabla 111 Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en la AMPA	243
Tabla 112 Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.....	244
Tabla 113 Prueba de U Mann-Whitney según si la Madre ha nacido o no en España en la dimensión Participación comunitaria	245
Tabla 114 Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo.....	246
Tabla 115 Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Comunicación con el centro	247
Tabla 116 Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	248
Tabla 117 Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Implicación en el hogar	249
Tabla 118 Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	250
Tabla 119 Prueba de U Mann-Whitney según Quien se ocupa de la comunicación con el centro educativo en la dimensión Participación comunitaria	251

Tabla 120 Prueba de U Mann-Whitney según las Personas que conviven en la unidad familiar.....	252
Tabla 121 Prueba de U Mann-Whitney según las Personas que conviven en la unidad familiar en la dimensión Comunicación con el centro para Padre/s, madre/s e hijos-Otros, Familia monoparental con hijos-Otros, Familia reconstituida e hijos-Otros.....	253
Tabla 122 Prueba de U Mann-Whitney según las Personas que conviven en la unidad familiar en la dimensión Participación en actividades del centro para Padre/s, madre/s e hijos-Otros, Familia monoparental con hijos- Otros, Familia reconstituida e hijos- Otros	254
Tabla 123 Media y desviación estándar globales por dimensión según NEAE indicada por las familias	256
Tabla 124 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Altas capacidades intelectuales	262
Tabla 125 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Altas capacidades intelectuales en la dimensión Participación en actividades del centro	262
Tabla 126 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Compensación educativa	263
Tabla 127 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Compensación educativa en la dimensión Comunicación con el centro.....	263
Tabla 128 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción	264
Tabla 129 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Comunicación con el centro	265
Tabla 130 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	266

Tabla 131 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en el hogar	267
Tabla 132 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en la AMPA	268
Tabla 133 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	269
Tabla 134 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Desconocimiento de la lengua de instrucción en la dimensión Participación comunitaria	270
Tabla 135 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Dificultades específicas de aprendizaje.....	271
Tabla 136 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Comunicación con el centro	271
Tabla 137 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Participación en actividades del centro.....	272
Tabla 138 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Implicación en la AMPA	273
Tabla 139 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.....	274
Tabla 140 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Dificultades específicas de aprendizaje en la dimensión Formación	275
Tabla 141 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Integración tardía.....	275
Tabla 142 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Integración tardía en la dimensión Sentimiento de pertenencia	276
Tabla 143 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Integración tardía en la dimensión Implicación en el hogar.....	277

Tabla 144 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Retraso Madurativo	278
Tabla 145 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso Madurativo en la dimensión Implicación en el hogar.....	278
Tabla 146 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación	279
Tabla 147 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Implicación en el hogar	280
Tabla 148 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	281
Tabla 149 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos del lenguaje/comunicación en la dimensión Participación comunitaria.....	281
Tabla 150 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Auditiva	282
Tabla 151 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Auditiva en la dimensión Comunicación con el centro	283
Tabla 152 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Auditiva en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	284
Tabla 152 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Pluridiscapacidad	284
Tabla 154 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Pluridiscapacidad en la dimensión Comunicación con el centro.....	285
Tabla 155 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Retraso del desarrollo.....	286
Tabla 156 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Comunicación con el centro.....	286
Tabla 157 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Implicación en la AMPA	287

Tabla 158 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Retraso del desarrollo en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.....	288
Tabla 159 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Trastorno del Espectro Autista	289
Tabla 160 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastorno del Espectro Autista en la dimensión Comunicación con el centro.....	289
Tabla 161 Prueba de U Mann-Whitney según NEAE Trastornos graves de conducta	290
Tabla 162 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Implicación en el hogar.....	291
Tabla 163 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.....	292
Tabla 164 Prueba de U Mann-Whitney según la NEAE Trastornos graves de conducta en la dimensión Participación comunitaria.....	293
Tabla 165 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT.....	294
Tabla 166 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Comunicación con el centro.....	294
Tabla 167 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	295
Tabla 168 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Implicación en la AMPA.....	296
Tabla 169 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional PT en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.....	297
Tabla 170 Prueba de U Mann-Whitney según Profesional ATE.....	298
Tabla 171 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional ATE en la dimensión Comunicación con el centro.....	298

Tabla 172 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional ATE en la dimensión Participación comunitaria	299
Tabla 173 Prueba de U Mann-Whitney según Profesional AL	300
Tabla 174 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional AL en la dimensión Comunicación con el centro	300
Tabla 175 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional AL en la dimensión Participación en actividades del centro	301
Tabla 176 Prueba de U Mann-Whitney según el Profesional AL en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	302
Tabla 177 Prueba de U Mann-Whitney según profesional Orientador	303
Tabla 178 Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Orientador en la dimensión Comunicación con el centro	303
Tabla 179 Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Orientador en la dimensión Sentimiento de pertenencia.....	304
Tabla 180 Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Orientador en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar	305
Tabla 181 Prueba de U Mann-Whitney según profesional Compensatoria	306
Tabla 182 Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Compensatoria en la dimensión Participación en actividades del centro.....	306
Tabla 183 Prueba de U Mann-Whitney según el profesional Compensatoria en la dimensión Formación	307
Tabla 184 Prueba de U Mann-Whitney según Informe psicopedagógico.....	308
Tabla 185 Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Comunicación con el centro.....	308

Tabla 186 Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Sentimiento de pertenencia	309
Tabla 187 Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en el hogar.....	310
Tabla 188 Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en la AMPA	311
Tabla 189 Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Implicación en el Consejo Escolar.....	312
Tabla 190 Prueba de U Mann-Whitney según el Informe psicopedagógico en la dimensión Participación comunitaria	313

Anexos

Tabla 191 Prueba de homogeneidad de varianza	376
Tabla 192 Estadístico de Levene	377
Tabla 193 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	381
Tabla 194 Prueba de Kruskal-Wallis variable Sector al que pertenece el centro.....	382
Tabla 195 Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Titularidad de Centro.....	389
Tabla 196 Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Etapa educativa.....	396
Tabla 197 Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Idioma del Cuestionario	403
Tabla 198 Prueba de Kruskal-Wallis variable Persona que responde el cuestionario..	410
Tabla 199 Kruskal-Wallis para la variable Edad del Padre	417
Tabla 200 Kruskal-Wallis para la variable Edad de la Madre.....	424
Tabla 201 Kruskal-Wallis para la variable Estudios del Padre	431
Tabla 202 Kruskal-Wallis para la variable Estudios de la Madre	438
Tabla 203 Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Comunicación con el centro	445
Tabla 204 Prueba de Kruskal-Wallis Personas que conviven en la unidad familiar....	452

