

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Estudi General

UVEG



Programa de Doctorado 3067

Doctorado en Educación

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral

**ATRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES A LA FAMILIA Y ESCUELA SOBRE LA
EDUCACIÓN: PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS**

ESTUDIANTE

Nuria Cuevas Monzonís

DIRECTORA

Dra. Paz Cánovas Leonhardt

Octubre de 2019

A Vicente, Belén y Adriana

Nota: Las referencias a personas en la redacción de este trabajo figuran en género masculino, aunque se refieren globalmente a ambos géneros.

Agradecimientos

Gracias a mi Directora, la Doctora Paz Cánovas, por su profesionalidad, amabilidad y cercanía. Este trabajo no habría sido posible sin su inestimable ayuda y paciencia.

Gracias a mis padres, Pilar y José Manuel, por su ejemplo de lucha y superación, por su apoyo incondicional, sus consejos y por ser los primeros en animarme a embarcarme en cualquier reto, personal, académico y profesional. Gracias a mi hermano, por estar siempre ahí. Gracias, también al apoyo de toda la familia, presentes y ausentes, cuya luz siempre me acompaña. Gracias a mis suegros, que además de su apoyo, siempre colaboran en la logística familiar para permitirme encargarme de los proyectos académicos y profesionales.

No me puedo olvidar de mi cuñada, hermana y socia, Cristina, parte de lo que soy hoy en día se lo debo a ella, por permitirme aprender y crecer a su lado, y estar siempre dispuesta a asumir retos juntas. Por supuesto también, gracias a amigos y compañeras de trabajo, por su disposición a ayudar y escuchar y por su alegría y apoyo en los momentos complicados.

Como no, gracias a esta Universidad, que hizo que mi camino se cruzara con mi compañero de viaje, Vicente, a quien le debo muchísimo, entre ellos mi felicidad, la familia que hemos formado, su apoyo incondicional en todas mis decisiones, su ayuda en todos los proyectos, sus consejos y mucho más. Es mi ejemplo a seguir, personal y profesionalmente.

Gracias, en último lugar también a Belén, Adriana y al pequeño que viene en camino, por ser pacientes y entender mis ausencias para lograr mis objetivos.

“Todos los padres y madres del mundo quieren lo mejor para sus hijos, y por ello hacen todo lo imposible. Todos los maestros y maestras actuamos en la misma dirección con nuestros alumnos. No nos queda otra salida que acercarnos, mirarnos con respeto y aceptar, asentir tal y como decíamos, con aquello que nos toca hacer a cada cual, sin prejuicios, sin exigencias, sin culpabilidades cruzadas. Tan sólo desde el reconocimiento absoluto del otro, y desde el amor que funda lo humano, vamos a encontrar las vías para hacer de esta relación entre la familia y la escuela un lugar de encuentro que ha de dar numerosos frutos, puesto que entre nuestras manos está, en gran medida, el futuro de las nuevas generaciones” (Parellada, 2008, p. 51).

ÍNDICE

Introducción y justificación	27
Capítulo 1. Objetivos.....	33
Capítulo 2. Marco Teórico.....	35
2.1. La familia y sus funciones	35
2.1.1. Aproximación al concepto de Familia.....	36
2.1.2. Funciones de la Familia.....	38
2.1.3. Modelos de diversidad familiar	42
2.1.4. El papel de los padres en la educación: competencia parental y estilos parentales.....	46
2.2. La Escuela y sus funciones	59
2.2.1. Las competencias básicas en la escolaridad obligatoria: análisis normativo	62
2.3. Participación de la Familia en la Escuela.	82
2.3.1. La participación de la familia en la escuela desde el punto de vista normativo español	83
2.3.2. La realidad actual de la participación de las familias en España.....	94
2.3.3. Referencia a la participación de las familias desde Europa.....	98
2.3.4. Efectos positivos de la colaboración familia y escuela	104
2.3.5. Barreras en la comunicación familia y escuela	111
2.4. Atribución de responsabilidades educativas a familia y escuela	115
2.4.1. Responsabilidades de la familia sobre la educación.....	118
2.4.2. Responsabilidades de la escuela sobre la educación	121
2.4.3. La corresponsabilidad como modelo de colaboración	123

Capítulo 3. Marco metodológico	127
3.1. Fases de la investigación	127
3.2. Diseño de la investigación.....	131
3.3. Muestra	132
3.4. Instrumento.....	135
3.4.1. Construcción del instrumento: justificación de las dimensiones e ítems ...	135
3.4.2. Validación del instrumento.....	141
3.5. Tratamiento de la información y análisis estadístico.....	148
Capítulo 4. Resultados.....	149
4.1. Consideraciones previas	149
4.2. La atribución de responsabilidades en función de la dimensión	151
4.3. La atribución de responsabilidades según la dimensión y el agente educativo	155
4.3.1. Las responsabilidades sobre la Comunicación lingüística	162
4.3.2. Las responsabilidades sobre la Competencia matemática.....	164
4.3.3. Las responsabilidades sobre la Competencia para la interacción con el mundo físico	165
4.3.4. Las responsabilidades sobre la Competencia digital y tratamiento de la información.....	166
4.3.5. Las responsabilidades sobre la Competencia de aprender a aprender....	168
4.3.6. Las responsabilidades sobre las Competencias sociales y cívicas	170
4.3.7. Las responsabilidades sobre la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	172
4.3.8. Las responsabilidades sobre la Conciencia y expresión cultural y artística	174
4.3.9. Las responsabilidades sobre los Hábitos y estilos de vida saludables....	176

4.3.10.	Las responsabilidades sobre las Normas y responsabilidades domésticas	179
4.3.11.	A modo de resumen.....	180
4.4.	La atribución de responsabilidades según el sexo	184
4.4.1.	Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según el sexo	188
4.4.2.	La incidencia del sexo del estudiante en la atribución de responsabilidades a los agentes por dimensión	198
4.5.	La atribución de responsabilidades según la edad	237
4.5.1.	Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según la edad	244
4.5.2.	La incidencia de la edad del estudiante en la atribución de responsabilidades a los agentes por dimensión.....	258
4.6.	La atribución de responsabilidades según la experiencia docente previa.....	304
4.6.1.	Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según la experiencia docente	308
4.6.2.	La incidencia de la experiencia docente previa del estudiante en la atribución de responsabilidades a los agentes por dimensión	318
4.7.	Otras variables de análisis: estado civil, hijos y titulación cursada	361
5.	Discusión y conclusiones.....	397
6.	Limitaciones y prospectiva.....	419
7.	Referencias bibliográficas	423

Índice de tablas

Número de tabla	Contenido	Pág.
Tabla 1	Funciones de la familia (Nye, Bahr, Carlson, Gecas, McLaughlin y Solum, 1976)	39
Tabla 2	Funciones de la familia (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996)	39
Tabla 3	Funciones de la familia (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003)	40
Tabla 4	Funciones de la familia (Rodríguez, 2004)	40
Tabla 5	Funciones de la familia (Muñoz, 2005)	41
Tabla 6	Número de parejas según tipo de unión y convivencia con hijos (Instituto Nacional de Estadística, 2019)	43
Tabla 7	Capacidades parentales fundamentales y habilidades parentales (Barudy, 2005)	48
Tabla 8	Áreas de competencia parental y componentes (Gómez y Muñoz, 2015)	50
Tabla 9	Estilos parentales (Maccoby y Martin, 1983; Coloma, 1993)	53
Tabla 10	Estilos de educación familiar y comportamiento infantil (Torío, Peña y Rodríguez, 2008)	54- 55
Tabla 11	Asignaturas de la etapa de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014)	74
Tabla 12	Asignaturas del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014)	79
Tabla 13	Asignaturas del Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014)	80
Tabla 14	Formas de participación de las familias y la comunidad (Ministerio de Educación, 2011)	101
Tabla 15	Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje (Oliva y Palacios, 1998)	106
Tabla 16	Efectos positivos de la relación fluida entre la familia y la escuela para los diferentes agentes (Martínez-González, 1996)	107
Tabla 17	Tipos de implicación en la participación de la familia en la escuela (Epstein, 2002)	116

Tabla 18	Fases de la investigación	127
Tabla 19	Descripción de la muestra por titulación, sexo y edad	134
Tabla 20	Descripción de variables de recogida de información sociodemográfica	147
Tabla 21	Dimensiones e ítems que componen el instrumento de recogida de información	138-140
Tabla 22	Análisis de las puntuaciones derivadas del juicio de expertos: medias y cociente de variación en los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad	145-146
Tabla 23	Codificación numérica de los ítems que componen el instrumento de recogida de información	149-151
Tabla 24	Atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones ordenados por puntuación media	153
Tabla 25	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones	158
Tabla 26	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la escuela en las diferentes dimensiones	159
Tabla 27	Puntuaciones medias por dimensión y agente y desviación típica	160
Tabla 28	Dimensión: Comunicación lingüística. Puntuaciones medias por agente y desviación	162
Tabla 29	Dimensión: Competencia matemática. Puntuaciones medias por agente y desviación típica	164
Tabla 30	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Puntuaciones medias por agente	165
Tabla 31	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Puntuaciones medias por agente y desviación típica	167
Tabla 32	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Puntuaciones medias y desviación típica por agente	169
Tabla 33	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Puntuaciones medias por agente y desviación típica	170
Tabla 34	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Puntuaciones medias por agente	173

Tabla 35	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Puntuaciones medias por agente y desviación típica	175
Tabla 36	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Puntuaciones medias por agente y desviación típica	177
Tabla 37	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Puntuaciones medias por agente y desviación típica	179
Tabla 38	Dimensiones en que los agentes obtienen mayores puntuaciones media	180
Tabla 39	Jerarquía de ítems con mayor puntuación media en atribución de responsabilidades a la familia	182
Tabla 40	Jerarquía de ítems con mayor puntuación media en atribución de responsabilidades a la escuela	183
Tabla 41	Puntuaciones medias y desviación típica de cada dimensión en función del sexo	185
Tabla 42	Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según el sexo	187
Tabla 43	Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función del sexo	190
Tabla 44	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones por sexo	192
Tabla 45	Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función del sexo	195
Tabla 46	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la escuela en las diferentes dimensiones por sexo	197
Tabla 47	Dimensión: Comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	199
Tabla 48	Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	200
Tabla 49	Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	201
Tabla 50	Competencia matemática. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	203

Tabla 51	Dimensión: Competencia matemática. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	203
Tabla 52	Dimensión: Competencia matemática. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	204
Tabla 53	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	205
Tabla 54	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo.	206
Tabla 55	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	207
Tabla 56	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	209
Tabla 57	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	210
Tabla 58	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	211
Tabla 59	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	213
Tabla 60	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	214
Tabla 61	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	214
Tabla 62	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	217
Tabla 63	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	218
Tabla 64	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	218

Tabla 65	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	221- 222
Tabla 66	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	222
Tabla 67	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	223
Tabla 68	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	226
Tabla 69	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	227
Tabla 70	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	228
Tabla 71	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	230
Tabla 72	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	231
Tabla 73	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	232
Tabla 74	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo	234
Tabla 75	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	235
Tabla 76	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo	235
Tabla 77	Puntuaciones medias y desviación típica de cada dimensión en función de la edad	239

Tabla 78	Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según la edad	242
Tabla 79	Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de la edad	246
Tabla 80	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones por edad	250
Tabla 81	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones por edad	253
Tabla 82	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la escuela en las diferentes dimensiones por edad	257
Tabla 83	Dimensión: Competencia de comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad	259
Tabla 84	Dimensión: Comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	260
Tabla 85	Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	261
Tabla 86	Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	262
Tabla 87	Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad	264
Tabla 88	Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	265
Tabla 89	Dimensión: Competencia matemática. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	265
Tabla 90	Dimensión: Competencia matemática. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	266
Tabla 91	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad.	267
Tabla 92	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	268

Tabla 93	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	269
Tabla 94	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	269
Tabla 95	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad	271
Tabla 96	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	272
Tabla 97	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	273
Tabla 98	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	274
Tabla 99	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad	275
Tabla 100	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	276
Tabla 101	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	277
Tabla 102	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	278
Tabla 103	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	279
Tabla 104	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	281
Tabla 105	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	282

Tabla 106	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	283
Tabla 107	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad	285
Tabla 108	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	286-287
Tabla 109	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	287
Tabla 110	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	288
Tabla 111	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad	290
Tabla 112	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	291
Tabla 113	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	292
Tabla 114	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	293
Tabla 115	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	294
Tabla 116	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	296-297
Tabla 117	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	297

Tabla 118	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad	298
Tabla 119	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad	300
Tabla 120	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad	301
Tabla 121	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	302
Tabla 122	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad.	302
Tabla 123	Puntuaciones medias y desviación típica de cada dimensión en función de la experiencia docente previa	305
Tabla 124	Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según la experiencia docente previa o no	307
Tabla 125	Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de la experiencia docente previa	310
Tabla 126	Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones por experiencia docente previa	312
Tabla 127	Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de la experiencia docente previa	315
Tabla 128	Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de la experiencia docente previa	317
Tabla 129	Dimensión: Comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	319
Tabla 130	Dimensión: Comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	320
Tabla 131	Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	321

Tabla 132	Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	322
Tabla 133	Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	324
Tabla 134	Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	324
Tabla 135	Dimensión: Competencia matemática. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	325
Tabla 136	Dimensión: Competencia matemática. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	326
Tabla 137	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	327
Tabla 138	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	328
Tabla 139	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	329
Tabla 140	Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	330
Tabla 141	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	331
Tabla 142	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	332

	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información.	
Tabla 143	Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente	333
	Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información.	
Tabla 144	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	334
	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	
Tabla 145	responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	335
	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	
Tabla 146	responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	336
	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	
Tabla 147	responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	337
	Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	
Tabla 148	varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	338
	Dimensión: Competencias sociales y cívicas lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	
Tabla 149	de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	339
	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	
Tabla 150	responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	340
	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	
Tabla 151	Multivariados con la variable “experiencia docente”	341
	Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	
Tabla 152	de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	341
	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	
Tabla 153	Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	343

	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor.	
Tabla 154	Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	344-345
	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor.	
Tabla 155	Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	345
	Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor.	
Tabla 156	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	346
	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística lingüística.	
Tabla 157	Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	348
	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	
Tabla 158		349
	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	
Tabla 159		350
	Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	
Tabla 160		351
	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente	
Tabla 161		352
	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	
Tabla 162		354
	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	
Tabla 163		355
	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	
Tabla 164		356

Tabla 165	Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	358
Tabla 166	Dimensión; Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa	358
Tabla 167	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”	359
Tabla 168	Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente	359
Tabla 169	Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según el estado civil	365
Tabla 170	Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función del estado civil	367
Tabla 171	Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función del estado civil	369
Tabla 172	Análisis de Varianza Multivariados con la variable estado civil por dimensiones	371
Tabla 173	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del estado civil en las diferentes dimensiones	372
Tabla 174	Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según los hijos en edad escolar	377
Tabla 175	Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de los hijos en edad escolar	379
Tabla 176	Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de los hijos en edad escolar	381
Tabla 177	Análisis de Varianza Multivariados con la variable “hijos en edad escolar” por dimensiones	382
Tabla 178	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de los hijos en edad escolar en las diferentes dimensiones	383
Tabla 179	Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según la titulación	388

Tabla 180	Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de la titulación cursada por el participante	390
Tabla 181	Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de la titulación cursada por el participante	392
Tabla 182	Análisis de Varianza Multivariados con la variable “titulación del estudiante” por dimensiones	394
Tabla 183	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la titulación en las diferentes dimensiones	395

Índice de figuras

Número de figura	Contenido	Pág.
Figura 1	Porcentaje de hogares por tamaño (Instituto Nacional de Estadística, 2019)	43
Figura 2	Tareas asociadas a la responsabilidad parental (Daly, 2012).	58
Figura 3	Funciones de la escuela pública (López, 2011)	60
Figura 4	Sistema Educativo Español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2019)	61
Figura 5	Existencia de estrategias nacionales para promover las competencias clave en Educación Primaria y Educación Secundaria, 2011/12 (Eurydice, 2012)	65
Figura 6	Fases del proceso de colaboración (Madrid y Barcia, 2012)	110
Figura 7	Descripción de la muestra por titulación cursada	133
Figura 8	Descripción de la muestra por sexo de los participantes	133
Figura 9	Fases de la valoración de los expertos	141
Figura 10	Puntuaciones medias por dimensión	152
Figura 11	Puntuaciones medias de atribución de responsabilidad a la familia por dimensión	156
Figura 12	Puntuaciones medias de atribución de responsabilidad a la escuela por dimensión.	157
Figura 13	Puntuaciones medias por dimensión en función del sexo	184
Figura 14	Puntuaciones medias para la familia por dimensión en función del sexo	189
Figura 15	Puntuaciones medias para la escuela por dimensión en función del sexo	194
Figura 16	Distribución de participantes por franja de edad	237
Figura 17	Puntuaciones medias por dimensión en función de la edad	238
Figura 18	Puntuaciones medias para la familia por dimensión en función de la edad	245
Figura 19	Puntuaciones medias para la escuela por dimensión en función de la edad	252

Figura 20	Puntuaciones medias por dimensión en función de la experiencia docente	304
Figura 21	Puntuaciones medias para la familia por dimensión en función de la experiencia docente	309
Figura 22	Puntuaciones medias para la escuela por dimensión en función de la experiencia docente previa	314
Figura 23	Distribución de participantes por estado civil	362
Figura 24	Puntuaciones medias por dimensión en función del estado civil	363
Figura 25	Distribución de participantes por hijos en edad escolar	374
Figura 26	Puntuaciones medias por dimensión en función de los hijos en edad escolar	375
Figura 27	Distribución de participantes por titulación	385
Figura 28	Puntuaciones medias por dimensión en función de la titulación	386
Figura 29	Esferas de desarrollo por agente	407

Introducción y justificación

¿Quién educa: la familia, la escuela o ambas? Actualmente, parece haber cierto conflicto entre los conceptos de “educar” y “enseñar” que enfrenta a familias y escuela sobre la responsabilidad que unos y otros tienen en el desarrollo de las competencias básicas que necesita el ser humano para desenvolverse en la sociedad actual. Quizá no había reflexionado sobre esta cuestión hasta que he sido madre, momento en el que asumí que era imprescindible para el desarrollo integral de mis hijas que desde nuestra familia colaboráramos con la escuela y entendiéramos el gran trabajo que se lleva a cabo desde esta Institución. No puedo entender otra manera mejor de implicarme en su educación que respetando y admirando el trabajo realizado por profesores y profesoras y, por supuesto, trabajando de manera conjunta con ellos y ellas, siguiendo unas mismas directrices para favorecer el óptimo crecimiento personal de los niños y jóvenes.

Tras esta experiencia personal, comencé a desarrollar mi profesión como Docente Colaboradora en una Universidad Privada y debido a mi perfil pedagógico, comencé a impartir las asignaturas vinculadas con el módulo Sociedad, Familia y Educación, dentro del cual está la asignatura de Familia y Escuela. Esto me permitió poder observar que los alumnos que están formándose para ser los futuros docentes, no pensaban que tendrían esta asignatura en sus estudios, y es cuando la asignatura termina, cuando se dan cuenta de la importancia de la misma. Todo esto, me llevó a interesarme por saber qué opinión podrían tener aquellos futuros docentes: ¿son conscientes los estudiantes del Grado de Primaria, Infantil y Máster de Secundaria de la responsabilidad que tienen familia y escuela en materia de educación?, y me interesaba sobre todo ¿qué nivel de responsabilidad otorgan a cada contexto? Las asignaturas vinculadas con familia y escuela se enfocan en analizar la necesidad de su colaboración, pero era importante también, ver qué responsabilidades les otorgamos, para ver dónde coinciden y donde pueden trabajar de manera conjunta.

Por supuesto, la colaboración entre familia y escuela necesariamente ha de basarse en unos acuerdos mínimos sobre las responsabilidades que cada uno de los dos agentes tiene en la formación de los niños y niñas. La educación y la formación integral de los más jóvenes es un tema que suscita mucho interés, muestra de ellos es, que ha formado parte tanto de la literatura científica, como de las normativas que las diferentes Administraciones educativas han ido promoviendo. Una parte fundamental de esa formación integral es la configuración

de algunos rasgos de la personalidad en los que, tanto la familia como primer contexto socializador, como la escuela tienen una responsabilidad importante. En este contexto, la colaboración entre la familia y la escuela constituye un elemento tremendamente valioso para que todos los ciudadanos adquieran competencias que les permitan desenvolverse de forma adecuada en el contexto social en que vivimos.

La colaboración entre los dos agentes no siempre ha sido explícita ni efectiva. De hecho, la participación activa de las familias en los centros escolares ha sido un fenómeno que se ha ido desarrollando según se iba consolidando la escuela como contexto educativo institucionalizado. Como se verá más adelante, la primera alusión a las familias como agente activo en el sistema educativo, vino de la mano del Plan General de Instrucción Pública de 4 de agosto de 1836 (Plan Duque de Rivas). Posteriormente, va creciendo la presencia de las familias con la Ley Moyano (1857). Sin embargo, si hay una normativa que tuvo un impacto importante sobre la toma de decisiones de la familia en la educación y el desarrollo del derecho a elección de centro, ésta fue la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Podríamos destacar que actualmente las normativas en materia de educación ya incluyen la importancia de la participación de las familias en los centros escolares, tanto en la toma de decisiones como en aspectos más concretos del día a día. Además, como veremos a lo largo de esta investigación, cuando se establece una buena comunicación entre familia y escuela y se trabaja de manera conjunta, existen efectos muy positivos para todos los agentes que forman la comunidad educativa. Por este motivo, es importante que familia, profesores y profesoras y escuela tomen conciencia del grado de responsabilidad de cada uno en la educación de las generaciones futuras y puedan aunar fuerzas de cara a favorecer el desarrollo de las competencias básicas de los más jóvenes.

Dentro de este marco general, este trabajo trata de clarificar qué opinan acerca del binomio familia y escuela los futuros profesionales de la educación (estudiantes del Grado de Primaria, Grado de Infantil y Máster de Profesorado de Secundaria) y conocer, también, qué percepción tienen sobre la responsabilidad que familia y escuela tienen en la adquisición de algunas áreas fundamentales en el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas. Se analiza la opinión de los docentes en formación por constituir en el futuro un elemento clave para potenciar una relación óptima entre estos dos contextos.

Investigaciones anteriores como la de Ordóñez (2005), se aproximaron a esta temática, a través del estudio de diferentes responsabilidades educativas como la transmisión de normas, valores, costumbres, etc., el desarrollo de habilidades sociales de autonomía, la enseñanza de conocimientos y/o estrategias educativas y la enseñanza de normas y/o responsabilidades familiares. Estas variables servían como punto de partida para que los dos colectivos reflexionaran sobre su responsabilidad y grado de implicación, destacando que las familias se autoasignaban un mayor índice de responsabilidad en casi todas las dimensiones.

El análisis se centra en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria por abordar los primeros años de vida donde muchas de las competencias comienzan a desarrollarse.

Bajo esta perspectiva, el objetivo principal del presente trabajo es conocer qué atribución de responsabilidades otorgan los futuros docentes, a la familia y a la escuela en la educación de niños y jóvenes.

En cuanto a la metodología utilizada, se ha considerado que, para dar respuesta a todas estas cuestiones, era necesario llevar a cabo una metodología mixta. Por un lado, se realiza una revisión bibliográfica acerca del concepto de familia, a través de su construcción histórica y abordándose, asimismo, las funciones que ejerce en el desarrollo de los más jóvenes. Por otro lado, se plantea una revisión normativa, que tiene como objetivo contextualizar las responsabilidades que se le atribuyen a la escuela como agente educativo, así como de la regulación de la participación de la familia en este contexto. De este modo, obtenemos una visión más holística del fenómeno de estudio desde la perspectiva de sus dos agentes principales, dando como resultado la identificación de aquellas dimensiones que forman parte del desarrollo evolutivo, académico y social de los niños en edad escolar.

Por otra parte, para el estudio de las percepciones de los futuros docentes respecto a la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en el desarrollo de estas dimensiones, se ha utilizado una metodología cuantitativa. A través del diseño de un instrumento elaborado ad hoc para el estudio, y tras su validación a través del juicio de expertos y la confirmación de su fiabilidad, se ha recogido información de 367 estudiantes del Grado en Educación Primaria, Grado en educación Infantil y Máster Universitario en

Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Internacional de Valencia.

La selección de esta muestra responde a un criterio de accesibilidad a ella por parte de la investigadora, así como al cumplimiento de su criterio de ser futuros docentes en diferentes etapas educativas. La diversidad de la muestra en relación a variables como el sexo, la edad, la experiencia docente previa, el estado civil, el número de hijos o la titulación cursada, nos permite explorar posibles diferencias en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente en función de estas variables.

El presente trabajo se desarrolla en siete capítulos en los que se recogen los siguientes aspectos:

En el primer capítulo, se hace una introducción y justificación de la investigación desarrollada, que nos sirva como punto de partida de lo que se verá en profundidad en el resto del trabajo.

En el segundo capítulo, se plantean los objetivos del presente estudio, que pueden dividirse en dos grandes bloques que dan sentido al objetivo principal: conocer qué atribución de responsabilidades otorgan los futuros docentes, a la familia y a la escuela en la educación de niños y jóvenes. Por un lado, encontramos los objetivos que permiten aproximarnos al fenómeno de estudio desde un punto de vista teórico y fundamentado en una revisión bibliográfica y normativa. Por otro, los objetivos de carácter empírico, que darán respuesta a la percepción de los futuros docentes sobre la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela.

El tercer capítulo, se aborda la fundamentación teórica del estudio, poniendo el foco sobre los dos contextos educativos que conforman el núcleo principal: la familia y la escuela. En primer lugar, se realiza una aproximación al concepto de familia desde una perspectiva histórica detallando, asimismo, las funciones que se le asignan en el desarrollo de los más jóvenes. Posteriormente, se aborda la escuela como contexto formativo, realizando un análisis normativo de las áreas que se trabajan en las diferentes etapas educativas. Por otro lado, y para materializar la colaboración entre ambos espacios, se estudia cómo se ha ido consolidando la participación de la familia en la escuela y la realidad actual a nivel nacional como internacional. Para terminar, se recogen aportaciones para una cooperación efectiva entre ambos agentes, analizando la atribución de responsabilidades conjuntas, así como los efectos positivos de su colaboración y las barreras en la comunicación que la condicionan.

En el capítulo cuatro, se expone el marco metodológico del estudio. Concretamente, se aborda cuál es el diseño metodológico que se diseña para dar respuesta al fenómeno de estudio, exponiendo el procedimiento y las fases que se han seguido en la investigación. Asimismo, se describen los participantes y el instrumento, explicando cuál ha sido el proceso de construcción y validación del mismo. Por último, se detalla cuál va a ser el tratamiento de la información y qué análisis se plantean para la exploración de los datos.

El quinto capítulo recoge los resultados que se han derivado de la recogida de información. En primer lugar, se detallan algunas consideraciones previas para la inteligibilidad de los resultados. A continuación, se recoge la atribución de responsabilidades en función de la dimensión y, seguidamente, los resultados en función del agente (familia y escuela). Posteriormente, se exponen los resultados en función de las variables de estudio (sexo, edad y experiencia docente) que se presentan de un modo descriptivo y con un análisis de la significatividad de las diferencias en relación a ellas. Por último, se propone un apartado que recoge otras variables de análisis (estado civil, número de hijos y titulación).

El capítulo sexto recoge las conclusiones que se derivan del análisis de los capítulos anteriores, dando respuesta a los objetivos planteados. Asimismo, se cotejan los resultados con los planteamientos recogidos en el marco teórico en relación a la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela sobre el desarrollo de las diferentes dimensiones. Por último, en el capítulo siete, se explicitan las limitaciones y prospectiva del trabajo, reflexionando acerca de aquellas cuestiones que han condicionado el desarrollo del estudio, así como de las futuras líneas de investigación que se derivan de él.

Para finalizar, se incluye un capítulo donde se compilan las referencias bibliográficas que refieren las fuentes documentales utilizadas para el desarrollo de la tesis siguiendo la normativa de citación de la *American Psychological Association* (APA) en su sexta edición (2018).

Capítulo 1. Objetivos

El objetivo principal de la investigación es conocer qué atribución de responsabilidades otorgan los futuros docentes, a la familia y a la escuela en la educación de niños y jóvenes.

Respecto a los objetivos específicos, son los siguientes:

1. Abordar, desde una perspectiva teórica, el concepto de familia, su estructura y funciones en torno a la educación de los niños y niñas que forman parte de ella.
2. Profundizar en las funciones de la escuela, a través de un análisis normativo de las competencias que se le atribuyen en el desarrollo de los estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
3. Aproximarse al fenómeno de la participación de la familia en los contextos escolares desde una perspectiva nacional e internacional.
4. Analizar los efectos positivos de la corresponsabilidad educativa entre familia y escuela.
5. Identificar las dimensiones básicas de desarrollo de los más jóvenes a partir de la revisión bibliográfica y normativa.
6. Conocer la percepción de los docentes en formación sobre la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en base a dichas dimensiones.
7. Analizar la atribución de responsabilidades educativas a la familia y la escuela en función del sexo de los participantes.
8. Analizar la atribución de responsabilidades educativas a la familia y la escuela atendiendo a la edad de los participantes.
9. Analizar la atribución de responsabilidades educativas a la familia y la escuela según la experiencia docente previa de los participantes.
10. Identificar diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función de otras variables como el estado civil, el hecho de tener hijos o no y la titulación que están cursando.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1. La familia y sus funciones

Podríamos decir que la familia es una de las instituciones sociales más importantes en nuestras vidas. El concepto de familia puede variar de una cultura a otra, pero en general podríamos asumir que la estructura y funcionamiento de las familias, responden a unas reglas que, de una forma u otra, están presentes en la mayor parte de los grupos sociales de nuestro planeta.

A pesar de los cambios a los que se ha visto sometida a lo largo de la historia, la familia sigue siendo un pilar fundamental en el desarrollo de sus integrantes, y en especial, de niños y niñas, y una fuente incesante de información acerca de las características y conductas que ellos desarrollan. Es por este motivo, que la familia ha sido, es y será objeto de estudio para profundizar en su estructura, su funcionamiento, el dinamismo de sus relaciones y la influencia que tiene en la personalidad de los miembros de la familia.

En este apartado nos centramos en reflexionar acerca del concepto de familia, puesto que es importante conocer cómo ha ido adaptándose este término a lo largo de la historia, ya que la familia es la protagonista principal del proceso de educación y construcción de la identidad de los niños y niñas. Por ello, también nos detenemos en detectar cuáles han sido sus funciones tradicionalmente. Al igual que el término de familia ha ido actualizándose, también lo han hecho los diversos modelos de familia. Partiendo del modelo tradicional, hoy en día podemos contar con diversos modelos familiares que debemos tener en cuenta. En último lugar, atendemos el concepto de competencia parental, y estilos parentales, para poder valorar los diferentes modelos educativos familiares y las competencias que se consideran positivas para el desarrollo de los niños y jóvenes.

A través de la revisión de estos puntos, intentamos conocer más en profundidad esta institución que nos acompaña a lo largo de nuestras vidas, y que influye tanto en nuestro desarrollo personal.

2.1.1. Aproximación al concepto de Familia

Puesto que la familia es una de las instituciones más fundamentales en el desarrollo de la personalidad, es lógico que haya habido un interés y una necesidad por conceptualizar el propio término y las repercusiones. En este sentido, existen numerosas definiciones y aproximaciones teóricas que se han realizado por parte de diversos autores, pero también por parte de diferentes organismos.

A continuación, se realiza una revisión en torno a las definiciones de familia que se han ido produciendo a lo largo de la historia, teniendo en cuenta que

McGoldrick y Carter (1986) definen la familia como un sistema emocional y plurigeneracional. Su importancia como sistema emocional reside en que las relaciones que se establecen entre sus miembros suponen complejas interacciones de conductas, deseos, expectativas, además de un sostén emotivo, de estima, sentido de pertenencia, compasión recíproca, capacidad de compartir, etc. Por otro lado, se trata de un sistema plurigeneracional, puesto que suelen confluír distintas generaciones que avanzan juntas en el tiempo.

La Convención de los Derechos del niño, promovida por la Organización de las Naciones Unidas (1989), indica en su preámbulo que la familia “es un grupo prioritario de la sociedad y el medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, especialmente de los niños.”

Según Minuchin, Lee y Simon (1998) la familia “es un grupo de personas unidas emocionalmente y/o por lazos de sangre que han vivido juntas el tiempo suficiente para haber desarrollado patrones de interacción que se estabilizarán dando una imagen de funcionalidad o disfuncionalidad” (p.47).

Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) apuntan que la familia “es un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales tales como la infancia y la adolescencia” (p.36).

Funes (2008) define a la familia atendiendo a las características por las que ésta se describe hoy:

“la familia es un pacto económico y afectivo entre dos personas, de diferente o igual género o (...) de dos personas que se ponen de acuerdo para compartir de una manera estable sus formas de vida y sus sentimientos y, si es el caso, se responsabilizan conjuntamente de educar a hijas e hijos (...) también aceptaremos que sea una unidad de convivencia entre dos o más personas vinculadas por algún tipo de relación de filiación” (p.84).

Para Aroca (2010) la familia:

“es un ámbito interactivo, multi-influenciado y bidireccional, donde las variables sociales, culturales e históricas tienen un peso relativo pero trascendente, y donde las variables referidas a sus integrantes (a saber: educativa, sociales y psicológicas) tienen alcance y significado propio, sin poderse excluir de su influencia los factores del ambiente extrafamiliar y la genética de sus integrantes, y el momento histórico para su comprensión y dinámica particular” (p.17).

La importancia de esta definición radica en que la autora no establece el sexo o el número de integrantes de la familia, o el que haya descendencia ni que pertenezcan a una clase social, raza, cultura o nivel económico u otro. Y que la pareja sea del mismo sexo o sea una unión reconocida civilmente.

Por último, para Cánovas y Sahuquillo (2014), la familia es “un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades” siendo, asimismo, una “organización social donde se establecen complejas relaciones interpersonales y se transmiten creencias, valores, actitudes, normas de conducta y estilos de vida” (p.24).

Como se puede observar, hay diversas definiciones de familia, y estas son sólo algunas de ellas. Por este motivo, hay autores como Burguière, Klapisch-Zuber, Segalen y Zonabend (1989) que indican “como pensamiento más coherente decir que la institución familiar es una realidad positiva que se inscribe en el curso de la historia y se modifica con el paso del tiempo” (p. 104), por lo que su definición es cambiante y requiere de reinterpretaciones conforme va sufriendo cambios.

En esta misma línea indican Gracia y Musitu (2000) que generalmente se asume que el concepto de familia hace referencia a la familia nuclear, y así la interpretamos. Pero actualmente existen numerosos modelos de familia que nada o poco tienen que ver con esta modalidad. Cuanto más se conocen las variaciones históricas y culturales, así como los diferentes modelos de familia, más difícil es definir el concepto de familia. Quizá sería más recomendable hablar de “familias” en vez de “familia”

2.1.2. Funciones de la Familia

La familia constituye el ámbito clave para el desarrollo del menor desde su nacimiento y, especialmente, en sus primeros años de vida.

Se parte, de este modo, de la idea de que la familia asume necesariamente un rol educador, compartiendo la tesis de García (2003) de que una de sus funciones es ayudar en el paso del niño/a hacia otros contextos que compartirán con la familia la difícil labor de educar.

También en esta línea van las ideas de Maganto, Etxebarria y Porcel (2010) y Rodríguez, Peña y Torío (2010), quienes reconocen el cuidado de los hijos, su crianza y educación, su estimulación cognitiva y la socialización como una de las funciones fundamentales del ámbito familiar.

Tal y como se ha realizado con el concepto de familia, se analizará lo que diferentes autores identifican como funciones de la familia, para ver su evolución a lo largo de la historia.

Tomaremos en consideración como primera propuesta, las funciones definidas por Nye et al. (1976), quienes identifican como fundamentales las siguientes funciones (ver tabla 1):

Tabla 1

Funciones de la familia

-
- Función de administración, orden, limpieza y cuidado del hogar.
-
- Función de proveedor de recursos materiales y personales a sus integrantes.
-
- Función de cuidado de los hijos y promoción de la salud física y psicológica.
-
- Función de socialización de los hijos y promoción de su desarrollo psicológico y social.
-
- Función terapéutica de asistencia y afecto cuando algún miembro de la familia tiene algún problema
-
- Función recreativa y de organización y puesta en marcha de actividades de tiempo libre.
-
- Función sexual y de expresión de afectos y gratificaciones sexuales
-

Fuente: Adaptado de Nye, Bahr, Carlson, Gecas, MacLaughlin y Slocum (1976).

Ya en la década de los 90, Musitu, Román y Gutiérrez (1996) establecen las funciones de la familia. Consideran que estas funciones tienen una capacidad relevante para establecer estructuras de relación basadas en el afecto y el apoyo emocional, poseyendo un efecto muy positivo en el bienestar psicológico de sus miembros (ver tabla 2).

Tabla 2

Funciones de la familia

-
- Mantiene la unidad familiar como grupo específico dentro del mundo social
-
- Genera en sus integrantes un sentido de pertenencia.
-
- Proporciona un sentimiento de seguridad.
-
- Contribuye a desarrollar en sus miembros una "personalidad eficaz y una adecuada adaptación social.
-
- Promueve la autoestima y la confianza.
-
- Permite la expresión libre de sentimientos.
-
- Establece mecanismos de socialización y control del comportamiento de los hijos.
-

Fuente: Adaptación de Musitu, Román, y Gutiérrez (1996).

En los 2000, aparecen nuevas propuestas que intentan ofrecer cada vez visiones más completas de funciones de la familia. Por ejemplo, Nardone et al. (2003) definen que los aspectos más significativos de las funciones familiares serían (ver tabla 3):

Tabla 3

Funciones de la familia

-
- Es el primer ambiente social del cual el ser humano depende por entero por un período largo.
-
- Es en este ambiente donde las frecuentes interacciones, intensas, duraderas en el tiempo, crean un alto grado de interdependencia que puede configurarse como exceso de implicación o, por el contrario, de rechazo.
-
- Es el ambiente social en el que mentes adultas, los padres o sus sustitutos, interactúan de forma recurrente y en ciertos momentos en exclusiva, con mentes en formación, los hijos, ejercitando un gran poder de modelado.
-

Fuente: Adaptación de Nardone, Giannotti y Rocchi (2003)

Por su parte, Rodríguez (2004) realiza una propuesta de atribución de funciones al ámbito familiar (ver tabla 4):

Tabla 4

Funciones de la familia.

-
- Establecimiento de lazos emocionales, sociales y económicos entre los cónyuges.
-
- Intercambio de bienes y servicios.
-
- Procreación y relaciones sexuales entre los cónyuges.
-
- Filiación de nombre y estado para los niños.
-
- Cuidados básicos de los niños y de las personas mayores o los parientes con algún tipo de discapacidad.
-
- Socialización y educación de los niños e incluso de los padres.
-
- Protección de los miembros de la familia.
-
- Asistencia emocional y recreativa de los miembros de la familia.
-

Fuente: Adaptación de Rodríguez (2004).

Poco más tarde, Muñoz (2005) explicita que las funciones de la familia en relación a los hijos serían las que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5

Funciones de la familia

-
- Asegurar su supervivencia y su crecimiento sano.
-
- Aportarles el clima de afecto y apoyo emocional necesarios para un desarrollo psicológico saludable.
-
- Aportarles la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social.
-
- Tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación y socialización del niño o la niña. Entre todos estos contextos, destaca la escuela.
-

Fuente: Adaptación de Muñoz (2005).

A partir del análisis de las ideas de todos estos autores y de las funciones que atribuían en cada caso, podríamos concluir que hay una serie de elementos comunes entre las diferentes propuestas. Plasmamos a continuación las funciones que se podrían atribuir a la familia:

- Función de socialización: promueve el adecuado ajuste psicosocial de los miembros de la familia, favoreciendo las relaciones con el entorno.
- Función afectiva y de apoyo emocional: se promueve la autoestima y la confianza, y se proporciona apoyo en los momentos necesarios.
- Función recreativa: organización del tiempo de ocio.
- Función de protección y cuidado: asegurando la supervivencia de los integrantes de la familia, promoviendo la salud física y psicológica.
- Función educadora: puesto que ejerce un gran poder de modelado sobre las conductas.
- Función económica: proveer de los recursos necesarios (materiales y personales).

Es importante resaltar las funciones de esta manera para atender las características de cualquier modelo de familia, puesto que algunas de las funciones que hemos revisado de los autores propuestos, pueden ser restrictivas con algunas tipologías familiares. Por

ejemplo, si hablamos de función reproductora, estamos dando por hecho que “debemos tener descendencia” ¿y si una familia está formada por una pareja que decide no tener descendencia?, ¿diríamos que esa familia deja de cumplir una de las funciones que se les han atribuido?

Tras el estudio de las funciones de la familia, se destaca que esta institución cumple simultáneamente diversas funciones sociales que ninguna otra institución es capaz de hacer funcionar, de ahí su relevancia en el desarrollo psicológico, afectivo y social de los miembros de la familia.

2.1.3. Modelos de diversidad familiar

Otro concepto que ha evolucionado durante las últimas décadas son los modelos de diversidad familiar. Éstos hacen referencia a la variedad de composiciones familiares, atendiendo a cuestiones de número, género y naturaleza de las relaciones entre las personas que la componen.

La diversificación de modalidades familiares está cada vez más presente en la sociedad y ha ido incrementando considerablemente en los últimos años.

Según Martí (2016)

“la convergencia de factores fundamentalmente socio-económicos, unidos a profundas transformaciones culturales e ideológicas, han dado como resultado el declive de un modelo de familia que podríamos llamar tradicional, basado en la división de roles y tareas entre los cónyuges -el trabajo remunerado era cosa del hombre y las tareas domésticas de la mujer-, para dar paso a toda una pléyade de estructuras familiares.”

Para analizar en profundidad la realidad acerca de las diferentes formas familiares presentes en España, analizaremos los datos de la “Encuesta Continua de Hogares 2018” publicada por el Instituto Nacional de Estadística (abril 2019).

Se trata de una encuesta continua que ofrece información anual sobre las características demográficas básicas de la población y de los hogares que componen (tipología y tamaño) así como de las viviendas que habitan.

Según la Encuesta, hay actualmente 18,5 millones de hogares, siendo el tamaño medio del hogar 2,5 personas.

Según la Encuesta, hay una diversidad notable en relación al tamaño de los hogares:

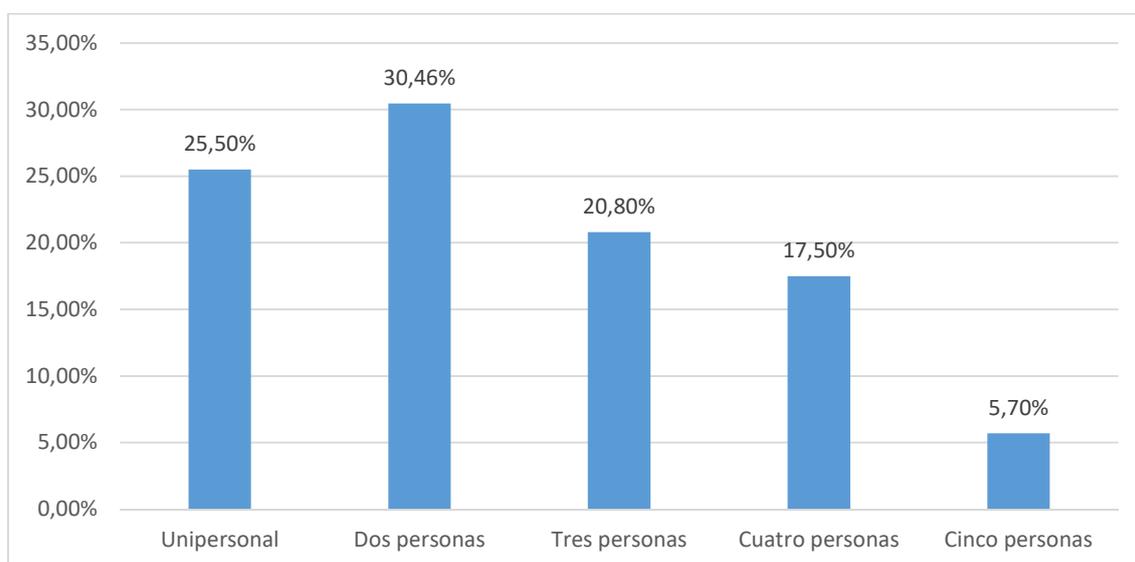


Figura 1. Porcentaje de hogares por tamaño (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Si atendemos a las parejas según el tipo de unión y la convivencia con hijos, la mayor parte de ellas son parejas casadas con hijos comunes:

Tabla 6

Número de parejas según tipo de unión y convivencia con hijos

	Total	Sin hijos	Con hijos comunes	Con hijos no comunes
TOTAL Parejas	11280,9	38,9%	58,0%	3,1%
Casados	9655,1	37,1%	61,0%	1,8%
Pareja de hecho ambos solteros	1154,9	51,7%	43,2%	5,2%
Pareja de hecho de otro tipo	471,0	43%	32,3%	24,7%

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de: Instituto Nacional de Estadística (2019)

El 85,6% de las parejas están casadas, mientras que el 14,4% son parejas de hecho (en un 71,0% de ellas ambos miembros estaban solteros). El número de parejas de hecho disminuyó un 1,4%.

Por otro lado, los hogares compuestos por una pareja con hijos constituyen un 37,7% de los hogares.

De ellos, si atendemos a la convivencia con hijos menores de 25 años:

- Alrededor de un 35% conviven con un hijo
- En torno a un 27% conviven con dos hijos
- Un 5% conviven con tres o más hijos.

Mientras, las familias monoparentales (padre o madre con hijos), constituyen el 10,1% del total de los hogares.

Con todos estos datos que nos ofrece el INE, se puede afirmar que existen múltiples modelos familiares hoy en día, y lo importante es, que cada vez más, la sociedad se muestra más tolerante con esta diversidad familiar.

Si profundizamos en los motivos por los cuales existe esta diversidad familiar, apuntan Musitu y Cava (2001) que las causas podrían estar relacionadas con cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales, algunos de los cuales podrían ser los siguientes:

- Transformación de los procesos de formación de la familia: se retrasa significativamente el matrimonio o el vivir en pareja. Hay un aumento de la cohabitación, un descenso de la natalidad y un incremento de niños nacidos fuera del matrimonio.
- Prevalece la familia nuclear, pero hay un incremento en las otras tipologías, las monoparentales, las de hecho, las reconstituidas, los hogares unipersonales. Con una buena aceptación de esta diversidad.
- Transformación del proceso de disolución de las familias: incremento de las tasas de separación y divorcio.
- Prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar. Retraso que puede deberse a cuestiones económicas, pero sobretodo a los valores, tradiciones y costumbres culturales.
- Incorporación de la mujer al mercado laboral. Incremento considerable en la proporción de mujeres casadas que trabajan y lo hacen en más ocupaciones y con una mayor permanencia en el tiempo.

Desde los años sesenta se han ido produciendo una serie de cambios sociales, laborales y políticos que provocan un gran impacto social en la familia y que influirán mucho en el rol que la mujer irá reivindicando en las relaciones sociales: el reconocimiento de sus derechos, necesidad de cambiar los estereotipos de corte machista en la educación, incluyendo la perspectiva de género y de igualdad, el acceso a los niveles superiores de la educación y al mundo laboral.

Si hablamos de la emancipación de los jóvenes, según la encuesta el 53,1% de los jóvenes entre 25 y 29 años vivía con sus padres o con alguno de ellos en 2018. Este porcentaje ha aumentado 4,6 puntos en los cinco últimos años. Por su parte, el porcentaje de personas de 30 a 34 años que vivían con sus padres o con alguno de ellos se situó en el 24,7%, con un aumento de 4,2 puntos desde 2013.

Como podemos observar, la sociedad está compuesta por diversos modelos familiares, tal y como indican González, Díez, López, Martín y Morgado (2013) “estamos ante un panorama familiar ciertamente complejo que nos lleva a afirmar que hemos pasado de la familia modelo a los modelos de familia” (p. 16). Lo destacable de esta cuestión es la tolerancia con la que nuestra sociedad está aceptando esta diversidad y esto es así porque tal y como indica Scanzoni (2004), partiendo de la base biológica de que la diversidad de especies es un indicador de la salud de un ecosistema, la diversidad familiar debería ser entendida como prueba de la buena salud de una sociedad, puesto que estaría demostrando el nivel de libertad que tienen sus miembros para desarrollar el modo de vida en familia que les hace más felices.

Analizado el aspecto de diversidad familiar que caracteriza nuestra sociedad, nos centramos ahora en reflexionar acerca del papel que ostentan los padres en la educación de los hijos.

2.1.4. El papel de los padres en la educación: competencia parental y estilos parentales

La parentalidad se refiere a las actividades desarrolladas por padres y madres para educar a sus hijos/as, al tiempo que promueven su socialización. Podríamos decir que la parentalidad no depende, entonces, de la estructura familiar, sino que estaría relacionada con las actitudes y forma de actuar en las relaciones paterno/materno-filiales.

Según Rodrigo, Máiquez y Martín (2010) “la parentalidad positiva plantea un control parental autorizado basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos e hijas” (p.13).

Para Cánovas y Sahuquillo (2011), “las competencias parentales son aquellas capacidades que permiten a los padres abordar adaptativa y acomodativamente la importante tarea de ser padres en función de las necesidades de los hijos, sus experiencias vitales y las oportunidades y apoyos generados por los distintos sistemas de influencia que envuelven a la familia” (p.1).

Si se habla de competencia parental, se debe tener en cuenta las aportaciones de Barudy (2005; 2010). El autor habla del concepto de competencias parentales como una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo suficientemente sano. El autor identifica dos tipos de parentalidad:

- Parentalidad biológica: tiene que ver con la procreación
- Parentalidad social: relacionada con la existencia de capacidades de cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos/as.

Según Salles y Ger (2011), en algunas ocasiones se mantiene el pensamiento de que los progenitores, por el hecho de haber concebido a sus hijos/as van a saber proporcionarles las atenciones necesarias, pero es cierto que, a veces, hay padres y madres biológicos que, no han asumido la capacidad de criar de una manera correcta.

Por el contrario, también encontramos en el lado opuesto, personas que, sin ser los padres biológicos, han criado y educado a sus hijos/as adecuadamente y pueden ejercer

una parentalidad idónea, estaríamos hablando de los casos de adopción y/o acogimiento familiar.

Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) indican que las competencias parentales son el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, atendiendo las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades.

Según el Consejo de Europa (2006, p.3) “la parentalidad positiva se refiere al comportamiento de los padres y las madres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño”.

Siguiendo el modelo de Barudy (2005), la parentalidad estaría formada por dos componentes, que se exponen a continuación y se detallan con mayor profundidad en la tabla 7:

- Capacidades parentales fundamentales: son el conjunto de capacidades cuyo origen está determinado por factores biológicos y hereditarios, no obstante, son modulados por las experiencias vitales y son influenciados por la cultura y los contextos sociales (recursos emotivos, cognitivos y conductuales que permiten a los progenitores vincularse correctamente a sus hijos, ofreciendo respuestas adecuadas a sus necesidades).
- Habilidades parentales: plasticidad de los progenitores que les permite dar respuestas adecuadas y, al mismo tiempo, adaptar estas respuestas a las diferentes etapas del desarrollo.

Tabla 7

Capacidades parentales fundamentales y habilidades parentales

Capacidades Parentales fundamentales	<p>Capacidad de vincularse a los hijos (apego): crear vínculos con los hijos, respondiendo a sus necesidades.</p> <p>La empatía o capacidad para percibir las necesidades del otro y sintonizar con ellas. Los padres deben sintonizar con el mundo interno de los hijos, reconociendo las manifestaciones emocionales y gestuales, así como sus necesidades</p>
Habilidades Parentales	<p>Los modelos de crianza: Se aprenden fundamentalmente en el núcleo de la familia de origen mediante la transmisión de modelos familiares y por mecanismos de aprendizaje (imitación, identificación y aprendizaje social).</p>

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Barudy (2005).

Este mismo autor propone, en 2010, una ecuación que podría resultar la clave de una parentalidad competente en la infancia y en la juventud:

$$B.I=B.T = \frac{\text{Recursos comunitarios} \quad \text{Competencias parentales}}{\text{Factores contextuales} \quad \text{Necesidades infantiles}} \quad \text{Resiliencia}$$

A través de esta ecuación, el autor nos muestra cómo el bienestar infanto-juvenil es el resultado de un proceso, que es más que la suma de los aportes y las responsabilidades individuales de los padres y de los miembros de una familia. El autor apuesta por la “parentalidad competente y resiliente” como la capacidad de las madres y de los padres, para asegurar no sólo los cuidados necesarios a sus hijos, sino, además, ayudarles a afrontar los sucesos dolorosos que les toca vivir.

Tratando de realizar un análisis más profundo acerca de la parentalidad positiva, existe el trabajo desarrollado por Gómez y Muñoz (2015). Ellos definen la parentalidad como

“la adquisición demostrada -y posterior desarrollo- de conocimientos y capacidades para conducir el comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza y en las distintas dimensiones (física, cognitiva, comunicativa, socioemocional) del desarrollo del niño o niña, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos” (p.6).

En base a esta definición, los autores han desarrollado una escala de parentalidad positiva basada en cuatro áreas de competencia parental:

- La competencia parental vincular se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas.
- Las competencias parentales formativas se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños y niñas.
- Las competencias parentales protectoras, se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a cuidar y proteger adecuadamente a los niños y niñas, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y favoreciendo su integridad física, emocional y sexual.
- La competencia parental reflexiva, que se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que permiten pensar acerca de las influencias y trayectorias de la propia parentalidad, monitorear las prácticas parentales actuales y evaluar el curso del desarrollo del hijo/a, con la finalidad de retroalimentar las otras áreas de competencia parental.

En la siguiente tabla pueden observarse los componentes de cada una de estas competencias (ver tabla 8):

Tabla 8

Áreas de competencia parental y componentes

Área de Competencia Parental	Componentes
1.Vinculares	1.1 Mentalización 1.2 Sensibilidad Parental 1.3 Calidez Emocional 1.4 Involucramiento
2.Formativas	2.1 Estimulación del Aprendizaje 2.2 Orientación y guía 2.3 Disciplina positiva 2.4 Socialización
2.Protectoras	3.1 Garantías de seguridad física, emocional y psicosexual 3.2 Cuidado y satisfacción de necesidades básicas 3.3 Organización de la vida cotidiana 3.4 Búsqueda de apoyo social
4.Reflexivas	4.1 Anticipar escenarios vitales relevantes 4.2 Monitorear influencias en el desarrollo del niño/a 4.3 Meta - Parentalidad o Auto-monitoreo parental 4.4 Autocuidado Parental

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Gómez y Muñoz (2015).

El objetivo que persigue esta escala diseñada por Gómez y Muñoz (2015) es identificar aquellas competencias parentales que los adultos ponen en práctica al relacionarse con sus hijos, eso sí, esta investigación recoge la percepción que tiene el adulto respecto a sus propias competencias parentales.

Rodrigo et al., (2015), van más allá y hablan del concepto de responsabilidad parental- Los autores señalan que la clave no es si los padres deben ejercer la autoridad para que los menores les obedezcan, sino cómo deberían ejercerla de una manera responsable para que se preserven los derechos de los hijos, sin que se menoscaben los de los padres.

Dentro del concepto de competencia parental, tendríamos que hablar de los estilos parentales, como una parte de dicha competencia. Los estilos harían referencia a la manera en la que los padres y madres ponen en práctica la parentalidad.

Según Torío, Peña y Rodríguez (2008), el estilo parental sería la manera de actuar o comportarse de los adultos respecto a los niños/as ante cualquier situación cotidiana.

Comellas (2003) indica “llamamos estilos educativos a la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones” (p. 12).

Aroca y Cánovas (2012) señalan que “un estilo educativo trata de crear unas coordenadas de regulación dentro de las que se enmarcan y describen las estrategias y mecanismos de socialización y educación que los progenitores ejercen sobre los hijos (traducidos en creencias, valores y comportamientos) que pretenden influir en su desarrollo integral” (p.151)

Para comenzar el análisis de los estilos parentales, sin duda hay que tomar como punto de partida las investigaciones de Baumrind, que tienen en cuenta la interrelación entre tres variables paternas básicas (1966):

- Control
- Comunicación
- Implicación afectiva

Esta autora dedicó décadas de investigación a los estilos parentales, con el objetivo de descubrir si determinados estilos educativos de los padres correlacionan con el desarrollo de cualidades y características en los niños/as. Ejemplo de ello es la investigación longitudinal desarrollada durante tres décadas donde pudo analizar la relación entre tendencias de comportamiento de los padres y la competencia social en los niños de 3 a 15 años. Por otro lado, confirmó el efecto positivo del estilo autoritativo o democrático en variables como el género, la etnia, el estatus socioeconómico, la edad y la estructura familiar.

De la combinación de las variables anteriormente indicadas Baumrind (1966) resalta tres estilos educativos paternos, mediante los cuales los progenitores controlarían la conducta de sus hijos:

- «authoritarian discipline» o estilo autoritario
- «permissive discipline» o estilo no restrictivo, permisivo
- un estilo que bautizó como autoritativo o democrático, «authoritative discipline».

Había considerado que el último estilo tendría mejores resultados que los otros dos.

En resumen, las conclusiones a las que llegó la autora irían en la línea de que los padres autoritativos, prestan más atención y cuidado a los niños/as, consiguiendo así fomentar la madurez y la competencia. Sin embargo, estos niveles de madurez y competencia no se consiguen utilizando una disciplina autoritaria, castigos excesivamente severos, abundantes restricciones o sobreprotección.

Sería necesario destacar que, en la realidad, las situaciones son más complejas y es difícil encasillar a las familias en una u otra tipología.

Partiendo de las investigaciones de Baumrind, los autores Maccoby y Martin (1983) realizaron una reformulación de los estilos parentales en función de dos aspectos:

- el control o exigencia: presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas.
- el afecto o sensibilidad y calidez: grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional.

Partiendo de la combinación de estas dos dimensiones, se identifican cuatro estilos parentales:

- estilo autoritario-recíproco (autoritativo)
- autoritario-represivo
- permisivo-indulgente
- permisivo-negligente

De este modo, el estilo permisivo propuesto por Baumrind, es dividido por Maccoby y Martin (1983) en dos estilos nuevos: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente. Este último resultaba desconocido en el modelo de Baumrind y se asocia a un tipo de maltrato, en el que no se atienden las necesidades básicas de los hijos/as.

Con la adaptación de Maccoby y Martin (1983), el esquema de los estilos parentales quedaría de la siguiente manera (ver tabla 9):

Tabla 9

Estilos parentales según el control y la reciprocidad e implicación afectiva

	<i>Reciprocidad e Implicación afectiva (Responsiveness)</i>	<i>No reciprocidad, no implicación afectiva (Unresponsiveness)</i>
<i>Control fuerte (Demandingness)</i>	Autoritario - Recíproco	Autoritario – Represivo
<i>Control laxo (Undemandingness)</i>	Permisivo – Indulgente	Permisivo – Negligente

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Maccoby y Martin (1983) y Coloma (1993).

Tras las aportaciones de Maccoby y Martin, se han llevado a cabo numerosas clasificaciones relacionadas con los estilos parentales, sería imposible detenerse en todas, pero si se compartirán algunos ejemplos:

Torío et al. (2008), tras analizar diversas clasificaciones relacionadas con estilos educativos, elaboran una tabla-resumen de las principales tipologías y las pautas familiares e infantiles derivadas de los contextos (ver tabla 10):

Tabla 10

Estilos de educación familiar y comportamiento infantil

Tipología de socialización	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
Democrático	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidades Explicaciones • Promoción de la conducta deseable • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas) • Promueven el intercambio y la comunicación abierta • Hogar con calor afectivo y clima democrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social • Autocontrol • Motivación • Iniciativa • Moral autónoma • Alta autoestima • Alegres y espontáneos • Autoconcepto realista • Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales • Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad) • Elevado motivo de logro • Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas • No responsabilidad paterna • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autonomía y autoconfianza • Baja autonomía personal y creatividad • Escasa competencia social • Agresividad e impulsividad • Moral heterónoma (evitación de castigos) • Menos alegres y espontáneos

Tipología de socialización	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
Indulgente	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas • Responden y atienden las necesidades de los niños • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social • Pobre autocontrol y heterocontrol • Escasa motivación • Escaso respeto a normas y personas • Baja autoestima, inseguridad • Inestabilidad emocional • Debilidad en la propia identidad • Autoconcepto negativo • Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad • Bajos logros escolares
Negligente	<ul style="list-style-type: none"> • No implicación afectiva en los asuntos de los hijos • Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social • Bajo control de impulsos y agresividad • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Torío, Peña y Rodríguez (2008).

Cabe señalar que, en función de las clasificaciones que se han analizado, llevados a cabo desde los modelos tradicionales, podrían identificarse cuatro estilos:

- Estilo autorizativo o democrático
- Estilo autoritario
- Estilo permisivo o indulgente
- Estilo indiferente o negligente

Es destacable que, tras esta revisión de estilos educativos, el modelo de familia democrática o autorizativa (que se caracteriza por equilibrio entre afecto y autoridad) sería el que favorecería el desarrollo de la personalidad de los hijos/as y ayudaría a estimular sus capacidades, pautas sociales y habilidades de comunicación y socialización. Para ello, los adultos han de mostrar seguridad, serenidad y capacidad de reflexión.

En relación con los estilos educativos es importante destacar que son totalmente modificables y pueden cambiar a lo largo de la vida familiar. Los estilos educativos familiares irán desarrollándose en base a las decisiones y actuaciones de los padres y también en función de los comportamientos y acciones de los propios hijos/as. Tal y como apunta Harris (2002), los comportamientos que tienen los padres con respecto a los hijos van a depender de la edad del menor, de sus conductas, de su inteligencia, de su aspecto físico y de su estado de salud. Y debemos tener en cuenta, siguiendo a Rodríguez (2014) que “las habilidades y conductas que los padres construyen y proyectan son capaces de reforzar positivamente o poner en peligro su relación con el hijo en el desarrollo” (p. 74).

Es importante reseñar que las propuestas de estilos parentales analizados hasta este momento se vinculan a propuestas y modelos clásicos. Sin embargo, en las últimas décadas han aparecido otras corrientes como el modelo de construcción conjunta o el modelo interactivo, que aportarían otras variables o factores a tener en cuenta. Se fundamentan en que los modelos clásicos presentan algunas limitaciones, vinculadas a que la conducta de los hijos dependería únicamente del estilo educativo de los progenitores. Por ejemplo, desde el modelo de construcción conjunta, según Aroca y Cánovas (2012) “los mismos progenitores pueden establecer un determinado estilo educativo con un hijo y no utilizarlo con otro”. Asimismo, pueden “presentar, a su vez,

estilos mixtos y cambiantes con el mismo hijo o que un mismo estilo parental provoque conductas adaptativas o desadaptativas en según qué hijo” (p. 169). Para el modelo interactivo, existen otras variables que determinan la influencia del estilo educativo. Según estas mismas autoras

“el temperamento, la emocionalidad positiva/negativa o los niveles del miedo del hijo que condicionarán a los progenitores como educadores (mecanismos y estrategias), al vínculo relacional paterno-filial que se establezca, y las consecuencias comportamentales de un estilo educativo concreto en un determinado hijo” (p 169).

En definitiva, y tal y como recogen Rodrigo et al. (2010), un padre positivo es el que presta atención, fomenta, guía y reconoce a sus hijos como personas con pleno derecho. La parentalidad positiva no es permisiva y utiliza límites para que los niños se desarrollen adecuadamente. En esta misma línea, la Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006), apunta que la parentalidad positiva refleja aquellas conductas que buscan el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia e incluye, también, el establecimiento de límites para promover el completo desarrollo. Desde este punto de vista, se ofrece un control parental basado en el apoyo, el afecto, el diálogo, la cercanía y la implicación en la vida diaria de los niños y adolescentes. Por otro lado, la comunicación positiva en la familia sería uno de los pilares fundamentales para un buen clima familiar (Crespo, 2011). A diferencia del modelo de control del estilo autoritario por parte de los padres, la autoridad en la parentalidad positiva se encuentra basada en el respeto, la tolerancia, la comprensión de ambas partes y el diálogo que lleva a la construcción de acuerdos que permitan el crecimiento y desarrollo de las relaciones paterno-filiales.

Para concluir, sólo queda remarcar que es esencial que los padres y madres dispongan de unas competencias parentales adecuadas, ya que la parentalidad responsable, receptiva y positiva estará unida a emociones gratificantes en los niños, y, por el contrario, la parentalidad conflictiva se podría relacionar con la adopción de actitudes negativas o disfuncionales.

En línea con las funciones de la familia, descritas en apartados anteriores, Daly (2012) indica cuáles son las principales tareas de responsabilidad parental:

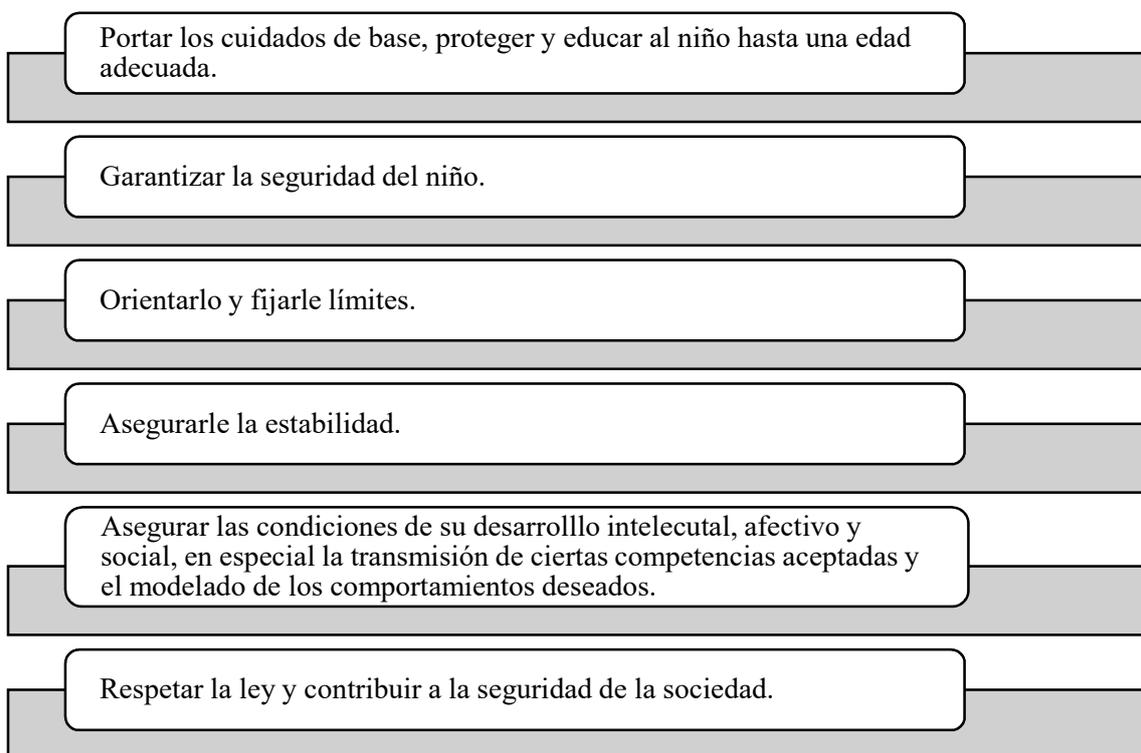


Figura 2. Tareas asociadas a la responsabilidad parental (Daly, 2012).

Torío (2018) indica que la familia es primordial en el desarrollo cognitivo, puesto que “es en la primera infancia donde se asientan las bases de la inteligencia y la adquisición de conocimientos que, en el futuro, estará determinada por la forma en que se hayan desarrollado las estructuras mentales desde el nacimiento” (p. 24).

Para la autora, otras dimensiones también son fundamentales que se desarrollen de manera óptima en la familia y en los primeros años. Por un lado, el desarrollo afectivo y social, el cual se lleva a cabo en relación con el lenguaje, las características motrices y la inteligencia. Por otro lado, el desarrollo de la autonomía personal, el autoconcepto positivo y realista, la formación de la conciencia moral y el desarrollo de la capacidad de convivencia en libertad con los demás (Torío, 2003).

No obstante, el contexto familiar no es el único que influye en el comportamiento de los hijos/as, también lo hacen, el grupo de iguales, el contexto, y por supuesto la escuela, en la que nos centramos en el siguiente apartado.

2.2. La Escuela y sus funciones

La palabra escuela viene del latín “schola” y éste del griego “σχολεῖο” (scholé), ocio, tiempo libre; estudio, escuela.

En el periodo helenístico pasó a designar a las escuelas filosóficas, y de ahí, por extensión, tomó el significado actual de «centro de estudios».

Escuela es el nombre genérico que recibe toda institución que imparta educación o enseñanza. Suele designar específicamente a los centros de enseñanza primaria, enseñanza secundaria o a las escuelas universitarias que, junto con las facultades, forman las universidades. En palabras de Crespillo (2010), “podemos entender como escuela la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación” (p. 257).

Tradicionalmente la escuela, según Parra (2018) se centraba en leer, escribir, contar, medir, sumar, restar, multiplicar y dividir. La escuela y la educación ha ido adaptándose a los cambios que se han producido en la sociedad, para poder atender las necesidades que se demandaban. Actualmente y, tal y como sostiene Colomo (2014a), "educar es marcar una diferencia en las vidas de los educandos, para contribuir a formar ciudadanos que piensen por sí mismos y que puedan vivir de manera autónoma y responsable"(p. 129). Esto nos acerca a los objetivos y metas que tiene la educación y la escuela hoy en día.

De hecho, podríamos atribuirle a la escuela la función de proporcionar una formación básica para todos. No obstante, nos vamos a centrar en identificar algunas funciones más concretas y, para ello, tomaremos las aportaciones de López (2011) sobre las funciones de la escuela pública:

Función Compensatoria	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela debe compensar las desigualdades promoviendo un currículum común y atendiendo a la diversidad
Función Integradora	<ul style="list-style-type: none"> • Educar a cada niño/a en la interacción con el grupo y no en la exclusión.
Procurar el bienestar personal	<ul style="list-style-type: none"> • Educar en la solidaridad, tolerancia, respeto al medio ambiente, etc. En definitiva, en los valores que aparecen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
Inducir al cambio social	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos/as de ahora son los responsables de la sociedad del futuro, por lo que deben ser conscientes de su poder y de los obstáculos que existen.
Facilitar la comprensión del mundo actual	<ul style="list-style-type: none"> • Educar a los alumnos/as para que entiendan y puedan participar activamente en la sociedad actual.
Formar alumnos/as con capacidad de decisión crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a su desarrollo personal a través del pensamiento reflexivo y crítico.
Preparar para el aprendizaje autónomo	<ul style="list-style-type: none"> • Que tengan la formación necesaria para llevar a cabo futuros aprendizajes.

Figura 3. Funciones de la escuela pública (adaptado de López, 2011).

Como puede observarse, la educación y la escuela de hoy en día ha ampliado notablemente las funciones asignadas, siendo uno de los pilares de la socialización de los más jóvenes (Musitu, Moreno y Martínez, 2005). No obstante, se va a proceder a analizar es qué se le exige, normativamente, a la escuela.

Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE), las funciones de la escuela pública son las siguientes:

“La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela

moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. Acorde con esta función, la presente Ley Orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos y alumnas, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido.”

En este punto procedemos a indicar cuál es la organización de nuestro sistema educativo:

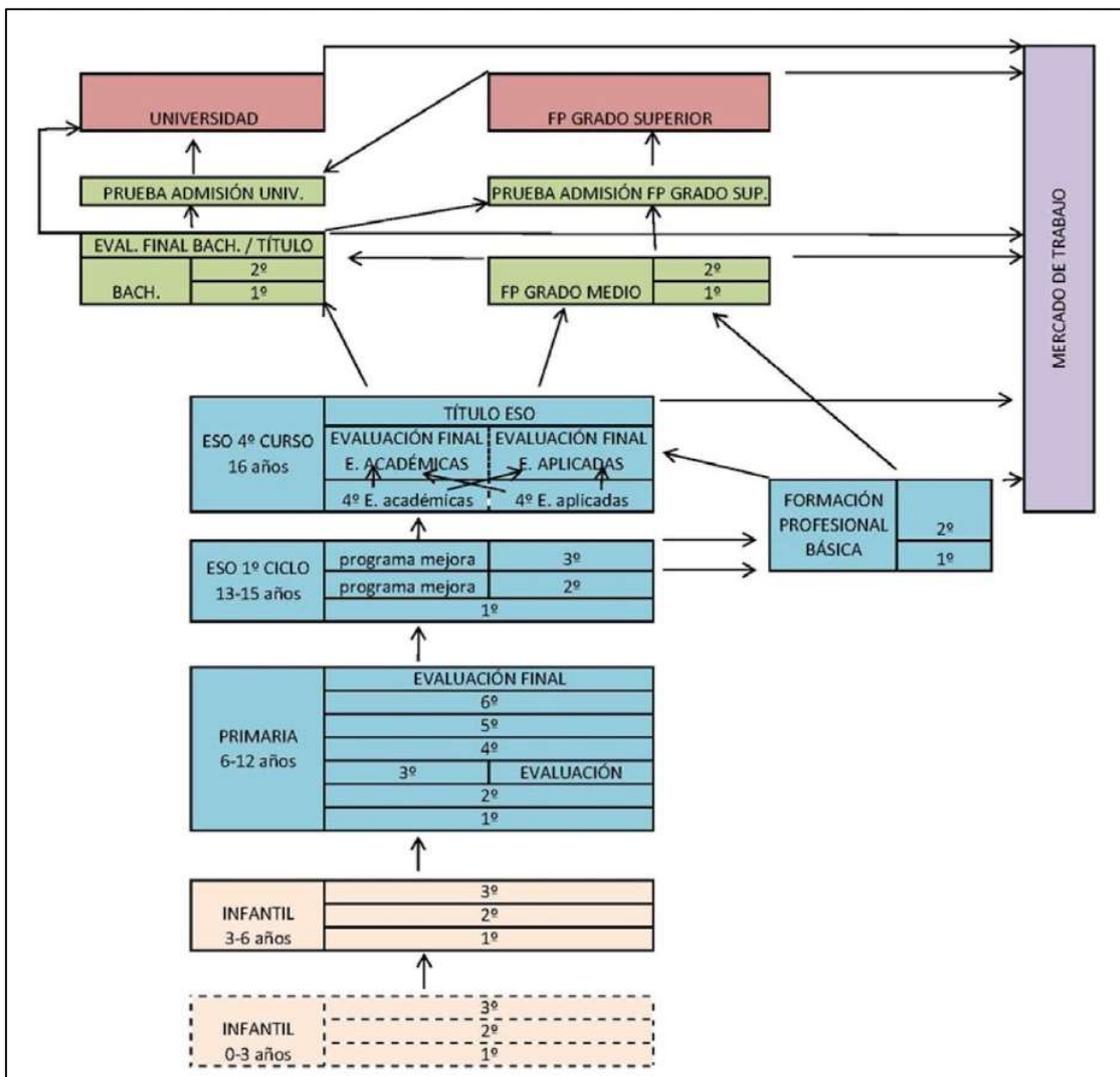


Figura 4. Sistema Educativo Español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2019)

A fin de corroborar si las funciones propuestas por López (2011), así como los principios que se desprenden de la LOMCE se están plasmando en el día a día de las escuelas, focalizaremos la atención en si las competencias que se consideran clave para la vida y que, tanto desde Europa como en España, se plasman en la normativa, son un reflejo de dichas funciones.

2.2.1. Las competencias básicas en la escolaridad obligatoria: análisis normativo

Cuáles son los conocimientos, las destrezas y actitudes que un ser humano debe poseer y desarrollar para saber desenvolverse en su vida diaria siempre ha sido una preocupación del ser humano, tanto en el ámbito público (por parte de las administraciones educativas) como en el privado (por parte de las familias).

Desde un punto de vista público e institucional, esta preocupación se ha visto reflejada, entre otros contextos, en las diferentes normativas y publicaciones que, desde los organismos internacionales o las administraciones nacionales y autonómicas, se han venido promoviendo en el ámbito educativo.

En este sentido, organismos como la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han hecho del ámbito educativo uno de sus principales ejes de competencia, desde el que han resuelto cuestiones relativas a cuáles serían estos aspectos básicos.

Un ejemplo claro de ello, son las competencias clave para el aprendizaje permanente (Unión Europea, 2006). Esta resolución trataba de concebir estas competencias como una *“combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, son fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento”*.

Cabe destacar que estas competencias no se ligan únicamente a una formación inicial de los más jóvenes y, por tanto, van más allá del ámbito educativo desde un punto de vista estrictamente formal.

En este sentido, el documento recoge que estas competencias clave deberían adquirirlas tanto los jóvenes, al término de la enseñanza obligatoria que les prepara para la vida

adulta, como los adultos, a lo largo de sus vidas, y en el contexto de un proceso de desarrollo y actualización.

Si nos centramos en cuáles son esos conocimientos, capacidades y actitudes que son fundamentales para que todos podamos realizarnos personalmente, integrarnos socialmente y que son necesarios para la ciudadanía y el empleo, la Unión Europea (2006) considera que son ocho:

1. La **comunicación en la lengua materna**, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
2. La **comunicación en lenguas extranjeras**, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.
3. La **competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología**. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza. Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.
4. La **competencia digital**, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
5. **Aprender a aprender**, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
6. Las **competencias sociales y cívicas**. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con

el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).

7. El **sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa**, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza.
8. La **conciencia y la expresión culturales**, que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

La Unión Europea (2006), como organismo supranacional, insta a los diferentes países miembros que pongan en marcha mecanismos y políticas para que la población de cada uno de ellos pueda adquirir y desarrollar estas competencias.

Algunos de estos mecanismos pueden ser las normativas que las administraciones estatales han venido promoviendo en el ámbito educativo. Estas normativas han venido a recoger cuáles eran los principales contenidos que debían formar parte del currículo escolar y, por tanto, los aspectos que se consideraban necesarios.

Si analizamos si se han venido incorporando estas competencias clave a nivel comunitario, según el Informe de Eurydice (2012) sobre el desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar europeo, que analizaba este aspecto en 31 países europeos, concluía que *“la mayor parte de los países han elaborado estrategias nacionales para al*

menos tres competencias clave y casi todos han aplicado otras que abordan el desarrollo de las competencias digitales y empresariales”, tal y como se recoge en la siguiente figura:

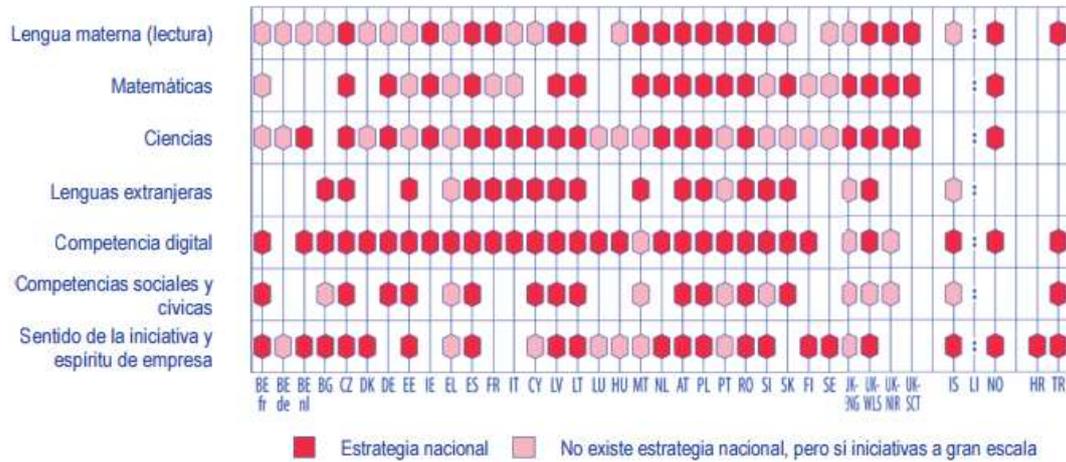


Figura 5. Existencia de estrategias nacionales para promover las competencias clave en Educación Primaria (CINE* 1) y Educación Secundaria (CINE 2-3), 2011/12 (Eurydice, 2012).

Como puede verse, prácticamente todos los países han llevado a cabo estrategias para el desarrollo de las competencias clave, habiéndose hecho especial hincapié en el desarrollo de la lengua materna, las matemáticas, las ciencias, la competencia digital y el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y, en menor medida, en las matemáticas y las competencias sociales y cívicas.

Es destacable, por otra parte, que, en el caso de nuestro país, se han desarrollado estrategias de carácter nacional para el desarrollo de las ocho competencias clave. El reflejo más claro de este interés de la administración educativa de España por el desarrollo de las competencias clave podemos encontrarlo en la aparición de algunas de ellas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE). Su inclusión en una norma de carácter estatal, asociado una ley orgánica nos permite concluir que las competencias se postulan como un aspecto sumamente importante en la formación de los más jóvenes.

En el Preámbulo, se recoge que *“con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas”*. De este modo, se hace explícito que las competencias básicas deben servir de guía y de eje para el desarrollo curricular de las diferentes etapas educativas que se rigen al amparo de esta normativa.

Especialmente, se hace hincapié en que la etapa de Educación Secundaria es clave para su desarrollo, tal y como se recoge en los Principios Pedagógicos de esta etapa (artículo 26). Concretamente, se expone que *“en esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas”*.

Debemos tener en cuenta también lo que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa indica con respecto a las competencias. En el propio preámbulo señala que *“Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”*. Por ello, posteriormente se estableció la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En ella, se establecen en el artículo 2 las Competencias Clave en el Sistema Educativo Español, y serían las siguientes:

1. Comunicación lingüística:

Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

La **competencia matemática** implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto.

La competencia matemática requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos (operaciones, números, medidas, cantidad, espacios, formas, datos, etc.

Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, la confrontación de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social. Capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales.

3. Competencia digital.

Es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital.

4. Aprender a aprender.

Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.

5. Competencias sociales y cívicas.

Conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales.

Esta competencia se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Se necesita de esta competencia para transformar las ideas en actos. Entre los conocimientos que requiere esta competencia se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. También incluye aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros); así como la postura ética de las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo.

7. Conciencia y expresiones culturales.

La competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta competencia incorpora también un

componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Sería necesario revisar las normativas de cada una de las etapas educativas, para ver la materialización de estas cuestiones. En estos reales decretos es donde se especificaba en mayor medida cuál era el papel y la importancia de las competencias básicas en cada una de ellas.

Si analizamos en primer lugar el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, encontramos referencias directas e indirectas a las competencias básicas.

Por una parte, se expone que en esta etapa *“se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado”* (Anexo). En este sentido, se concibe que, desde las primeras edades, es fundamental que comiencen a trabajarse las competencias básicas, considerando que la educación infantil puede contribuir a una primera aproximación a ellas.

Por otra parte, si nos centramos en la inclusión curricular de las competencias, podemos ver claramente algunas de ellas en la definición de los fines, áreas, objetivos y contenidos que se establecen para la etapa.

En el artículo 2, relativo a los fines de la educación infantil, se recoge que la finalidad de la etapa es *“contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”*. En este sentido:

“se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal”.

Desde este punto, ya podemos ver cómo el desarrollo de la lengua materna (comunicación y lenguaje), las competencias sociales y cívicas (pautas de convivencia y relación social) y las ciencias (descubrimiento de las características físicas y sociales del medio) tienen un peso fundamental en la formación de los más pequeños.

A estas competencias, se suman otras de las consideradas básicas en la definición de los objetivos de la etapa (artículo 3):

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Puede observarse que, en este caso, a las competencias de lengua, ciencias y sociales y cívicas, se añaden la competencia matemática (iniciación en las habilidades lógico-matemáticas), las lenguas extranjeras (habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión) y el sentido de la iniciativa (adquirir autonomía en sus actividades).

Por último, la alusión al desarrollo de la competencia digital y la conciencia y expresión culturales las encontramos en cuanto se detallan los contenidos educativos y currículo (artículo 5), donde se especifica que además de fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera, la lectura y la escritura y las habilidades numéricas básicas, corresponde a las administraciones educativas fomentar experiencias de iniciación “*en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical*”.

De este análisis, podemos concluir que, en la normativa que regula las enseñanzas mínimas de la etapa de educación infantil se recogen, de manera más o menos explícita, las ocho competencias básicas.

En el caso de la Educación Primaria, si analizamos cómo se recoge el interés por las competencias básicas en la etapa, hemos de analizar el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

En este texto, se contemplan las competencias básicas como un elemento primordial para la concreción de las enseñanzas mínimas, junto con otros aspectos como los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Tal y como se indica en el propio Decreto:

“este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores.”

Concretamente, en torno a las competencias básicas, se especifica que *“El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto”*

La concreción de estas afirmaciones puede verse de forma indirecta en la propuesta de los Principios Generales en los que se indica que la Educación Primaria debe proporcionar a los alumnos y alumnas:

“los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.”

Mayor concreción y visibilidad podemos ver a través de los objetivos de la etapa (artículo 7), como puede observarse a continuación:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

En este caso, podemos ver cómo los objetivos a), c) y d) hacen alusión al desarrollo de competencias sociales y cívicas, al tratar aspectos relativos a la ciudadanía y la convivencia.

Mientras, la alusión al Sentido de la Iniciativa y espíritu de la empresa, puede observarse en el objetivo b), relacionado con los hábitos de trabajo y la iniciativa personal.

Por otro lado, los objetivos e) y f) están relacionados con el desarrollo de la lengua materna y con el de las lenguas extranjeras respectivamente.

El interés por el desarrollo de las Matemáticas queda reflejado en el objetivo g) y el de las Ciencias en el h).

Por último, se introducen la Competencia digital en el objetivo i), recogiendo en él la iniciación en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el objetivo relativo a la conciencia y expresión culturales en el j).

Si analizamos la integración curricular de estas competencias, es fundamental exponer que algunas de ellas se establecen, en el caso de la etapa de Educación Primaria, asignaturas troncales y específicas (artículos 4 y 5). Concretamente, se establecen como materias troncales las siguientes (ver tabla 11):

Tabla 11

Asignaturas de la etapa de Educación Primaria

Educación Primaria	
Asignaturas troncales (el horario lectivo de estas materias ocupa el 50% del total del horario)	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias de la Naturaleza - Ciencias Sociales - Lengua Castellana y Literatura - Matemáticas - Primera Lengua Extranjera
Asignaturas específicas (Se deben cursar al menos 3 de una oferta de 6. Obligación de cursar Educación Física y Religión o Valores Sociales y Cívicos)	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Artística - Educación Física - Segunda Lengua Extranjera - Valores Sociales y Cívicos
Asignaturas de libre configuración (en aquellas CCAA que posean lengua cooficial)	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua Cooficial y Literatura (recibirán un tratamiento análogo al área de Lengua Castellana y Literatura) - Asignaturas específicas no cursadas, áreas de profundización o refuerzo de las áreas troncales, u otras áreas a determinar. - Entre las áreas a determinar, las Administraciones educativas y en su caso los centros podrán ofrecer, entre otras, asignaturas relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

En la descripción concreta de cada una de las materias se especifican las competencias asociadas, de manera que queda recogido de una manera específica.

Puede observarse, por tanto, que las competencias de Ciencias, Lengua materna, Lengua extranjera y Matemáticas tienen un reflejo directo como áreas curriculares. Así como también las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresión culturales.

Además, respecto a la competencia digital, se expone que las tecnologías de la información y la comunicación deben trabajarse en todas las áreas, dándole de esta manera un carácter transversal a la competencia (artículo 10).

Tal y como se recoge en el artículo 2, las competencias para esta etapa educativa son las mismas que las competencias básicas establecidas por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Aunque a priori hay competencias que se vinculan más a una determinada área de conocimiento (véase el área de Matemáticas con la competencia matemática), el planteamiento normativo es que cada una de las áreas de conocimiento de la etapa puede contribuir al desarrollo de diferentes competencias.

En el caso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, si analizamos cómo se presenta el interés por las competencias básicas en la etapa, hemos de analizar el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Las alusiones que se realizan en su introducción son un reflejo fiel de lo que se contempla en las normativas que rigen las anteriores etapas educativas, puesto que reitera algunas cuestiones sobre las competencias *“El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto”*

Al igual que en etapas anteriores, las competencias se convierten en el referente sobre el que diseñar los objetivos contenidos y criterios de evaluación para la Educación Secundaria. Como sucedía en la Educación Primaria, este Real Decreto también se basa en las competencias establecidas por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que

se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

La cercanía de la finalización de la etapa a la posible incorporación al mundo laboral, permite ver explícitamente aspectos que, en las etapas anteriores no se contemplaban o no eran tan fácilmente visibles.

De este modo, entre los Principios generales (artículo 10), podemos ver que “*se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado*”.

Estos planteamientos vienen a complementar la importancia de competencias que se venían trabajando de forma básica en la educación infantil y primaria, aunque esto no significa que se desatienda el desarrollo del resto de áreas. De hecho, a tenor de lo recogido en el artículo 10:

“La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”.

Estos fines, algo genéricos en su definición, se definen de forma más específica en los objetivos de la etapa de Educación Secundaria, recogidos en el artículo 11 de la normativa:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores

comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y

social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En la definición de los objetivos, al igual que sucedía en las normativas que regulaban las etapas precedentes, son identificables las competencias básicas. De esta forma, la competencia social y cívica se puede relacionar con los objetivos a), c) y d), que incluyen aspectos relativos a la ciudadanía democrática, la no discriminación o la resolución de conflictos.

Mientras, la alusión al Sentido de la Iniciativa y espíritu de la empresa, puede observarse en los objetivos b) y g), relacionados con los hábitos de trabajo y la iniciativa personal, así como con la capacidad de aprender a aprender y regular el propio aprendizaje.

Por último, se introduce la Competencia digital en el objetivo e), exponiendo la necesidad de que los estudiantes adquieran una formación básica en el campo de las TIC.

El interés por el desarrollo de las Ciencias (y en menor medida, la competencia matemática) es identificable en el objetivo f), al concebir el conocimiento científico como un saber global, necesario y aplicable a distintos contextos.

La competencia en lengua materna y en lengua extranjera se recoge en los objetivos h) e i), destacando la competencia literaria.

Por último, los objetivos j) y l) se orientan hacia el desarrollo de la conciencia y la expresión culturales

Cabe destacar que, al margen de esta vinculación entre objetivos y competencias básicas, hay un objetivo, el k), orientado a la salud física y sexual y que podría ser considerado dentro de la competencia científica.

En concreto, estas competencias se materializan en asignaturas concretas que podemos observar a través de las tablas 12 y 13.

Tabla 12

Asignaturas del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

Curso	TRONCALES		ESPECÍFICAS	DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA
ESO	Número de materias: 5+1		(mínimo 3-máximo 6)	(nº indeterminado de asignaturas)
	Troncales Generales (5)	Troncales de opción (1)	Siempre: Educación Física y Religión/Valores Éticos	Siempre: Lengua cooficial y Literatura
1º	- Biología y Geología (1º) / Física y Química (2º)		- Cultura Clásica	- Materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas
2º	- Geografía e Historia		- Educación Plástica, Visual y Audiovisual.	- Materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas.
	- Lengua Castellana y Literatura		- Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	
	- Matemáticas		- Música.	- Otras materias a determinar (aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación)
	- Primera Lengua Extranjera		- Segunda Lengua Extranjera. Tecnología.	
3º	- Biología y Geología	- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas	- Religión / Valores Éticos (si no escogida en siempre).	
	- Física y Química.	- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas		
	- Geografía e Historia.			
	- Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera.			
Mínimo 50% del horario				

Fuente: Elaboración propia. Adaptación del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Tabla 13

Asignaturas del Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

Curso ESO	TRONCALES (4+2)		ESPECÍFICAS (mínimo 3-máximo 6)	LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA (nº indeterminado)
	Troncales generales (4)	Troncales de opción (2)	Siempre: Educación Física y Religión/Valores Éticos	Siempre: Lengua cooficial y Literatura
Enseñanzas aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía e Historia - Lengua Castellana y Literatura - Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas - Primera Lengua Extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional. Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. - Tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Artes Escénicas y Danza - Cultura Científica - Cultura Clásica. - Educación Plástica, Visual y Audiovisual. - Filosofía. - Música. - Segunda Lengua Extranjera. - Tecnologías de la Información y la Comunicación. - Religión - Valores Éticos - Materia troncales no cursada 	<ul style="list-style-type: none"> - Materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas - Materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas - Otras materias a determinar
Enseñanzas Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía e Historia - Lengua Castellana y Literatura - Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas - Primera Lengua Extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> - Biología y Geología. - Economía. - Física y Química - Latín. 		
Mínimo 50% del horario				

Fuente: Elaboración propia. Adaptación del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

De manera general, en todos los artículos relativos a la evaluación en cada una de las etapas se hace referencia a que se ha de velar porque se hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

A través de la revisión de estas normativas hemos podido observar la manera en la que las competencias se reflejan y estructuran nuestro sistema educativo. Estas competencias son los compromisos que adquiere la escuela en torno a lo que los alumnos y alumnas deben alcanzar al terminar la escolaridad obligatoria, por lo que nos permite detectar las responsabilidades atribuidas a la escuela.

2.3. Participación de la Familia en la Escuela.

Como se ha podido observar en capítulos anteriores, tanto familia como escuela, son dos agentes que ejercen una gran influencia en el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Por este motivo, no se puede definir a la escuela únicamente desde el punto de vista académico. La escuela representa la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, así como contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Musitu, 2002).

Feagans y Bartsch (1993) establecen que el proceso de escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales:

- Convertirse en una persona intelectualmente reflexiva.
- Estar preparado para el compromiso en el mundo laboral.
- Cumplir con sus deberes de ciudadano.
- Formarse como una persona éticamente comprometida.
- Convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable.

Además de estas metas, para Flammer y Alsaker (2005) la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos acerca de la escuela, puede observarse que no se trata de funciones únicamente académicas, también de desarrollo social y personal. Por ello, la implicación y participación de la familia se hace fundamental, ya que entre ambos contextos deberán alcanzar el éxito.

Deslandes (2019) habla de un modelo integrador de factores y procesos que están vinculados en la colaboración escuela-familia. Serían los siguientes:

- Factores asociados a los padres y familias (estructura familiar, tamaño de la familia, nivel educativo de los padres, estado socioeconómico, etnia, experiencia escolar de los padres, aspiraciones escolares de los padres y calidad de la relación paterno-filial).
- Factores asociados a la escuela y profesores (nivel educativo en el que imparten, formación que poseen sobre la colaboración familia y escuela, estatus socioeconómico de la escuela).
- Factores asociados a los jóvenes (género, edad, nivel educativo, habilidades sociales, motivación y actitud hacia la escuela, receptividad a la influencia familiar).

De este modo la implicación parental en la escolarización de sus hijos, tanto en casa como en la escuela, sumada a las prácticas escolares promotoras de la colaboración entre la familia y la escuela constituirían elementos claves para el éxito educativo.

En este punto, sería necesario conocer cómo ha ido ligada la relación familia y escuela a lo largo de las décadas, puesto que son dos de los contextos más influyentes en el desarrollo de los niños y adolescentes. ¿De qué manera ha participado la familia en la escuela?

Para centrarnos en esta cuestión, se abordan dos aspectos básicos. Por un lado, se analiza cómo ha evolucionado la participación de los padres en la escuela a nivel normativo en España y, por otro, se realiza una revisión de la participación de las familias en la escuela desde Europa.

2.3.1. La participación de la familia en la escuela desde el punto de vista normativo español

El concepto de participación en el ámbito escolar, al igual que sucede con otros fenómenos, no es un constructo que esté comúnmente aceptado por la comunidad científica.

Según Giménez (2002), participar implica

“estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es incidir, influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación

de alguien en algo relaciona a ese uno con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, copartícipe, cooperante, coautor, corresponsable” (p. 102).

Partiendo de esta definición, sería necesario hacer un análisis de cómo ha sido la participación de las familias en los centros educativos a lo largo de la historia, y cómo ha ido la normativa española implicando a las familias en el proceso educativo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Para ello, se realiza un recorrido histórico por las principales normativas, comenzando por la Constitución de 1812.

Uno de los aspectos más importantes de la Constitución de 1812 es el reconocimiento de los derechos individuales. Entre ellos, se reconoce el derecho a la educación, al que se dedica un capítulo completo.

Tras este primer e imprescindible hito, el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino de 1825 dio origen a las primeras instituciones que velaban por el cumplimiento del derecho a la educación y el modo en que se organizaba y llevaba a término.

En este sentido, se crea una Junta Superior de Inspección de todas las Escuelas del Reino a la que se atribuía la superior autoridad, inspección y vigilancia de las escuelas. En segundo lugar, se regula la existencia de las Juntas de Capital en cada capital de provincia, con competencias en materia de oposiciones, exámenes, libros de texto y provisiones económicas de las escuelas, así como la inspección de todas las escuelas de la provincia. En cada pueblo debía existir una Junta Inspectora de las escuelas, cuyas funciones se concretaban, entre otras, en la observancia del reglamento y el resto de normas referidas a la enseñanza, debiendo visitar las escuelas periódicamente e informar a las Juntas provinciales.

Los componentes de estas Juntas provenían fundamentalmente de los sectores gubernativos central y local, y también de los ámbitos eclesiástico y docente. En estas Juntas, no se tenía en cuenta a los padres y madres de los alumnos, ni los representantes de las familias. Sin embargo, mencionamos estas juntas, puesto que podríamos indicar que serían el antecedente de los órganos que posteriormente fueron representados por los

padres en las Comisiones de Partido y en las Comisiones de Instrucción Pública de los pueblos con Ayuntamiento.

Podríamos indicar, hasta el momento, que el sistema educativo español nace en el primer tercio del siglo XIX, caracterizado por mucha inestabilidad y por la falta de presencia de las familias.

La primera alusión a ellas como agente activo en el sistema educativo, vino de la mano del Plan General de Instrucción Pública de 4 de agosto de 1836 (Plan Duque de Rivas).

Este plan estuvo vigente escaso tiempo, pero debemos tener en cuenta que algunos de sus preceptos constituyen antecedentes normativos que más tarde se retomarían en la Ley Moyano de 1857.

El Plan establecía la creación en la capital de cada provincia de una Comisión de Instrucción Pública, con una composición gubernativa, universitaria, eclesiástica y docente. Se atribuía a estas Comisiones la vigilancia y el control del cumplimiento de los reglamentos literarios y del profesorado, hasta la visita de establecimientos educativos, propuestas al Gobierno en lo referente al campo educativo y control de los fondos atribuidos a los centros.

En su artículo 117, se preveía que, en cada cabeza de partido, debía existir una Comisión de Instrucción Pública, subordinada a la de la provincia, compuesta por el alcalde, dos regidores elegidos por la corporación, el rector del instituto en caso de haberlo, un párroco y «tres padres de familia», nombrados por el gobernador civil cada dos años, a propuesta del Ayuntamiento. Entre las funciones de esta Comisión se encontraban el control de los reglamentos y la vigilancia de la conducta de profesores y los jefes de los establecimientos de instrucción del partido, la propuesta a la Comisión de Instrucción Pública de Provincia de las mejoras educativas en su demarcación, así como proporcionar a la Comisión de provincia los datos estadísticos de carácter educativo y económico de su territorio.

En el artículo 121, se preveía la existencia de una Comisión de Instrucción Pública, en todos los pueblos con Ayuntamiento, que estaba subordinada a la del partido, por cuya vía se debía comunicar con las Comisiones de provincia y, en su caso, con el Gobierno. En su composición se encontraban el alcalde, un regidor del Ayuntamiento, un párroco y «tres padres de familia», nombrados por el gobernador civil a propuesta del Ayuntamiento. Sus atribuciones comprendían la vigilancia de la conducta de los maestros de las escuelas primarias públicas y privadas, la propuesta de la creación de nuevas escuelas en el término municipal, la formación de estadísticas y el suministro de datos a

la Comisión de Partido. En aquellos municipios donde hubiera Comisiones de Partido o de Provincia, estas asumían las funciones atribuidas a las de Ayuntamiento.

Podemos confirmar que en el Plan Duque de Rivas aparece, por vez primera, la presencia de los padres de familia en órganos administrativos de carácter educativo. Si es cierto que tenemos que indicar que la presencia de los padres carecía de carácter representativo alguno en el sector de padres del alumnado, ya que su designación se producía por vía gubernativa. Por otro lado, hay que marcar que Comisiones de Instrucción Pública de Partido y de Ayuntamiento tenían escaso poder decisorio, pero sí podían hacer llegar a las Comisiones de Provincia y a los órganos gubernamentales educativos la información requerida y las propuestas que estimaran pertinentes.

Vemos, por tanto, que este Plan supuso una primera aproximación a la institucionalización de la participación familiar en el sistema educativo, aunque fuera inicialmente de un modo poco activo.

La presencia de las familias crece gracias a la Ley Moyano (1857), que crea en cada capital de provincia una Junta de Instrucción Pública. En la composición de las Juntas Provinciales se incluía la presencia de «dos o más padres de familia», cuya designación gubernativa era directa. En las Juntas se encontraban asimismo representantes gubernativos, eclesiásticos, docentes y de la Administración local. Las funciones de estas Juntas se centraban básicamente en poner en conocimiento del rector del distrito universitario respectivo, o bien del Gobierno, las deficiencias en los institutos y escuelas a su cargo. Asimismo, se creaba en cada distrito municipal una Junta local de primera enseñanza, con funciones y composición afines a las asignadas a las Juntas provinciales. En la composición de las Juntas locales se encontraban también presentes «tres o más padres de familia». En cuanto a la enseñanza privada, la presencia de los padres de familia en los órganos de dirección de los establecimientos educativos no era contemplada específicamente en la Ley. Se reconocía la posibilidad de que particulares, sociedades o corporaciones pudieran crear centros educativos. El establecimiento de un colegio privado de segunda enseñanza requería la autorización del Gobierno.

La Ley Moyano fue una de las leyes con un mayor recorrido temporal, estando presente hasta bien entrado el siglo XX.

Con la II República (1931-1936), los preceptos de esta ley se ven potenciados. En ella se contempla, entre otros extremos, una educación primaria obligatoria y gratuita, una enseñanza pública laica servida por funcionarios públicos y la libertad de cátedra.

Asimismo, se regulaba la posibilidad de que en las regiones autónomas se crease una doble red de centros dependientes del Estado o de los poderes regionales.

Por lo que respecta a la participación social en la educación durante este periodo, y particularmente en la participación de los padres y madres de familia, el Decreto de 9 de junio de 1931 abordó la creación de los denominados «Consejos Escolares de Protección». De acuerdo con el Decreto citado, en cada una de las universidades existiría un «Consejo universitario de primera enseñanza», en las capitales de cada provincia debía formarse un «Consejo provincial «en los ayuntamientos un «Consejo local», y en los centros que se estimase conveniente un «Consejo escolar».

El Decreto de 9 de junio de 1931 también establecía que en cada Ayuntamiento existiera un «Consejo local de primera enseñanza», que sustituía a las Juntas locales que, en el Preámbulo de la norma, eran consideradas como reductos del caciquismo municipal. Los Consejos locales estaban integrados por un representante designado por el Ayuntamiento, un maestro y una maestra nacionales, el médico inspector de Sanidad, así como por un padre y una madre de familia. En este último caso, la designación se debía realizar en la forma antes descrita para los Consejos de Provincia. Entre las competencias que la norma atribuía a los Consejos locales, cabe mencionar las de velar por la instalación de las escuelas en lugares adecuados; cuidar la asistencia a las escuelas; fomentar la asistencia a las clases por parte de los adultos o comunicar al Consejo provincial cualquier irregularidad observada en las escuelas nacionales y privadas. En las escuelas que se determinasen, podían formarse Consejos escolares con presencia de un representante del municipio, dos padres y dos madres, el director de la escuela y el depositario del Ayuntamiento a título consultivo. Las funciones de estos Consejos escolares consistían en ayudar a los Consejos locales en el cumplimiento de sus competencias.

Tras la Guerra Civil (1936-1939), comienza el Régimen Dictatorial de Franco (1939-1975). El levantamiento militar contra el Gobierno republicano en 1936 transformó el sistema educativo en un instrumento propagandístico por parte de los bandos combatientes. La gran parte de las competencias en educación quedaron en manos del Ministerio, que pasó a denominarse de Educación Nacional (Ley 8 de agosto de 1939). Durante su vigencia, la presencia de los padres en el sistema educativo quedó condicionada por el control estatal en la práctica totalidad de los aspectos sociales y el sector de la educación, así como por la ausencia de pluralidad política e ideológica.

Una vez concluida la Guerra Civil, la Orden de 19 de junio de 1939 reordenó de manera transitoria las Juntas provinciales, municipales y locales de Primera enseñanza y los Consejos escolares. Entre los componentes de las Juntas provinciales constaban «un padre y una madre de familia con hijos matriculados en la escuela nacional, designados por la Asociación de Padres de Familia, si la hubiera, y en caso negativo, por el Gobernador civil». Las atribuciones de estas Juntas provinciales se centraban básicamente en el control de las Juntas municipales, funciones de propuesta e información y nombramiento de maestros interinos y sustitutos, concesión de licencias a docentes, así como aprobar cuentas de material de los maestros y los presupuestos escolares.

Igualmente, en cada uno de los ayuntamientos de España debía crearse también una Junta municipal de Educación Primaria, entre cuyos componentes se encontraban «un padre y una madre de familia elegidos por la Asociación local de Padres de Familia, si la hubiere, y si no por la provincial.

En los últimos años del Régimen, se implementa la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE), una normativa que promovió el principio de integración social a través de la escuela, abriendo sus puertas sin discriminaciones para todos los españoles. Es la primera Ley en la que se regula y estructura todo el sistema educativo español. La LGE diseñó un sistema unitario y flexible.

En relación a la participación de los padres, establece en el Título Preliminar, artículo 5 lo siguiente:

- Indica que es un deber de las familias la educación de los hijos, considerándolo una obligación familiar jurídicamente exigible. Los padres tienen que ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les ofrecen para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes.
- Se indica que es un derecho la elección de centros docentes y también el que se les informe periódicamente del proceso educativo.
- Se sugiere el desarrollo de programas familiares para proporcionar a los padres y tutores orientación relacionada con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros Docentes.
- Proponen la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias y establecen los cauces para su participación.

También debemos indicar que en el artículo 60.1, la Ley preveía la existencia de un Consejo Asesor para asistir al director de los Centros de Educación General Básica, en el que debían estar representados los padres de los alumnos. Asimismo, dicho Consejo Asesor debía ser “oído” antes de proceder al nombramiento del director del centro.

Tras la finalización del Régimen y pasado un periodo de transición, los diferentes partidos, junto con otros agentes sociales, diseñan y firman la Constitución de 1978.

La Constitución incluye la regulación del derecho a la educación en su artículo 27, con una protección jurídica reforzada, dada la ubicación de este artículo en el Título I referido a los derechos y los deberes fundamentales. Con carácter general, en el apartado 3 del mismo se atribuye a los poderes públicos la obligación de garantizar el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, aspecto que debe ser contemplado junto con el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho a la creación de centros docentes, previstos respectivamente en los apartados 1 y 5 del mencionado artículo.

Por otra parte, el artículo 27 apartado 11 se indica que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración.

La primera normativa educativa tras la Constitución, fue la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

En la Ley se determinaban dos tipos de órganos de gobierno de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria: los unipersonales y los colegiados. La participación de los padres se concretaba en el Consejo de Dirección y la Junta Económica, que, junto con el Claustro de Profesores, constituían los órganos colegiados de gobierno. Por lo que respecta a la composición del Consejo de Dirección, quedaba integrado, además de por el director y el jefe de estudios, por cuatro profesores, cuatro representantes de los padres, designados por la Asociación de Padres de Alumnos, dos alumnos elegidos por los delegados de curso, un representante del personal de administración y servicios y, en los centros de Preescolar y EGB, un representante de la corporación municipal.

Se deben observar dos aspectos referidos a la participación de los padres. En primer término, su presencia en un órgano con competencias de gobierno de los centros docentes. En segundo lugar, esta presencia se debía canalizar a través de la Asociación de Padres de Alumnos del centro, por lo que el derecho de participación de los padres y madres no

quedaba reconocido de manera subjetiva. La intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos debía quedar fijada en el reglamento de régimen interior que aprobase cada centro educativo, con la única limitación expresa de que los profesores y los padres en el Consejo del Centro y en la Junta Económica debían tener el mismo número de representantes y debían suponer al menos la mitad de sus miembros.

La LOECE fue recurrida ante el Tribunal Constitucional, mediante el recurso previo de inconstitucionalidad, entonces vigente, lo que paralizó su aplicación. La Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, de dicho Tribunal, estableció tres principios importantes en lo que a la participación de los padres respecta. En primer lugar, el Tribunal reconoció que el derecho de participación educativa es un derecho individual de los padres y madres, cuyo ejercicio no debía quedar sometido a la pertenencia a una asociación de padres. En segundo término, la indefinición en el número de representantes y las competencias del Consejo del Centro en los centros privados sostenidos con fondos públicos, cuya plasmación se posponía a los reglamentos de régimen interior de los centros, tampoco fue considerada suficientemente respetuosa con el derecho constitucional de participación educativa en el control y gestión de los centros. Por último, el Tribunal dejaba a los centros privados no sostenidos con fondos públicos al margen de la obligatoriedad de aplicar la normativa sobre participación de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros a los que se refiere la Constitución. Los tres aspectos fijados por el Tribunal serán posteriormente mantenidos en la normativa educativa posterior. La Ley no desarrolló el artículo 27.5 de la C.E referente a la participación de profesores, padres y alumnos en la programación general de la enseñanza en los consejos territoriales de participación.

Sin embargo, si hay una normativa que tuvo un impacto importante sobre la toma de decisiones de la familia en la educación y el desarrollo del derecho a elección de centro, ésta fue la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Esta normativa, que surge tras la etapa franquista, con una importante preocupación por reformular democráticamente el derecho de la educación, entendiendo que la LOECE había roto el “pacto escolar” alcanzado en la elaboración de la Constitución.

A partir de la LODE quedó definitivamente consolidado el sistema de triple red, pública, privada y concertada que caracteriza el modelo educativo de nuestro país, con sus ventajas

en orden a preservar la libertad ideológica y la libre elección, y sus dificultades en cuanto a garantizar la equidad en el conjunto del sistema, tanto en cuanto a la distribución del alumnado como a la financiación de los centros, y al estatus del profesorado. La LODE también recogía los derechos de los padres del alumnado que derivan de la Constitución. Asimismo, en desarrollo del artículo 27.5, la Ley reguló la creación de los Consejos Escolares territoriales. La propia Ley crea el Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno, con una composición numerosa que propiciaba la presencia en el órgano de las organizaciones representativas de profesores, padres y alumnos, además de otras entidades relacionadas con el campo educativo.

La composición rigurosa del Consejo Escolar se hacía depender del posterior desarrollo reglamentario por parte de las administraciones educativas, debiendo en todo caso estar presentes en el Consejo Escolar: el director, el jefe de estudios, un concejal o representante del Ayuntamiento, un número de profesores elegidos por el Claustro que no podía ser inferior a un tercio del total de componentes del Consejo, un número de padres de alumnos, así como de alumnos, elegidos por y entre los mismos, cuyo número no podía ser inferior a un tercio del total de miembros del Consejo. Se observa, por tanto, que la representación de padres en el Consejo Escolar se computa junto con la de los alumnos, extremo que fue mantenido en reformas posteriores.

La LODE concibió también un régimen de conciertos para el sostenimiento de centros privados con fondos públicos. Por analogía con lo dispuesto para los centros públicos, los centros concertados debían contar, al menos, con los siguientes órganos de gobierno: director, Consejo Escolar de Centro y Claustro de profesores. En el Consejo Escolar, la presencia de los tres representantes del titular del centro se sumaba a los cuatro representantes de los profesores, los cuatro representantes de los padres y los dos representantes de los alumnos a partir del ciclo superior de la EGB, así como un representante del personal de administración y servicios. También se establecían, en este supuesto, importantes competencias del Consejo Escolar de los centros privados concertados, en línea con lo indicado para los centros públicos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Las normativas posteriores (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), no

supusieron grandes cambios en la composición de los órganos de gobierno de los centros docentes.

En lo que respecta a la participación de los padres en el Consejo Escolar del centro, la Ley preveía que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar fuera designado por la Asociación de Padres más representativa en el centro, combinando de esta manera el derecho de representación individual de los padres con su derecho asociativo. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Posteriormente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) recogía, en su artículo tercero, una relación de derechos y obligaciones de los padres con respecto a la educación de sus hijos en el sistema educativo, que incluía los derechos de carácter constitucional como otros derechos de participación e información en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. En lo que se refiere a los órganos de gobierno de los centros docentes, se produce una significativa modificación en la concepción existente hasta el momento. La Ley consideraba como órganos de gobierno del centro a los miembros del equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario). Los órganos colegiados como el Consejo Escolar, el Claustro de profesores y los órganos de coordinación docente eran calificados como órganos de participación en el control y gestión del centro. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

La LOCE quedó derogada tras la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La LOE derogó también en su integridad las Leyes Orgánicas educativas que hasta el momento pudieran quedar en parte vigentes, salvo lo que afectaba a la LODE, parte de cuyos preceptos se vieron también modificados. En la LOE se incluyen los derechos y obligaciones de los padres que ya constaban en la LODE, y se recoge también una relación de derechos y deberes de los padres en gran parte similar a la que constaba en la LOCE, que se procede a derogar. Como novedad, la Ley regula los compromisos educativos entre las familias y los centros, donde se reflejen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado. La participación de los padres en los centros educativos queda regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en lo que se refiere a los centros públicos, y por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (LODE) en lo que respecta a los centros privados concertados.

Por último, se establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

A pesar de que esta normativa no ha llegado prácticamente a aplicarse y que se ha paralizado ya su implantación, vamos a resaltar lo que proponía en cuanto a la participación de las familias en los centros educativos.

La Ley incluye de manera expresa, como uno de los principios del sistema educativo español, el reconocimiento del papel de los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos. Asimismo, se introduce la mención explícita del reconocimiento del derecho de los padres a elegir el tipo de educación y de centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales (artículos 1, h bis y q) de la LOE). La LOMCE mantiene la relación de los derechos de los padres, madres y tutores legales, incluido el derecho de asociación, contenida en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

La nueva Ley conserva la presencia de los padres en el Consejo Escolar de los centros sostenidos con fondos públicos, que, junto con los representantes del alumnado, no podrá ser inferior al tercio del total de los componentes del Consejo. El papel desempeñado por los padres, madres y tutores legales de los alumnos en el Consejo Escolar del centro se enmarca en la reestructuración competencial asignada por la Ley a este órgano y al director escolar, el cual pasa tras la reforma a ejercer algunas de las competencias antes atribuidas al mencionado Consejo Escolar. Los representantes de los padres, madres y tutores legales del alumnado serán elegidos por y entre ellos, si bien uno de dichos representantes debe ser designado por la asociación más representativa de padres y madres del centro. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Podríamos concluir, por tanto, que la participación de los padres no se concibe, con el carácter representativo de nuestros días, hasta la aprobación de la Constitución de 1978, donde, al abrigo del principio constitucional de participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social, el sector accede al sistema con un carácter representativo a través de su incorporación en órganos colegiados de consulta y participación en la programación general de la enseñanza, así como en los órganos de control y gestión de los centros docentes. La importancia del papel jugado por padres y madres en el sistema educativo depende del alcance competencial que se asigne al órgano donde se encuentran representados y de la proporción de representantes del sector en el total de componentes del mismo. A partir de 1985, con la aprobación de la LODE, se fijó una proporción mínima de un tercio de los miembros de los Consejos Escolares de los

Centros, conjuntamente con los representantes del alumnado, que se mantiene en la vigente que se mantiene en la LOE, tras su reforma por la LOMCE.

Tal y como se ha analizado, se han llevado a cabo en España reformas educativas destinadas a involucrar a los padres en los órganos de decisión del sistema educativo. Esto provocó que se primara la idea de la participación como derecho en vez de como deber, y esto ha supuesto que, en la mayoría de los casos, no se consiguió involucrar a la totalidad de las familias en las estructuras de participación ni se alcanzó una cooperación adecuada entre familia y escuela, quedando la participación paternal en un plano más formal que real (Consejo Escolar del Estado, 2014).

En base a todo lo expuesto, y tal y como indica San Fabián (1994),

“los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquellos en los que se desarrolla la cotidianeidad, esto es, los alumnos en el aula, los padres en la relación tutorial y los profesores en sus relaciones con los colegas y directivos. La naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en estructuras formales” (p. 20).

2.3.2. La realidad actual de la participación de las familias en España

Abordaremos en este punto algunos estudios que han tratado de aproximarse al fenómeno de la participación de las familias en los centros escolares.

Con el fin de ofrecer un enfoque complementario, se exponen y analizan resultados de investigaciones que han partido de las perspectivas de diferentes agentes sobre este fenómeno.

La percepción de las docentes

Según Silveira (2016) los derechos adquiridos por los padres y madres, a nivel normativo, indicados en el apartado anterior, no se están aplicando de forma correcta. El autor considera que no hay una participación efectiva de los padres, en condiciones de igualdad con los otros miembros de la comunidad educativa. Ante esta situación, se considera necesario que desde las autoridades se regule de una manera concreta en qué consiste el derecho de participación de los padres y se promuevan acciones y políticas que reales que la fomenten.

Sería necesario contar con datos reales sobre la participación de los padres. Por ello, vamos a basarnos en el estudio llevado a cabo por Castro y García-Ruíz (2013) que tenía por objetivo conocer la visión del profesorado sobre la participación en la escuela y las relaciones interpersonales que se establecen entre familia y escuela y entre los miembros del claustro de profesores.

En el estudio se diseñó un cuestionario que cumplimentaron 165 docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de Cantabria (España) y llevaron a cabo 10 entrevistas cualitativas para ampliar la información. Las conclusiones destacan que los maestros se muestran satisfechos con la participación de las familias en la escuela, sintiéndose parte de un equipo, y que es necesaria formación específica para mejorar esta participación. Más concretamente, los datos muestran que un 73.4% de los profesores indica que está muy satisfecho (bastante, mucho) con la implicación de las familias en el centro. Por otro lado, el 92.1% del profesorado manifiesta tener una relación fluida con las familias. El 85.8% de los profesores se siente valorado positivamente por las familias. Como última reflexión, en torno al 50% de los profesores indica que las AMPAS y las Escuelas de Padres no están contribuyendo a potenciar la participación de las familias en el centro.

Por otro lado, Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra (2017) realizaron un estudio en el que analizaron la percepción del profesorado sobre su actuación como mediador e impulsor de la participación de las familias. Se trataba de un estudio descriptivo, tipo encuesta a una muestra de 755 docentes de infantil, primaria y secundaria. Llegaron a una serie de conclusiones, entre las que destaca que:

“se observa unanimidad en la valoración de los docentes de las distintas etapas educativas, respecto a las tareas más y menos realizadas para favorecer la participación de las familias en los centros escolares. De modo que el esfuerzo sistemático de los docentes por incluir de manera pertinente la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, con actuaciones tales como facilitar la comunicación entre las familias y el resto de docentes o fomentar el aprendizaje desde casa, es una realidad presente según la mayoría del profesorado” (p.51).

Señalan también que los tutores/as de todas las etapas tienen asumida su responsabilidad educativa-comunicativa con las familias, funcionando como mediadores entre los padres y madres y el resto de docentes.

La percepción de las familias

Según Lorenzo, Santos y Priegue (2009), las familias perciben que el modelo de participación que ofrecen las escuelas no es demasiado atractivo:

- Predomina un modelo de participación estamental y jerárquico.
- Persisten relaciones de poder excesivamente desequilibradas, que promueven un intercambio desigual e impiden recurrir a la participación y al diálogo no prescrito.
- Existe parcelación de la democracia, segmentada, limitada a tiempos y espacios específicos, con frecuencia dentro de un continuum autoritario.
- Se mantienen sesgos cualitativos, referidos a la participación de los colectivos menos favorecidos.
- Los padres son considerados como usuarios de un servicio más que como partícipes directos en la educación, con una concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y una idea simplista del progreso escolar.
- Falta de la formación, orientación y asesoramiento necesarios para ejercer eficazmente el derecho a participar.
- Limitaciones organizativas: escasa información, gremialismo del personal del centro, etc.
- Una administración que no apoya activamente ni incentiva experiencias innovadoras en participación, cuando la participación debería ser un indicador básico de la calidad de los centros.

Por otro lado, García, Hernández, Parra y Gomariz (2016) realizaron un estudio en el que analizaron la participación de las familias en la etapa de educación primaria.

La investigación se ubica dentro de los métodos cuantitativos de corte no experimental. Se trata de un estudio descriptivo tipo encuesta, de carácter exploratorio. La muestra se compuso por 5627 familias cuyos hijos cursaban educación primaria durante el curso académico 2013-2014.

Sus hipótesis de partida fueron las siguientes:

1. En general las familias del alumnado de educación primaria en España tienen aceptables índices de participación no normativa en el centro educativo de los hijos, pero bajos en lo que respecta a la participación normativa.

2. Los perfiles de participación familiar en el proceso educativo de los hijos no se reducen a la presencia o no de ésta en la escuela, sino que, en el contexto español, existe una mayor diversidad

Los resultados indican la aceptación de la primera hipótesis de investigación, ya que se pudo comprobar que, globalmente, los padres y madres muestran buenos índices de participación no normativa con el centro escolar, pero bajos en lo que respecta a la participación normativa.

En cuanto a los perfiles familiares de participación, distinguen los siguientes:

- Perfil participativo no normativo (22,9%): familias que se implican y participan altamente en la educación de los hijos en colaboración con el centro escolar, excepto en el CE y en la AMPA.
- Perfil no participativo con sentimiento de pertenencia (13,4%): Se trata de los padres y madres más jóvenes de la muestra. Si bien globalmente poseen de media el más bajo índice de participación familiar de los cuatro perfiles obtenidos. Casi todas las variables se sitúan por debajo de la media muestral, menos el sentimiento de pertenencia.
- Perfil no participativo (22,2%): la participación familiar se sitúa por debajo de la media. Son padres que ocupan la segunda posición en lo que concierne a su implicación educativa directa con los hijos; la tercera en cuanto a su percepción de la calidad de la comunicación con el centro, a su participación en las actividades organizadas por éste y a su implicación en la AMPA y en el CE; y la última posición en relación al sentimiento de pertenencia.
- Perfil participativo normativo (41,4%): las familias que integran este perfil adquieren el mayor nivel de implicación en la AMPA y en el CE de todos los participantes; tanto la percepción que poseen sobre la calidad de la comunicación con el centro educativo, como su grado de participación en las actividades del mismo, ocupan la segunda posición; mientras que el sentimiento de pertenencia y la implicación educativa directa de estas familias desde el hogar se sitúa en tercer lugar. En general, se puede afirmar que estas familias son las segundas que más participan en el proceso educativo de los hijos.

Además, los resultados obtenidos en este estudio indican una tendencia, por parte de las familias, a aumentar la calidad de la comunicación, su participación en las actividades del

centro, y el sentimiento de pertenencia e implicación directa. No obstante, los autores indican que, aunque la normativa ha introducido mecanismos de participación, éstos parecen insuficientes e inadecuados, siendo necesario revisarlos, puesto que no están consiguiendo alcanzar el objetivo, la participación de las familias en las escuelas.

2.3.3. Referencia a la participación de las familias desde Europa

Abordaremos esta cuestión basándonos de nuevo en la publicación del Consejo Escolar del Estado (2014), donde se reflexionaba acerca de la participación de las familias en la educación escolar. En dicho documento, Egido (2014) realiza un análisis de la participación de las familias en los sistemas europeos. Según la autora, los años 70 fueron el inicio de una expansión de las políticas orientadas a la apertura de los sistemas escolares europeos a la participación de las familias. Se partía de la idea de que la implicación de las familias ayudaba a frenar el fracaso escolar, tema que comenzaba a preocupar en muchos países.

Las décadas posteriores, siguieron en la línea, avanzando en las iniciativas legales de participación de las familias en los centros escolares.

Al llegar al año 2000, en todo el ámbito europeo existía ya un marco legal encaminado a organizar e impulsar la participación de los padres en el sistema escolar. No obstante, se centran ya no solamente a nivel normativo, sino a implicar a las familias en las actividades cotidianas del centro y en la tarea educativa para alcanzar el éxito de la misma.

Se recoge que

La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre las escuelas de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y a los profesores del centro, o bien pueden impedir que el centro avance y generar conflictos. La participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños (Comisión Europea, 2000).

Tal y como hemos visto en España, en Europa también coincide que las dos formas de participar en la escuela, son desde las Asociaciones de padres y madres y desde los Órganos Escolares:

Asociaciones de padres

Existen en todos los Estados miembros de la Unión Europea, y lo habitual es que se organicen en federaciones y confederaciones regionales y nacionales.

Podemos identificar en Europa algunas federaciones que se encargan de la coordinación de estas asociaciones

- La Confederación de Organizaciones Familiares de la Unión Europea (Confederation of Family Organizations in the European Union, COFACE), creada en 1958.
- La Asociación Europea de Padres (European Parents Association, EPA), fundada en 1985.
- La Agrupación Internacional de Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica (Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique, OE-GIAPEC), creada en 1987.

Órganos escolares

Por lo que se refiere a la composición de los órganos de representación, lo más habitual es que se trate de órganos colegiados en los que están representados otros sectores de la comunidad educativa, además de los padres. No obstante, existen a nivel central órganos compuestos exclusivamente por padres, como es el caso de Austria, la Comunidad Francesa de Bélgica, Irlanda, Países Bajos y Suecia. También en algunos de los Länder de Alemania existen los Consejos de Padres, en los que está representado únicamente este sector.

Sería conveniente destacar el caso de los Consejos Escolares en Dinamarca, en los que los padres son los principales responsables de las decisiones adoptadas, ya que tienen una representación mayoritaria. Ellos adoptan decisiones sobre el presupuesto del centro y los materiales de enseñanza y formulan las normas de la escuela. También deciden sobre la propuesta curricular, el horario escolar, la oferta de materias optativas o la cooperación entre el centro y las familias, entre otras cuestiones.

Sería interesante, en este punto, resaltar el proyecto INCLUD-ED, financiado por el Ministerio de Educación de España. En 2011 se presentaron en el Parlamento Europeo las conclusiones del proyecto de investigación INCLUD-ED Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011), que tenía como objetivo identificar las acciones que favorecen el éxito escolar y la inclusión social a lo largo de la enseñanza obligatoria.

De esta manera, el programa INCLUD-ED tenía previsto:

- 1) Indagar sobre las características de aquellos sistemas educativos y reformas que están logrando las menores tasas de exclusión social y educativa, así como las de los sistemas que generan índices elevados de exclusión.
- 2) Analizar los distintos aspectos de la práctica educativa que contribuyen a reducir los índices de fracaso escolar y aquellos que provocan tasas más elevadas.
- 3) Estudiar el efecto que la exclusión educativa tiene sobre distintos ámbitos sociales (sobre el empleo, la vivienda, la salud y la participación política) y qué clase de oferta educativa contribuye a superar dicha exclusión.
- 4) Investigar en qué medida la exclusión educativa afecta a distintos sectores sociales, sobre todo a los grupos más vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades), y qué modelos de oferta educativa favorecen la superación de la discriminación en cada caso.
- 5) Examinar las intervenciones mixtas entre políticas educativas y otras políticas sociales, e identificar qué medidas se orientan a eliminar la exclusión social y a contribuir a la cohesión social en Europa.
- 6) Estudiar a las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que han desarrollado iniciativas integradas de carácter social y educativo, y que han contribuido a reducir las desigualdades y la marginación, y a fomentar la integración y la capacitación social.

¿Por qué es importante este proyecto europeo?

Tras los análisis realizados por este proyecto se han identificado dos elementos clave para el éxito de las acciones educativas. El primero se relaciona con las diversas formas de agrupar al alumnado y con el aprovechamiento de los recursos humanos. El segundo se refiere a la educación y la participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar.

Según el proyecto INCLUD-ED, la participación de las familias y de la comunidad en la escuela incide sobre el rendimiento del alumnado, puesto que ayuda a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando también los recursos de los que dispone el centro. Este factor resulta especialmente beneficioso para el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías y del alumnado con discapacidades. Además, la implicación de la familia y de la comunidad contribuye a transformar las relaciones dentro del propio centro escolar, fomentando interpretaciones

alternativas de los roles de género, lo cual, a su vez, ayuda a superar las desigualdades a través de la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad entre niños y niñas.

En este sentido, el proyecto INCLUD-ED establecía una clasificación de cinco tipos de participación de las familias en los centros educativos (ver tabla 14):

Tabla 14

Formas de participación de las familias y la comunidad

Tipo de participación	Características
Informativa	Las familias reciben información sobre el centro y las decisiones que se han tomado, pero no participan en la toma de decisiones.
Consultiva	La participación se basa en consultar a las familias a través de los órganos de gobierno del centro, pero tienen un poder de decisión muy limitado.
Decisoria	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones y supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación con sus resultados educativos.
Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de evaluación de aprendizaje del alumnado ayudando a evaluar su progreso y también participan en la evaluación general del centro.
Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado tanto en horario escolar como extraescolar. También participan en programas educativos que dan respuesta a sus propias necesidades.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación del Ministerio de Educación (2011).

El estudio concluye que “los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa. En ellos las familias se implican en el centro escolar en mayor medida y ejercen más influencia sobre las decisiones que se toman en el mismo” (Ministerio de Educación, 2011, p. 87).

Puesto que las tres últimas opciones de participación, son las que más favorecen el éxito escolar, veamos algunos ejemplos:

- Formas de participación decisoria y evaluativa:

Para llevar a cabo este tipo de participación, sería necesario fortalecer espacios consultivos de participación familiar como los consejos escolares.

También las AMPAs pueden aumentar su contribución a la escuela si se trabaja para que integren a todos los tipos de familias presentes en ella y se consigue superar un papel periférico centrado en asuntos complementarios para avanzar hacia una participación escolar plena, relacionada con los temas centrales de la escuela.

Diversos familiares pueden desarrollar tareas de representación y coordinación con el profesorado alrededor de lo que ocurre en cada una de las clases del centro. Se pueden organizar asambleas periódicas de aula, de ciclo y/o de centro para coordinar los esfuerzos del profesorado y las familias, evaluar los resultados que se están consiguiendo y diseñar estrategias conjuntas para mejorarlos.

- Formas de participación educativa dirigidas al alumnado

Las familias también pueden involucrarse en los procesos de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. La clase ha sido, tradicionalmente, un espacio acotado al profesorado y al alumnado. Sin embargo, existen diversas experiencias de incorporación de voluntariado de la comunidad al aula que han demostrado tener buenos resultados.

- Grupos Interactivos:

Esta metodología es una forma de organizar la clase para el desarrollo de actividades de aprendizaje sobre cualquier materia y en cualquier etapa escolar. La clase se organiza en pequeños grupos heterogéneos. Cada grupo está dinamizado por una persona adulta voluntaria: familiares, vecinos y vecinas del barrio, exalumnos y exalumnas, voluntariado universitario, etc. Su cometido es asegurar que todos los participantes se involucran activamente en las interacciones alrededor de la tarea.

- Actividades de Lectura Dialógica:

Estas actividades consisten en dinamizar los diferentes espacios de la escuela (aulas, aula de informática, patio, biblioteca...), tanto en horario escolar como extraescolar, para desarrollar prácticas de lectura y escritura organizadas alrededor

de la interacción con personas adultas diversas, entre ellas, familiares del alumnado.

- Formas de participación educativa dirigidas a las familias

La Formación de Familiares es una actuación que favorece la extensión de la escuela a la comunidad. Pero es importante que responda a las necesidades reales que hayan expresado las familias u otras personas de la comunidad.

Como ejemplo, pueden llevarse a cabo acciones de formación concretas dirigidas a las familias, como por ejemplo “Escuelas de Padres”, que podemos definir las como una herramienta de carácter formativo, mediante la cual se busca posibilitar el fortalecimiento de las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de los centros Educativos.

Es un espacio educativo en el que periódicamente, los padres y las madres, se reúnen para compartir ideas, propósitos, experiencias y realizar actividades en busca de solución a los problemas del centro, bajo el interés de contribuir, de ese modo colectivo, con la mejora y elevación de la calidad del servicio educativo que ahí se ofrece y de armonizar las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad.

Con este tipo de acciones, las familias llegan a comprender más y mejor el currículo, así como los proyectos, planes y programas que sus hijos e hijas siguen y desarrollan en el centro educativo, eso contribuirá a que la familia asuma un rol de mayor compromiso frente al desarrollo integral de ellos y ellas. Además, fomenta, clarifica y amplía la capacidad valorativa de los padres y madres respecto a los/as docentes y del trabajo de estos/as.

Como conclusión se puede indicar que las diferentes modalidades de participación familiar están relacionadas entre sí.

- Vistas en conjunto, la ampliación y diversificación de estrategias aumenta la intensidad de la conexión entre la escuela y la comunidad, mejora los resultados y la convivencia, e incrementa el sentido de esforzarse para aprender.
- Vistas en detalle, la implicación de las familias en cualquiera de estas actuaciones aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y favorece la implicación en otras fórmulas de participación familiar que se estén poniendo en marcha en el centro.

2.3.4. Efectos positivos de la colaboración familia y escuela

El estudio del impacto que el grado de implicación familiar puede tener en el desarrollo del niño se ha visto fuertemente incrementado en los últimos años tanto en un contexto nacional como internacional. Lejos de considerarse que era un fenómeno plano, los diversos estudios que se han llevado a cabo han tenido en cuenta la influencia de varios factores asociados a la figura del estudiante:

- Factores académico-curriculares: son aquellos que tratan de vincular la implicación de las familias con el proceso de aprendizaje más formal y han servido de base para el abordaje del fenómeno por parte de diversos autores como Fan, (2001), Gordon y Cui (2012), Powell, Son, File y Froiland, (2012) o Sheldon y Epstein (2002).
- Factores comportamentales: analizan la asociación entre la implicación de las familias y las actitudes y comportamientos de los estudiantes (Epstein y Sheldon, 2002; McNeal, 2001; Roopnarine, Krishnakumar, Metindogan y Evans, 2006; Sheldon y Epstein, 2005; Van Campen y Romero, 2012; Walters, 2013).
- Factores cognitivos: profundizan en la relación entre la implicación de las familias y el desarrollo intelectual y cognoscitivo (Brown, McBride, Bost y Shin, 2011; Domina, 2005; González y Wolters, 2006; Hoang, 2007; Oyserman, Brickman y Rhodes, 2007).

Diversos estudios señalan también otros beneficios como son el fomento de la inclusión (Deslandes, 2015), la adaptación escolar y social de los alumnos (Coe, Davies y Sturge-Apple, 2017), la mejora del rendimiento académico (Valle, Núñez, Piñeiro, Rodríguez y Rosario, 2018), el ajuste psicosocial (Jiménez y Moreno, 2015), o la prevención del abandono, del absentismo y del fracaso escolar (Álvarez y Martínez-González, 2016).

Es destacable, en esta línea, que la preocupación por la participación familiar y los cauces para su promoción, no ha quedado únicamente en el campo científico, sino que las distintas administraciones han tomado conciencia sobre su necesidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Ejemplo de ello, al margen de la normativa estatal analizada anteriormente, es la ley *No Child Left Behind* de 2001, donde el Gobierno de Estados Unidos considera la participación familiar como uno de los seis pilares básicos de la reforma educativa.

Actualmente existe la necesidad de abordar la tarea de la educación de manera compartida (Comellas 2009). Además, según Ribes (2002) existen cuatro beneficios de la colaboración entre padres y profesores:

- Permite el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias
- Posibilita ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos
- Incrementa la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias
- Permite enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener una opinión complementaria a la profesional.

Pero además de lo ya comentado, una relación fluida entre familia y escuela, no sólo favorece a los alumnos, también proporciona efectos positivos sobre las familias y sobre los profesores. En este sentido, Martínez-González (1996) identifica los siguientes efectos positivos para estos tres agentes involucrados en el proceso educativo (ver tabla 15):

Tabla 15

Efectos positivos de la relación fluida entre la familia y la escuela para los diferentes agentes

HIJOS	PADRES	PROFESORES
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor progreso académico. • Mejores notas. • Menos conductas problemáticas. • Incremento de habilidades sociales. • Mejor autoestima. • Disminución del absentismo y del abandono escolar. • Mejores hábitos de estudio. • Actitud positiva hacia la escuela. • Mayor probabilidad de iniciar estudios no obligatorios. • Actitudes favorables hacia las tareas escolares. • Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica. • Mayor participación en las actividades del aula. • Menor probabilidad de escolarización en programas de educación especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar. • Mayor apoyo y compromiso comunitarios. • Autovaloración general positiva. • Mayor autoconfianza. • Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos. • Incremento en el número de contactos escuela-familia. • Incremento de la autoeficacia. • Mejor comprensión de los programas escolares. • Valoración positiva del papel de los profesores en la educación de sus hijos. • Mayor motivación para continuar su propia educación. • Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular. • Desarrollo habilidades positivas de paternidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor competencia en actividades profesionales e instruccionales. • Mayor dedicación de tiempo a la instrucción. • Mayor compromiso con el currículum. • Pedagogía más centrada en el niño. • Mayor reconocimiento de las habilidades interpersonales y de enseñanza por los padres. • Mejor valorados por los directores. • Mayor satisfacción con su profesión.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Martínez-González (1996)

De las diferentes propuestas que existen para tratar la implicación familiar en la educación, podemos considerar la más difundida la de Epstein et al. (2002), que ha tenido

una importante influencia en las políticas y en las prácticas desarrolladas en diferentes países. La autora parte de la concepción de que escuela, familia y comunidad son tres esferas superpuestas que influyen en los aprendizajes. Su teoría indica que cuanto mayor sea la interacción ente dichas esferas, mayor será la probabilidad del alumnado reciba mensajes comunes y coherentes sobre la importancia de la educación, a la vez que será más fácil crear comunidades educativas que contemplen las necesidades de las familias. El modelo de Epstein contempla seis modalidades de implicación parental. Estos tipos de implicación incluyen acciones que los padres llevan a cabo en el contexto familiar, otras hacen referencia a la comunicación con la escuela, a la colaboración con la misma, a la participación en el Consejo del centro y, por último, a la colaboración de la familia y la escuela dentro de la comunidad (ver tabla 17).

Tabla 16

Tipos de implicación en la participación de la familia en la escuela

MODALIDAD	DEFINICIÓN
Crianza	Ayudar a las familias el establecer condiciones en el entorno del hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad, mejora de habilidades paternas).
Comunicación	Diseñar canales efectivos de comunicación familia-escuela y escuela-familia sobre los programas escolares y el progreso de los niños
Voluntariado	Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los padres a las actividades del aula y de la escuela.
Aprendizaje en el hogar	Proporcionar información e ideas a las familias para ayudar al estudiante con los deberes y tareas escolares para casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
Toma de decisiones	Incluir a los padres en las decisiones escolares, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gobierno del centro.
Colaboración con la comunidad	Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Fuente: Adaptación de Epstein et al. (2002)

Epstein (2011) identifica que la educación debe ser el producto que resulte de las iniciativas, responsabilidades y esfuerzos compartidos por tres agentes, al menos, la familia, el centro escolar y el entorno.

Por otro lado, los autores Sanders y Sheldon (2009) indican que en la etapa de Educación Infantil hay un impacto positivo sobre la alfabetización y el aprendizaje de la lectura, si en el hogar se lee con los hijos/as y existe un ambiente de lectura.

Estos autores constatan también, beneficios no académicos para los alumnos/as de los últimos cursos, indicando que al fomentar la participación de las familias y aumentar los contactos familia-escuela se reduce el absentismo escolar, disminuyen los problemas de convivencia y las conductas conflictivas de los alumnos.

Si nos centramos en el estudio llevado a cabo por Jeynes (2011) entre otras conclusiones, se destacaba que el estilo educativo del centro escolar y las expectativas de la familia, son variables que influyen en el rendimiento de los alumnos/as. Indica que, por ejemplo, en Educación Secundaria, el hecho de que los padres traten temas de interés con los hijos/as o hablar sobre cuestiones relativas al centro escolar, influyen de manera positiva en el éxito escolar.

Grant y Ray (2013) indican que cuando existe participación de los padres en la escuela, existen beneficios para los estudiantes, en la línea de lo concluido por las investigaciones anteriormente descritas. Sin embargo, añaden también algunas ventajas para la familia y para la escuela.

Concretamente, para los padres supone:

- El desarrollo de actitudes más positivas hacia la institución
- Una mayor satisfacción con los profesores
- Una mejor comprensión del funcionamiento del colegio y sus proyectos

Por otro lado, para la institución escolar, la participación favorece que los docentes vean cómo se facilita su trabajo y éste logra mejores resultados académicos e impacto económico.

Según las investigaciones llevadas a cabo por Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014), se podría decir que

“la participación familiar más exitosa, con respecto al rendimiento de sus hijos, responde a un patrón de implicación familiar que está orientado al logro académico, busca el desarrollo de competencias básicas como la lectura y, además, está caracterizado por las altas expectativas académicas que los padres tienen sobre sus hijos” (p. 96).

Concluyen, además, que la participación de las familias en el centro escolar se hace más necesaria a medida que se avanza en el sistema educativo.

Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela:

- los padres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros.
- los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear aprendizaje escolar.
- la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento.
- los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes
- los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

Teniendo en cuenta todas estas referencias, parece imprescindible que familia y escuela caminen de la mano en el proceso educativo, formando un tándem que favorezca el desarrollo integral de los menores. Ni familia, ni escuela debería afrontar en solitario el reto que supone la educación en nuestros días, puesto que comparten el objetivo común de alcanzar la formación y el desarrollo integral de los menores.

Madrid y Barcia (2012) proponen cómo debería ser el proceso de colaboración hasta llegar a una participación real (ver figura 6):

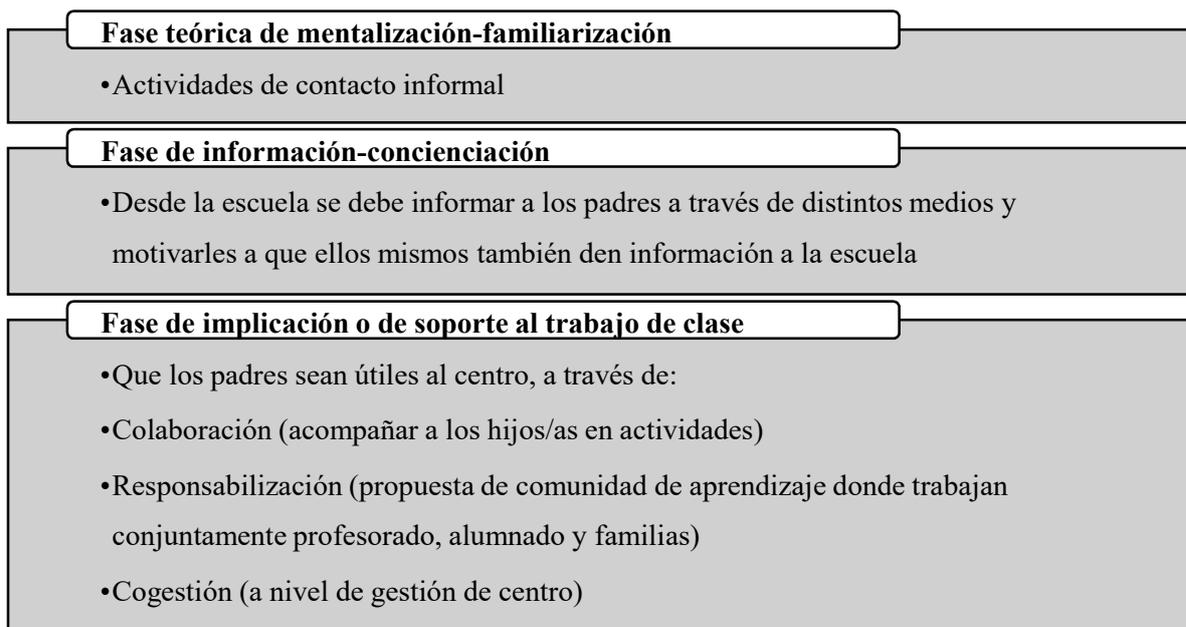


Figura 6. Fases del proceso de colaboración (adaptado de Madrid y Barcia, 2012).

Andrés y Giró (2016) nos acercan al papel del docente en torno a la participación de las familias. Los autores señalan en su investigación los siguientes factores vinculados con la figura del profesor/a que podrían favorecer el acercamiento de las familias:

- Generar confianza y respeto en las familias.
- Tener información sobre los estudiantes, sus familias y su entorno
- Es clave la cercanía con las familias
- Promover las Comunidades de Aprendizaje, donde familias y docentes trabajan conjuntamente por proyectos
- Reforzar la participación de las familias en Secundaria, puesto que conforme se avanza en la escolaridad, se reduce la participación y se torna más individualizada y relacionada con aspectos concretos de la educación.

Otra de las conclusiones a las que los autores llegan en el estudio es que el profesorado no está formado adecuadamente para la participación, tan sólo reciben unas pautas en sus estudios, una mera orientación. Esto provoca que no tengan las herramientas suficientes para afrontarlo.

2.3.5. Barreras en la comunicación familia y escuela

Los profesores y los padres están involucrados en la educación de los mismos, desde perspectivas distintas pero complementarias. Por este motivo, están obligadas a entenderse y trabajar en la misma línea.

Es evidente que es necesario que la familia y la escuela mantengan una comunicación fluida, pero en ocasiones existen barreras que la dificultan.

Terrón, Alfonso y Díez (1999) señalan tres aspectos que dificultan las relaciones entre la familia y la escuela:

- **La escasa eficacia de los canales de comunicación entre la familia y la escuela.** De hecho, padres y profesores suelen quejarse por la nula comunicación entre ambos. La interacción padres-hijos suele tener lugar en el centro escolar y a través de la figura del tutor. Este tipo de relación se caracteriza por cierta asimetría, son los padres quienes acuden a la escuela y el tutor (o el director) quien accede a recibirlos. Paralelamente, otras formas menos frecuentes de relación son las actividades extraescolares y las relaciones a través de las AMPAs. En este sentido, la incorporación de las nuevas tecnologías —como la creación de foros o la comunicación por email— podría mejorar la rapidez y claridad en la comunicación entre padres y profesores.
- **La falta de un clima de confianza entre padres y profesores** dificulta enormemente que la comunicación llegue a ser positiva y efectiva. Además, la comunicación entre padres y profesores suele llevar asociado con frecuencia una connotación negativa, pues los encuentros planificados suelen ser consecuencia de situaciones conflictivas generadas por los alumnos o evaluaciones generales.
- **La falta de compromiso de la administración educativa**, más preocupada por la representatividad y la relación con las AMPAs que por el funcionamiento y la formación de los distintos órganos.

Para San Fabián (2006) la participación de las familias presenta un cuadro problemático generalizado en los centros por los siguientes motivos:

- Los objetivos educativos para los alumnos no están mínimamente consensuados entre padres y profesores.

- Los padres acuden a visitas formales para plantear problemas de bajo rendimiento.
- La mayoría de los progenitores no conocen internamente el centro (aulas, recursos, organización del centro, etc.)
- Los docentes desconocen las necesidades, expectativas y prácticas educativas de los padres.
- Los padres no conocen a todos los profesores, como mucho al tutor.
- El tutor carece de una visión global de sus alumnos desconociendo su marcha en otras materias que no sea la suya.
- Los contactos padres-profesores no abordan los aspectos positivos del alumno.
- Los profesores apenas convocan a los chicos “sin problemas”.

Reyes y Toledo (2008) clasifican las dificultades en las relaciones familia-escuela cuatro grandes áreas:

- **Filosóficas.** generalmente escuelas y familias apoyan la idea de la mutua colaboración, aunque hay quienes creen que la toma de decisiones en cuestiones educativas-escolares compete exclusivamente al personal escolar.
- **Actitudinales.** Las relaciones positivas familia-escuela dependen del grado en que los profesores respeten la cultura de los padres:
 - Territorialidad. Los padres pueden sentir que están perdiendo el control de la vida de sus hijos/as. Por otro lado, los docentes también pueden sentirse amenazados y entonces creen que la participación de los padres debe limitarse a los aspectos más tradicionales, lo que lleva a que muchos padres se sientan frustrados.
 - Confianza en la propia competencia. Cada colectivo tiende a ver su propio grupo como más competente que el otro, lo que lleva a sentimientos de competitividad.
 - Los profesores se sienten inseguros sobre la forma de lograr la mejor relación con los padres y madres y mantienen su rol de expertos.
 - Conflictos de valores, ambigüedad de roles y la falta de un proceso sistemático de implicación de los padres y madres.
- **Problemas lógicos.** Existe falta de tiempo, problemas de programación, etc.

- **Habilidades deficientes.** Los profesores encuentran en la comunicación con los padres una de las principales fuentes de ansiedad, como consecuencia de la falta de comunicación efectiva.

Rivas, Leite y Cortés (2011) llevaron a cabo una investigación acerca de las experiencias de profesorado, alumnado y familias en relación con la educación. Como conclusiones destacan que cada uno de los agentes indicados vive experiencias y situaciones diferentes, y que todas se ponen de manifiesto en el centro escolar. Señalan que:

“A menudo, el diálogo entre todos ellos es una mera quimera y se maneja en el terreno neutral de los éxitos o fracasos académicos, de acuerdo con la naturalización del sistema escolar en que vivimos. Esto impide que afloren las cuestiones profundas sobre las que se construyen los principios de la sociedad, desde un punto de vista democrático y participativo. De ahí la necesidad de procurar vías de encuentro y, sobre todo, de deliberación compartida. No es un problema de apoyo (de las familias al profesorado, por ejemplo), sino de convergencia de intereses” (p. 180).

Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo (2016) realizaron una investigación cuyo objetivo era analizar las dificultades que tienen padres y madres para participar en el centro escolar de sus hijos, atendiendo a variables sociodemográficas como género de los progenitores, nivel de estudios, edad y situación laboral. Como conclusiones destacan que, por lo manifestado por las familias, los horarios de trabajo son un condicionante importante que impide la participación de los padres en los centros escolares. A esto, se le añadirían otras responsabilidades familiares, como puede ser el cuidado de otros hijos/as menores o de personas mayores en el hogar. Para una parte importante de padres y madres, es imposible conciliar la vida laboral y familiar con la colaboración con el centro. Las autoras señalan también que, estas limitaciones, no se manifiestan igualmente en todas las familias, resaltando la diversidad de tendencias de comportamiento.

Se pone de manifiesto en la investigación en lo que respecta a los padres y madres que el factor que influye en la participación de las actividades escolares es la disponibilidad o no del tiempo, pero no variables como el interés o la motivación por dichas acciones.

Siguiendo a Garreta (2015), la implicación de las familias en la escuela, la relación fluida, así como la comunicación continua en ambos sentidos, es clave para conseguir el éxito

escolar del alumnado. Es cierto que nos encontramos con obstáculos en esta relación, y barreras en la comunicación; pero también es verdad que existe la convicción de que es necesario abogar más por la comunicación entre ambos contextos y el uso adecuado de los canales que fomenten una unión ya que persiguen el mismo objetivo, el desarrollo global de los niños y adolescentes. (Domínguez, 2010).

Actualmente, a parte de las barreras analizadas, se podrían detectar algunos debates y retos que afrontar de manera conjunta familia y escuela, como son la jornada escolar, el hecho de que sea continua o partida (Cavet, 2011; Gabaldón y Oriol, 2016; Ridaó y Gil, 2002; Sintés, 2012; Testu, 2002; Tinajas, 2012); el aumento de deberes, si afianzan los conocimientos, o si, por el contrario, supone una carga para las familias (OCDE, 2014; OMS, 2016); el acoso escolar (Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar, 2016; Musitu, 2002). Es evidente, que es necesario más que nunca que la familia y la escuela en la sociedad actual, superen las barreras que les impiden tener una relación fluida y comiencen a trabajar de manera conjunta, para afrontar todas estas cuestiones que afectan al desarrollo personal y académico de niños y adolescentes.

2.4. Atribución de responsabilidades educativas a familia y escuela

Las relaciones familia y escuela han sido un tema polémico desde siempre, y por eso históricamente han sido objeto de estudio y análisis. En el pasado, esas relaciones se consideraron habitualmente desde la perspectiva de una división de funciones, planteando que la familia era la institución encargada de la socialización de los niños y la escuela la responsable de la enseñanza de conocimientos. Nuestra sociedad ha sufrido muchos cambios en las últimas décadas, y esto ha provocado que se difuminen estas funciones. Así, se puede destacar que la escuela ha empezado a asumir en muchas ocasiones aspectos de la socialización primaria y que, a su vez, los medios de comunicación y la tecnología permiten que buena parte del aprendizaje que tradicionalmente se consideraba escolar se adquiriera en otros entornos, entre ellos el familiar.

Hay que resaltar que los dos contextos, el escolar y el familiar, son dos ámbitos de aprendizaje fundamentales en la actualidad y que comparten la gran responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. Por este motivo, es primordial que las dos instituciones se relacionen.

Tal y como indica Cabrera (2009) la educación es tarea que comparten la familia y la escuela y su objetivo debe ser la educación integral de los niños y niñas. Tanto el tutor/a como los padres deben trabajar en la misma línea de acción, ambos tienen la responsabilidad de hacer partícipes a los otros, de manera que se sientan unidos y responsables del proceso de educación.

La familia y la escuela tienen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños, la estimulación y promoción de su desarrollo y comparten la labor de cuidar y proteger a niños y adolescentes. Aunque es necesario recalcar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados.

En el estudio llevado a cabo por Castro y García-Ruiz (2013), del que hemos revisado los resultados en apartados anteriores, pueden observarse algunas de las reflexiones que los profesores hacían en las entrevistas cualitativas. Se ha rescatado la siguiente, en la que puede observarse como se apuesta por una corresponsabilidad entre familia y escuela en cuanto a la educación:

“Hay una tendencia a dejar en las manos de la escuela y de otras instituciones extraescolares la educación de los hijos, cuando la familia es la clave” (p.79).

Sin embargo, tal y como apuntan Oliva y Palacios (1998) la familia y la escuela tienen una manera diferente de abordar los aprendizajes (ver tabla 17):

Tabla 17

Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje

FAMILIA	ACTIVIDADES DEL APRENDIZAJE	ESCUELA
Cuestiones insertas en la vida cotidiana	Tipo de aprendizaje	Conocimientos ajenos al mundo inmediato del niño
Cercanas a los intereses del niño/a	Contenido	Más alejadas de los intereses del niño/a
Consecuencias prácticas inmediatas		Consecuencias prácticas a largo plazo
Situaciones de aprendizaje en una relación diádica con el adulto	Interacciones con adultos e iguales	Interacciones con el profesor (adulto) escasas
Escasas interacciones con los iguales		Numerosas interacciones con los iguales
Aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto	Tipo de aprendizaje	Aprendizaje por intercambio verbal
Aprendizaje más informal y con mayor componente afectivo		Aprendizaje más formal y con menor componente afectivo
Valores más tradicionales	Ideas sobre la infancia y la educación	Valores menos tradicionales

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Oliva y Palacios (1998).

A pesar de que se podría partir de la idea de que los aprendizajes vinculados a uno y otro contexto son distintos, es cierto que los dos agentes, familia y escuela, tienen el deber de contribuir al desarrollo integral de los más jóvenes.

Según López, Ridao y Sánchez (2004), los contextos familiar y escolar tienen en común una misma cultura, y además la responsabilidad de cuidar y educar a los niños. Los autores concretan tres aspectos en los que coinciden especialmente estos dos contextos. En primer lugar, hablan acerca de que la familia tiene un papel fundamental en los logros que se adquieren en los primeros años, como el desarrollo del autoconcepto, la identidad de género y la psicomotricidad o la adquisición del lenguaje oral. No obstante, desde la escuela también se fomentan estos aspectos, a pesar de que tradicionalmente se ha considerado que la labor de la escuela consiste en transmitir sobre todo conocimientos académicos.

En segundo lugar, consideran que ambos contextos, familia y escuela, cuentan con un currículum en el que se seleccionan contenidos a enseñar. Por un lado, en las escuelas el currículum es explícito y está consensuado, mientras que en la familia su existencia es menos evidente. Sin embargo, los padres y los maestros construyen teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación que les permiten estructurar su actuación como tales.

En un estudio llevado a cabo por Acuña y Rodrigo (1996) realizado con setenta madres de niños de edades comprendidas entre los siete y once años, se concluyó que las familias estudiadas disponen de un currículum educativo, organizado y estructurado según ciertas pautas, y que estaban íntimamente vinculadas con las teorías que tenían las madres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos.

Finalmente, el tercer aspecto que tienen en común familia y escuela sería la socialización y la transmisión de valores. Para los autores, la familia sería una subcultura, es decir, parte de una cultura más amplia con la que comparten valores, creencias y normas concretas. A este respecto, podríamos indicar que la escuela es una herramienta para la transmisión de los saberes de una cultura.

En este apartado abordaremos de manera concreta, qué responsabilidades tienen tanto familia y escuela en la educación, haciendo hincapié en algunas esferas básicas de su desarrollo.

2.4.1. Responsabilidades de la familia sobre la educación

Apuntábamos anteriormente que la familia cumple una función relevante en la educación de los niños. Esta función es especialmente destacable en algunos aspectos específicos durante los primeros años de vida, puesto que es el contexto donde se proporcionan, de manera informal, las primeras pautas de socialización y comportamiento.

Barudy y Dantagnan (2005) consideran que la familia tiene, dentro de sus responsabilidades, el cubrir las siguientes necesidades de los menores:

- Necesidades fisiológicas: se debe propiciar los cuidados equilibrados necesarios.
- Necesidad de lazos afectivos seguros y continuos: estos lazos van a permitir al menor vincularse con su entorno más próximo, fomentando el desarrollo de sentimiento de pertenencia a una comunidad. Esto ayudará a que pueda, también, construir su verdadera autonomía a través de la asunción de responsabilidades.
- Necesidades cognitivas: la familia tiene que satisfacer la necesidad que tienen los hijos de comprender y darle sentido a su realidad, permitiéndole adaptarse y realizarse. Esto tendrá que realizarse a través de la estimulación, experimentación y refuerzo.
- Necesidades sociales: la familia debe ayudar al menor a conocer las normas sociales del contexto, fomentando el desarrollo del juicio crítico.
- Necesidades de valores: de manera que le ayude a discriminar y dar sentido a la realidad. Además, los valores nos ayudan a actuar, cumplen una función motivadora y forman una parte fundamental en nuestro autoconcepto.

En esta misma línea Cánovas y Sahuquillo (2011) apuntan que la familia tiene que crear un entorno propicio para que se desarrollen correctamente las dimensiones afectivas, cognitivas y sociales.

En la socialización, entendida como un fenómeno global, juega un papel clave el lenguaje oral, siendo la familia la principal responsable de su fomento y un elemento clave para que se desarrolle de manera óptima (Armstrong et al., 2017).

Asimismo, la familia cuenta con una responsabilidad explícita sobre el desarrollo de la lectoescritura y el proceso lector, con estrategias como el refuerzo y la lectura compartida (Gest, Freeman, Domitrovich y Welsh, 2004). Este fenómeno, se produce en el ámbito de la esfera privada, formando parte de las actividades cotidianas y constituyendo las actitudes de la familia hacia la lectura un aspecto clave de su fomento (Moreno, 2002).

Estas responsabilidades, que forman parte de la alfabetización inicial y que están ligadas de un modo específico con el desarrollo de habilidades comunicativas desde un punto de vista global, pueden afrontarse de un modo heterogéneo en función de variables diversas asociadas a las características de los progenitores y los niños, teniendo un impacto diferente (De La Peña, Parra-Bolaños y Fernández-Medina, 2018) y siendo, en ocasiones, un elemento relevante en el rendimiento académico (Rugiero y Guevara, 2015).

En línea con la socialización, y vinculada con las habilidades comunicativas, es innegable que la familia tiene un impacto sobre el desarrollo de las habilidades sociales. La propia interacción con los miembros de la esfera familiar, el modo en que se van construyendo las relaciones y sus dinámicas, son aspectos que condicionan el ajuste psicosocial de los más jóvenes, siendo claves para la construcción de las relaciones con el entorno (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Muñoz, 2005).

De hecho, tal y como podremos profundizar posteriormente, la construcción identitaria de los niños es un entramado complejo de aprendizajes y vivencias que dotan de sentido el modo en que ven y se relacionan con el mundo que les rodea. Según Rodrigo et al., (2015), es desde la familia desde donde se debe fomentar que los hijos desarrollen sus capacidades críticas y de participación en el proceso de socialización, a la vez que se potencia su autonomía e implicación en la vida comunitaria.

De este modo, la familia ejercería igualmente un impacto relevante en aspectos como la formación ciudadana y la autonomía (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010).

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que hay otras esferas, como la estrictamente académica (concebida como aquella que se liga a contenidos curriculares) donde el papel de la familia suele ligarse más bien a procesos de apoyo en la realización de tareas escolares en el hogar y condicionados por la implicación parental y los estilos educativos (Dumont, Trautwein, Nagy y Nagengast, 2014).

Así, el rol de las familias en áreas específicas como las matemáticas puede resultar clave para la mejora del rendimiento académico (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2016). Según Ortiz (2009) es imprescindible involucrar a los padres en el desarrollo y fomento de la competencia matemática, puesto que los aprendizajes matemáticos informales de la vida cotidiana, los acercan a los conocimientos matemáticos formales. Cuando se habla de experiencias cotidianas, hace referencia a aspectos tan básicos como el contar, preparar listas, trabajar formas geométricas, etc. Estas cuestiones pueden aparecer en el hogar, en los supermercados, en los desplazamientos, etc. y puede ir elevándose el nivel de dificultad en base a la edad del niño. Aspectos similares nos

encontraríamos, por ejemplo, en la competencia artística, donde Domingo y Verdera (2010), señalan que hay muchas situaciones familiares que podrían favorecer el desarrollo de la competencia artística, como el sentimiento del ritmo se transmite al niño a través de las demostraciones de ternura, de caricias y de movimientos mesurados y cadenciosos. Tal y como se ha comentado, en la vida cotidiana se ofrecen posibilidades de desarrollar este tipo de competencias, desde escuchar música, marcar el ritmo mientras escuchamos, realizar visitas artísticas a, etc. En esta línea trabajan también Blaya y Hernández (2016). Por otro lado, la familia puede implicarse también para fomentar la competencia “aprender a aprender”. Estas responsabilidades, según Junco (2010), pueden tener un carácter material a través de un espacio de trabajo adecuado, correctamente iluminado, poco ruidoso y acogedor. Igualmente, se refiere como un aspecto fundamental proporcionar recursos que favorezcan la consulta o la búsqueda de información: Internet o Biblioteca, así como un espacio temporal en el que los componentes de la familia promueven la actividad académica. Además, será imprescindible que desde la familia se fomente la motivación por el aprendizaje, el interés y la curiosidad por el aprendizaje. Si se centra el análisis en la competencia digital, tenemos que partir de la gran brecha digital entre generaciones, es decir, los jóvenes conocen mucho mejor que sus padres los recursos y herramientas tecnológicas. Es evidente, según Prensky (2009), que hay que desarrollar la competencia digital, para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de una manera adecuada. Por ello, es fundamental que desde la familia puedan ofrecerse las claves para la seguridad en los entornos digitales, pero siguiendo a Dans, Muñoz y González (2019) “la educación digital representa un reto dinámico para las familias tanto por su complejidad como por las múltiples implicaciones que suscita” (p. 189). Los autores proponen que debería llevarse a cabo una auténtica alfabetización digital, para padres e hijos. Se puede observar que las familias pueden implicarse en muchas áreas académicas, cívicas y sociales, ayudando al desarrollo integral de sus hijos y colaborando con la escuela, por lo que no se puede reducir las funciones de la familia al ámbito personal, como se ha podido observar, esta institución puede favorecer perfectamente el desarrollo de aspectos de índole más académica.

2.4.2. Responsabilidades de la escuela sobre la educación

Tal y como se ha abordado en apartados anteriores, están regulados normativamente los contenidos académicos que la escuela debe impartir, siendo explícitas las alusiones al desarrollo de la competencia matemática, la comunicación lingüística, la interacción con el mundo físico, la competencia artística y cultural y constituyendo áreas curriculares específicas para las diferentes etapas educativas. No obstante, si partimos de las competencias clave que se han revisado anteriormente, algunas de ellas no están vinculadas directamente con materias que aparecen en el currículum oficial. Es por ello que, aparte de la normativa y las materias expuestas en ella, la escuela, sobre todo en los últimos años, está ampliando las áreas que venía desarrollando tradicionalmente.

En esta línea y, siguiendo a Pérez-Barco (2013), la sociedad del siglo XXI está demandando individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes con el mundo digital, con altos dotes sociales y que se adapten a ambientes laborales diversos. Para Delval (2013) “la escuela más que transmitir unos conocimientos bien establecidos, tiene que enseñar a aprender y a adaptarse a situaciones cambiantes” (p. 4), adquiriendo relevancia el desarrollo de competencias personales que contribuyan a que el individuo pueda desenvolverse de un modo eficaz en la sociedad.

En este sentido y, como aspecto transversal, en la escuela se trabaja la educación en valores. Cabe desatacar, en primer lugar, que el profesor, en virtud de su rol como docente y persona adulta, influye en el desarrollo de la dimensión moral de los estudiantes (Jordán, 2003). Según Tolino, Mínguez y Hernández (2009) los valores han estado siempre presentes en el aula, puesto que están vinculados directamente con las actuaciones del profesor, ligadas a su propio sistema de valores. El profesor, mediatizando su interpretación de la realidad, condiciona en una determinada orientación aspectos como la selección de contenidos, la prioridad que establece en los mismos, las actividades que programa, las teorías en que basa su actividad pedagógica, la visión de su función como profesor, el clima de la clase o la metodología de enseñanza.

Los autores también destacan que, entre los principios que sustentan la acción de educativa de la escuela, está la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como ayudar a superar cualquier tipo

de discriminación, constituyendo las competencias que Pérez-Barco (2013) definía como necesarias para la sociedad actual.

En el otro lado de la balanza, hemos de tener en cuenta que el aprendizaje de los valores es de naturaleza distinta al de los conocimientos teóricos, puesto que exige la referencia a un modelo. Es necesario un clima de afecto y de “complicidad” entre educador y educando que haga factible la transmisión y el compromiso del valor. Y en esto el contexto familiar ofrece más posibilidades que el contexto escolar (Ortega y Mínguez, 2001)

Por estas razones, la transmisión de valores se convierte en un pilar básico para la comunidad educativa, a pesar no de aparecer de manera explícita en los contenidos académicos.

Al margen de la dimensión axiológica, la escuela desarrolla un papel primordial en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, otro de los aspectos básicos del modelo de sociedad actual. De este modo, hemos de partir de la premisa de que la normativa que regula las diferentes etapas educativas recoge que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han de integrar de un modo transversal en la acción educativa. Esto implica que, sin haber una materia específica que se oriente hacia la adquisición y desarrollo de destrezas tecnológicas de los estudiantes, se otorga a la escuela la responsabilidad de desarrollar su competencia digital.

Es una cuestión controvertida, si tenemos en cuenta que la integración curricular de las tecnologías depende de múltiples factores como el equipamiento de los centros o la formación específica del profesorado en materia tecnológica (Gabarda, 2015), sumado a la velocidad con que se producen cambios en esta área.

Asimismo, desde la escuela se trabajan, dentro del propio acto educativo, otras competencias básicas para el desarrollo de los niños y jóvenes. De este modo, la competencia de aprender a aprender se convierte en un área implícita de trabajo entre docentes y estudiantes a través de las diferentes estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula. De igual modo, el desarrollo de la autonomía y la iniciativa se abordan a través de metodologías diversas que convierten al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y constituyendo la autorregulación una de las principales bases para su éxito académico y su desarrollo global. También se trabaja, de manera transversal, las emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) y la potenciación de la autoestima (Cava y Musitu, 2000).

De este modo, podemos constatar que la atribución de responsabilidades a la escuela puede entenderse desde una doble óptica: por una parte, por aquellas competencias que se vinculan con contenidos regulados normativamente y, por otra, por otras que se abordan de una manera transversal o implícita al propio acto educativo.

2.4.3. La corresponsabilidad como modelo de colaboración

Más allá de los planteamientos que postulan por una atribución de responsabilidades diferenciadas para el ámbito familiar y el ámbito escolar, hay propuestas que abogan por una visión más holística y por una corresponsabilidad para el desarrollo de las diferentes competencias. Cano y Casado (2015) apuntan que “la corresponsabilidad realmente compartida entre padres y maestros, maestros y padres, es irrenunciable; de lo contrario, a malas penas podríamos instruir y hasta formar, pero nunca educar” (p.19).

En esta línea, Cabrera (2009) expone que tanto familia como escuela comparten responsabilidad en el desarrollo de aspectos como el autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y las habilidades cognitivas. La autora, además, señala que ambos contextos comparten las siguientes tareas:

- Transmisión de normas, valores y costumbres, puesto que son elementos de la cultura de la que forman parte tanto escuela como familia.
- Desarrollo de habilidades personales y sociales de autonomía, favoreciendo éstas el desarrollo integral de los niños.
- Enseñanza de conocimientos y estrategias educativas. Aunque generalmente esta tarea se asocia a la escuela, la familia debe enseñar a sus hijos hábitos de estudio, afición por la lectura y ayudarles a ampliar conocimiento.
- Enseñanza de responsabilidades. Implica la aceptación de normas de comportamiento establecidas (normas de limpieza, orden, pequeñas responsabilidades familiares, escolares, etc.)

Además, en relación con la transmisión de valores, Buxarrais y Martínez (2009), indican que

“debemos plantearnos la educación en valores como la transmisión de contenidos informativos, procedimentales y de actitudes, valores y normas que supongan un aprendizaje que permita realizar un análisis crítico de nuestras culturas y de las de

los demás y un avance comunicacional en la construcción de una cultura compartida” (p. 271).

El fin de esta propuesta es el entendimiento general entre los seres humanos, al tener toda una visión propia de la realidad, respetando la perspectiva de los demás. Teniendo en cuenta este punto de vista, se podría indicar que la transmisión de valores no quedaría relegada a uno de los agentes, sino que tanto familia como escuela pueden y deben encargarse de esta construcción compartida.

En este punto se revisa un estudio realizado por Ordoñez (2005), centrado la responsabilidad que se les atribuyen a ambos contextos, familia y escuela. Se trata de un cuestionario cerrado en el que se presenta una tabla con diferentes responsabilidades educativas y grado de implicación (de menor a mayor grado) por parte de los padres y los profesores en cada una de las mismas. La muestra está formada por profesores que impartían docencia durante el curso 1999-2000 en el nivel de Educación Primaria (400 profesores), en centro públicos y concertados de Sevilla y, por otro lado, padres de alumnos (1370) del primer y último curso de Educación Primaria, matriculados durante el curso 1999-2000 en centro públicos y concertados de Sevilla.

Los profesores y padres debían indicar el grado de responsabilidad de cada uno de los agentes sobre las siguientes cuestiones:

- Transmisión de valores.
- El desarrollo de habilidades sociales de autonomía.
- Enseñanza de conocimientos y/o estrategias educativas.
- Enseñanza de normas y/o responsabilidades familiares.

Como conclusiones del estudio, estiman que tienen su parte de responsabilidad en todas las propuestas realizadas, si bien se atiende a los porcentajes y estudios diferenciales se encuentra que los padres se decantan mayoritariamente por las que hacen alusión a la enseñanza de valores, habilidades sociales y convivencia en el seno familiar. Y, los profesores, aquellas que hacen referencia a la enseñanza de conocimientos, estrategias educativas y valores. Las familias están convencidas de que desempeñan un rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas. Pero que, los educadores también juegan un papel importante

en estas adquisiciones. Los educadores, por su parte, piensan que la escuela tendría una mayor responsabilidad en la transmisión de conocimientos más académicos, como cuando se trata de ciencias sociales y naturales, humanidades, lenguaje escrito y matemáticas. La transmisión de estos contenidos precisa de una formación y conocimientos del que no disponen la mayoría de las familias, sobre todo a medida que avanza la escolaridad.

Se ha observado que la teoría apuesta por que la transmisión de valores es fundamental tanto desde la familia como desde la escuela. López, Ridaó y Sánchez (2004) llevaron a cabo un estudio empírico-descriptivo que pretendía conocer y analizar, por un lado, qué valores transmiten los padres a sus hijos y, por otro, los maestros a sus alumnos. La investigación se realizó en los cursos de 5º y 6º de primaria y participaron un total de 310 padres y 53 maestros pertenecientes a varios centros escolares de las pedanías de Cartagena y Torre Pacheco (Murcia).

Las conclusiones de su estudio subrayan que existe cierta concordancia entre los cinco valores escolares más elegidos por madres y padres y los cinco elegidos por los profesores como básicos en el ámbito escolar. Las familias escogen como valores prioritarios los siguientes: respeto, conocimiento, trabajo en equipo, esfuerzo/constancia y compañerismo/amistad, y los maestros consideran más importantes en el ámbito escolar: aprender a vivir, respeto, esfuerzo/constancia, diálogo, amistad/compañerismo.

Para Jiménez (2015), estamos ante una sociedad en constante cambio, en la que medios de comunicación y redes sociales se están instaurando como una educación paralela. Ante este hecho, la autora recomienda que familia y escuela deben trabajar en colaboración puesto que, el sistema de valores presentado por estos canales, puede chocar de frente con aquellos valores que buscan un proceso humanizador, impregnado de valores éticos y morales que redunde en beneficio de la sociedad entera.

Según Marina (2004), la educación tiene la obligación de ayudar a los niños a contar con los recursos suficientes para que construyan una personalidad inteligente en una sociedad que le permita desarrollar todo su potencial y lograr una vida digna y feliz. Partiendo de la idea de Marina, los seres humanos necesitamos el apoyo de la familia y la escuela para lograr tal aspecto.

Como se ha observado, actualmente la educación formal en nuestro país aboga por el enfoque de competencias. Este modelo, según Escamilla (2011), exige la implicación activa de los padres. Para impulsar el aprendizaje de las competencias integradoras (aprender a aprender e iniciativa y autonomía personal), interpersonales (social y ciudadana y cultural y artística) y algunas de las instrumentales (lingüística, tratamiento de la información y digital), es necesario que los proyectos impliquen ejercitar y transferir situaciones del aula al entorno familiar y social, necesitando el apoyo de los padres.

Capítulo 3. Marco metodológico

En el presente capítulo, se procederá a describir de manera minuciosa cómo se ha llevado a cabo la investigación desde un punto de vista metodológico.

Concretamente, se expondrán las fases que se han seguido para la realización del estudio, abordando el diseño de investigación utilizado en base al carácter de la propia investigación, cuál ha sido el procedimiento seguido, la descripción de los participantes, las características del instrumento de recogida de información y la explicitación de las técnicas de análisis de datos realizadas.

3.1. Fases de la investigación

Se exponen, en este apartado, cuáles son las fases que ha seguido la investigación, describiendo las acciones y tareas que se han realizado en cada caso. Tomando como base la propuesta de Almerich, Orellana, Suárez, Aliaga, y Bo (2010), se plantean siete fases:

Tabla 18

Fases de la investigación

Fases	Acciones
Primera	Identificación del problema
Segunda	Revisión bibliográfica
Tercera	Formulación de objetivos y variables de estudio
Cuarta	Diseño de investigación
Quinta	Medición
Sexta	Análisis de la información
Séptima	Elaboración de conclusiones
Octava	Identificación de limitaciones y prospectiva

Fuente: Elaboración propia.

Primera fase: Identificación del problema

La crianza se ha contemplado históricamente como un proceso natural en el núcleo familiar. Esta crianza, aunque centrada inicialmente en la supervivencia de las nuevas generaciones, ha supuesto el estandarte para el aprendizaje de destrezas y conductas que, mediante diversos mecanismos, han servido para el desarrollo de competencias diversas.

Igualmente, desde que las escuelas se institucionalizaron, han venido desempeñando funciones vinculadas al desarrollo académico, personal y profesional de estas generaciones, constituyendo una esfera fundamental para el desarrollo de estas y otras competencias.

Estos dos agentes han estado presentes en la literatura científica durante las últimas décadas, donde se han abordado las funciones de unos y otros, así como la naturaleza de las relaciones entre ellos.

En el marco de nuestro estudio, los futuros maestros y profesores reciben formación específica en este ámbito a través de las asignaturas vinculadas a los módulos de Sociedad, familia y educación de los planes de estudio del Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Internacional de Valencia. Se constata, de este modo, que el fenómeno de estudio tiene vigencia en los diseños de los planes de estudio que regulan la profesión de maestro y profesor.

Con objeto de profundizar en estas cuestiones, y proponer un plan de mejora para la formación de los futuros docentes, se plantea la propuesta de investigación al Vicerrectorado de Investigación de la institución, quien autoriza la recogida de información para la realización del estudio.

Segunda fase: Revisión bibliográfica

En segundo lugar, se realizó una lectura y análisis de la literatura científica relacionada con la conceptualización de la familia y sus funciones analizando, igualmente, desde un punto de vista científico y normativo las competencias asociadas al ámbito educativo. Se revisó, por otro lado, las fuentes acerca de la participación de las familias en la escuela, a fin de ofrecer un marco global para la comprensión holística del fenómeno de estudio.

La selección de fuentes se ha realizado en base a algunos criterios básicos de calidad que permitieran dotar de rigor y validez la revisión bibliográfica (Gómez, Cordón y Arévalo, 2013):

- Relevancia para nuestro el tema abordado,
- Naturaleza de sus contenidos: estadísticos, bibliográficos, biográficos, legislativos, etc.
- Autoridad en la materia de quienes elaboran la información
- Actualización de sus contenidos
- Nivel de especialización
- Autenticidad: que podamos identificar quienes las producen, editan, etc.
- Propósito, que puede estar orientado al mundo académico, ser informativo o divulgativo
- Formato: textual, multimedia, sonoro, gráfico, etc.
- Idioma
- Origen: si son personales, institucionales...
- Accesibilidad

Tercera fase: Formulación de objetivos y variables de estudio

Revisada la literatura, y tomando en consideración el planteamiento del problema expuesto anteriormente, se orienta la investigación hacia el conocimiento de la percepción del profesorado en formación acerca de la atribución de competencias a la familia y la escuela, considerándolos dos de los contextos con un mayor impacto en el desarrollo de los más jóvenes.

Asimismo, se consideran como variables de análisis algunas cuestiones que pueden tener relevancia en la atribución de esas competencias, como el sexo, la edad, la experiencia docente previa de los participantes, el estado civil, el hecho de tener hijos o no y la titulación que están cursando.

Cuarta fase: Diseño de la investigación

Tras la revisión de la literatura, se procedió a definir el diseño de la investigación, que se detallará más adelante. Se determinaron, por tanto, en esta fase las cuestiones fundamentales en torno a la recogida de la información y su posible abordaje desde el punto de vista del análisis de los datos.

Concretamente, se llevó a cabo el diseño del instrumento, su validación y la selección de la muestra. Asimismo, se realizó el planteamiento inicial sobre cómo abordar el análisis de los datos, de manera que se pudiera acotar la posterior fase de medición.

Quinta fase: Medición

Tal y como se apuntaba anteriormente, el presente estudio se enmarca en el módulo de Sociedad, familia y educación de los diferentes planes de estudio de formación del profesorado. En este sentido, la recogida de información se realiza sobre los estudiantes matriculados en la asignatura Familia y Escuela del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria, y de la asignatura Sociedad, familia y educación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Una vez recogida la información, se lleva a cabo la codificación de los datos en SPSS, definiendo en cada caso la definición de las variables (características sociodemográficas de la muestra e ítems asociadas a las diferentes dimensiones) y de los datos para el posterior análisis.

Sexta fase: Análisis de la información

Incluida y codificada la información recogida en el SPSS, se procedió a realizar los análisis pertinentes. Dado que se trata de una investigación de corte cuantitativo, se planteó el análisis estadístico de los datos.

Séptima fase: Elaboración de conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y, vinculando éstos con la literatura previa, se plantea la discusión y las conclusiones. Se aborda igualmente, de manera específica, el cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos que se planteaban en el marco del presente estudio.

Octava fase: Identificación de limitaciones y prospectiva

Para complementar el estudio, se exponen algunas de las limitaciones que se han producido en el desarrollo de la investigación y que suponen cuestiones relevantes para su mejora. En este sentido, se ofrecen líneas de trabajo futuras que puedan seguir contribuyendo al estudio del fenómeno de estudio.

3.2. Diseño de la investigación

Este trabajo constituye una investigación de corte cuantitativo donde los datos se recogen a través de un método de encuesta. Esta técnica se fundamenta en la recogida de información mediante unas cuestiones cerradas o semicerradas que se plantean de forma estandarizada a un conjunto de sujetos (muestra), facilitando su cuantificación y tratamiento.

Habitualmente, este tipo de metodología posibilita la generalización de los resultados a un conjunto de población basada en los resultados que se obtienen a través de la muestra. Se ha escogido el enfoque cuantitativo por sus potencialidades para la exactitud, la medida, la comprobabilidad y la operatividad (Bisquerra, 2004; Ibar, 2002; Zapata, 2005), siendo conscientes de que tiene limitaciones para la interpretación individualizada de los resultados. Aun así, consideramos que este enfoque es el más pertinente para el estudio que se propone.

En nuestro caso, se trata de un estudio con carácter descriptivo, orientado a conocer el fenómeno de estudio tal y como es, sin manipular ni controlar variables que desvirtúen los datos que se recogen (Almerich et al., 2010; Orellana, Almerich y Suárez, 2010). Su finalidad es, asimismo, exploratoria. En este sentido, se pretende incrementar el conocimiento sobre el fenómeno del estudio

3.3. Muestra

Este estudio se contextualiza en la Universidad Internacional de Valencia. La elección de este contexto responde a una cuestión de accesibilidad a la muestra por parte de la investigadora, puesto que forma parte del claustro de la institución, lo que favorece un mayor conocimiento sobre su organización y funcionamiento y, por tanto, el abordaje del fenómeno de estudio desde una perspectiva más global y comprehensiva. También ha constituido un elemento clave la posibilidad de acceder a la información de un modo más fácil y rápido.

Poniendo el foco sobre muestra, ha sido seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, del tipo de conveniencia o causal (Alaminos y Castejón, 2006; Sabariego, 2012) que se basa en la facilidad de acceso por parte del investigador a los participantes del estudio. Concretamente, se ha procedido a contemplar como población a los estudiantes que estaban cursando titulaciones del área de Educación y, específicamente, titulaciones asociadas al desarrollo de tareas docentes en etapas pre-obligatorias u obligatorias.

En este sentido, la muestra objeto de estudio está conformada por estudiantes del Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas durante el curso 2014/2015, coincidiendo en este caso, población y muestra.

Finalmente, la muestra está constituida por 367 estudiantes de estas titulaciones y, por tanto, futuros profesionales de la educación, que se reparten del siguiente modo en función de la titulación cursada (figura 7):

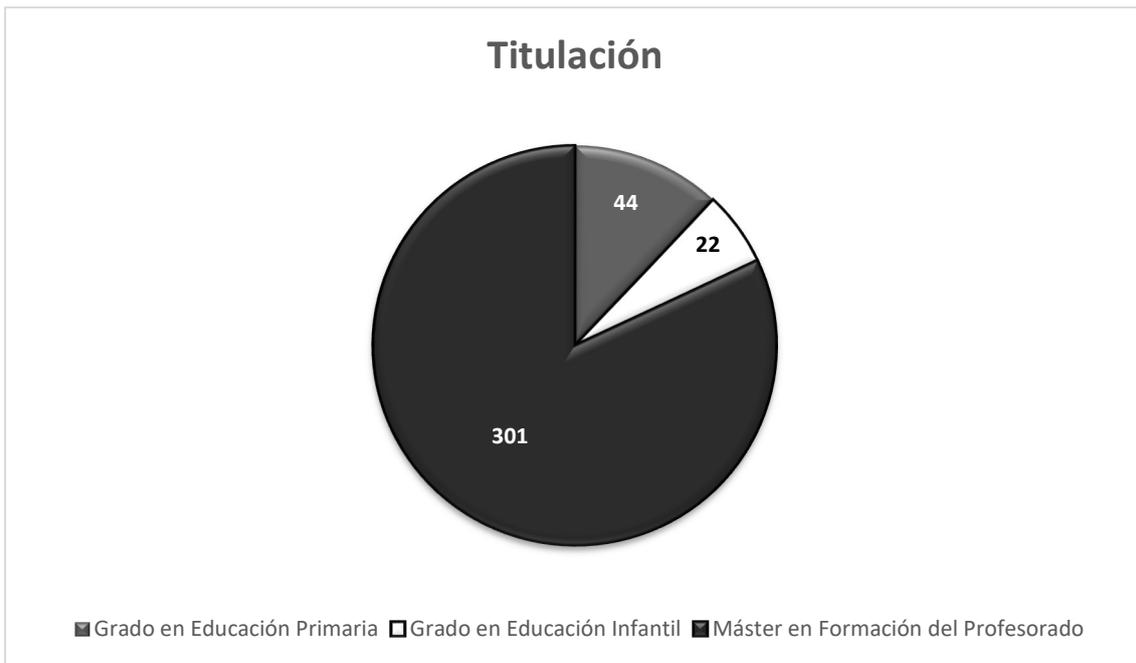


Figura 7. Descripción de la muestra por titulación cursada. Elaboración propia.

Si diferenciamos la muestra en base al sexo de los participantes, 116 (31,6%) eran hombres y 251 (68,4%), mujeres, tal y como puede observarse en la siguiente figura:



Figura 8. Descripción de la muestra por sexo de los participantes. Elaboración propia.

La edad está comprendida entre los 19 y los 55 años (Md= 29,4 años), un rango acorde al perfil de los estudiantes que cursan estudios universitarios a través de la metodología e-

learning. Desglosamos, no obstante, a continuación, las variables de sexo y edad por cada una de las titulaciones (ver tabla 19):

Tabla 19

Descripción de la muestra por titulación, sexo y edad

	Sexo		Edad	
	Hombres	Mujeres	Rango	Media
Grado Educación Infantil	0 (0%)	22 (100%)	23 a 45 años	32,5 años
Grado Educación Primaria	17 (38,6%)	27 (61,4%)	19 a 46 años	31,0 años
Máster Formación Profesorado	99 (32,9%)	202 (68,1%)	22 a 55 años	29,4 años

Fuente: Elaboración propia

3.4. Instrumento

Respecto al método de recogida de información, se trata de un cuestionario de elaboración propia, diseñado ad-hoc para la investigación. El cuestionario, que ha sido validado por varios jueces, se administró a través de la aplicación Google Forms (on-line), por su flexibilidad y capacidad para ajustarse a las necesidades de la investigación de forma gratuita y sin limitaciones (Abundis, 2016).

El instrumento se compone de dos partes: la primera está se orienta a recoger información de carácter sociodemográfico (sexo, edad, estado civil, número de hijos en edad escolar, estudios previos y ocupación), que nos ayudarán a reflexionar acerca del reparto de competencias en función de dichas características y, la segunda, es una batería de 60 ítems, divididos en diez dimensiones. Para responder a esta segunda parte, el sujeto responde sobre el nivel de responsabilidad que tienen la familia y la escuela para cada uno de los ítems que se plantean en base a una escala de 4 valores (1: ninguna responsabilidad, 2: poca responsabilidad, 3: bastante responsabilidad, 4=mucha responsabilidad).

3.4.1. Construcción del instrumento: justificación de las dimensiones e ítems

Hemos podido analizar en el capítulo anterior que tanto la familia como la escuela constituyen dos contextos de relevancia innegable para la educación de los más jóvenes. Se ha realizado, asimismo, una revisión bibliográfica que, a través de la visión de diferentes autores y normativas, ha permitido clarificar cuáles son las funciones que ambos agentes tienen sobre su desarrollo.

Esta revisión bibliográfica ha servido de base para la construcción de este instrumento, que trata de recoger y sintetizar todas aquellas esferas de desarrollo del ser humano durante su infancia y adolescencia.

En este sentido, propuestas como las de Maganto, Bartau y Etxeberria. (2003), Muñoz (2005), Musitu et al. (1996), Nardone et al. (2003), Rodríguez (2004) y Rodríguez et al. (2010) y, constituyen el fundamento para el planteamiento de aquellas dimensiones que tradicionalmente se han asignado a la familia, mientras que la normativa que ha regido el sistema educativo español en los últimos años ha servido como base para el diseño de dimensiones asignadas a la escuela.

Concretamente, la propuesta se cimienta en la identificación de competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2006), así como su plasmación en las leyes de carácter general (Ley Orgánica de Educación, 2006, y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) y las normativas que regulan los Reales Decretos de enseñanzas de las diferentes etapas (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil; Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria).

Por otro lado, procedemos a clarificar los ítems que forman parte de la información sociodemográfica en el contexto de la presente investigación (tabla 20):

Tabla 20

Descripción de variables de recogida de información sociodemográfica

Variable	Descripción	Tipología	Valores
Sexo	Sexo biológico del participante	Cualitativa dicotómica	Hombre, mujer
Edad	Edad del participante	Cuantitativa	
Experiencia docente	Experiencia docente previa del participante	Cualitativa dicotómica	Sí, No
Estado civil	Estado civil del participante	Cualitativa politómica	Soltero/a, casado/a, pareja de hecho, divorciado/a, separado/a, viudo/a
Hijos en edad escolar	Número de hijos en infantil, primaria o secundaria	Cuantitativa	
Titulación cursada	Titulación que está cursando el participante	Cualitativa politómica	Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria o Máster de Secundaria.

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, se presenta a continuación la relación de dimensiones e ítems que se plantea en el marco del instrumento de recogida de información (ver tabla 21):

Tabla 21

Dimensiones e ítems que componen el instrumento de recogida de información

Dimensión 1. Comunicación lingüística	• Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral	• Aprender un segundo idioma
	• Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito	• Desarrollar habilidades comunicativas
	• Conocer la lengua castellana	• Fomentar el hábito de la lectura
	• Utilizar de manera adecuada la lengua castellana	
Dimensión 2. Competencia matemática	• Desarrollar las operaciones elementales de cálculo	• Fomentar el razonamiento matemático
	• Iniciarse en la resolución de problemas	
Dimensión 3. Competencia para la interacción con el mundo físico	• Explorar el entorno familiar, natural y social	• Fomentar un uso responsable de los recursos naturales
	• Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales	• Promover el cuidado del medio ambiente
Dimensión 4. Competencia digital y tratamiento de la información	• Iniciar en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos)	• Hacer un uso responsable de las redes sociales
	• Desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC	• Hacer un uso adecuado de la televisión
	• Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC	• Hacer un uso responsable de los videojuegos
	• Informar sobre los peligros de las tecnologías	

Dimensión 5. Competencia de aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el propio aprendizaje • Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas • Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje
Dimensión 6. Competencias sociales y cívicas	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el respeto hacia otras culturas • Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura • Promover el conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos, ...) • Favorecer la participación ciudadana 	<ul style="list-style-type: none"> • Promocionar la aceptación de las diferencias • Impulsar la solidaridad • Desarrollar la capacidad de compartir
Dimensión 7. Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el reconocimiento de las propias potencialidades • Desarrollar el pensamiento creativo • Fomentar la capacidad de análisis • Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones • Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de trabajo individual • Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo • Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo • Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad • Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor

Dimensión 8. Conciencia y expresión cultural y artística	• Desarrollar la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas	• Promocionar la conservación del patrimonio cultural y artístico
	• Fomentar el desarrollo de la capacidad estética	• Impulsar la participación en actividades culturales
Dimensión 9. Hábitos y estilos de vida saludables	• Favorecer la capacidad creadora	• Desarrollar la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura
	• Fomentar el conocimiento del propio cuerpo	• Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas)
	• Promover el conocimiento y respeto del cuerpo del otro	• Fomentar la realización de ejercicio físico
	• Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables	• Promover la identificación de las propias emociones y sentimientos
	• Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso	• Favorecer la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás
Dimensión 10. Normas y responsabilidades domésticas	• Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables	
	• Favorecer la aceptación de las normas establecidas	• Promover el sentimiento de apego en el seno familiar
	• Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas	

Fuente: Elaboración propia

3.4.2. Validación del instrumento

Dado que se plantea la utilización de un cuestionario diseñado ad hoc para la presente investigación, se ha considerado necesario realizar un proceso de validación, que nos permita asegurar que se cumplen los criterios de bondad que rigen cualquier investigación.

Específicamente, se ha planteado la validación lógica del cuestionario y la validación estadística, tal y como se describe a continuación:

Validación del contenido: valoración y análisis de los jueces.

Para el análisis y valoración del cuestionario inicial se solicitó la colaboración de un grupo de expertos. Este método, orientado a recoger “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29), constituye un recurso de validación útil para analizar la fiabilidad del contenido de los instrumentos. Entre sus ventajas, destacan la posibilidad de obtener una información amplia y descriptiva del objeto de estudio por parte de los expertos, aportando una visión crítica y especializada en torno a él (Cabero y Llorente, 2013).

Se detallan a continuación los pasos que se han seguido para la puesta en marcha de este método (ver figura 9):



Figura 9. Fases de la valoración de los expertos. Elaboración propia

- Definición del objetivo del juicio de expertos. En este caso, se ha estimado la necesidad de este recurso para verificar la validez del contenido del instrumento.
- Selección de los jueces. Se ha realizado en base a criterios relativos a su pertenencia al ámbito universitario, su bagaje de investigación en el objeto de estudio y su trayectoria en el ámbito metodológico.

- Preparación del dossier de trabajo. Con el fin de facilitar la comprensión del instrumento, se ofreció a cada uno de los jueces un dossier de trabajo en el que se contemplaba el objetivo de la investigación y de la prueba, la definición de los criterios para la valoración de los ítems, así como las pautas para la valoración de cada uno de los ítems, contextualizando estos en cada una de las dimensiones donde se incluían.
- Se ofrecía, asimismo, una planilla para la recogida de información por parte de los jueces.
- Envío del dossier a los expertos.
- Recogida de información.
- Cálculo de los estadísticos para la validez de contenido: media y coeficiente de variación.
- Interpretación de los resultados.

Concretando estos pasos sobre el presente trabajo, el grupo de expertos estaba constituido por un conjunto de once profesores del ámbito universitario con una experiencia investigadora vinculada a la educación. Concretamente, se trataba de personal especializado en temas relacionados con la familia, con la escolaridad obligatoria o con bagaje de corte metodológico de diferentes instituciones universitarias (Universidad de Alicante, Universidad Internacional de Valencia y Universitat de València).

El dossier de trabajo contemplaba, en base a lo expuesto anteriormente, toda la información relativa al objeto de la investigación y del instrumento, Con el fin de facilitar la comprensión del instrumento, se ofreció a cada uno de los jueces un dossier de trabajo en el que se contemplaba el objetivo de la investigación y las indicaciones precisas para la valoración de los ítems. En relación a la evaluación del instrumento, se presentaban cuatro criterios (validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad), con objeto de obtener una valoración global de los diferentes aspectos asociados al instrumento. Procedemos a continuación a definir estos criterios en el marco del presente estudio:

- Se entiende la *Validez* como aquella cualidad que permite evaluar la adecuación e idoneidad de cada ítem con el objeto de estudio, en este caso, el análisis de competencias asociadas a los ámbitos familiar y escolar. En este sentido, podemos considerar que un ítem es válido cuando es coherente con el tema tratado y contribuye a su conocimiento.

- El criterio de *Ubicación* se orienta a conocer si el ítem está correctamente asignado a la dimensión, evaluando la pertinencia de la asignación ítem-dimensión.
- La *Inteligibilidad* se orienta a conocer en qué medida el ítem es comprensible por parte de la población a la que se dirige. En este sentido, cabe especificar que la población que constituye este estudio son estudiantes universitarios, futuros profesionales de la educación.
- Entendemos por *Univocidad* la cualidad del ítem por la cual está formulado con precisión, de modo que no genere ambigüedades en su interpretación y pueda comprenderse de un modo concreto.

Los expertos debían responder a estos criterios en base a la siguiente escala numérica, asociada a unos valores graduales crecientes, asimilándose a una escala likert:

- 0= Nada adecuado/claro/importante.
- 1= Algo adecuado/claro/importante.
- 2= Bastante adecuado/claro/importante.
- 3= Muy adecuado/claro/importante.

Una vez recogidas las valoraciones de los jueces se procedió a realizar el análisis descriptivo para cada uno de los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad. Concretamente, se calculó la media y el cociente de variación, dos datos que nos permiten conocer los promedios de valoración de los jueces, así como el grado de variabilidad de sus repuestas en cada uno de los ítems que componen las dimensiones.

El análisis de las puntuaciones medias, como medida de tendencia central, nos ofrece una única puntuación que representa el promedio de puntuaciones que servirá, asimismo, para la toma de decisiones de mantener, modificar o eliminar los ítems.

Siguiendo la escala de valoración puesta a disposición de los expertos (0. Nada adecuado/claro/importante; 1. Algo adecuado/claro/importante; 2. Bastante adecuado/claro/importante; 3. Muy adecuado/claro/importante), se ha considerado que las medias que arrojaran puntuaciones entre los 2 y los 3 puntos se mantendrían tal y como estaban redactadas. Por otro lado, aquellos ítems cuyas medias que puntuaran entre los 1,50 y los 1,99 puntos, serían revisados y, los que puntuaran por debajo de 1,49 puntos serían eliminados.

En relación al cociente de variación, se tomó como referencia que, aquellos cuyo porcentaje fuera superior al 31% serían eliminados, puesto que evidenciaban una variación relevante y, por tanto, falta de homogeneidad en las valoraciones de los jueces.

Los resultados obtenidos mostraban que, a pesar de que algunos de los ítems estaban cercanos a los límites establecidos, no existía necesidad de eliminar ni modificar ninguno de ellos, puesto que se cumplían los estándares anteriormente descritos, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 22

Análisis de las puntuaciones derivadas del juicio de expertos: medias y cociente de variación en los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad

	Validez		Ubicación		Inteligibilidad		Univocidad	
	x	CV	X	CV	X	CV	X	CV
Edad	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,91	10,87%
Sexo	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
Estado civil	2,82	22,44%	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,82	22,44%
N° hijos	2,91	10,87%	2,91	10,87%	2,64	26,52%	2,64	26,52%
Experiencia docente	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
1	2,45	27,50%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,64	25,60%
2	2,55	26,52%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,36	29,58%
3	2,64	26,52%	2,82	14,96%	2,45	28,49%	2,36	29,92%
4	2,91	10,87%	2,91	10,87%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
5	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
6	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,73	17,71%	2,73	17,71%
7	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
8	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,82	22,44%
9	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,82	14,96%	2,82	14,96%
10	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	3,00	0,00%
11	2,82	22,44%	3,00	0,00%	2,36	28,56%	2,36	29,58%
12	2,73	24,75%	3,00	0,00%	2,64	26,52%	2,45	28,49%
13	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	11,60%	2,64	23,99%
14	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,55	26,52%
15	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
16	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,64	25,60%	2,64	25,60%
17	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,55	26,52%	2,45	28,49%
18	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
19	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,64	26,52%	2,64	26,52%
20	2,82	22,44%	2,82	22,44%	2,45	28,49%	2,36	29,58%
21	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
22	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,73	24,75%
23	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%
24	2,91	10,87%	2,91	10,87%	2,82	22,44%	2,82	22,44%
25	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,55	24,85%	2,55	24,85%

26	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
27	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,64	26,52%	2,73	24,75%
28	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
29	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
30	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
31	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
32	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
33	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
34	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,45	27,50%
35	2,73	24,75%	2,73	24,75%	2,55	27,78%	2,55	27,78%
36	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,55	27,47%	2,45	28,49%
37	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,45	27,50%	2,45	28,49%
38	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,64	25,60%	2,45	27,50%
39	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,55	26,52%	2,55	26,52%
40	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,82	22,44%
41	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,64	26,52%
42	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,82	22,44%
43	2,91	10,87%	3,00	0,00%	2,64	26,52%	2,64	26,52%
44	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,64	26,52%
45	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
46	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
47	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
48	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,55	27,47%	2,45	28,49%
49	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
50	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,73	24,75%	2,73	24,75%
51	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,91	10,87%
52	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,82	22,44%
53	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,82	22,44%
54	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,91	10,87%
55	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
56	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,82	22,44%	2,82	22,44%
57	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,91	10,87%	2,91	10,87%
58	2,91	10,87%	2,91	10,87%	2,82	14,96%	2,73	24,75%
59	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%	3,00	0,00%
60	3,00	0,00%	3,00	0,00%	2,64	26,52%	2,64	26,52%

Fuente: Elaboración propia

Análisis de fiabilidad del cuestionario

Tal y como exponíamos anteriormente, y al margen de la validación del contenido a través del análisis de los jueces, se plantea la necesidad de validar el instrumento desde un punto de vista empírico o estadístico.

Esta validación se realiza una vez que se pasa el instrumento a los sujetos que componen la muestra y se realiza a través del cálculo de la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach. Este análisis permite medir el grado en que el ítem que se plantea contribuye a la medición del rasgo que se pretende medir (Díaz, 1993). Para su cálculo, se considera cada ítem de manera independiente, pero arroja un único dato que representa la correlación entre todos los ítems del resto del instrumento (Díaz, 1993), siendo el coeficiente de fiabilidad igual al cociente entre la varianza observada y la varianza total o verdadera. La puntuación arroja, por tanto, el índice de alineación entre ambos tipos de varianza, siendo 1 la puntuación máxima y 0 la puntuación mínima. Aunque no hay consenso acerca de los límites para la interpretación de los valores intermedios, propuestas como la de George y Mallery (1995), defienden que un valor menor a 0,5 indicaría una escasa o nula fiabilidad; un valor entre 0,5 y 0,6, una fiabilidad pobre; entre 0,6 y 0,7, una fiabilidad cuestionable, entre 0,7 y 0,8, aceptable; entre 0,8 y 0,9, una buena fiabilidad; y si es superior a 0,9, su fiabilidad sería excelente.

En este caso, el análisis arroja que la fiabilidad del instrumento es muy alta ($\alpha = 0,96$), lo que indica que el conjunto de ítems seleccionados mide de forma coherente y consistente.

3.5. Tratamiento de la información y análisis estadístico.

Tal y como se especificaba anteriormente, y a tenor del tipo de datos que se recogen, se postula como necesario un análisis cuantitativo de la información.

Para la realización del tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Version 20) y el programa Microsoft Office Excel 2010.

Procedemos a detallar, a continuación, las principales técnicas de análisis de datos que se han realizado en el marco del presente estudio:

- Análisis de la consistencia interna. Cálculo de las medias y los cocientes de variación de las puntuaciones del cuestionario.
- Análisis de fiabilidad. Cálculo del estadístico alpha de Cronbach para comprobar la consistencia interna del cuestionario.
- Análisis descriptivo de las variables. Cálculo de estadísticos descriptivos (media) y de dispersión (desviación típica).
- Análisis comparativo de las varianzas. Mediante la prueba Lambda de Wilks (Λ), se analiza, en el marco de cada dimensión, la significatividad entre las medias de los ítems que la componen.
- Análisis comparativo de medias. Cálculo del ANOVA para conocer en qué ítems de cada dimensión pueden existir diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función de las diferentes variables de estudio (sexo, edad, experiencia docente previa, estado civil, tener hijos o no y la titulación que están cursando).

Capítulo 4. Resultados

4.1. Consideraciones previas

A fin de facilitar la representación gráfica de algunas tablas y gráficos (especialmente asociados al cálculo del análisis de varianza de una vía -ANOVA), se ha procedido a codificar los ítems que componen las diferentes dimensiones. De este modo, los ítems han sido numerados del 1 al 60, independientemente de la dimensión en que se enmarque (tal y como puede observarse en la tabla 23).

Igualmente ha sido necesario, en algunas ocasiones, codificar a los agentes, de manera que la familia queda representada por la letra “F” y la escuela, por la letra “E”.

En este sentido, cuando se hace referencia, por ejemplo, al ítem F6, estaríamos haciendo referencia a la atribución de responsabilidades al ámbito familiar (F) en el desarrollo de las habilidades comunicativas (6).

Tabla 23

Codificación numérica de los ítems que componen el instrumento de recogida de información

Comunicación lingüística	<ol style="list-style-type: none">1. Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral.2. Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito.3. Conocer la lengua castellana.4. Utilizar de manera adecuada la lengua castellana.5. Aprender un segundo idioma.6. Desarrollar habilidades comunicativas.7. Fomentar el hábito de la lectura.
Competencia matemática	<ol style="list-style-type: none">8. Desarrollar las operaciones elementales de cálculo.9. Iniciarse en la resolución de problemas.10. Fomentar el razonamiento matemático.
Interacción con el mundo físico	<ol style="list-style-type: none">11. Explorar el entorno familiar, natural y social.12. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales.13. Fomentar un uso responsable de los recursos naturales.14. Promover el cuidado del medio ambiente.

Competencia digital y tratamiento de la información	15. Iniciar en la utilización de las tecnologías. 16. Desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC. 17. Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC. 18. Informar sobre los peligros de las tecnologías. 19. Hacer un uso responsable de las redes sociales. 20. Hacer un uso adecuado de la televisión. 21. Hacer un uso responsable de los videojuegos.
Aprender a aprender	22. Organizar el propio aprendizaje. 23. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje. 24. Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas. 25. Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje.
Competencias sociales y cívicas	26. Fomentar el respeto hacia otras culturas. 27. Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura. 28. Promover el conocimiento de los principios de la democracia. 29. Favorecer la participación ciudadana. 30. Promocionar la aceptación de las diferencias. 31. Impulsar la solidaridad. 32. Desarrollar la capacidad de compartir.
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	33. Promover el reconocimiento de las propias potencialidades. 34. Desarrollar el pensamiento creativo. 35. Fomentar la capacidad de análisis. 36. Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones. 37. Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas. 38. Desarrollar la capacidad de trabajo individual. 39. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo. 40. Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo. 41. Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad. 42. Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor.
Conciencia y expresión cultural y artísticas	43. Desarrollar la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas. 44. Fomentar el desarrollo de la capacidad estética. 45. Favorecer la capacidad creadora. 46. Promocionar la conservación del patrimonio cultural y artístico. 47. Impulsar la participación en actividades culturales. 48. Desarrollar la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura.

Hábitos y estilos de vida saludables	<p>49. Fomentar el conocimiento del propio cuerpo.</p> <p>50. Promover el conocimiento y respeto del cuerpo del otro.</p> <p>51. Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables.</p> <p>52. Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso.</p> <p>53. Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables.</p> <p>54. Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas).</p> <p>55. Fomentar la realización de ejercicio físico.</p> <p>56. Promover la identificación de las propias emociones y sentimientos.</p> <p>57. Favorecer la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás.</p>
Normas y responsabilidades domésticas	<p>58. Favorecer la aceptación de las normas establecidas.</p> <p>59. Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas.</p> <p>60. Promover el sentimiento de apego en el seno familiar.</p>

Fuente: Elaboración propia

4.2. La atribución de responsabilidades en función de la dimensión

Para comenzar cabe exponer que, a nivel general, la muestra considera que la familia y la escuela cuentan con atribuciones de responsabilidad altas (entre bastante y mucha responsabilidad) en todas las dimensiones que se proponen en el marco de la investigación, con puntuaciones medias de entre 3,39 y 3,81 sobre los 4 puntos posibles (ver figura 10).

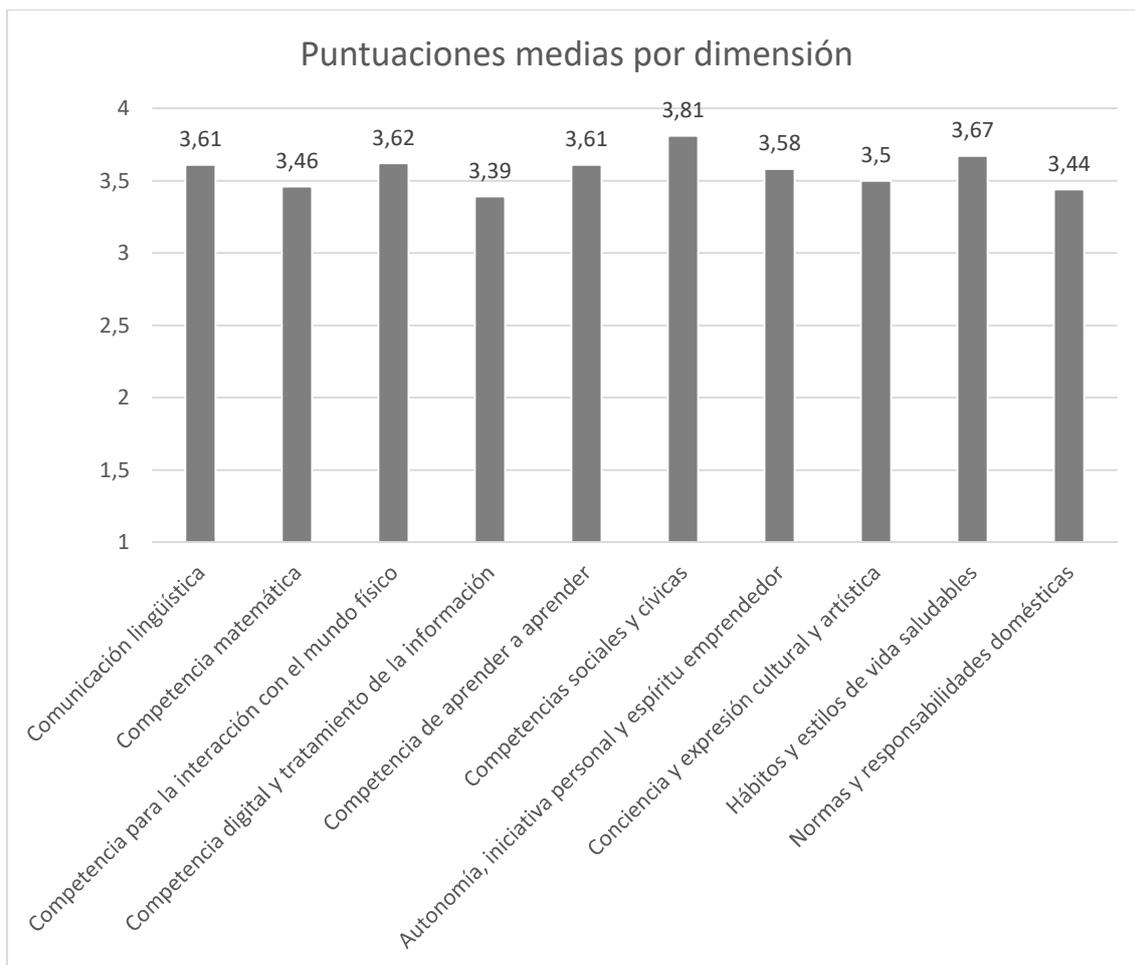


Figura 10. Puntuaciones medias por dimensión. Elaboración propia

Concretamente, la dimensión donde la puntuación media es mayor y, por tanto, se atribuye un mayor nivel de responsabilidad, es en la de Competencias sociales y cívicas (3,81), seguida por Hábitos y estilos de vida saludables (3,67) y Competencia para la interacción con el mundo físico (3,62). A continuación, se encuentran la Comunicación lingüística y la Competencia de aprender a aprender, que obtienen una puntuación media de 3,61 en ambos casos.

Por el contrario, las puntuaciones medias más bajas y, por tanto, los menores niveles de atribución de responsabilidad, se asocian a la Competencia digital y tratamiento de la información (3,39), las Normas y responsabilidades domésticas (3,44), la Competencia matemática (3,46), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,50) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,58).

Estos datos pueden observarse también en la siguiente tabla, donde se recoge la jerarquía (ver tabla 24):

Tabla 24

Atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones ordenados por puntuación media

Posición	Dimensión	Media	DT
1	Competencias sociales y cívicas	3,81	0,11
2	Hábitos y estilos de vida saludables	3,67	0,22
3	Competencia para la interacción con el mundo físico	3,62	0,32
4	Comunicación lingüística	3,61	0,24
5	Competencia de aprender a aprender	3,61	0,27
6	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,58	0,21
7	Conciencia y expresión cultural y artística	3,50	0,16
8	Competencia matemática	3,46	0,45
9	Normas y responsabilidades domésticas	3,44	0,55
10	Competencia digital y tratamiento de la información	3,39	0,49

Fuente: Elaboración propia.

Si atendemos a la dispersión de las respuestas de los participantes en la atribución de responsabilidad a ambos agentes de manera conjunta sobre el desarrollo de las diferentes dimensiones, los índices se sitúan entre 0,11 y 0,55.

Las dimensiones donde hay una menor variación y, por tanto, una mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes, son las asociadas con las Competencias sociales y cívicas (0,11), la Conciencia y expresión cultural y artística (0,16) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (0,21). Por el contrario, hay una mayor dispersión en la valoración de los participantes en las dimensiones de Competencia matemática (0,45), Competencia digital y tratamiento de la información (0,49) y Normas y responsabilidades domésticas (0,55).

Es destacable que las dimensiones donde las desviaciones son más altas son aquellas a las que se atribuían menores niveles de responsabilidad. Este hecho significa que, aunque se trata de cuestiones donde las puntuaciones medias eran menores, hay un menor consenso entre los participantes en torno a ellas.

Con objeto de desglosar más esta información, en el punto siguiente se procede al análisis de los resultados atendiendo a la atribución de responsabilidades a cada uno de los dos agentes: familia y escuela.

Posteriormente, y segmentando la información en base a la responsabilidad que los participantes otorgan a cada uno de ellos, se presenta el análisis de los resultados atendiendo a las variables de sexo del participante, edad, estado civil, número de hijos, titulación que está cursando y experiencia docente previa.

4.3. La atribución de responsabilidades según la dimensión y el agente educativo

Partiendo de los datos presentados en el apartado anterior, donde se analizaba la atribución de responsabilidades sobre el desarrollo de las diferentes dimensiones planteadas, procederemos a continuación, a analizar de manera específica las puntuaciones medias y las desviaciones típicas por dimensión, segmentando los resultados en base al agente educativo al que se le atribuyen las responsabilidades: la familia y la escuela.

En el caso de la familia, la puntuación media más alta se asocia a la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas (3,93), seguida por las Competencias sociales y cívicas (3,87) y a los Hábitos y estilos de vida saludables (3,86). A continuación, encontramos la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,62), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,55) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,51). Podemos afirmar, por tanto, que la muestra atribuye mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de todas estas dimensiones.

Por el contrario, se atribuye un menor nivel de responsabilidad al ámbito familiar en el desarrollo de la Competencia matemática (2,97), la Competencia de aprender a aprender (3,44), la competencia de Comunicación lingüística (3,45) y la Conciencia y expresión cultural y artística, que obtendrían menores puntuaciones medias, tal y como puede observarse en la figura 11.

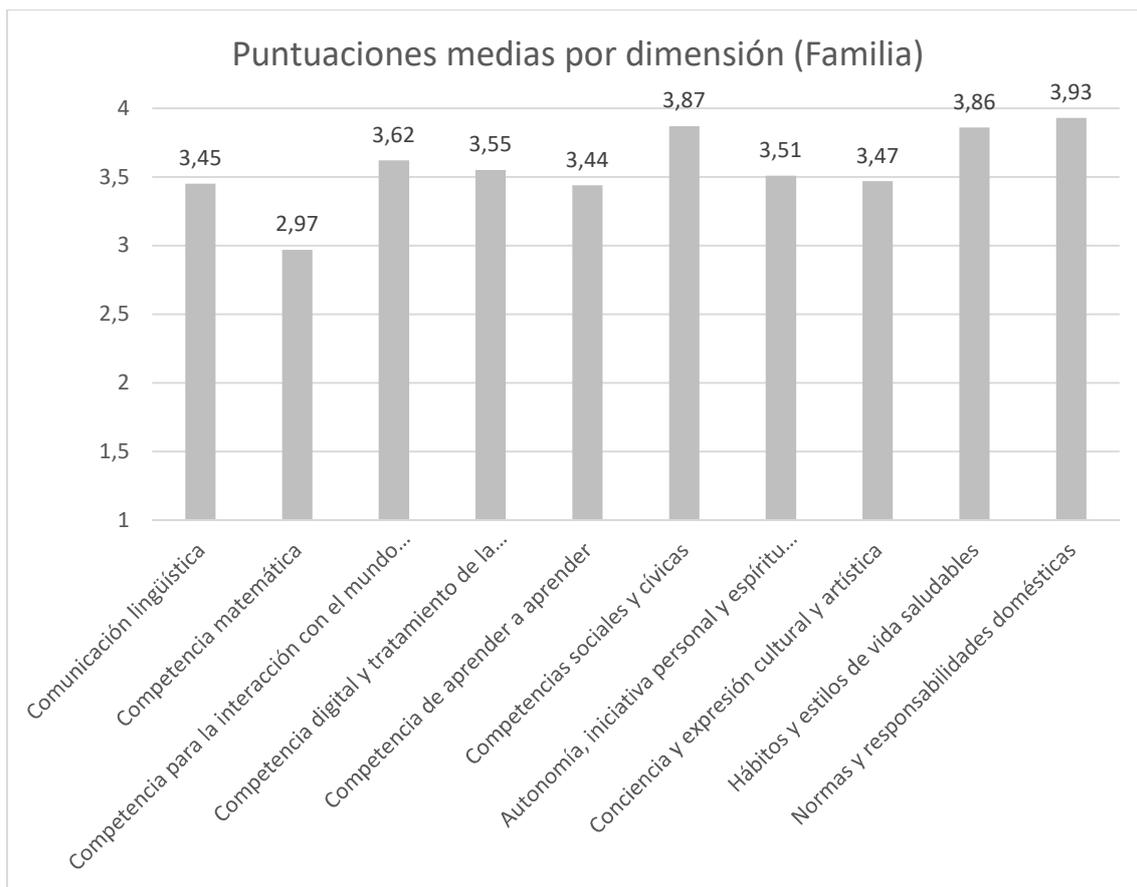


Figura 11. Puntuaciones medias de atribución de responsabilidad a la familia por dimensión. Elaboración propia

En el caso de la escuela (ver figura 12), se le atribuyen los mayores niveles de responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (3,86), de la Competencia de aprender a aprender (3,80) y de la Comunicación lingüística (3,76). También puntúan alto las Competencias sociales y cívicas (3,75), la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,64) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,62).

Por el contrario, las menores puntuaciones medias y, por tanto, los menores niveles de responsabilidad atribuidos al ámbito escolar, se centran en el desarrollo de las Normas y responsabilidades domésticas (2,96), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,23), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,49) y la Conciencia y expresión cultural y artística (3,53).

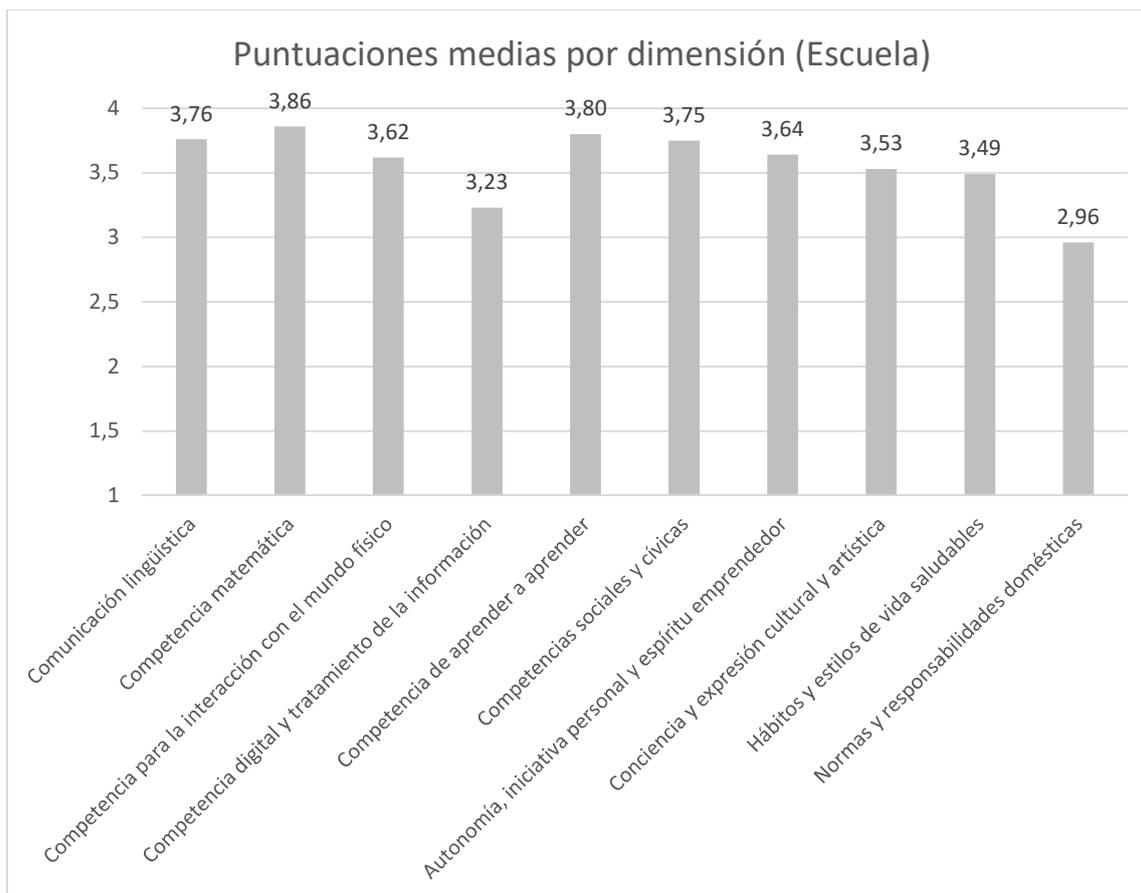


Figura 12. Puntuaciones medias de atribución de responsabilidad a la escuela por dimensión. Elaboración propia

Podemos exponer, por tanto, que los participantes atribuyen niveles de responsabilidad diferenciadas a uno y a otro agente, priorizando unas dimensiones sobre otras.

En este sentido, se ofrece a continuación una jerarquía de las dimensiones en función del nivel de responsabilidad que se le atribuye uno y otro agente, presentando la información de mayor a menor puntuación media obtenida en cada dimensión.

En el caso de la familia, como apuntábamos anteriormente, las puntuaciones oscilan entre los 3,93 y los 2,97 puntos, tal y como puede observarse en la tabla 25:

Tabla 25

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones

Posición	Dimensión	Media
1	Normas y responsabilidades domésticas	3,93
2	Competencias sociales y cívicas	3,87
3	Hábitos y estilos de vida saludables	3,86
4	Competencia para la interacción con el mundo físico	3,62
5	Competencia digital y tratamiento de la información	3,55
6	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,51
7	Conciencia y expresión cultural y artística	3,47
8	Comunicación lingüística	3,45
9	Competencia de aprender a aprender	3,44
10	Competencia matemática	2,97

Fuente: Elaboración propia

Estos datos reflejan que, las dimensiones en las que se atribuye a la familia un mayor nivel de responsabilidad son las Normas y responsabilidades domésticas (3,93), el desarrollo de las Competencias Sociales y cívicas (3,87) y el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables (3,86). Por el contrario, las dimensiones en las que se le atribuye un menor nivel de responsabilidad serían las asociadas con la Comunicación lingüística (3,45), la Competencia de aprender a aprender (3,44) y la Competencia matemática (2,97).

Por otro lado, las puntuaciones medias en la atribución de niveles de responsabilidad a la escuela oscilan entre los 3,86 y los 2,96 puntos. En la tabla 26, se recoge la jerarquía de las dimensiones en función del nivel de responsabilidad que se le atribuye a la escuela:

Tabla 26

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la escuela en las diferentes dimensiones

Posición	Dimensión	Media
1	Competencia matemática	3,86
2	Competencia de aprender a aprender	3,80
3	Comunicación lingüística	3,76
4	Competencias sociales y cívicas	3,75
5	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,64
6	Competencia para la interacción con el mundo físico	3,62
7	Conciencia y expresión cultural y artística	3,53
8	Hábitos y estilos de vida saludables	3,49
9	Competencia digital y tratamiento de la información	3,23
10	Normas y responsabilidades domésticas	2,96

Fuente: Elaboración propia

En el caso del ámbito escolar, los participantes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (3,86), la Competencia de aprender a aprender (3,80) y la Comunicación lingüística (3,76). Mientras tanto, las dimensiones a las que se atribuye un menor nivel de responsabilidad a la escuela como agente educativo, son el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables (3,49), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,23) y el desarrollo de Normas y responsabilidades domésticas (2,96).

Se desprende de estos datos que las tres dimensiones a las que se le atribuyen mayores responsabilidades a la escuela son precisamente en las que la familia tiene un menor nivel de responsabilidad (Competencia matemática, Competencia de aprender a aprender y Comunicación lingüística). Además, dos de las tres dimensiones en las que la escuela tendría menor responsabilidad (Normas y responsabilidades domésticas y Hábitos y estilos de vida saludables) se encuentran, precisamente, entre las que se atribuye un mayor nivel de responsabilidad en el ámbito familiar.

Estos resultados parecen arrojar cierta polaridad entre el desarrollo de algunas esferas en cada uno de los dos contextos.

Tras el análisis de la atribución de responsabilidad a cada uno de los agentes y la jerarquización de las dimensiones en base a las puntuaciones medias, se expone de un modo más gráfico en la siguiente tabla (tabla 27), las diferencias en las responsabilidades atribuidas a uno u otro agente según la dimensión, así como las desviaciones típicas y las diferencias entre medias.

Tabla 27

Puntuaciones medias por dimensión y agente y desviación típica

	Familia		Escuela		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,45	0,24	3,76	0,12	0,31
Competencia matemática	2,97	0,08	3,86	0,03	0,89
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,62	0,48	3,62	0,18	0,00
Competencia digital y tratamiento de la información	3,55	0,43	3,23	0,50	0,32
Competencia de aprender a aprender	3,44	0,26	3,80	0,06	0,36
Competencias sociales y cívicas	3,87	0,09	3,75	0,10	0,12
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,51	0,25	3,64	0,16	0,13
Conciencia y expresión cultural y artística	3,47	0,15	3,53	0,15	0,06
Hábitos y estilos de vida saludables	3,86	0,07	3,49	0,17	0,37
Normas y responsabilidades domésticas	3,93	0,01	2,96	0,37	0,97

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se apuntaba con anterioridad, y reforzando la idea a través del cálculo de las diferencias entre las medias, hay dos dimensiones en las que hay diferencias reseñables en la atribución de responsabilidades: la Competencia Matemática (con una diferencia de 0,89) y las Normas y responsabilidades domésticas (con una diferencia de 0,97). Esto responde a que, como analizábamos recientemente, la Competencia matemática representaba el nivel de responsabilidad más alto para la escuela y el menor para las familias y, en el caso de las Normas y responsabilidades domésticas, al contrario.

Por el contrario, hay otras dimensiones donde la diferencia en la atribución de responsabilidades a los dos agentes es ninguna o muy baja. Es el caso de la Competencia para la interacción con el mundo físico o la Conciencia y expresión cultural y artística.

Si atendemos, por otro lado, a la desviación típica, observamos que la percepción de los participantes en la atribución de responsabilidades a la familia es homogénea en las dimensiones relativas a las Normas y responsabilidades domésticas (0,01), los Hábitos y estilos de vida saludables (0,07), la Competencia matemática (0,08), las Competencias sociales y cívicas (0,09) y la Conciencia y expresión cultural y artística (0,15). Por el contrario, hay mayor dispersión en las respuestas en el resto de dimensiones, especialmente en la Competencia digital y tratamiento de la información (0,43) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (0,48).

En relación a la escuela, los participantes tienen una percepción homogénea en la atribución de responsabilidades a la escuela en cuestiones como el desarrollo de la Competencia matemática (0,03), la Competencia de aprender a aprender (0,06), las Competencias sociales y cívicas (0,10) o la Conciencia y expresión cultural y artística (0,15). Por otro lado, los mayores índices de dispersión entre los participantes se asocian a las Normas y responsabilidades domésticas (0,37) y la Competencia digital y el tratamiento de la información (0,50).

Podemos destacar, en base a esto, que, a pesar de que los participantes le atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad, la dimensión que puede generar mayores distensiones por la falta de consenso en la atribución de responsabilidades a ambos agentes es la Competencia digital y tratamiento de la información.

En este sentido, consideramos relevante estudiar las posibles diferencias en las responsabilidades atribuidas a familia y escuela mediante el análisis de los diferentes ítems que componen cada dimensión.

4.3.1. Las responsabilidades sobre la Comunicación lingüística

Tal y como se ha podido vislumbrar anteriormente, se atribuye un mayor nivel de responsabilidad a la escuela que a la familia en la competencia asociada a la Comunicación lingüística. Se analizan, a continuación, los ítems asociados a esta dimensión de manera pormenorizada, con objetivo de identificar posibles diferencias en la atribución de responsabilidad en base a aspectos más específicos (ver tabla 28).

Tabla 28

Dimensión: Comunicación lingüística. Puntuaciones medias por agente y desviación

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral	3,76	0,45	3,66	0,54
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito	3,10	0,58	3,92	0,29
Conocer la lengua castellana	3,44	0,61	3,86	0,37
Utilizar de manera adecuada la lengua castellana	3,44	0,60	3,90	0,29
Aprender un segundo idioma	3,18	0,74	3,65	0,52
Desarrollar habilidades comunicativas	3,48	0,59	3,73	0,46
Fomentar el hábito de la lectura	3,77	0,44	3,61	0,51

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que se atribuye mucha responsabilidad a los dos agentes en todos los ítems. En el caso de la familia, las puntuaciones oscilan entre 3,10 y 3,77 puntos. Los aspectos asociados a la Comunicación lingüística en los que se le atribuye un mayor nivel de responsabilidad al contexto familiar son los relacionados con favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral (3,76) y el fomento del hábito de la lectura (3,77). Por otro lado, los participantes consideran que, dentro de esta dimensión, los temas donde la atribución de responsabilidades es menor es la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito (3,10) y el aprendizaje de un segundo idioma (3,18).

Es destacable, no obstante, que los índices de dispersión en las respuestas son considerables en los diferentes ítems. Las consideraciones son más homogéneas en relación al fomento del hábito de la lectura (0,44) y el favorecimiento de la adquisición

del lenguaje oral (0,45), mientras que la mayor dispersión se asocia al aprendizaje de un segundo idioma (0,74).

En el caso de la escuela, las puntuaciones varían entre los 3,61 y los 3,92 puntos. Las cuestiones de la dimensión de Comunicación lingüística en las que los participantes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la escuela son el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito (3,92), la utilización adecuada de la lengua castellana (3,90) y el propio conocimiento de la misma (3,86). Por el contrario, la atribución de responsabilidades al contexto escolar en el fomento del hábito de la lectura (3,61) y el aprendizaje de un segundo idioma (3,65) es menor.

Sin embargo, al igual que sucedía con el ámbito familiar, que los índices de dispersión son reseñables. Hay mayor homogeneidad en la atribución de responsabilidades en relación al favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito y la utilización adecuada de la lengua castellana (0,29 en ambos casos). Por otro lado, el menor nivel de consenso y, por tanto, el mayor nivel de dispersión, se asocia a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral (0,54) y el aprendizaje de un segundo idioma (0,52).

En resumen, dentro del contexto de la dimensión de Comunicación lingüística, se atribuye un mayor nivel de responsabilidad a la familia en el favorecimiento de la adquisición del lenguaje oral y el fomento del hábito de la lectura. Mientras, en el resto de aspectos (adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, conocimiento y utilización adecuada de la lengua castellana, desarrollo de habilidades comunicativas y aprendizaje de un segundo idioma), se considera que la escuela tiene mayor responsabilidad que el contexto familiar. Cabe destacar, por último, que el ítem en el que hay un menor nivel de acuerdo en la atribución de responsabilidades a ambos agentes es el aprendizaje de un segundo idioma.

4.3.2. Las responsabilidades sobre la Competencia matemática

La competencia matemática representaba el mayor nivel de responsabilidad para la escuela y el menor de las familias, un aspecto que es constatable a partir del análisis de los ítems que componen esta dimensión (ver tabla 29).

Las puntuaciones medias para la escuela varían entre 3,83 y 3,90 (mucha responsabilidad), mientras que las de las familias están entre los 2,86 y los 3,03 (bastante responsabilidad).

Tabla 29

Dimensión: Competencia matemática. Puntuaciones medias por agente y desviación típica

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar las operaciones elementales de cálculo	3,02	0,63	3,90	0,31
Iniciarse en la resolución de problemas	3,03	0,68	3,83	0,39
Fomentar el razonamiento matemático	2,86	0,71	3,86	0,37

Fuente: Elaboración propia

Concretamente, los ítems en los que se asocia un mayor nivel de responsabilidad a la familia son los relacionados con la iniciación en la resolución de problemas (3,03) y el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo (3,02), siendo menor la puntuación en el fomento del razonamiento matemático (2,86). Cabe destacar, no obstante, que hay una dispersión reseñable en los diferentes ítems (entre 0,63 en el caso del desarrollo de las operaciones elementales de cálculo y 0,71 para el fomento del razonamiento matemático) y, por tanto, la atribución de responsabilidades por parte de los sujetos es poco homogénea.

Centrando el análisis en la escuela, los participantes le atribuyen el mayor nivel de responsabilidad sobre el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo (3,90), seguido del fomento del razonamiento matemático (3,86) y la iniciación en la resolución de problemas (3,83). Los índices de dispersión, en este caso, son menores que en el caso de la familia, situándose entre 0,31 (Desarrollo de las operaciones elementales de cálculo) y 0,39 (Iniciación en la resolución de problemas).

Se desprende de estos datos, por tanto, que las puntuaciones de atribución de responsabilidad son más altas en el ámbito escolar tanto en el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo, como en la iniciación en la resolución de problemas y en el fomento del razonamiento matemático.

4.3.3. Las responsabilidades sobre la Competencia para la interacción con el mundo físico

Las puntuaciones medias de la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico mostraban una puntuación idéntica en la atribución a la familia y la escuela (3,62), considerando que se les atribuye mucha responsabilidad. Sin embargo, si profundizamos en el análisis de los diferentes ítems que componen esta dimensión, podemos observar puntuaciones diferenciadas reseñables (ver tabla 30).

Tabla 30

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Puntuaciones medias por agente

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Explorar el entorno familiar, natural y social	3,88	0,34	3,32	0,61
Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales	2,90	0,62	3,82	0,40
Fomentar un uso responsable de los recursos naturales	3,81	0,43	3,66	0,51
Promover el cuidado del medio ambiente	3,88	0,37	3,69	0,50

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, las puntuaciones del ámbito familiar se sitúan entre los 2,90 y los 3,88 puntos, mientras que los de la escuela oscilan entre 3,32 y 3,82.

Concretamente, en el marco de la dimensión de Competencias para la interacción con el mundo físico, se atribuyen mayores niveles de responsabilidad (mucha) a las familias en los ítems relativos a la exploración del entorno familiar, natural y social (3,88), la promoción del cuidado del medio ambiente (3,88) y el fomento de un uso responsable de los recursos naturales (3,81). Sin embargo, se atribuye un menor nivel de responsabilidad

en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales (2,90) que, por otra parte, es la que puntúa más alto en el índice de dispersión (0,62). De esto se desprende que, a pesar de que el nivel de responsabilidad atribuido es menor, hay también una menor homogeneidad en la respuesta de los participantes.

Si centramos el análisis en la atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de esta dimensión, el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias sociales es el aspecto en que se le atribuye un mayor nivel de responsabilidad (3,82), seguido de la promoción del cuidado del medio ambiente (3,69). Por el contrario, las menores puntuaciones se asocian a la exploración del entorno familiar, natural y social (3,32), aspecto que, por otro lado, es el que puntúa más alto en la medida de dispersión (0,61), reflejando mayor heterogeneidad en las respuestas de los participantes. Mayor coincidencia hay, sin embargo, en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales (0,40).

En resumen, se consideran en mayor medida responsabilidad de la familia la exploración del entorno familiar, natural y social y la promoción del cuidado del medio ambiente, mientras que son más altas las puntuaciones medias para la escuela en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales y del fomento de un uso responsable de los recursos naturales.

Asimismo, tanto en el caso de la familia como en el de la escuela, los aspectos de la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico que obtienen menores puntuaciones medias, son los que obtienen mayores desviaciones típicas, indicando una menor homogeneidad en las aportaciones de los participantes.

4.3.4. Las responsabilidades sobre la Competencia digital y tratamiento de la información

Exponíamos anteriormente que se atribuía un mayor nivel de competencia a la familia (muchas responsabilidades) que a la escuela (bastante responsabilidades) en relación al desarrollo de la Competencia digital y el tratamiento de la información (3,55 y 3,23 respectivamente).

Sin embargo, el análisis pormenorizado de los ítems que componen esta dimensión, se observa que, en función del ítem, la responsabilidad recae en uno u otro agente (ver tabla 31).

Tabla 31

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Puntuaciones medias por agente y desviación típica

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Iniciar en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos)	2,96	0,69	3,49	0,59
Desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC	2,90	0,72	3,64	0,52
Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC	3,39	0,73	3,56	0,55
Informar sobre los peligros de las tecnologías	3,83	0,44	3,72	0,49
Hacer un uso responsable de las redes sociales	3,90	0,33	3,26	0,76
Hacer un uso adecuado de la televisión	3,94	0,33	2,49	0,80
Hacer un uso responsable de los videojuegos	3,93	0,35	2,45	0,80

Fuente: Elaboración propia

Las puntuaciones de la familia varían considerablemente entre los 2,90 y los 3,94 puntos según el ítem. Específicamente, las menores puntuaciones se vinculan al desarrollo de la capacidad para obtener la información a través de las TIC (2,90) y la iniciación en la utilización de las tecnologías (2,96). Por el contrario, las mayores puntuaciones atribuidas al contexto familiar son hacer un uso adecuado/responsable de la televisión (3,94), de los videojuegos (3,93) y de las redes sociales (3,90), así como informar sobre los peligros de las tecnologías (3,83).

En relación a la desviación típica, hay mayor dispersión en las cuestiones relativas al desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC (0,72) y el desarrollo de un espíritu crítico frente a las TIC (0,73); mientras que hay mayor consenso en el uso adecuado y responsable de la televisión, las redes sociales y los videojuegos (entre 0,33 y 0,35).

También son variadas las puntuaciones medias en el caso de la escuela, donde éstas se sitúan entre 2,45 y 3,72. Las mayores puntuaciones en la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información, se asocian a la información sobre los peligros de las tecnologías (3,72), el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC (3,64) y el desarrollo de un espíritu crítico frente a ellas (3,56). La menor atribución de responsabilidad, por otra parte, se vincula al uso adecuado de los videojuegos (2,45) y la televisión (2,49).

En relación a la dispersión, y tal y como sucedía en la dimensión anterior, son precisamente los ítems con menor puntuación media los que tienen un mayor índice de variación (0,80). Por otro lado, habría mayor consenso en la atribución de responsabilidades a la escuela en la información sobre los peligros de las tecnologías (0,49) y el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC (0,52).

Podemos indicar, para finalizar, que los aspectos en los que la familia tendría un mayor nivel de responsabilidad que la escuela son los vinculados a informar sobre el peligro de las tecnologías y el uso responsable de la televisión, los videojuegos y las redes sociales. En el resto de cuestiones (iniciar en la utilización de las tecnologías, desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC y desarrollar un espíritu crítico frente a ellas), el nivel de responsabilidad atribuido a la escuela sería mayor que el otorgado al ámbito familiar.

4.3.5. Las responsabilidades sobre la Competencia de aprender a aprender

Aunque la puntuación del ámbito familiar en el desarrollo de la Competencia de aprender a aprender se asocia a bastante o mucha responsabilidad, su desarrollo se atribuye de forma predominantemente a la escuela.

De hecho, tal y como puede observarse en la tabla 32, la puntuación asignada al contexto escolar es superior en todos los ítems que componen la dimensión, con puntuaciones entre los 3,73 y los 3,88 puntos. Mientras, en el caso de las familias, las puntuaciones se sitúan entre 3,17 y 3,75 puntos.

Tabla 32

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Puntuaciones medias y desviación típica por agente

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Organizar el propio aprendizaje	3,51	0,60	3,73	0,47
Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje	3,17	0,70	3,77	0,43
Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas	3,27	0,67	3,81	0,40
Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje	3,75	0,45	3,88	0,37

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, en el caso de la familia, el mayor nivel de responsabilidad se asocia al desarrollo de la motivación para el aprendizaje (3,75), seguido por la organización del propio aprendizaje (3,51) y, obteniendo menores puntuaciones, el fomento de la adquisición de estrategias para el afrontamiento de tareas (3,27) y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (3,17).

Analizando la desviación típica de los ítems asociados a la Competencia de aprender a aprender, es precisamente este último aspecto, el que muestra una mayor heterogeneidad en las respuestas de los participantes respecto a la familia (0,70), habiendo menor dispersión en el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje (0,45).

El mayor nivel de responsabilidad en el caso de la escuela es, al igual que en el caso de la familia, el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje (3,88), seguido del fomento de adquisición de estrategias para el afrontamiento de tareas (3,81), la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (3,77) y la organización del mismo (3,73).

La dispersión en la atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de los ítems que componen esta dimensión se sitúa entre los 0,37 (Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje) y los 0,47 (Organización del propio aprendizaje).

Cabe destacar, por tanto, que la atribución de responsabilidades a la escuela es mayor que el otorgado a la familia en todos los ítems que componen esta dimensión, haciendo explícito que los participantes consideran que la organización del propio aprendizaje, la

reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar las tareas y el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje son responsabilidades predominantemente de la escuela. Es destacable reseñar, igualmente, que hay un consenso destacable en torno al ítem de Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje, que obtiene las mayores puntuaciones medias y los menores índices de dispersión en la atribución de responsabilidades para los dos agentes.

4.3.6. Las responsabilidades sobre las Competencias sociales y cívicas

El desarrollo de las Competencias sociales y cívicas se considera una responsabilidad de la familia (3,87), aunque no existe una diferencia significativa en las puntuaciones respecto a la responsabilidad de la escuela (3,75) y atribuyéndosele, por tanto, a ambos agentes, mucha responsabilidad en su desarrollo.

Las puntuaciones de la familia oscilan entre los 3,72 y los 3,94 puntos, mientras que las de la escuela se sitúan entre 3,55 y 3,86 (ver tabla 33):

Tabla 33

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Puntuaciones medias por agente y desviación típica

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Fomentar el respeto hacia otras culturas	3,93	0,29	3,82	0,42
Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura	3,93	0,30	3,86	0,38
Promover el conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos,...)	3,77	0,47	3,82	0,40
Favorecer la participación ciudadana	3,72	0,54	3,55	0,63
Promocionar la aceptación de las diferencias	3,90	0,32	3,80	0,44
Impulsar la solidaridad	3,92	0,28	3,73	0,51
Desarrollar la capacidad de compartir	3,94	0,26	3,67	0,55

Fuente: Elaboración propia

Analizando de forma independiente los ítems que componen esta dimensión, las puntuaciones más altas asignadas a la familia se vinculan con la capacidad de compartir (3,94), el fomento del respeto hacia otras culturas (3,93), el favorecimiento de la no

discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura (3,93), el impulso de la solidaridad (3,92) y la promoción de la aceptación de las diferencias (3,90). El ítem con menor puntuación es, por otro lado, el relativo al favorecimiento de la participación ciudadana (3,72).

En el caso de la desviación típica, los mayores índices de dispersión en la atribución de responsabilidades a la familia se asocian precisamente a este último ítem (0,54) y la promoción del conocimiento de los principios de la democracia (0,47), habiendo más homogeneidad en las respuestas en los aspectos relativos al desarrollo de la capacidad de compartir (0,26), el impulso de la solidaridad (0,28) y el fomento del respeto hacia otras culturas (0,29).

Mientras tanto, en el caso de atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de Competencias Sociales y cívicas, las puntuaciones más altas se atribuyen a los aspectos de favorecimiento la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura (3,86), el fomento del respeto hacia otras culturas (3,82) y la promoción del conocimiento de los principios de la democracia (3,82). Por el contrario, se atribuyen menores niveles de responsabilidad al contexto escolar en el desarrollo de la capacidad de compartir (3,67) y el favorecimiento de la participación ciudadana (3,55).

En relación a la variación de las respuestas de los participantes, la mayor dispersión se vincula concretamente a estos ítems con menores puntuaciones medias (0,63 en el favorecimiento de la participación ciudadana y 0,55 en el desarrollo de la capacidad de compartir). Por el contrario, habría mayor homogeneidad en el nivel de atribución de responsabilidades sobre la promoción del conocimiento de los principios de la democracia (0,40) y el favorecimiento de la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura (0,38).

En resumen, se atribuyen mayores niveles de responsabilidad a la familia en la práctica totalidad de los ítems que componen la dimensión de Competencias sociales y cívicas (fomento del respeto hacia otras culturas, favorecimiento de la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura, favorecimiento de la participación ciudadana, promoción de la aceptación de las diferencias, impulso de la solidaridad y desarrollo de la capacidad de compartir). En este sentido, el desarrollo de esta dimensión vinculada en mayor medida al desarrollo de valores intrínsecos al ser humano, en mayor

medida, responsabilidad de la familia. La única excepción la constituye el aspecto relacionado con la promoción del conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos, ...), donde se atribuye un mayor nivel de responsabilidad al ámbito escolar.

Asimismo, tanto en el caso de la familia como en el de la escuela, los aspectos de la dimensión de Competencias sociales y cívicas que obtienen menores puntuaciones medias, son los que obtienen mayores desviaciones típicas, indicando una menor homogeneidad en las aportaciones de los participantes.

4.3.7. Las responsabilidades sobre la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor

Al igual que en el caso de la competencia anterior, no existen diferencias reseñables entre las puntuaciones medias de familia y escuela en el desarrollo de esta dimensión (3,51 y 3,64 puntos respectivamente), considerando que ambas tienen mucha responsabilidad en su desarrollo.

Poniendo el foco del análisis en los ítems, las puntuaciones medias en el caso de la familia oscilan entre los 3,05 y los 3,81 puntos. En el caso de la escuela, las puntuaciones se sitúan entre 3,39 y 3,90 (ver tabla 34).

Tabla 34

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Puntuaciones medias por agente

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Promover el reconocimiento de las propias potencialidades	3,77	0,45	3,64	0,51
Desarrollar el pensamiento creativo	3,56	0,57	3,78	0,43
Fomentar la capacidad de análisis	3,35	0,63	3,78	0,43
Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones	3,68	0,51	3,57	0,54
Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas	3,72	0,50	3,59	0,55
Desarrollar la capacidad de trabajo individual	3,52	0,62	3,72	0,48
Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo	3,22	0,68	3,90	0,30
Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo	3,05	0,73	3,38	0,66
Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad	3,81	0,41	3,69	0,49
Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor	3,43	0,65	3,39	0,63

Fuente: Elaboración propia

Se desprende de estos datos que los aspectos que obtienen puntuaciones más altas en la atribución de responsabilidades a la familia son los relativos al fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad (3,81), la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades (3,77) y la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas (3,72). Por el contrario, las menores puntuaciones en el ámbito familiar se asocian al impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo (3,05), el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo (3,22) y el fomento de la capacidad de análisis (3,35).

Atendiendo a los índices de dispersión, se sitúan entre 0,41 y 0,73. La mayor homogeneidad se vincula a la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades (0,45) y el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad (0,41), mientras que la desviación es más alta en el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo (0,68) y el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo (0,73).

En el caso de la escuela, las puntuaciones medias más altas se asocian al desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo (3,90), el desarrollo del pensamiento creativo y el fomento de la capacidad de análisis (3,78), mientras que hay una menor atribución de responsabilidad al ámbito escolar en el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo (3,38) y el favorecimiento del desarrollo del espíritu emprendedor (3,39).

En relación con la dispersión, los índices se sitúan entre 0,30 y 0,63. Por un lado, hay mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes en el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo (0,30), el desarrollo del pensamiento creativo (0,43) y el fomento de la capacidad de análisis (0,43). Por otro lado, hay una mayor desviación en los ítems vinculados con la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas (0,55) y el favorecimiento del desarrollo del espíritu emprendedor (0,63).

En resumen, la familia tendría un mayor nivel de responsabilidad en la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades, el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas, el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad, y el favorecimiento del desarrollo del espíritu emprendedor. Mientras tanto, se asignaría un mayor nivel de responsabilidad a la escuela en las cuestiones relativas al desarrollo del pensamiento creativo, el fomento de la capacidad de análisis, el desarrollo de la capacidad de trabajo individual y en equipo, y el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo.

Cabe destacar, en este sentido, que este último aspecto, es el que obtiene menores puntuaciones medias en la atribución de responsabilidades a los dos agentes, pero es, igualmente, el ítem en que hay una mayor desviación típica.

4.3.8. Las responsabilidades sobre la Conciencia y expresión cultural y artística

En el desarrollo de la Conciencia y expresión cultural y artística, tampoco se encuentran diferencias reseñables en la atribución de responsabilidades a la familia (3,47) y a la escuela (3,53), teniendo ambos agentes mucha responsabilidad en su desarrollo. No obstante, y tal y como sucedía en las dimensiones anteriores, el análisis pormenorizado de los ítems que componen esta dimensión, aporta información más específica.

Las puntuaciones medias en el caso de la familia se sitúan entre los 3,26 y los 3,65 puntos. Por otro lado, las puntuaciones medias asociadas a la escuela, varían entre 3,20 y 3,65 (ver tabla 35).

Tabla 35

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Puntuaciones medias por agente y desviación típica

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas	3,40	0,61	3,62	0,52
Fomentar el desarrollo de la capacidad estética	3,26	0,69	3,20	0,74
Favorecer la capacidad creadora	3,53	0,57	3,65	0,52
Promocionar la conservación del patrimonio cultural y artístico	3,65	0,55	3,62	0,54
Impulsar la participación en actividades culturales	3,64	0,54	3,58	0,56
Desarrollar la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura	3,32	0,69	3,53	0,57

Fuente: Elaboración propia.

La atribución de responsabilidades al ámbito familiar en el desarrollo de la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística es mayor en la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico (3,65) y el impulso de la participación en actividades culturales (3,64). Por el contrario, las menores puntuaciones medias para la familia se vinculan con el fomento del desarrollo de la capacidad estética (3,26) y el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura (3,32).

Analizando la desviación típica, las puntuaciones oscilan entre 0,54 y 0,69. Las mayores puntuaciones, y por tanto la menor homogeneidad en las respuestas de los participantes se relacionan con los dos ítems con una menor puntuación media (fomento del desarrollo de la capacidad estética y desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura), con una desviación de 0,69 en ambos casos. Habría mayor consenso, por otra parte, en los dos aspectos con mayores puntuaciones medias (impulso de la participación en actividades culturales y promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico), cuya desviación sería de 0,54 y 0,55 respectivamente.

En el caso de atribución de responsabilidades al ámbito escolar en el desarrollo de esta dimensión, las puntuaciones mayores se producen en el favorecimiento de la capacidad creadora (3,65), el desarrollo de la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas (3,62) y la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico (3,62). Por otra parte, se asigna un menor nivel de responsabilidad a la escuela en el fomento del desarrollo de la capacidad estética (3,20) y el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura (3,53).

Si centramos el análisis en la variabilidad de las respuestas dadas por los participantes en la atribución de responsabilidades a la escuela en esta dimensión, las puntuaciones se sitúan entre 0,52 y 0,74. La mayor homogeneidad se da en los aspectos vinculados al desarrollo de la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas y el favorecimiento de la capacidad creadora (0,52 en ambos casos), coincidiendo con dos de los tres aspectos con una mayor puntuación media. Por el contrario, la mayor dispersión en las puntuaciones se da en el fomento del desarrollo de la capacidad estética (0,74), el aspecto al que se le atribuía una menor responsabilidad en el ámbito escolar.

En base a todos estos datos, la familia tendría un mayor nivel de responsabilidad en el fomento de la capacidad estética, la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico y el impulso de la participación en actividades culturales. Por su parte, sería en mayor medida responsabilidad de la escuela, el desarrollo de la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, el favorecimiento de la capacidad creadora y el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura.

Cabe reseñar, igualmente, que, en esta dimensión, los aspectos donde hay una mayor puntuación media, hay una menor dispersión. Igualmente, los aspectos con menores puntuaciones medias, tienen mayores índices de variabilidad.

4.3.9. Las responsabilidades sobre los Hábitos y estilos de vida saludables

Según se exponía en apartados anteriores, se atribuía mucha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela en la dimensión relativa a los Hábitos y estilos de vida saludables (3,86 y 3,49 puntos respectivamente).

Las puntuaciones del ámbito familiar son superiores en todos los ítems que componen la dimensión, oscilando entre los 3,73 y los 3,95 puntos. En el caso de la escuela, por su parte, las puntuaciones se sitúan entre 3,20 y 3,68 (ver tabla 36).

Tabla 36

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Puntuaciones medias por agente y desviación típica

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Fomentar el conocimiento del propio cuerpo	3,73	0,49	3,50	0,62
Promover el conocimiento y respeto del cuerpo del otro	3,82	0,42	3,68	0,52
Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables	3,93	0,26	3,50	0,62
Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso	3,95	0,25	3,20	0,73
Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables	3,95	0,26	3,26	0,70
Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas)	3,93	0,30	3,63	0,54
Fomentar la realización de ejercicio físico	3,83	0,41	3,55	0,57
Promover la identificación de las propias emociones y sentimientos	3,81	0,41	3,43	0,63
Favorecer la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás	3,81	0,41	3,64	0,53

Fuente: Elaboración propia

Estos datos muestran que, en la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables, los participantes atribuyen mayores responsabilidades a la familia en el favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso (3,95), así como en la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables (3,95). El nivel de responsabilidad al ámbito familiar sería menor, por otra parte, en la promoción de la identificación de las propias emociones y sentimientos (3,81), así como en la de los demás (3,81).

Centrando el análisis en la desviación, las puntuaciones se sitúan entre 0,25 y 0,49. De nuevo son las cuestiones donde la puntuación media es mayor (favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, y promoción de

la adquisición de hábitos alimenticios saludables) donde hay una mayor homogeneidad (0,25 y 0,26 respectivamente). Sin embargo, habría una mayor dispersión en las respuestas de los participantes en relación al fomento del conocimiento del propio cuerpo, con una desviación de 0,49.

Analizando la atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de la dimensión, las mayores puntuaciones medias se vinculan con la promoción del conocimiento y respeto del cuerpo del otro (3,68) y el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás (3,64). Mientras, los aspectos en los que hay un menor nivel de responsabilidad atribuida al contexto escolar son los que recibían mayor atribución en el ámbito familiar (favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, y promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables), con puntuaciones de 3,20 y 3,26 respectivamente.

La desviación de las puntuaciones, en el caso de la escuela, oscila entre 0,52 y 0,73. Los aspectos donde hay mayor homogeneidad son la promoción del conocimiento y respeto del cuerpo del otro (0,52) y el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás (0,53). Por el contrario, hay mayor dispersión en la atribución de responsabilidades a la escuela en los aspectos donde había menores puntuaciones medias (favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, y promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables), con puntuaciones de 0,73 y 0,70 respectivamente.

Este análisis nos permite concluir que se atribuye un mayor nivel de responsabilidad a la familia en todos los ítems que componen la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables, siendo mayores las puntuaciones que la escuela en el fomento del conocimiento del propio cuerpo, la promoción del conocimiento y respeto del cuerpo del otro, la promoción del desarrollo de estilos de vida saludables, el favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables, el impulso de la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas), el fomento de realización de ejercicio físico, la promoción de la identificación de las propias emociones y sentimientos y la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás.

Por otra parte, se polarizan de un modo reseñable las puntuaciones en función del agente, de manera que los aspectos más puntuados en el caso de la familia, son los menos puntuados en la escuela.

4.3.10. Las responsabilidades sobre las Normas y responsabilidades domésticas

El desarrollo de las Normas y responsabilidades domésticas constituyen un área de mucha responsabilidad de las familias (3,93), mientras que la escuela tendría bastante responsabilidad (2,96).

Se atribuye un mayor nivel de responsabilidad a las familias en los tres ítems que componen la dimensión, con puntuaciones entre los 3,92 y los 3,95 puntos. Mientras, en el caso de la escuela, las puntuaciones se encuentran entre 2,74 y 3,48 (ver tabla 37).

Tabla 37

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Puntuaciones medias por agente y desviación típica

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Favorecer la aceptación de las normas establecidas	3,92	0,31	3,48	0,72
Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas	3,93	0,27	2,66	0,75
Promover el sentimiento de apego en el seno familiar	3,95	0,23	2,74	0,77

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos la atribución de responsabilidad a las familias en los diferentes ítems, el que obtiene una mayor puntuación sería el asociado a la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar (3,95), seguido por el fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas (3,93) y el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas (3,92).

La desviación típica, por su parte, oscila entre 0,23 y 0,31, habiendo menor dispersión en la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar y mayor heterogeneidad en el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas.

En relación a la escuela, se le atribuye un mayor nivel de responsabilidad en el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas (3,48), seguido por la

promoción del sentimiento de apego en el seno familiar (2,74) y el fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas (2,66).

La desviación, en este caso, arroja entre 0,72 y 0,75. Hay mayor homogeneidad en las respuestas en torno al favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas (0,72), mientras que la mayor dispersión se vincula a la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar (0,77).

En resumen, las puntuaciones medias de la familia son superiores a las de la escuela en los diferentes ítems. Esto significa que favorecer la aceptación de las normas establecidas, fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas y promover el sentimiento de apego en el seno familiar serían, en mayor medida, responsabilidad de las propias familias.

4.3.11. A modo de resumen

El análisis de atribución de responsabilidades a cada uno de los dos agentes en las diferentes dimensiones, nos permite observar algunas cuestiones destacables.

Si analizamos en primer lugar en qué dimensiones puntúa más alto cada uno de los agentes y, por tanto, se le atribuyen mayores niveles de responsabilidades, observamos que (ver tabla 38):

Tabla 38

Dimensiones en que los agentes obtienen mayores puntuaciones medias

Familia	Escuela
Normas y responsabilidades domésticas	Comunicación lingüística
Competencia sociales y cívicas	Competencia matemática
Hábitos y estilos de vida saludables	Competencia de aprender a aprender
Competencia digital y tratamiento de la información	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
	Conciencia y expresión cultural y artística
	Competencia para la interacción con el mundo físico

Fuente: Elaboración propia.

Se considera, por tanto, que son áreas de responsabilidad familiar las cuestiones relativas a Normas y responsabilidades domésticas, las Competencia sociales y cívicas, los Hábitos

y estilos de vida saludables, la Competencia digital y el tratamiento de la información y la Competencia para la interacción con el mundo físico (donde ambos agentes obtienen una puntuación idéntica). Por el contrario, serían responsabilidades escolares la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia de aprender a aprender, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística.

De este modo, parece haber una diferencia entre las atribuciones de responsabilidad al ámbito familiar, más centradas en el desarrollo personal, y las atribuciones de responsabilidad al ámbito escolar, focalizadas en el desarrollo académico y/o profesional.

Estas cuestiones son aún más visibles si analizamos los quince ítems en los que obtiene una mayor puntuación cada uno de los agentes, independientemente de la dimensión en que se encuentren ubicados.

En el caso de la familia, las puntuaciones medias de los ítems a los que se atribuyen mayores niveles de responsabilidad, oscilan entre 3,90 y 3,95 puntos (ver tabla 39):

Tabla 39

Jerarquía de ítems con mayor puntuación media en atribución de responsabilidades a la familia

Posición	Ítem	Puntuación media
1	Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso	3,95
2	Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables	3,95
3	Promover el sentimiento de apego en el seno familiar	3,95
4	Hacer un uso adecuado de la televisión	3,94
5	Desarrollar la capacidad de compartir	3,94
6	Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura	3,93
7	Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables	3,93
8	Fomentar el respeto hacia otras culturas	3,93
9	Hacer un uso responsable de los videojuegos	3,93
10	Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas)	3,93
11	Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas	3,93
12	Impulsar la solidaridad	3,92
13	Favorecer la aceptación de las normas establecidas	3,92
14	Hacer un uso responsable de las redes sociales	3,90
15	Promocionar la aceptación de las diferencias	3,90

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, los ítems en los que la familia recibe un mayor nivel de responsabilidad por parte de los participantes forman parte de la esfera privada (higiene, alimentación, salud) y relativa a cuestiones eminentemente actitudinales y ligadas a la construcción de la identidad personal, como el apego, el respeto o la solidaridad.

En el caso de la escuela, las puntuaciones medias de los ítems a los que se atribuyen mayores niveles de responsabilidad, oscilan entre 3,78 y 3,92 puntos (ver tabla 40):

Tabla 40

Jerarquía de ítems con mayor puntuación media en atribución de responsabilidades a la escuela

Posición	Ítem	Puntuación media
1	Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito	3,92
2	Utilizar de manera adecuada la lengua castellana	3,90
3	Desarrollar las operaciones elementales de cálculo	3,90
4	Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo	3,90
5	Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje	3,88
6	Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura	3,86
7	Conocer la lengua castellana	3,86
8	Fomentar el razonamiento matemático	3,86
9	Iniciarse en la resolución de problemas	3,83
10	Fomentar el respeto hacia otras culturas	3,82
11	Promover el conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos,...)	3,82
12	Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales	3,82
13	Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas	3,81
14	Promocionar la aceptación de las diferencias	3,80
15	Desarrollar el pensamiento creativo Fomentar la capacidad de análisis	3,78

Fuente: Elaboración propia.

La atribución de responsabilidades al ámbito escolar se focaliza, especialmente, en cuestiones de carácter procedimental y, especialmente, académicas. De esta manera, están presentes cuestiones relativas a las áreas curriculares de las diferentes etapas (matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, ...).

4.4. La atribución de responsabilidades según el sexo

Analizados los resultados por dimensiones y por agente educativo, analizaremos a continuación si existen diferencias entre la atribución de las competencias a familia y escuela en función del sexo de los futuros docentes.

A grandes rasgos, podemos avanzar que las diferencias no son demasiado significativas en la atribución de responsabilidades a ambos agentes, asignándoles mujeres y hombres niveles de responsabilidad similares en todas las dimensiones, tal y como puede verse en la siguiente figura:

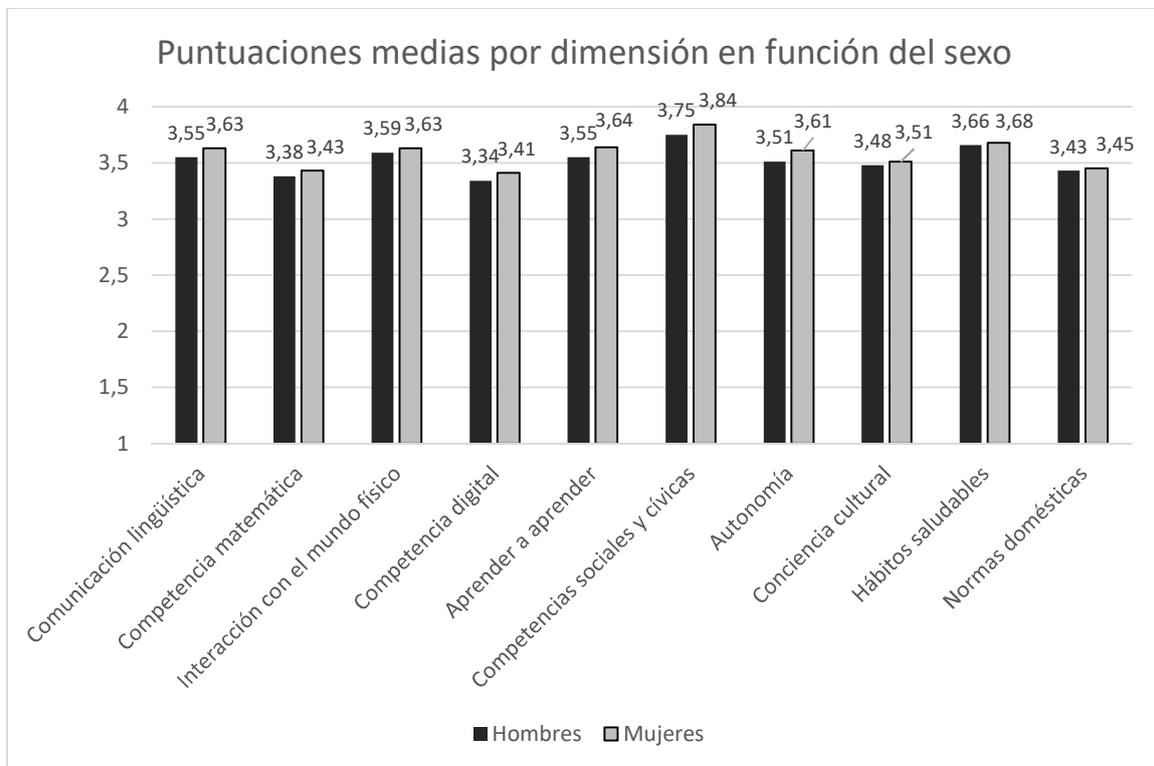


Figura 13. Puntuaciones medias por dimensión en función del sexo. Elaboración propia

Según se desprende de estos datos, la atribución de responsabilidades conjunta a los ámbitos escolar y familiar son similares en todas las dimensiones. A fin de profundizar en estos datos y ofrecer una visión más completa, se detalla, en la siguiente tabla, la información descriptiva de este análisis, incorporando las desviaciones típicas y las diferencias entre medias (ver tabla 41):

Tabla 41

Puntuaciones medias y desviación típica de cada dimensión en función del sexo

Dimensión	Hombre		Mujer		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,55	0,25	3,63	0,24	0,08
Competencia matemática	3,38	0,42	3,43	0,46	0,05
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,59	0,31	3,63	0,33	0,04
Competencia digital y tratamiento de la información	3,34	0,45	3,41	0,51	0,07
Competencia de aprender a aprender	3,55	0,27	3,64	0,24	0,09
Competencias sociales y cívicas	3,75	0,10	3,84	0,12	0,09
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,51	0,22	3,61	0,22	0,10
Conciencia y expresión cultural y artística	3,48	0,18	3,51	0,15	0,03
Hábitos y estilos de vida saludables	3,66	0,17	3,68	0,26	0,02
Normas y responsabilidades domésticas	3,43	0,53	3,45	0,56	0,02

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede observar las puntuaciones relativas a la atribución de responsabilidades de los hombres a las diferentes dimensiones se sitúan entre los 3,34 y los 3,75 puntos. Concretamente, los hombres atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de aspectos relacionados con las Competencias Sociales y cívicas (3,75), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,66) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,59). Les siguen en puntuación media la dimensión de Comunicación lingüística y la Competencia de aprender a aprender (ambas con 3,55). Por el contrario, las menores puntuaciones y, por tanto, el menor nivel de atribución de responsabilidad se asocia a las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (3,34), la Competencia matemática (3,38), las Normas y responsabilidades domésticas (3,43), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,48) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,51).

En relación a la desviación típica, las puntuaciones se sitúan entre 0,10 y 0,53. La mayor homogeneidad en las respuestas se produce en las dimensiones de Competencias Sociales y cívicas (0,10) y Hábitos y estilos de vida saludables (0,17). Mientras tanto, la mayor dispersión en las respuestas, se asocia a la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas (0,53) y a la de Competencia digital y tratamiento de la información (0,45).

En el caso de las mujeres, las puntuaciones medias en las diferentes dimensiones se sitúan entre los 3,41 y los 3,84 puntos. Las dimensiones en las que las mujeres atribuyen a ambos agentes un mayor nivel de responsabilidad son las Competencias sociales y cívicas (3,84), Hábitos y estilos de vida saludables (3,68) y Competencia de Aprender a aprender (3,64). A continuación, se sitúan la Comunicación lingüística y la Competencia para la interacción con el mundo físico (ambos con una puntuación media de 3,63). Por otro lado, las dimensiones en las que las mujeres atribuyen menores niveles de responsabilidad son la Competencia digital y tratamiento de la información (3,41), la Competencia matemática (3,43), las Normas y responsabilidades domésticas (3,45), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,51) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,61).

Atendiendo a las medidas de dispersión, la desviación típica puntúa entre 0,02 y 0,10, habiendo respuestas destacablemente homogéneas en las diversas dimensiones. La menor dispersión se asocia a los Hábitos y estilos de vida saludables (0,02) y Normas y responsabilidades domésticas (0,02), mientras que la mayor desviación típica se vincula a la dimensión de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (0,10), la Competencia de aprender a aprender (0,09) y la de Competencias Sociales y cívicas (0,09).

Se ofrece, a continuación, la jerarquización de las dimensiones en función de las puntuaciones medias y el sexo de los participantes, a fin de identificar las diferencias y semejanzas en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en su desarrollo (ver tabla 42):

Tabla 42

Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según el sexo

Hombres	Posición	Mujeres
Dimensión		Dimensión
Competencias sociales y cívicas	1	Competencias sociales y cívicas
Hábitos y estilos de vida saludables	2	Hábitos y estilos de vida saludables
Competencia para la interacción con el mundo físico	3	Competencia de aprender a aprender
Comunicación lingüística	4	Comunicación lingüística
Competencia de aprender a aprender	5	Competencia para la interacción con el mundo físico.
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	6	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
Conciencia y expresión cultural y artística	7	Conciencia y expresión cultural y artística
Normas y responsabilidades domésticas	8	Normas y responsabilidades domésticas
Competencia matemática	9	Competencia matemática
Competencia digital y tratamiento de la información	10	Competencia digital y tratamiento de la información

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se desprende de la jerarquía, formulada a partir de las puntuaciones medias de hombres y mujeres en relación a la atribución de responsabilidades a ambos agentes, pueden observarse coincidencias reseñables.

En este sentido, tanto hombres como mujeres atribuyen mayores niveles de competencia a la familia y la escuela en el desarrollo de Competencias sociales y cívicas y en el de Hábitos y estilos de vida saludables. En la tercera, cuarta y quinta posición, aunque hay variaciones en la jerarquía, se contemplan las mismas dimensiones. De hecho, en la cuarta posición, en ambos casos, se encuentra la Comunicación lingüística. De este modo, las diferencias se encuentran en la tercera y quinta posición: mientras que los hombres puntúan como tercera dimensión la asociada a la Competencia para la interacción con el mundo físico, las mujeres la sitúan en la quinta posición, siendo a la inversa en el caso de las mujeres.

Es muy reseñable, por otro lado, que mujeres y hombres jerarquizan de un modo idéntico las dimensiones que se encuentran entre el sexto y el décimo lugar, que puntúan en el siguiente orden: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (sexta posición), Conciencia y expresión cultural y artística (séptima), Normas y responsabilidades domésticas (octava), Competencia matemática (novena) y Competencia digital y tratamiento de la información (décima).

A fin de estudiar con mayor profundidad la atribución de responsabilidad de hombres y mujeres a la familia y la escuela, se analizan a continuación las posibles diferencias en la asignación de competencias a cada uno de los agentes en función del sexo. Además, se profundizará de manera especial en la significatividad de las diferencias en el marco de cada una de las dimensiones a través de pruebas específicas.

4.4.1. Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según el sexo

Analizado desde un punto de vista general el nivel de atribución de responsabilidad en función del sexo del participante, se presentan a continuación los datos segmentando los resultados por agente (familia y escuela).

La atribución de responsabilidades de hombres y mujeres a la familia como agente educativo

Atendiendo en primer lugar, a la atribución de responsabilidad que hombres y mujeres realizan al ámbito familiar en cada una de las dimensiones, observamos que ambos otorgan un nivel de responsabilidad similar en cada una de ellas. En este sentido, hombres y mujeres consideran que la familia tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, las Competencias sociales y cívicas, el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas. Asimismo, ambos sexos consideran que la familia tiene entre bastante y mucha responsabilidad en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia digital y tratamiento de la información, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística y bastante responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (ver figura 14):

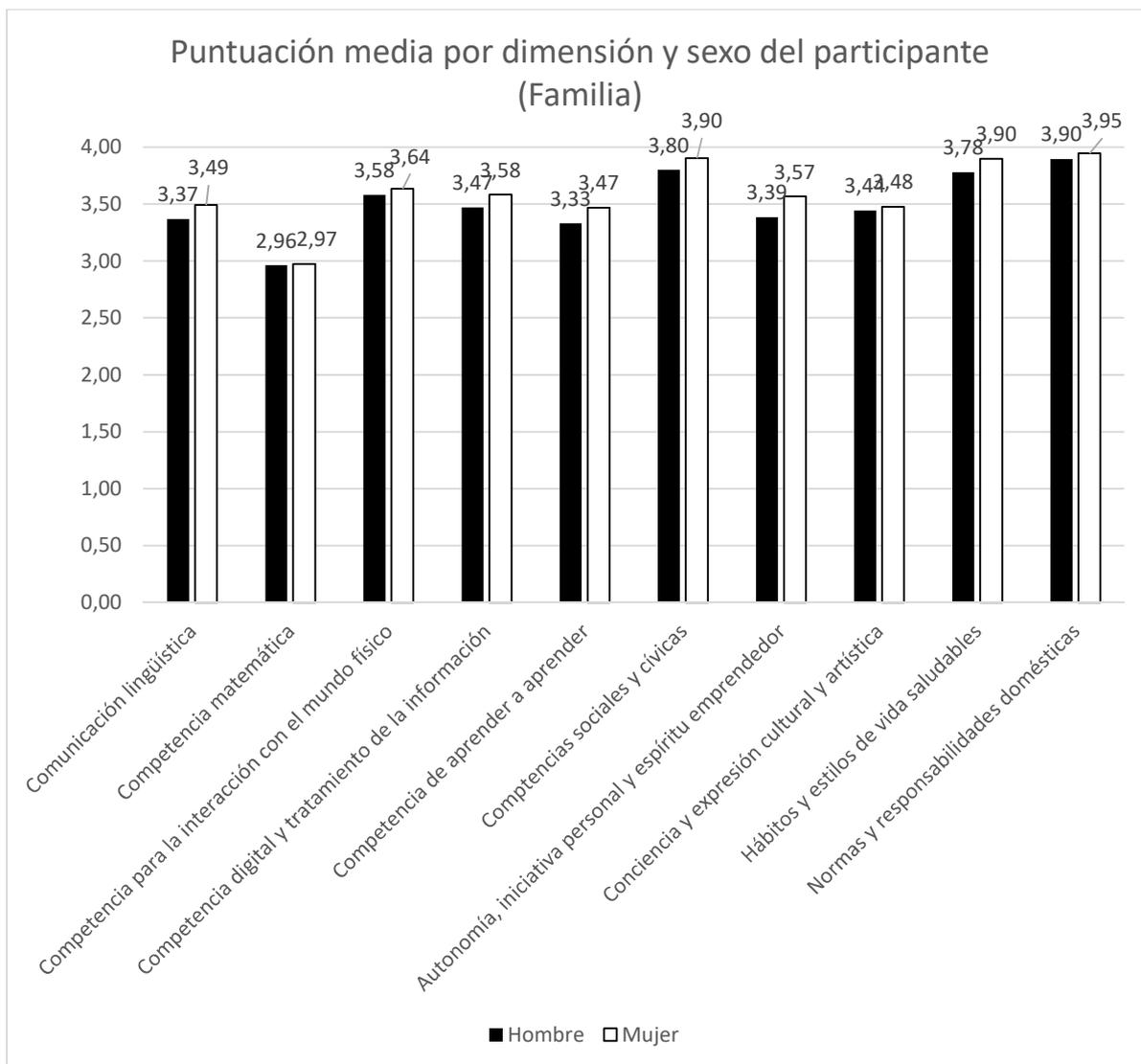


Figura 14. Puntuaciones medias para la familia por dimensión en función del sexo.

Elaboración propia.

Partiendo de que el nivel de responsabilidad atribuido al ámbito familiar por hombres y mujeres es similar, ofrecemos a continuación una visión más completa de estos datos en la siguiente tabla, donde se analiza también la dispersión de los datos (ver tabla 43):

Tabla 43

Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función del sexo

Dimensión	Hombre		Mujer	
	Media	DT	Media	DT
Comunicación lingüística	3,37	0,22	3,49	0,25
Competencia matemática	2,96	0,08	2,97	0,08
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,58	0,41	3,64	0,42
Competencia digital y tratamiento de la información	3,47	0,42	3,58	0,44
Competencia de aprender a aprender	3,33	0,23	3,47	0,23
Competencias sociales y cívicas	3,80	0,09	3,90	0,08
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,39	0,22	3,57	0,25
Conciencia y expresión cultural y artística	3,44	0,16	3,48	0,15
Hábitos y estilos de vida saludables	3,78	0,11	3,90	0,06
Normas y responsabilidades domésticas	3,90	0,02	3,95	0,01

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los hombres, las puntuaciones medias se sitúan entre los 2,96 y los 3,90 puntos. La menor atribución de responsabilidad de los hombres a la familia se asocia a la dimensión de Competencia matemática (2,96), seguida de las Competencias de aprender a aprender (3,33), Comunicación lingüística (3,37), Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,39) y Conciencia y expresión cultural y artística (3,44). En el caso extremo, las mayores puntuaciones, asociadas a una mayor atribución de responsabilidad por parte de los hombres a la familia, se asocian a las dimensiones de Normas y responsabilidades domésticas (3,90), Competencias sociales y cívicas (3,80), Hábitos y estilos de vida saludables (3,78), Competencia para la interacción con el mundo físico (3,58) y Competencia digital y tratamiento de la información.

La desviación típica, por su parte, puntúa entre 0,02 y 0,42. La mayor homogeneidad en las respuestas de los hombres se produce en las dimensiones de Normas y responsabilidades domésticas (0,02), la Competencia matemática (0,08) y las Competencias sociales y cívicas (0,09). Mientras tanto, la mayor dispersión se produce en las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,42) y Competencia para la interacción con el mundo físico (0,41).

En el caso de las mujeres, las puntuaciones medias oscilan entre los 2,97 y los 3,95 puntos. Las mujeres que componen la muestra consideran que, en el contexto de las dimensiones

presentadas, la familia tiene un menor nivel de responsabilidad en la Competencia matemática (2,97), seguida por la Competencia de aprender a aprender (3,47), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,48) y la Comunicación lingüística (3,49). En una franja intermedia, se sitúan las puntuaciones asociadas a las dimensiones de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,57), Competencia digital y tratamiento de la información (3,58) y Competencia para la interacción con el mundo físico (3,64). Mientras tanto, las mujeres atribuyen a la familia un mayor nivel de responsabilidad a la familia en las Normas y responsabilidades domésticas (3,95), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,90) y las Competencias sociales y cívicas (3,90). En el caso de los índices de dispersión, la desviación típica en las puntuaciones de las mujeres en la atribución de responsabilidades a la familia, se sitúan entre los 0,01 y los 0,44 puntos. Hay mayor homogeneidad en la atribución de responsabilidades en las Normas y responsabilidades domésticas (0,01) y los Hábitos y estilos de vida saludables (0,06), coincidiendo con las dimensiones que obtienen mayores puntuaciones. Por otro lado, la mayor dispersión se produce en la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información (0,44).

Podría concluirse, en base a este análisis, que las puntuaciones de las mujeres en todas las dimensiones son ligeramente superiores a las de los hombres. Sin embargo, tal y como apuntábamos, estas diferencias son mínimas y tanto hombres como mujeres atribuyen mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de las dimensiones relacionadas con la Comunicación lingüística, la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia Digital y tratamiento de la información, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias Sociales y Cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, la Conciencia y expresión cultural y artística, los Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas. Por otro lado, hombres y mujeres atribuyen bastante responsabilidad a la familia en el desarrollo de la Competencia matemática.

Presentamos, para finalizar el análisis de niveles de responsabilidad al ámbito familiar, cómo quedarían jerarquizadas las dimensiones en función de las puntuaciones medidas de los hombres y mujeres en cada una de las dimensiones (ver tabla 44).

Tabla 44

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones por sexo

Hombres	Posición	Mujeres
Dimensión		Dimensión
Normas y responsabilidades domésticas	1	Normas y responsabilidades domésticas
Competencias sociales y cívicas	2	Competencias sociales y cívicas
Hábitos y estilos de vida saludables	3	Hábitos y estilos de vida saludables
Competencia para la interacción con el mundo físico	4	Competencia para la interacción con el mundo físico
Competencia digital y tratamiento de la información	5	Competencia digital y tratamiento de la información
Conciencia y expresión cultural y artística	6	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	7	Comunicación lingüística
Comunicación lingüística	8	Conciencia y expresión cultural y artística
Competencia de aprender a aprender	9	Competencia de aprender a aprender
Competencia matemática	10	Competencia matemática

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse, la jerarquía en la atribución de responsabilidades a la familia por parte de hombres y mujeres es muy similar. De hecho, ocupan las primeras cinco posiciones las mismas dimensiones en el mismo orden: Normas y responsabilidades domésticas (primer lugar), Competencias sociales y cívicas (segundo lugar), Hábitos y estilos de vida saludables (tercer lugar), Competencia para la interacción con el mundo físico (cuarto lugar) y Competencia digital y tratamiento de la información (quinto lugar). En el caso de las dimensiones que ocuparían el sexto, séptimo y octavo lugar, el orden se invierte en función del sexo, aunque son las mismas dimensiones en ambos casos: mientras los hombres consideran que el nivel de responsabilidad es mayor en la Conciencia y expresión cultural (sexta posición), las mujeres la sitúan en octava posición. Mientras, las mujeres ubican en sexta posición la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y los hombres la sitúan en séptima posición. Cabe destacar, sin

embargo, que hombres y mujeres coinciden en que la Competencia de aprender a aprender y la Competencia matemática ocupan la novena y décima posición respectivamente.

La atribución de responsabilidades de hombres y mujeres a la escuela como agente educativo

Una vez abordado el análisis de la atribución de responsabilidades de hombres y mujeres al ámbito familiar, se abordará a continuación el estudio de los niveles de responsabilidad otorgadas por ambos sexos al contexto escolar en cada una de las dimensiones.

Al igual que sucedía con la familia, observamos que hombres y mujeres atribuyen niveles de responsabilidad similar en cada una de ellas. Concretamente, consideran que la escuela tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de las dimensiones relativas a la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística. Asimismo, asignan a la escuela entre bastante y mucha responsabilidad en el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y la Competencia digital y tratamiento de la información. Por último, le atribuyen bastante responsabilidad en la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas (ver figura 15):

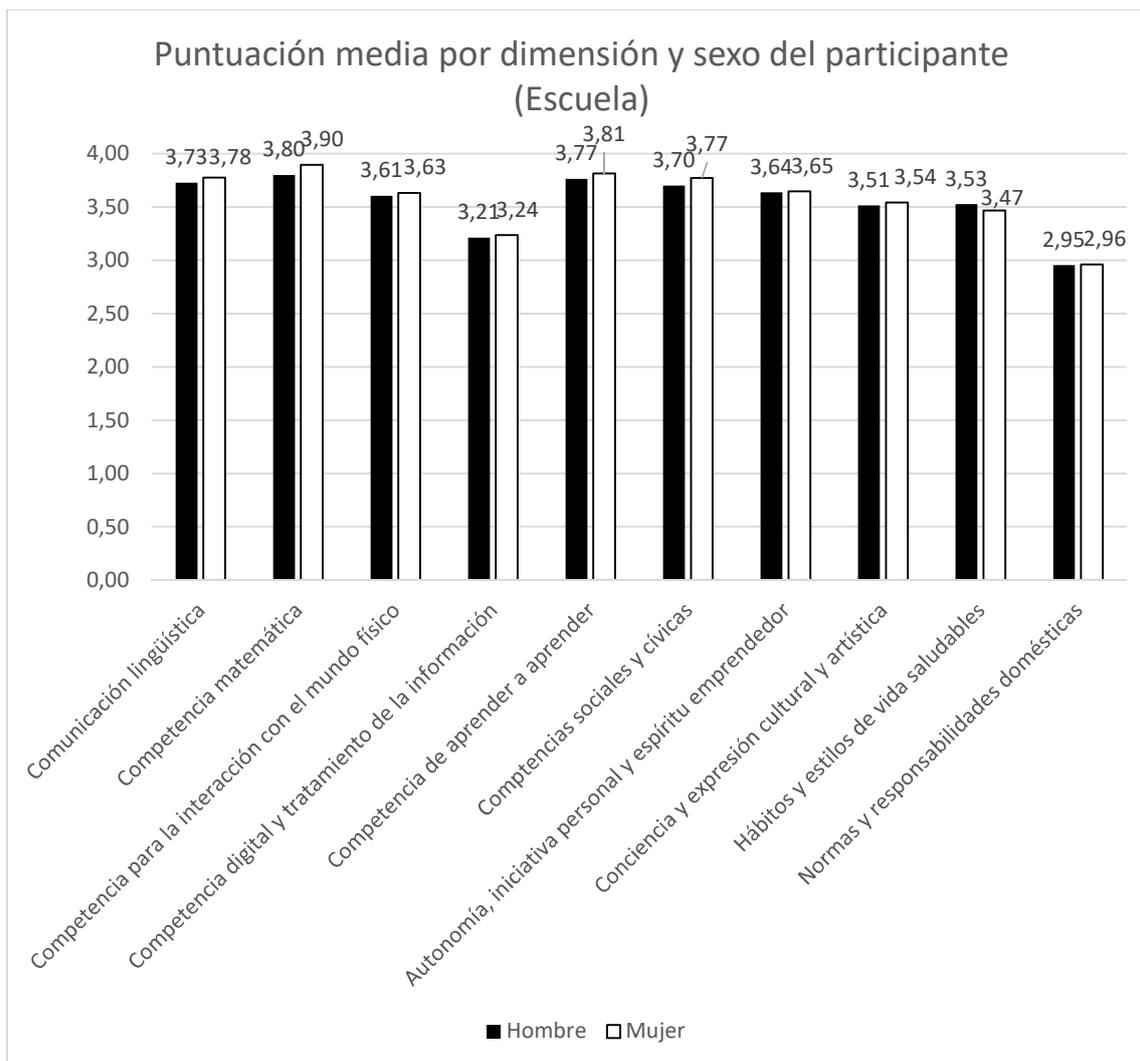


Figura 15. Puntuaciones medias para la escuela por dimensión en función del sexo.

Elaboración propia

A partir de este primer planteamiento, se detallan a continuación de un modo más completo los datos sobre el nivel de responsabilidad atribuido al ámbito escolar en función del sexo, incorporando la desviación típica (ver tabla 45):

Tabla 45

Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función del sexo

Dimensión	Hombre		Mujer	
	Media	DT	Media	DT
Comunicación lingüística	3,73	0,12	3,78	0,12
Competencia matemática	3,80	0,04	3,90	0,02
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,61	0,17	3,63	0,19
Competencia digital y tratamiento de la información	3,21	0,45	3,24	0,52
Competencia de aprender a aprender	3,77	0,04	3,81	0,07
Competencias sociales y cívicas	3,70	0,09	3,77	0,11
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,64	0,14	3,65	0,17
Conciencia y expresión cultural y artística	3,51	0,19	3,54	0,14
Hábitos y estilos de vida saludables	3,53	0,11	3,47	0,18
Normas y responsabilidades domésticas	2,95	0,35	2,96	0,38

Fuente: Elaboración propia

Las puntuaciones medias de los hombres y, por tanto, el nivel de responsabilidad atribuida, oscilan entre los 2,95 y los 3,80 puntos. Los hombres consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (3,80), la Competencia de aprender a aprender (3,77), la Comunicación lingüística (3,73) y las Competencias sociales y cívicas (3,70). Las puntuaciones intermedias se vinculan a la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,64), la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,61), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,53) y la Conciencia y expresión cultural y artística (3,51). Por último, los hombres atribuyen menores niveles de responsabilidad a la escuela en las Normas y responsabilidades domésticas (2,95) y la Competencia digital y tratamiento de la información (3,21).

Si atendemos a la desviación típica, las puntuaciones se sitúan entre 0,04 y 0,45. Las dimensiones donde hay mayor homogeneidad por parte de los hombres son las asociadas con la Competencia matemática (0,04) y la Competencia de aprender a aprender (0,04). Mientras tanto, la mayor dispersión se vincula a las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,45) y las Normas y responsabilidades domésticas (0,35), indicando que hay una mayor heterogeneidad en las puntuaciones asignadas por parte de los hombres a la escuela en los ítems que componen estas dimensiones.

En el caso de las mujeres, las puntuaciones medias se sitúan entre los 2,96 y los 3,90 puntos. Los mayores niveles de responsabilidad de la escuela, según las mujeres, se asocian a las dimensiones de Competencia matemática (3,90), Competencia de aprender a aprender (3,81), Comunicación lingüística (3,78) y Competencias sociales y cívicas (3,77). A continuación, se encuentran puntuadas las dimensiones de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,65), Competencia para la interacción del mundo físico (3,63) y Conciencia y expresión cultural y artística (3,54). Por último, los menores niveles de atribución de responsabilidad a la escuela por parte de las mujeres se vinculan a las Normas y responsabilidades domésticas (2,96), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,24) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,47).

La desviación típica, por otra parte, puntúa entre 0,02 y 0,52 puntos. Hay un mayor consenso entre las mujeres en la atribución de responsabilidad a la escuela en la Competencia matemática (0,02) y la Competencia de aprender a aprender (0,07), en consonancia con las dos dimensiones que obtenían mayores puntuaciones medias. Mientras tanto, la mayor dispersión se asocia a la Competencia digital y tratamiento de la información (0,52) y a las Normas y responsabilidades domésticas (0,38), dato que coincide con los hombres en este sentido.

En resumen, tanto hombres como mujeres atribuyen mucha responsabilidad al contexto escolar en el desarrollo de todas las dimensiones, a excepción de la vinculada a las Normas y responsabilidades domésticas, donde se atribuye bastante responsabilidad.

Tal y como sucedía en el análisis anterior, las puntuaciones medias de las mujeres en las dimensiones son superiores a las de los hombres. En el caso de atribución de responsabilidades a la escuela, esto sucede en todas las dimensiones a excepción de la relativa a los Hábitos y estilos de vida saludables, donde la puntuación media de los hombres es ligeramente superior a la de las mujeres.

Se presenta, a continuación, cómo quedarían jerarquizadas las dimensiones en función de la atribución de responsabilidades a la escuela en función del sexo (ver tabla 46):

Tabla 46

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la escuela en las diferentes dimensiones por sexo

Hombres	Posición	Mujeres
Dimensión		Dimensión
Competencia matemática	1	Competencia matemática
Competencia de aprender a aprender	2	Competencia de aprender a aprender
Comunicación lingüística	3	Comunicación lingüística
Competencias sociales y cívicas	4	Competencias sociales y cívicas
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	5	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
Competencia para la interacción con el mundo físico	6	Competencia para la interacción con el mundo físico
Hábitos y estilos de vida saludables	7	Conciencia y expresión cultural y artística
Conciencia y expresión cultural y artística	8	Hábitos y estilos de vida saludables
Competencia digital y tratamiento de la información	9	Competencia digital y tratamiento de la información
Normas y responsabilidades domésticas	10	Normas y responsabilidades domésticas

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse, la jerarquía de la atribución de responsabilidades a la escuela en función del sexo es similar. Las seis primeras posiciones están compuestas por las mismas dimensiones que, además, quedan en el mismo orden: 1. Competencia matemática, 2. Competencia de aprender a aprender, 3. Comunicación lingüística, 4. Competencias sociales y cívicas, 5. Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y 6. Competencia para la interacción con el mundo físico. En la séptima y octava posición se ubican los Hábitos y estilos de vida saludables y la Conciencia y expresión cultural y artística que, en función del sexo, ocupa un puesto u otro. En este caso, los hombres puntúan más alto la primera y las mujeres, la segunda. En novena y décima posición hay coincidencia entre hombres y mujeres, siendo ocupadas por la Competencia digital y tratamiento de la información y las Normas y responsabilidades domésticas respectivamente.

Con objeto de poder estudiar con mayor profundidad las diferencias entre hombres y mujeres en la atribución de responsabilidad a la familia y la escuela en aspectos de carácter más específico, se presenta en los apartados que sigue el análisis de los ítems que componen cada dimensión.

4.4.2. La incidencia del sexo del estudiante en la atribución de responsabilidades a los agentes por dimensión

En apartados anteriores, se ha realizado un análisis estadístico de las diferentes dimensiones, centrandó esta exploración, en último término, en función del sexo.

Partiendo de este análisis de carácter más general, se realiza a continuación un estudio de cada dimensión de manera independiente, centrandó el análisis en los ítems que la conforman.

- **Comunicación lingüística**

Analizábamos anteriormente que tanto hombres como mujeres atribuían mucha responsabilidad a la familia y especialmente a la escuela en el desarrollo de la competencia relativa a la comunicación lingüística.

Se presentaba, igualmente, que ciertas cuestiones de las que componen esta dimensión obtenían mayores puntuaciones que otras en función del agente.

En general, no existen diferencias reseñables en la atribución de responsabilidades a cada uno de los dos agentes en función del sexo del estudiante en ninguno de los ítems. En este sentido, hombres y mujeres atribuyen mucha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela en el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito, el aprendizaje de un segundo idioma, el conocimiento y la utilización correcta de la lengua castellana, el desarrollo de habilidades comunicativas, el fomento del hábito de lectura (ver tabla 47).

Tabla 47

Dimensión: Comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Comunicación lingüística	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Aprender un segundo idioma				
Escuela	3,69	0,48	3,63	0,53
Familia	3,22	0,77	3,16	0,73
Conocer la lengua castellana				
Escuela	3,80	0,42	3,88	0,34
Familia	3,33	0,63	3,50	0,59
Desarrollar habilidades comunicativas				
Escuela	3,67	0,49	3,75	0,45
Familia	3,31	0,61	3,56	0,56
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito				
Escuela	3,91	0,28	3,92	0,30
Familia	3,05	0,58	3,12	0,57
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral				
Escuela	3,62	0,50	3,68	0,55
Familia	3,64	0,52	3,82	0,40
Fomentar el hábito de la lectura				
Escuela	3,54	0,53	3,64	0,50
Familia	3,73	0,46	3,79	0,43
Utilizar de manera adecuada la lengua castellana				
Escuela	3,86	0,34	3,92	0,26
Familia	3,30	0,66	3,50	0,56

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que las puntuaciones no difieren demasiado en función del sexo del estudiante, es reseñable que las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad a los dos agentes que los hombres en todos los ítems que componen la dimensión a excepción del aprendizaje un segundo idioma, donde los hombres atribuyen una responsabilidad más alta a la familia y a la escuela. Es destacable, asimismo que las diferencias entre ambos

sexos en la atribución de responsabilidades en el ámbito de la familia son más acusadas que en caso de la escuela, habiendo mayor consenso entre ellos en las responsabilidades escolares que en las familiares.

Para estudiar de un modo más concreto estas cuestiones, tras el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Comunicación lingüística en función de la variable sexo, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 48

Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,898	2,855 ^b	0,000*

* $<.05$

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, existen diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) en la percepción entre hombres y mujeres sobre la atribución de responsabilidades en esta dimensión. A continuación, se analizan los Intervalos de confianza para saber en qué vectores de medias de los ítems que componen la dimensión se producen diferencias entre sexos mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 49).

Tabla 49

Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sexo	F1	2,651	1	2,651	13,489	0,000*
	E1	0,291	1	0,291	1,005	0,317
	F2	0,365	1	0,365	1,090	0,297
	E2	0,003	1	0,003	0,039	0,843
	F3	2,304	1	2,304	6,357	0,012*
	E3	0,492	1	0,492	3,676	0,056
	F4	3,057	1	3,057	8,636	0,004*
	E4	0,307	1	0,307	3,577	0,059
	F5	0,375	1	0,375	0,674	0,412
	E5	0,250	1	0,250	0,941	0,333
	F6	4,857	1	4,857	14,682	0,000*
	E6	0,515	1	0,515	2,403	0,122
	F7	0,286	1	0,286	1,452	0,229
	E7	0,767	1	0,767	2,901	0,089

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados reflejan que, dentro de la dimensión de Comunicación lingüística, las diferencias estadísticamente significativas se asocian a la percepción de hombres y mujeres en relación a la atribución de responsabilidades al ámbito familiar en los ítems de adquisición y desarrollo del lenguaje oral, el conocimiento y uso de la lengua castellana y el desarrollo de habilidades comunicativas, siendo en todas ellas donde las mujeres otorgan mayores niveles de responsabilidad.

Podría concluirse, por tanto, que:

- Tanto hombres como mujeres atribuyen de manera general mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Comunicación lingüística.

- Las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Todos los participantes, independientemente del sexo, consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, el conocimiento de la lengua castellana y su correcta utilización, mientras que la familia es especialmente responsable de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, el fomento de la lectura y del desarrollo de habilidades comunicativas.
- Hay diferencias significativas en la dimensión de Competencia lingüística en función del sexo del estudiante. Concretamente, las mujeres otorgan niveles de responsabilidad significativamente más altos a la familia en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, el conocimiento y uso de la lengua castellana y el desarrollo de habilidades comunicativas.

- **Competencia matemática**

En general, hombres y mujeres asignaban entre bastante y mucha responsabilidad a ambos agentes sobre el desarrollo de la competencia matemática, aunque, como se ha descrito en apartados anteriores, era una responsabilidad atribuida principalmente a la escuela.

Si analizamos con más detalle los ítems que componen esta dimensión, podemos ver que no hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función del sexo del estudiante. De este modo, hombres y mujeres atribuyen bastante responsabilidad a la familia en los ítems asociados con el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo, la iniciación en la resolución de problemas y fomento del razonamiento matemático, y mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de los mismos (ver tabla 50).

Tabla 50

Competencia matemática. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Competencia matemática	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar las operaciones elementales de cálculo				
Escuela	3,85	0,38	3,92	0,27
Familia	3,04	0,70	3,00	0,59
Fomentar el razonamiento matemático				
Escuela	3,79	0,46	3,90	0,32
Familia	2,86	0,79	2,86	0,68
Iniciarse en la resolución de problemas				
Escuela	3,76	0,47	3,87	0,34
Familia	2,98	0,72	3,06	0,65

Fuente: Elaboración propia

Es reseñable, a pesar de las escasas diferencias en las percepciones de hombres y mujeres, que las mujeres atribuyen mayores responsabilidades a los dos agentes en los tres ítems, a excepción del desarrollo de las operaciones elementales de cálculo, donde los hombres atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a las familias que las mujeres.

Comprobaremos, por otro lado, si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión en función del sexo mediante la prueba \wedge de Wilks.

Tabla 51

Dimensión: Competencia matemática. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,965	2,202 ^b	0,042*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como arroja el análisis, estadísticamente existen diferencias significativas ($p < .05$) entre hombres y mujeres. A fin de identificar qué ítems son aquellos que influyen de mayor manera en esta puntuación, analizamos los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 52).

Tabla 52

Dimensión: Competencia matemática. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F		
	cuadrados					
Sexo	F8	0,121	1	0,121	0,308	0,579
	F9	0,423	1	0,423	0,923	0,337
	F10	0,000	1	0,000	0,001	0,975
	E8	0,355	1	0,355	3,709	0,055
	E9	0,958	1	0,958	6,489	0,011*
	E10	0,847	1	0,847	6,139	0,014*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, observamos que, dentro de la dimensión de Competencia Matemática los dos ítems que arrojan diferencias significativas en función del sexo se vinculan al ámbito escolar y son los relativos a la iniciación en la resolución de problemas y el fomento del razonamiento matemático, donde las mujeres otorgan mayores niveles de responsabilidad.

A modo de conclusión, podríamos decir que:

- Los participantes de ambos sexos otorgan mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Competencia matemática.
- Las mujeres atribuyen, de manera general, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Todos los participantes, independientemente del sexo, consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo y el fomento del razonamiento matemático. El ítem en que la familia obtiene mayores puntuaciones es el relativo con la iniciación en la resolución de problemas.
- Hay diferencias significativas en la dimensión de Competencia matemática en función del sexo del estudiante. Concretamente, las mujeres otorgan niveles de

responsabilidad significativamente más altos a la escuela en la iniciación en la resolución de problemas y en el fomento del razonamiento matemático.

- **Competencia para la interacción con el mundo físico**

La atribución de responsabilidades sobre esta competencia a cualquiera de los dos agentes educativos es alta, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres.

De hecho, en el análisis de los ítems que componen la dimensión, no pueden hallarse diferencias reseñables en la asignación de responsabilidades en función del género en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, la exploración del entorno familiar, natural y social, el fomento de un uso responsable de los recursos naturales y la promoción del cuidado del medioambiente (ver tabla 53).

Tabla 53

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Interacción con el mundo físico	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales				
Escuela	3,80	0,44	3,83	0,38
Familia	2,88	0,65	2,91	0,61
Explorar el entorno familiar, natural y social				
Escuela	3,34	0,56	3,31	0,64
Familia	3,83	0,42	3,91	0,29
Fomentar un uso responsable de los recursos naturales				
Escuela	3,65	0,55	3,66	0,50
Familia	3,79	0,45	3,82	0,42
Promover el cuidado del medio ambiente				
Escuela	3,64	0,55	3,72	0,47
Familia	3,83	0,42	3,90	0,34

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, y aunque recalcando que las diferencias entre sexos no son destacables, la atribución de responsabilidades a ambos agentes en cada uno de los ítems que componen la dimensión es superior en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

Por otro lado, para ver si existe significatividad en las diferencias que hemos podido analizar a través de los descriptivos, se analizan a continuación los resultados de la prueba Λ de Wilks en función del sexo.

Tabla 54

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo.

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,975	1,141 ^b	0,335

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo, no existen, de manera general, diferencias significativas ($p < .05$) en las respuestas de hombres y mujeres. Sin embargo, para comprobar si en algunos ítems concretos de los que componen la dimensión pueden observarse diferencias entre sexos, se realiza el análisis de varianza de una vía (véase tabla 55).

Tabla 55

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen	Tipo III de		Media			
	suma de	gl	cuadrática	F	Sig.	
	cuadrados					
Sexo	F11	0,518	1	0,518	4,559	0,033*
	E11	0,037	1	0,037	0,097	0,756
	F12	0,087	1	0,087	0,222	0,638
	E12	0,076	1	0,076	0,467	0,495
	F13	0,044	1	0,044	0,243	0,623
	E13	0,017	1	0,017	0,066	0,798
	F14	0,468	1	0,468	3,398	0,066
	E14	0,549	1	0,549	2,195	0,139

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Solamente existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la atribución de responsabilidades a la familia en la exploración del entorno familiar, natural y social donde las mujeres atribuyen a este contexto un mayor nivel de responsabilidad.

A modo de conclusión, podríamos decir que:

- Los participantes de ambos sexos otorgan entre bastante y mucha responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico.
- Las mujeres atribuyen, de manera general, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Todos los participantes, independientemente del sexo, consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales y en la promoción del cuidado del medioambiente, mientras que la familia asume también una responsabilidad importante en la promoción del cuidado del medio ambiente y en la exploración del entorno familiar, natural y social.

- No hay diferencias significativas en la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico, aunque sí las hay en la atribución de responsabilidad a las familias por parte de las mujeres en la exploración del entorno familiar, natural y social.

- **Competencia digital y tratamiento de la información**

Analizábamos anteriormente, que la atribución de responsabilidades a la familia en esta dimensión era superior a la de la escuela siendo, asimismo, las mujeres quienes otorgaban mayor responsabilidad que los hombres.

Si prestamos atención de manera individualizada a cada uno de los ítems que la componen, hombres y mujeres atribuyen un nivel de competencia similar a familia y escuela en el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC, la iniciación en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos), el desarrollo de un espíritu crítico frente a las TIC, el uso responsable de la televisión, los videojuegos y las redes sociales y la información sobre los peligros de las tecnologías (ver tabla 56).

Tabla 56

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Competencia digital y tratamiento de la información	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC				
Escuela	3,66	0,51	3,64	0,52
Familia	2,87	0,70	2,91	0,72
Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC				
Escuela	3,47	0,56	3,60	0,54
Familia	3,24	0,78	3,46	0,69
Hacer un uso adecuado de la televisión				
Escuela	2,57	0,80	2,45	0,80
Familia	3,88	0,42	3,96	0,27
Hacer un uso responsable de las redes sociales				
Escuela	3,24	0,71	3,27	0,77
Familia	3,79	0,45	3,95	0,24
Hacer un uso responsable de los videojuegos				
Escuela	2,50	0,79	2,43	0,80
Familia	3,89	0,41	3,94	0,32
Informar sobre los peligros de las tecnologías				
Escuela	3,66	0,51	3,75	0,48
Familia	3,72	0,52	3,88	0,38
Iniciar en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos)				
Escuela	3,40	0,60	3,53	0,58
Familia	2,91	0,68	2,98	0,69

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, y aunque recalcando que las diferencias entre sexos no son destacables, la atribución de responsabilidades a ambos agentes en cada uno de los ítems que componen la dimensión es superior en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

Por otro lado, a fin de ampliar el análisis descriptivo de los datos en torno a la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información en función del sexo, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 57

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,900	2,796 ^b	0,001*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como arroja la Λ de Wilks, existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades de hombres y mujeres en esta dimensión. A fin de identificar en qué ítems y agentes se concentran estas diferencias, se analizan, a continuación, los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 58).

Tabla 58

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F	cuadrados	
Sexo	F15	0,445	1	0,445	0,929	0,336
	E15	1,410	1	1,410	4,076	0,044*
	F16	0,113	1	0,113	0,219	0,640
	E16	0,025	1	0,025	0,093	0,761
	F17	3,729	1	3,729	7,105	0,008*
	E17	1,289	1	1,289	4,235	0,040*
	F18	1,939	1	1,939	10,472	0,001*
	E18	0,576	1	0,576	2,415	0,121
	F19	1,909	1	1,909	18,646	0,000*
	E19	0,089	1	0,089	0,155	0,694
	F20	0,571	1	0,571	5,345	0,021*
	E20	1,195	1	1,195	1,845	0,175
	F21	0,251	1	0,251	2,050	0,153
	E21	0,431	1	0,431	0,677	0,411

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se desprende del análisis, dentro de la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información, hay significatividad en la atribución de responsabilidades a la escuela en relación con los ítems de iniciación en la utilización de las tecnologías y el desarrollo del espíritu crítico frente a las TIC, donde las mujeres puntuaban más alto. Además, también hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades al ámbito familiar en los ítems de desarrollo del espíritu crítico frente a las TIC, la información sobre el peligro de las tecnologías y el uso responsable y adecuado de las redes sociales y la televisión, donde igualmente eran las mujeres quienes atribuían mayores niveles de responsabilidad.

Partiendo de todos estos datos, podríamos concluir que:

- Los participantes de ambos sexos otorgan entre bastante y mucha responsabilidad a la escuela y a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información.
- Las mujeres atribuyen, de manera general, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Todos los participantes, independientemente del sexo, consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC y la información sobre los peligros de las tecnologías, mientras que los ítems donde la familia puntúa más alto son los vinculados con el uso responsable o adecuado de la televisión, los videojuegos y las redes sociales.
- Hay diferencias significativas en la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información en función del sexo del estudiante. Concretamente, las mujeres otorgan niveles de responsabilidad significativamente más altos a la escuela en la iniciación en la utilización de las tecnologías y el desarrollo del espíritu crítico frente a las TIC y a la familia en el desarrollo del espíritu crítico frente a las TIC, la información sobre el peligro de las tecnologías y el uso responsable y adecuado de las redes sociales y la televisión.

- **Competencia de aprender a aprender**

El mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender recae, como hemos visto anteriormente, en la escuela, siendo las mujeres quienes le atribuyen una mayor responsabilidad.

Atendiendo de manera individual a cada ítem de la dimensión, observamos que hombres y mujeres atribuyen niveles similares de responsabilidad (muchos) a ambos agentes en el desarrollo de la motivación y la organización del propio aprendizaje. Por otro lado, ambos sexos coinciden en atribuir mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la familia en el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar tareas y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (ver tabla 59).

Tabla 59

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Ítems	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje				
Escuela	3,82	0,43	3,91	0,33
Familia	3,67	0,50	3,79	0,42
Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas				
Escuela	3,78	0,44	3,83	0,37
Familia	3,11	0,69	3,34	0,65
Organizar el propio aprendizaje				
Escuela	3,72	0,47	3,73	0,47
Familia	3,42	0,59	3,55	0,61
Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje				
Escuela	3,74	0,46	3,78	0,42
Familia	3,12	0,72	3,19	0,69

Fuente: Elaboración propia.

Según se desprende de estos datos, y aunque de nuevo estaríamos hablando de diferencias escasas, las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad que los hombres a ambos agentes.

Tal y como se ha planteado en el análisis de dimensiones anteriores, se analiza a continuación si existe, en función del sexo, significatividad entre las medias de los ítems que componen la dimensión de Competencia de aprender a aprender mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 60

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,958	1,953 ^b	0,051

Fuente: Elaboración propia

Los datos arrojan que, aunque el índice se aproxima límite, no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la atribución de responsabilidades entre hombres y mujeres en la Competencia de aprender a aprender. Sin embargo, a fin de identificar diferencias significativas entre los ítems que componen la dimensión, se analiza a continuación varianza de una vía (véase tabla 61).

Tabla 61

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen		Tipo III de		Media		
		suma de cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
Sexo	F22	1,369	1	1,369	3,777	0,053
	E22	0,002	1	0,002	0,009	0,925
	F23	0,351	1	0,351	0,711	0,400
	E23	0,150	1	0,150	0,798	0,372
	F24	4,217	1	4,217	9,497	0,002*
	E24	0,256	1	0,256	1,635	0,202
	F25	1,075	1	1,075	5,351	0,021*
	E25	0,692	1	0,692	5,125	0,024*

* $< .05$

Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejan que, aunque a nivel general de la dimensión asociada a la Competencia de aprender a aprender, la Λ de Wilks indicaba que no había diferencias significativas. No obstante, hay tres ítems donde sí las hay en función del sexo del estudiante y el agente a quien se atribuyen las responsabilidades. Concretamente, hay

diferencias significativas en la atribución de responsabilidades al ámbito familiar en relación al fomento de la adquisición de estrategias para afrontar las tareas y el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje. En esa última cuestión, también hay diferencias significativas en la consideración del nivel de responsabilidad del ámbito escolar. Es destacable que, en todos los casos, son las mujeres quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad a uno u otro agente.

En síntesis, podríamos decir que:

- Los participantes, independientemente del sexo, atribuyen de un modo generalizado mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Competencia de aprender a aprender.
- Las mujeres atribuyen, en todos los casos, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Tanto hombres como mujeres consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje y el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar las tareas. Por su parte, los ítems donde la puntuación de las familias es más alta se vincula también al ítem relativo al desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje y la organización del propio aprendizaje.
- Aunque no hay diferencias significativas en la dimensión de Competencia de aprender a aprender, sí las hay en algunos ítems específicos, donde las mujeres atribuyen niveles de responsabilidad significativamente más altos que los hombres. Concretamente, las diferencias radican en las responsabilidades otorgadas al ámbito familiar en el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar las tareas y el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje y en la atribución de responsabilidades a la escuela en este último ítem.

- **Competencias sociales y cívicas**

La atribución de responsabilidad sobre el desarrollo de las competencias sociales y cívicas era muy alta, tanto en el caso de la escuela como en el de la familia, puntuando esta última ligeramente por encima.

Si analizamos de manera concreta los ítems que componen la dimensión, observamos que ambos sexos atribuyen mucha responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes aspectos, siendo las puntuaciones de las mujeres mayores en la práctica totalidad de los casos, con la única excepción de la atribución de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la capacidad de compartir, donde los hombres puntúan ligeramente más alto que las mujeres (ver tabla 62).

Tabla 62

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Competencias sociales y cívicas	Hombre		Mujer	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la capacidad de compartir				
Escuela	3,69	0,53	3,67	0,56
Familia	3,88	0,35	3,96	0,21
Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura				
Escuela	3,78	0,45	3,90	0,33
Familia	3,86	0,43	3,96	0,21
Favorecer la participación ciudadana				
Escuela	3,51	0,69	3,57	0,60
Familia	3,64	0,62	3,75	0,50
Fomentar el respeto hacia otras culturas				
Escuela	3,77	0,50	3,84	0,38
Familia	3,85	0,40	3,96	0,21
Impulsar la solidaridad				
Escuela	3,66	0,56	3,76	0,48
Familia	3,87	0,34	3,95	0,24
Promocionar la aceptación de las diferencias				
Escuela	3,72	0,50	3,84	0,41
Familia	3,82	0,41	3,94	0,26
Promover el conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos,...)				
Escuela	3,78	0,43	3,84	0,39
Familia	3,70	0,50	3,80	0,46

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, para comprobar si las diferencias identificadas en esta dimensión son significativas, se ha procedido a analizar la prueba Λ de Wilks (ver tabla 63).

Tabla 63

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,935	1,746 ^b	0,045*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Este análisis arroja que sí existen diferencias significativas entre sexos en relación a la atribución de responsabilidades en la dimensión de Competencias sociales y cívicas. Para identificar en qué ítems específicos de la dimensión se producen estas diferencias, se presenta a continuación el análisis de varianza de una vía (véase tabla 64).

Tabla 64

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen		Tipo III de		Media		Sig.
		suma de	gl	cuadrática	F	
Sexo	F26	0,972	1	0,972	12,157	0,001*
	E26	0,475	1	0,475	2,641	0,105
	F27	0,827	1	0,827	9,292	0,002*
	E27	0,994	1	0,994	7,125	0,008*
	F28	0,770	1	0,770	3,468	0,063
	E28	0,216	1	0,216	1,315	0,252
	F29	1,050	1	1,050	3,567	0,060
	E29	0,259	1	0,259	0,644	0,423
	F30	1,091	1	1,091	11,011	0,001*
	E30	1,004	1	1,004	5,129	0,024*
	F31	0,477	1	0,477	6,354	0,012*
	E31	0,888	1	0,888	3,452	0,064
	F32	0,571	1	0,571	8,340	0,004*
	E32	0,047	1	0,047	0,155	0,694

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en función del sexo en cinco de los ítems: fomento del respeto hacia otras culturas, favorecimiento de la no discriminación por motivos de género, religión etnia y/o cultura, promoción de la aceptación de las diferencias, impulso de la solidaridad y desarrollar la capacidad de compartir (en todos ellos, las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad). Además, hay diferencias significativas en función del sexo en la atribución de responsabilidades a la escuela en el favorecimiento de la no discriminación y la promoción de la aceptación de las diferencias, donde son también las mujeres quienes otorgan un mayor nivel de responsabilidad al ámbito escolar.

Resumiendo, podríamos decir que:

- Los participantes de ambos sexos atribuyen mucha responsabilidad a la escuela y a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Competencias sociales y cívicas.
- Las mujeres atribuyen en la práctica totalidad de los casos mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Tanto hombres como mujeres consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el favorecimiento de la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura y en la promoción del conocimiento de los principios de la democracia, mientras que la familia recibiría una mayor atribución de responsabilidad en el desarrollo de la capacidad de compartir y el impulso de la solidaridad.
- Existen diferencias significativas en la dimensión de Competencias sociales y cívicas en función del sexo. Concretamente, las diferencias radican en una atribución significativamente mayor de las mujeres a la familia en el fomento del respeto hacia otras culturas, el favorecimiento de la no discriminación por motivos de género, religión etnia y/o cultura, la promoción de la aceptación de las diferencias, el impulso de la solidaridad y el desarrollo de la capacidad de compartir. Asimismo, hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades al contexto escolar en el favorecimiento de la no discriminación y la promoción de la aceptación de las diferencias.

- **Competencia de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor**

Analizábamos anteriormente que la atribución de responsabilidades sobre el desarrollo de la autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor recaía, en mayor medida, sobre la escuela. Se recogía, asimismo, que, aunque ambos sexos atribuían mucha responsabilidad a la familia y la escuela, las mujeres otorgaban un mayor nivel de responsabilidad que los hombres.

Concretando el análisis sobre los ítems que componen esta dimensión, podemos observar que hombres y mujeres atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de las diferentes cuestiones asociadas a ella. Específicamente, se atribuyen mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo del pensamiento crítico, el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad, la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades y el fomento de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas. Por otro lado, hombres y mujeres atribuyen mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la familia en el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo e individual, el desarrollo del espíritu emprendedor, el fomento de la capacidad de análisis y el desarrollo de la capacidad de liderazgo (ver tabla 65).

Tabla 65

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar el pensamiento creativo				
Escuela	3,76	0,47	3,80	0,41
Familia	3,47	0,62	3,59	0,54
Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo				
Escuela	3,87	0,34	3,91	0,28
Familia	3,09	0,70	3,27	0,66
Desarrollar la capacidad de trabajo individual				
Escuela	3,65	0,53	3,75	0,45
Familia	3,35	0,71	3,60	0,56
Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor				
Escuela	3,39	0,63	3,39	0,64
Familia	3,33	0,65	3,47	0,65
Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones				
Escuela	3,68	0,52	3,52	0,55
Familia	3,52	0,59	3,76	0,44
Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad				
Escuela	3,65	0,51	3,71	0,47
Familia	3,68	0,50	3,87	0,35
Fomentar la capacidad de análisis				
Escuela	3,73	0,48	3,81	0,40
Familia	3,23	0,69	3,41	0,59
Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo				
Escuela	3,40	0,63	3,37	0,67
Familia	3,00	0,73	3,08	0,73
Promover el reconocimiento de las propias potencialidades				
Escuela	3,62	0,54	3,65	0,50
Familia	3,66	0,52	3,82	0,40

	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas				
Escuela	3,64	0,52	3,57	0,57
Familia	3,53	0,59	3,80	0,42

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, en este caso, que las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad en todos los ítems a la familia y a la escuela con excepción de tres cuestiones, donde son los hombres quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad a la escuela: el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo y la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas.

Por otra parte, la prueba Λ de Wilks confirma que existe significatividad entre las medias de los ítems que componen la dimensión de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (ver tabla 66):

Tabla 66

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,865	2,790 ^b	0,000*

*<.05

Fuente: Elaboración propia

Confirmadas estas diferencias significativas de modo global en el marco de la dimensión, se realiza a continuación el análisis de varianza de una vía, a fin de identificar en qué ítems en concreto se producen las diferencias en función del sexo (véase tabla 67):

Tabla 67

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F		
	cuadrados					
Sexo	F33	2,054	1	2,054	10,388	0,001*
	E33	0,049	1	0,049	0,183	0,669
	F34	1,133	1	1,133	3,460	0,064
	E34	0,116	1	0,116	0,622	0,431
	F35	2,391	1	2,391	6,093	0,014*
	E35	0,458	1	0,458	2,477	0,116
	F36	4,712	1	4,712	18,979	0,000*
	E36	2,009	1	2,009	6,928	0,009*
	F37	6,172	1	6,172	26,705	0,000*
	E37	0,413	1	0,413	1,342	0,247
	F38	4,730	1	4,730	12,613	0,000*
	E38	0,899	1	0,899	3,943	0,048*
	F39	2,825	1	2,825	6,168	0,013*
	E39	0,138	1	0,138	1,517	0,219
	F40	0,504	1	0,504	0,946	0,331
	E40	0,054	1	0,054	0,124	0,725
	F41	2,789	1	2,789	17,005	0,000
	E41	0,273	1	0,273	1,148	0,285
	F42	1,703	1	1,703	4,033	0,045*
	E42	0,000	1	0,000	0,000	0,983

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, hay una cantidad reseñable de ítems donde existen diferencias significativas en relación a la atribución de responsabilidades al ámbito familiar en función del sexo. Concretamente, estas diferencias se asocian a los ítems relativos a la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades, el fomento de la capacidad de análisis, el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas, el

desarrollo de la capacidad de trabajo individual y en equipo y el favorecimiento del espíritu emprendedor. También se identifican diferencias significativas en función del sexo en la atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de la capacidad de trabajo en individual y el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones. Cabe destacar que las mujeres otorgan mayores niveles de responsabilidad en todos los casos, excepto en este último ítem, donde son los hombres quienes consideran que, el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones son, en mayor medida, responsabilidad de la escuela.

Partiendo de este análisis, podríamos concluir que:

- Los participantes de ambos sexos atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la escuela y a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
- En prácticamente todos los ítems, las mujeres otorgan mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- A nivel general, ambos sexos consideran que el desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de trabajo en equipo son responsabilidades principales de la escuela. Mientras tanto, la familia es especialmente responsable del fomento del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad y la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades.
- Existen diferencias significativas en la dimensión de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor en función del sexo. Específicamente, las mujeres atribuyen puntuaciones significativamente mayores a la familia en la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades, el fomento de la capacidad de análisis, el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas, el desarrollo de la capacidad de trabajo individual y en equipo y el favorecimiento del espíritu emprendedor. Además, las mujeres puntúan destacablemente más alto en la atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de la capacidad de trabajo en individual y los hombres en el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones.

- **Competencia de Conciencia y expresión cultural y artística**

La atribución de responsabilidad sobre el desarrollo de esta competencia recae en mayor medida sobre la escuela, siendo las mujeres quienes le otorgan una mayor responsabilidad que los hombres.

Realizando un análisis pormenorizado de los ítems que componen la dimensión, hombres y mujeres atribuyen mucha responsabilidad a ambos agentes en el favorecimiento de la capacidad creadora, el impulso de la participación en actividades culturales y la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico. Mientras, atribuyen mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la escuela en el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura y el desarrollo de la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas. Por último, tanto hombres como mujeres atribuyen bastante responsabilidad a familia y escuela en el fomento del desarrollo de la capacidad estética (ver tabla 68).

Tabla 68

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Ítems	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura				
Escuela	3,49	0,58	3,54	0,56
Familia	3,32	0,69	3,32	0,69
Desarrollar la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas				
Escuela	3,59	0,56	3,64	0,50
Familia	3,33	0,61	3,44	0,60
Favorecer la capacidad creadora				
Escuela	3,67	0,54	3,64	0,51
Familia	3,47	0,61	3,56	0,55
Fomentar el desarrollo de la capacidad estética				
Escuela	3,12	0,78	3,24	0,72
Familia	3,26	0,70	3,27	0,68
Impulsar la participación en actividades culturales				
Escuela	3,54	0,56	3,60	0,55
Familia	3,63	0,3	3,65	0,55
Promocionar la conservación del patrimonio cultural y artístico				
Escuela	3,67	0,54	3,60	0,54
Familia	3,66	0,52	3,64	0,56

Fuente: Elaboración propia.

En general, las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes que los hombres. Sin embargo, en esta dimensión, los hombres atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la escuela que las mujeres en el favorecimiento de la capacidad creadora y a ambos agentes en la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico.

Analizamos, a continuación, el análisis de la Λ de Wilks, a fin de comprobar si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística en función de la variable sexo (ver tabla 69).

Tabla 69

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,955	1,392 ^b	0,167

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos recogidos en esta tabla, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la atribución de responsabilidades en la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística en función del sexo. Sin embargo, analizamos a continuación la varianza de una vía a fin de identificar posibles diferencias significativas en los ítems que componen la dimensión (véase tabla 70).

Tabla 70

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen	Tipo III de			Media	F	Sig.
	suma de	gl	cuadrados			
Sexo	F43	0,972	1	0,972	2,620	0,106
	E43	0,208	1	0,208	0,759	0,384
	F44	0,005	1	0,005	0,012	0,915
	E44	1,111	1	1,111	2,028	0,155
	F45	0,675	1	0,675	2,075	0,151
	E45	0,076	1	0,076	0,280	0,597
	F46	0,040	1	0,040	0,130	0,719
	E46	0,398	1	0,398	1,374	0,242
	F47	0,021	1	0,021	0,069	0,793
	E47	0,271	1	0,271	0,877	0,350
	F48	4,586E-06	1	4,586E-06	0,000	0,998
	E48	0,202	1	0,202	0,628	0,428

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados reflejan que, en línea con la Λ de Wilks, dentro de la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística, no hay diferencias significativas en ninguno de los ítems que la componen por cuestión de sexo.

En síntesis, podríamos exponer que:

- Los participantes de ambos sexos atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la escuela y a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística.
- Las mujeres otorgan, de modo general, una mayor responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Los hombres consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el favorecimiento de la capacidad creadora y la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico, mientras que las mujeres puntúan más alto a la escuela en el favorecimiento de la capacidad creadora y el desarrollo de la

capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas. Mientras, ambos sexos consideran que la familia tiene especial responsabilidad en el impulso de la participación en actividades culturales y en la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico.

- No se identifican diferencias significativas en la dimensión de Conciencia y expresión cultural, así como en los ítems que la componen en función del sexo de los participantes.

- **Competencia de Hábitos y estilos de vida saludables**

Exponíamos en apartados anteriores que se atribuía un mayor nivel de responsabilidad a la familia que a la escuela en la dimensión asociada a los hábitos y estilos de vida saludables. Analizábamos, asimismo, que hombres y mujeres atribuían niveles de responsabilidad similares a ambos agentes.

Prestando atención a los ítems que componen la dimensión, ambos sexos atribuyen mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos propios y de los demás, el fomento del conocimiento del cuerpo propio y del otro, el fomento de la realización de ejercicio físico, el impulso de la actitud responsable ante conductas de riesgo y la promoción del desarrollo de estilos de vida saludables. Mientras, se atribuye mucha responsabilidad a la familia y bastante a la escuela en la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene cuidado y descanso, así como en la adquisición de hábitos alimenticios saludables (ver tabla 71).

Tabla 71

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

Ítems	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso				
Escuela	3,37	0,64	3,12	0,76
Familia	3,88	0,35	3,98	0,18
Favorecer la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás				
Escuela	3,60	0,52	3,65	0,54
Familia	3,72	0,47	3,86	0,37
Fomentar el conocimiento del propio cuerpo				
Escuela	3,55	0,59	3,48	0,63
Familia	3,59	0,59	3,80	0,42
Fomentar la realización de ejercicio físico				
Escuela	3,57	0,59	3,54	0,57
Familia	3,84	0,41	3,83	0,41
Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas)				
Escuela	3,65	0,50	3,62	0,56
Familia	3,88	0,40	3,95	0,24
Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables				
Escuela	3,57	0,62	3,47	0,61
Familia	3,88	0,33	3,96	0,22
Promover el conocimiento y respeto del cuerpo del otro				
Escuela	3,66	0,49	3,68	0,54
Familia	3,69	0,53	3,88	0,34
Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables				
Escuela	3,34	0,64	3,22	0,72
Familia	3,91	0,32	3,96	0,22
Promover la identificación de las propias emociones y sentimientos				
Escuela	3,44	0,62	3,43	0,64
Familia	3,66	0,51	3,88	0,34

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, es reseñable que, al contrario que sucedía en dimensiones anteriores, la atribución de responsabilidades a los diferentes agentes en cada uno de los ítems varía en

función del sexo del encuestado. De este modo, los hombres otorgan puntuaciones más altas a la escuela, mientras que las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad al contexto familiar.

Con el fin de profundizar en el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables en función de la variable sexo, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 72

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,870	2,892 ^b	0,000*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis se desprende que, estadísticamente, existen diferencias significativas ($p < .05$) en la atribución de responsabilidades en función del sexo en la dimensión. Para identificar en qué ítems se producen concretamente estas diferencias significativas, se realiza a continuación el análisis de varianza de una vía (véase tabla 73).

Tabla 73

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F		
	cuadrados					
Sexo	F49	3,653	1	3,653	15,841	0,000*
	E49	0,430	1	0,430	1,111	0,293
	F50	3,011	1	3,011	17,589	0,000*
	E50	0,024	1	0,024	0,088	0,767
	F51	0,469	1	0,469	6,891	0,009*
	E51	0,775	1	0,775	2,036	0,154
	F52	0,743	1	0,743	12,237	0,001*
	E52	5,165	1	5,165	9,885	0,002
	F53	0,276	1	0,276	4,088	0,044*
	E53	1,254	1	1,254	2,554	0,111
	F54	0,377	1	0,377	4,212	0,041*
	E54	0,050	1	0,050	0,169	0,681
	F55	0,001	1	0,001	0,006	0,940
	E55	0,077	1	0,077	0,232	0,630
	F56	3,589	1	3,589	22,182	0,000*
	E56	0,014	1	0,014	0,035	0,852
	F57	1,669	1	1,669	10,198	0,002*
	E57	0,198	1	0,198	0,690	0,407

*<.05

Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejan que, dentro de la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables, hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades al ámbito familiar por parte de hombres y mujeres en todos los ítems que la componen, a excepción del fomento de la realización de ejercicio físico. En todos ellos, las mujeres puntúan más alto que los hombres. En el caso de la escuela, solamente hay un ítem donde hay diferencias significativas en función del sexo: favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, siendo los hombres quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad al contexto escolar.

Partiendo de este análisis, podríamos concluir que:

- Los participantes de ambos sexos atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la escuela y mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables.
- Los mayores niveles de atribución de responsabilidad a uno u otro agente según el sexo, varía en función de cada ítem. Los hombres priorizan la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de los diferentes ítems, mientras que es habitual que las mujeres atribuyan mayores puntuaciones que los hombres a la familia.
- A nivel general, ambos sexos consideran que la promoción del conocimiento y respeto del cuerpo del otro, el impulso de la actitud responsable ante conductas de riesgo y el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás son responsabilidades principales de la escuela. Mientras tanto, la familia es especialmente responsable del favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso y de la promoción de hábitos alimenticios saludables.
- Existen diferencias significativas en la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables según el sexo de los participantes. Específicamente, estas diferencias se vinculan siempre a la atribución de responsabilidades de las mujeres al ámbito familiar, donde puntúan más alto en el favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás, el fomento del conocimiento del propio cuerpo, el impulso de la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas), la promoción del desarrollo de estilos de vida saludables, del conocimiento y respeto del cuerpo del otro, de la adquisición de hábitos alimenticios saludables y de la identificación de las propias emociones y sentimientos.

- **Competencia de Normas y responsabilidades domésticas**

El desarrollo de la competencia asociada a las normas y responsabilidades domésticas es, como hemos podido analizar en apartados anteriores, una responsabilidad mayoritariamente del contexto familiar, atribuyendo hombres y mujeres un nivel de responsabilidad similar.

Es destacable que tanto hombres como mujeres solamente atribuyen mucha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela en el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas. Mientras, ambos sexos exponen que la familia tiene mucha responsabilidad en el fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas y la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar, considerando que la escuela tiene alguna o bastante responsabilidad en su desarrollo (ver tabla 74).

Tabla 74

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función del sexo

	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Favorecer la aceptación de las normas establecidas				
Escuela	3,45	0,67	3,49	0,74
Familia	3,86	0,37	3,95	0,27
Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas				
Escuela	2,72	0,79	2,64	0,73
Familia	3,91	0,28	3,93	0,27
Promover el sentimiento de apego en el seno familiar				
Escuela	2,70	0,78	2,75	0,76
Familia	3,91	0,28	3,96	0,20

Fuente: Elaboración propia

En general, las mujeres atribuyen mayores niveles de responsabilidad que los hombres a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems, a excepción del fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas, donde los hombres otorgan mayores puntuaciones a la escuela.

Para estudiar de un modo más concreto estas cuestiones, tras el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas en función de la variable sexo, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba χ^2 de Wilks.

Tabla 75

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	0,968	1,995 ^b	0,066

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en esta tabla, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la percepción entre hombres y mujeres. A continuación, se analizan los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 76).

Tabla 76

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del sexo

Origen	Tipo III de			Media	F	Sig.
	suma de	gl	cuadrados			
Sexo	F58	0,589	1	0,589	6,297	0,013*
	E58	0,138	1	0,138	0,264	0,608
	F59	0,027	1	0,027	0,366	0,545
	E59	0,484	1	0,484	0,858	0,355
	F60	0,171	1	0,171	3,322	0,069
	E60	0,237	1	0,237	0,399	0,528

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en el ítem relacionado con el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, donde las mujeres puntúan más alto.

El análisis de todos estos datos nos permite identificar que:

- Los participantes de ambos sexos atribuyen bastante responsabilidad a la escuela y mucha a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas.
- Las mujeres otorgan, de modo general, una mayor responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Todos los participantes, independientemente del sexo consideran que, en el marco de la dimensión, la escuela tiene especial responsabilidad en el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, mientras que la familia tiene especial responsabilidad en la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar y el fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas.
- No se identifican diferencias significativas en la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas, pero sí en la atribución de responsabilidades por parte de las mujeres a la familia en el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas.

4.5. La atribución de responsabilidades según la edad

Tras analizar los resultados en función del sexo de los estudiantes, presentaremos a continuación los resultados organizando a los participantes en varios grupos de edad, a fin de ver si existen diferencias en la atribución de las competencias a familia y escuela en función de la edad.

Se han distribuido a los participantes en cuatro franjas de edad, tratando de ofrecer una visión lógica y homogénea de esta variable, y atendiendo a la distribución quinquenal que el Instituto Nacional de Estadística utiliza para sus publicaciones. Solamente se ha realizado una excepción: se ha agrupado en una única franja los sujetos de los 36 a los 55 años, puesto que suponían la menor parte de la muestra y la distribución quinquenal hubiera distorsionado los resultados.

Se detalla a continuación la distribución de participantes por franja de edad (ver figura 16):

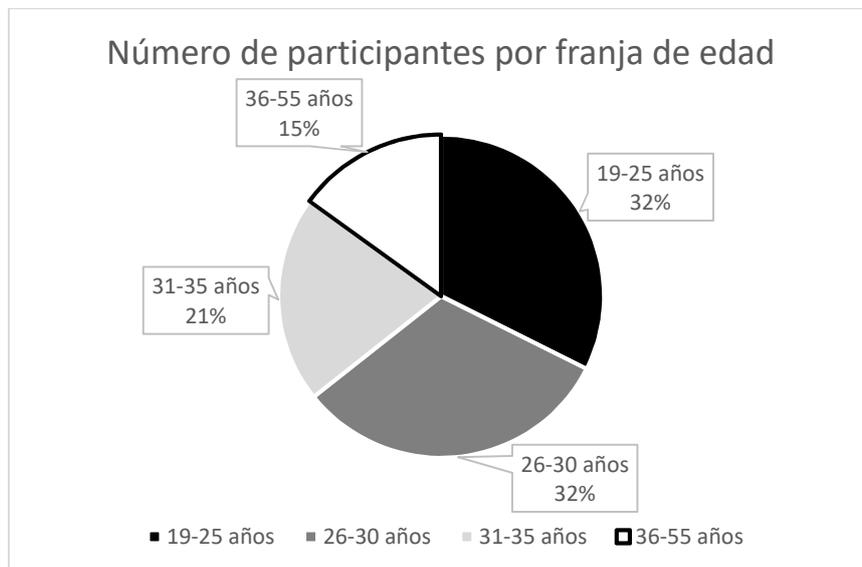


Figura 16. Distribución de participantes por franja de edad. Elaboración propia

Al igual que sucedía con el sexo, las diferencias en las atribuciones de responsabilidad en las diferentes dimensiones no son demasiado significativas. En este sentido, los participantes de las diferentes franjas de edad atribuyen niveles de responsabilidad similares en todas las dimensiones, tal y como puede verse en la siguiente figura:

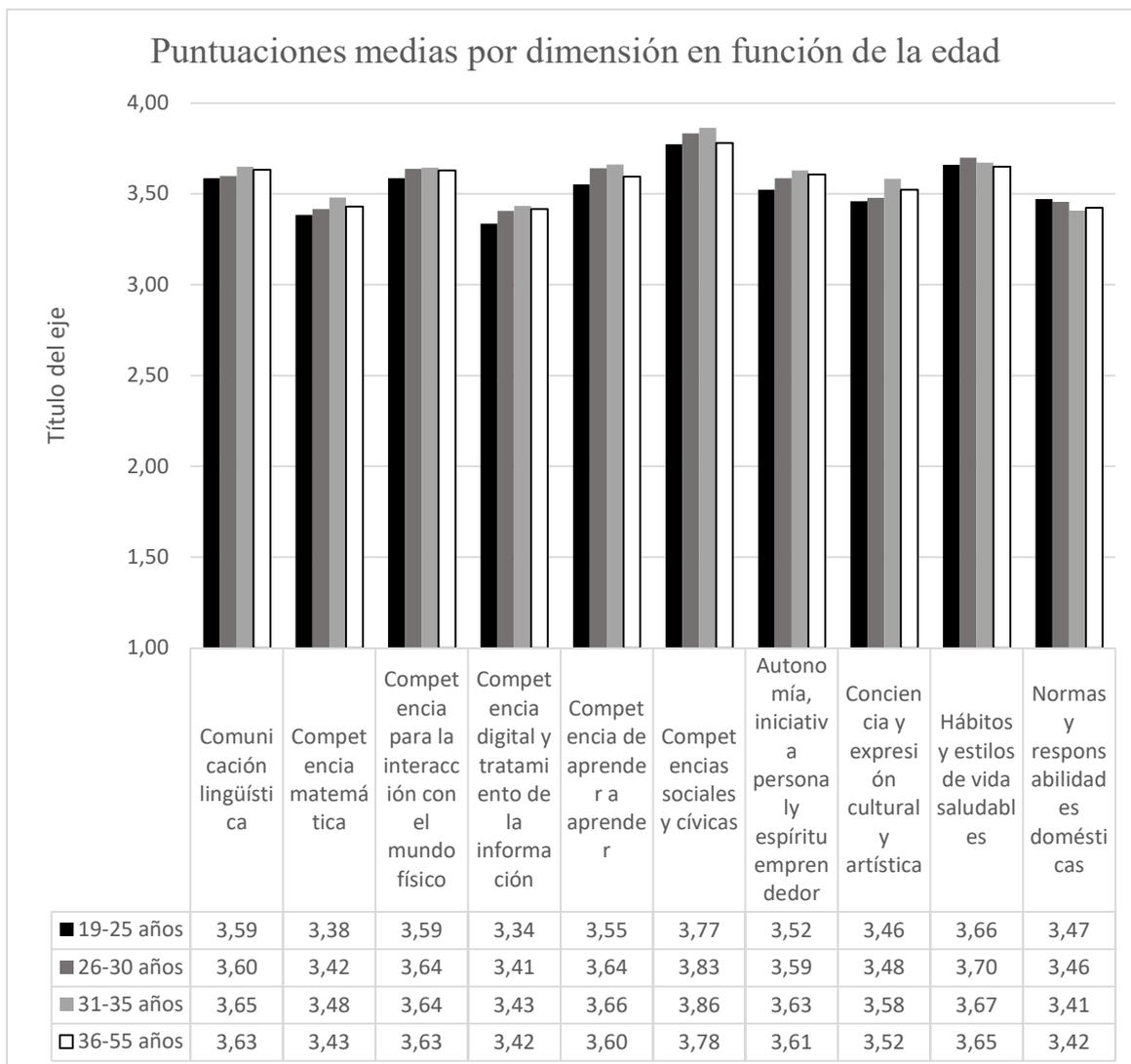


Figura 17. Puntuaciones medias por dimensión en función de la edad. Elaboración propia

Según se desprende de estos datos, la atribución de responsabilidades conjunta a los ámbitos escolar y familiar son similares en todas las dimensiones. A fin de profundizar en estos datos y ofrecer una visión más completa, se detalla, en la siguiente tabla, la información descriptiva de este análisis, incorporando las desviaciones típicas y las diferencias entre medias (ver tabla 77):

Tabla 77

Puntuaciones medias y desviación típica de cada dimensión en función de la edad

Dimensión	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,59	0,25	3,60	0,26	3,65	0,25	3,63	0,23	0,06
Competencia matemática	3,38	0,45	3,42	0,45	3,48	0,45	3,43	0,45	0,10
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,59	0,33	3,64	0,33	3,64	0,31	3,63	0,32	0,05
Competencia digital y tratamiento de la información	3,34	0,49	3,41	0,50	3,43	0,52	3,42	0,48	0,08
Competencia de aprender a aprender	3,55	0,28	3,64	0,23	3,66	0,25	3,60	0,26	0,11
Competencias sociales y cívicas	3,77	0,13	3,83	0,12	3,86	0,11	3,78	0,09	0,09
Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	3,52	0,24	3,59	0,20	3,63	0,21	3,61	0,21	0,11
Conciencia y expresión cultural y artística	3,46	0,18	3,48	0,16	3,58	0,14	3,52	0,13	0,12
Hábitos y estilos de vida saludables	3,66	0,24	3,70	0,21	3,67	0,26	3,65	0,22	0,05
Normas y responsabilidades domésticas	3,47	0,56	3,46	0,53	3,41	0,59	3,42	0,53	0,06

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos evidencian que la atribución conjunta de competencias a los ámbitos escolar y familiar son prácticamente iguales en todas las dimensiones, con diferencias mínimas (entre 0,05 y 0,12 puntos).

Tal y como se puede observar las puntuaciones relativas a la atribución de responsabilidades en las diferentes franjas de edad, estas se distribuyen de la siguiente manera:

- Las puntuaciones de los más jóvenes (19-25 años) oscilan entre los 3,38 y los 3,77 puntos. Este grupo atribuye un mayor nivel de responsabilidad a ambos agentes en las Competencias sociales y cívicas (3,77), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,66), la Comunicación lingüística (3,59) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,59). Le siguen las dimensiones asociadas a la Competencia de aprender a aprender (3,55) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,52). Atribuyen, por otro lado, un menor nivel de responsabilidad, a las Normas y responsabilidades domésticas (3,47), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,46), la Competencia matemática (3,38) y la Competencia digital y tratamiento de la información (3,34).
- En el caso de los participantes de entre 26 y 30 años, las mayores puntuaciones se vinculan a las Competencias sociales y cívicas (3,83), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,70), la Competencia de aprender a aprender (3,64) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,64). A continuación, se encuentran la Comunicación lingüística (3,60) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,59). Este grupo atribuye un menor nivel de responsabilidad a ambos agentes en la Conciencia y estilos de vida saludables (3,48), las Normas y responsabilidades domésticas (3,46), la Competencia matemática (3,42) y la Competencia digital y tratamiento de la información (3,41).
- El grupo de participantes de 31 a 35 años otorga mayores niveles de responsabilidad a la familia y a la escuela en el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas (3,86), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,67), la Competencia de aprender a aprender (3,66) y la Comunicación lingüística (3,65). Le siguen la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,64) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,63). Estos participantes atribuyen menores niveles de responsabilidad a ambos agentes a la Conciencia y expresión cultural y artística (3,58), la Competencia matemática (3,48), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,43) y las Normas y responsabilidades domésticas (3,41).

- Por último, los participantes de entre 36 y 55 años otorgan un mayor nivel de responsabilidad a familia y escuela en las dimensiones asociadas con las Competencias sociales y cívicas (3,78), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,65), la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,63) y la Comunicación lingüística (3,63). Le siguen la dimensión vinculada a la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,61) y la Competencia de aprender a aprender (3,60). Este grupo atribuye, por otro lado, menores niveles de responsabilidad a ambos contextos en el desarrollo de la Conciencia y expresión cultural y artística (3,52), la Competencia matemática (3,43), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,42) y las Normas y responsabilidades domésticas (3,42).

En relación a la desviación típica, las puntuaciones se sitúan entre 0,09 y 0,59. La mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes de las diferentes franjas de edad se produce en las dimensiones de Competencias Sociales y cívicas (entre 0,09 y 0,13) y la Conciencia y expresión cultural y artística (entre 0,13 y 0,18). En ambos casos, hay menor dispersión en el grupo de edad de 36 a 55 años, habiendo mayor heterogeneidad cuanto más jóvenes son los participantes.

Mientras tanto, la mayor dispersión en las respuestas, se asocia a la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas (entre 0,53 y 0,59) y a la de Competencia digital y tratamiento de la información (entre 0,48 y 0,52), no habiendo en este caso relación entre la puntuación y la franja de edad.

Se ofrece, a continuación, la jerarquización de las dimensiones en función de las puntuaciones medias y las franjas de edad de los participantes, a fin de identificar las diferencias y semejanzas en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en su desarrollo (ver tabla 78):

Tabla 78

Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según la edad

Posición	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
	Dimensión	Dimensión	Dimensión	Dimensión
1	Competencias sociales y cívicas			
2	Hábitos y estilos de vida saludables			
3	Comunicación lingüística	Competencia de aprender a aprender	Competencia de aprender a aprender	Competencia para la interacción con el mundo físico
4	Competencia para la interacción con el mundo físico	Competencia para la interacción con el mundo físico	Comunicación lingüística	Comunicación lingüística
5	Competencia de aprender a aprender	Comunicación lingüística	Competencia para la interacción con el mundo físico	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor
6	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	Competencia de aprender a aprender
7	Normas y responsabilidades domésticas	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística
8	Conciencia y expresión cultural y artística	Normas y responsabilidades domésticas	Competencia matemática	Competencia matemática
9	Competencia matemática	Competencia matemática	Competencia digital y tratamiento de la información	Competencia digital y tratamiento de la información
10	Competencia digital y tratamiento de la información	Competencia digital y tratamiento de la información	Normas y responsabilidades domésticas	Normas y responsabilidades domésticas

Fuente: Elaboración propia.

Se desprende de esta jerarquización que, independientemente del grupo de edad, las dimensiones en las que se atribuye un mayor nivel de responsabilidad a la familia y la escuela son las Competencias sociales y cívicas y los Hábitos y estilos de vida saludables. Es destacable, además, que, aunque hay ligeras variaciones en relación al puesto que ocupan concretamente, también los participantes de todas las edades atribuyen mayores responsabilidades a ambas esferas en la Comunicación lingüística, la Competencia para la interacción con el mundo físico y la Competencia de aprender a aprender, todas ellas situándose entre los primeros puestos.

Hay, por otro lado, también consenso en las dimensiones donde se atribuyen menores niveles de responsabilidad a la familia y la escuela, puestos ocupados por la Competencia matemática, la Competencia digital y tratamiento de la información y las Normas y responsabilidades domésticas.

A fin de estudiar con mayor profundidad la atribución de responsabilidad de los participantes en función de su edad, se analizan a continuación las posibles diferencias en la asignación de competencias a cada uno de los agentes según esta variable de estudio. Además, se profundizará de manera especial en la significatividad de las diferencias en el marco de cada una de las dimensiones a través de pruebas específicas.

4.5.1. Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según la edad

Tras analizar de un modo conjunto la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de las diferentes franjas de edad, se presentan en este apartado los resultados tomando en consideración esta misma variable (edad), pero segmentando los resultados por agente (familia y escuela).

La atribución de responsabilidades a la familia como agente educativo en función de la edad.

Analizando, en primer lugar, la atribución de responsabilidad que los diferentes grupos de edad realizan en cada una de las dimensiones, observamos que todos ellos otorgan entre bastante y mucha responsabilidad a la familia en su desarrollo.

Concretamente, todos los participantes, independientemente de su edad, atribuyen mucha responsabilidad a este contexto en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, las Competencias sociales y cívicas, el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas. Asimismo, ambos sexos consideran que la familia tiene entre bastante y mucha responsabilidad en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia digital y tratamiento de la información, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística y bastante responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (ver figura 18):

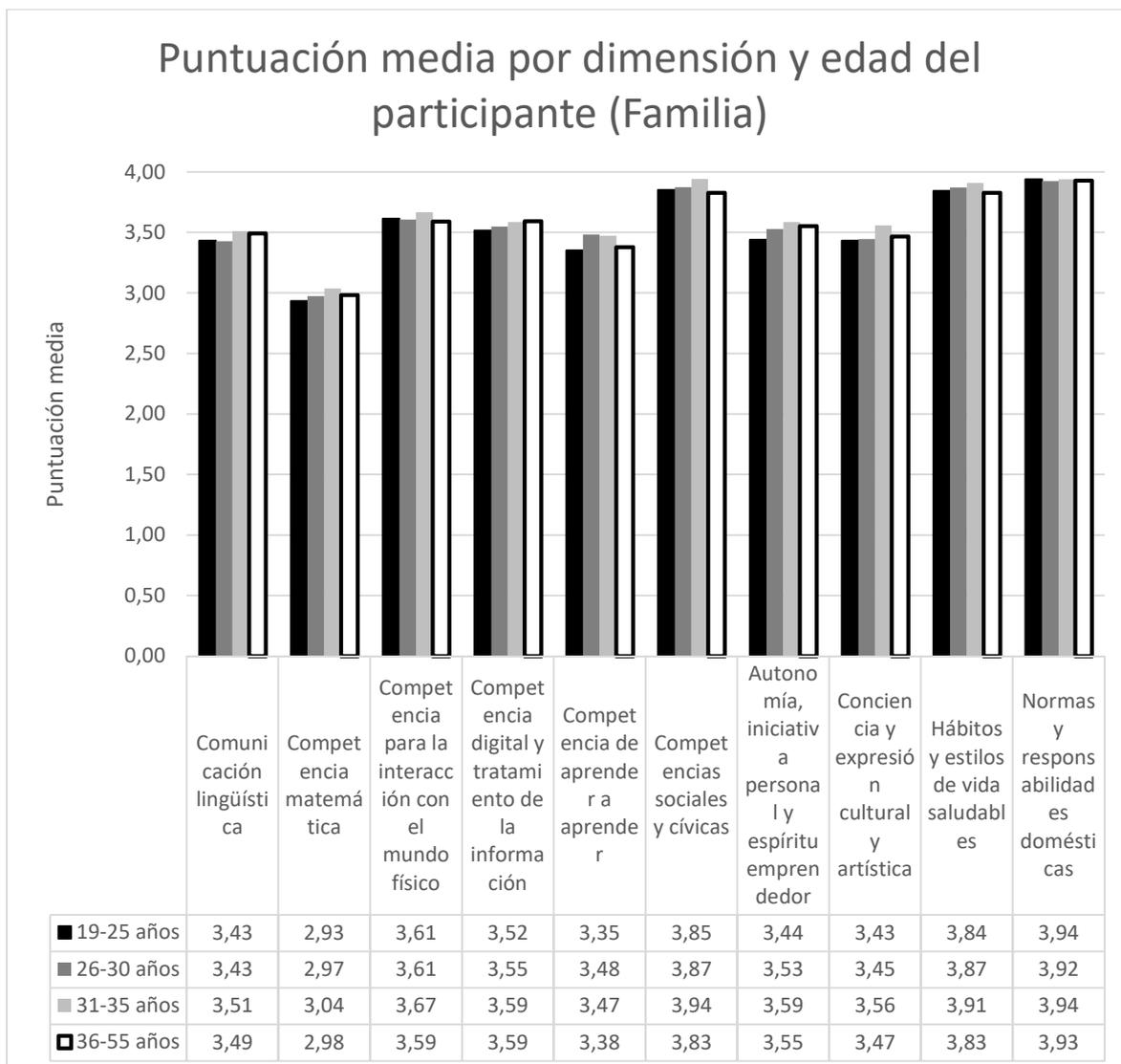


Figura 18. Puntuaciones medias para la familia por dimensión en función de la edad.

Elaboración propia

A fin de profundizar más en estos resultados, se ofrece en la siguiente tabla un análisis más pormenorizado de los datos, calculando también índices de dispersión que nos permitan identificar diferencias entre las percepciones de los participantes en función de la edad (ver tabla 79):

Tabla 79

Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de la edad

Dimensión	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Comunicación lingüística	3,43	0,25	3,43	0,24	3,51	0,25	3,49	0,22
Competencia matemática	2,93	0,05	2,97	0,09	3,04	0,10	2,98	0,09
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,61	0,43	3,61	0,42	3,67	0,38	3,59	0,41
Competencia digital y tratamiento de la información	3,52	0,43	3,55	0,46	3,59	0,43	3,59	0,39
Competencia de aprender a aprender	3,35	0,27	3,48	0,22	3,47	0,22	3,38	0,19
Competencias sociales y cívicas	3,85	0,08	3,87	0,12	3,94	0,06	3,83	0,08
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,44	0,26	3,53	0,23	3,59	0,24	3,55	0,21
Conciencia y expresión cultural y artística	3,43	0,18	3,45	0,15	3,56	0,14	3,47	0,14
Hábitos y estilos de vida saludables	3,84	0,09	3,87	0,07	3,91	0,05	3,83	0,08
Normas y responsabilidades domésticas	3,94	0,01	3,92	0,02	3,94	0,02	3,93	0,04

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos estos datos de manera específica, atendiendo a las puntuaciones medias y las desviaciones típicas, encontramos que:

- En el caso de los más jóvenes (19-25 años), las puntuaciones medias se sitúan entre los 2,93 y los 3,94 puntos. La menor atribución de responsabilidad de este grupo de edad a la familia se asocia a la dimensión de Competencia matemática (2,93), seguida de las Competencias de aprender a aprender (3,35), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,43), la Comunicación lingüística (3,43) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,44). Por el contrario, los participantes de entre 19 y 25 años atribuyen las mayores puntuaciones al ámbito

familiar en el desarrollo de Normas y responsabilidades domésticas (3,94), Competencias sociales y cívicas (3,85), Hábitos y estilos de vida saludables (3,84), Competencia para la interacción con el mundo físico (3,61) y Competencia digital y tratamiento de la información (3,52).

La desviación típica, por su parte, puntúa entre 0,01 y 0,43. La mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes de este grupo de edad se produce en las dimensiones de Normas y responsabilidades domésticas (0,01), la Competencia matemática (0,05) y las Competencias sociales y cívicas (0,08). Mientras tanto, la mayor dispersión se produce en las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información y Competencia para la interacción con el mundo físico (ambas con 0,43).

- En el caso del grupo de 26 a 30 años, las puntuaciones medias oscilan entre los 2,97 y los 3,92 puntos. Estos participantes consideran que, en el contexto de las dimensiones presentadas, la familia tiene un menor nivel de responsabilidad en la Competencia matemática (2,97), seguida por la Comunicación lingüística (3,43), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,45) y la Competencia de aprender a aprender (3,48). En una franja intermedia, se sitúan las puntuaciones asociadas a las dimensiones de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,53), Competencia digital y tratamiento de la información (3,55) y Competencia para la interacción con el mundo físico (3,61). Mientras tanto, este grupo de edad atribuye un mayor nivel de responsabilidad a la familia en las Normas y responsabilidades domésticas (3,92), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,87) y las Competencias sociales y cívicas (3,87).

En el caso de los índices de dispersión, la desviación típica en las puntuaciones de los participantes de entre 26 y 30 años en la atribución de responsabilidades a la familia, se sitúan entre los 0,02 y los 0,46 puntos. Hay mayor homogeneidad en la atribución de responsabilidades en las Normas y responsabilidades domésticas (0,02), los Hábitos y estilos de vida saludables (0,07) y la Competencia matemática (0,09). Por otro lado, la mayor dispersión se produce en las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,46) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (0,42).

- Por su parte, las puntuaciones de los sujetos de entre 31 y 35 años se sitúan entre los 3,04 y los 3,94 puntos. Las puntuaciones asociadas a una menor atribución de responsabilidad al contexto familiar se vinculan a la dimensión de Competencia

matemática (3,04) y a la Competencia de aprender a aprender (3,47). Las puntuaciones en el resto de dimensiones se situarían por encima de los 3,50 puntos: Comunicación lingüística (3,51), Conciencia y expresión cultural y artística (3,56), Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,59), Competencia digital y tratamiento de la información (3,59) y Competencia para la interacción con el mundo físico (3,67). Por el contrario, los participantes de entre 31 y 35 años atribuyen las mayores puntuaciones al ámbito familiar en el desarrollo de Normas y responsabilidades domésticas (3,94), Competencias sociales y cívicas (3,94) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,91).

Atendiendo a la dispersión, la desviación típica puntúa entre 0,02 y 0,43. La mayor homogeneidad en las respuestas de este grupo se produce en las dimensiones de Normas y responsabilidades domésticas (0,02), Hábitos y estilos de vida saludables (0,05) y las Competencias sociales y cívicas (0,06). Mientras tanto, la mayor dispersión se produce en las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,43) y Competencia para la interacción con el mundo físico (0,38).

- En el caso de los más mayores (36-55 años), las puntuaciones medias oscilan entre los 2,98 y los 3,93 puntos. Estos sujetos consideran que la familia tiene un menor nivel de responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (2,98), seguida por la Competencia de aprender a aprender (3,38), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,47) y la Comunicación lingüística (3,49). A continuación, se sitúan las dimensiones de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,55), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,59) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,59). Mientras tanto, este grupo edad atribuye los mayores niveles de responsabilidad al contexto familiar en las Normas y responsabilidades domésticas (3,93), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,83) y las Competencias sociales y cívicas (3,83).

En el caso de los índices de dispersión, la desviación típica en las puntuaciones de los participantes de entre 36 y 55 años en la atribución de responsabilidades a la familia, se sitúan entre los 0,04 y los 0,41 puntos. Hay menor heterogeneidad en la atribución de responsabilidades vinculadas a las Normas y responsabilidades domésticas (0,04), las Competencias sociales y cívicas (0,08) y los Hábitos y estilos de vida saludables (0,08), mientras que la mayor dispersión se asocia a las

dimensiones de Competencia para la interacción con el mundo físico (0,41) y Competencia digital y tratamiento de la información (0,39).

En base a este análisis, podría concluirse, que los participantes más mayores (frangas de 31 a 35 años y de 36 a 55 años) suelen atribuir mayores niveles de responsabilidad a la familia que los más jóvenes en la mayor parte de las dimensiones y que las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información y de Competencia para la interacción con el mundo físico son las que presentan mayores índices de dispersión en las diferentes franjas de edad, representando una mayor heterogeneidad de las respuestas de los participantes.

Para finalizar el análisis de niveles de responsabilidad atribuidos al ámbito familiar, presentamos cómo quedarían jerarquizadas las dimensiones en función de las puntuaciones medidas de las diferentes franjas de edad (ver tabla 80).

Tabla 80

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones por edad

Posición	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
	Dimensión	Dimensión	Dimensión	Dimensión
1	Normas y responsabilidades domésticas			
2	Competencias sociales y cívicas			
3	Hábitos y estilos de vida saludables			
4	Competencia para la interacción con el mundo físico	Competencia para la interacción con el mundo físico	Competencia para la interacción con el mundo físico	Competencia para la interacción con el mundo físico
5	Comp. digital y tratamiento de la información			
6	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor			
7	Comunicación lingüística	Competencia de aprender a aprender	Conciencia y expresión cultural y artística	Comunicación lingüística
8	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística	Comunicación lingüística	Conciencia y expresión cultural y artística
9	Competencia de aprender a aprender	Comunicación lingüística	Competencia de aprender a aprender	Competencia de aprender a aprender
10	Competencia matemática	Competencia matemática	Competencia matemática	Competencia matemática

Fuente: Elaboración propia.

Es muy reseñable que la jerarquización de dimensiones, realizada en base a las puntuaciones medias resultantes de cada dimensión y segmentadas en función de la edad de los participantes, sea tan similar. De hecho, las seis primeras posiciones están ocupadas

por las dimensiones y en el mismo orden: Normas y responsabilidades domésticas (primer lugar), Competencias sociales y cívicas (segundo lugar), Hábitos y estilos de vida saludables (tercer lugar), Competencia para la interacción con el mundo físico (cuarto lugar), Competencia digital y tratamiento de la información (quinto lugar) y Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (sexto lugar). En el caso de las dimensiones que ocuparían el séptimo, octavo y noveno lugar, son las mismas en todos los casos, aunque el orden se invierte en función de la edad. Cabe destacar, sin embargo, que todos los participantes, independientemente de la edad, coinciden en que la Competencia matemática es la que obtiene menor puntuación y, por tanto, ocupa la décima posición.

La atribución de responsabilidades a la escuela como agente educativo en función de la edad.

Tras el análisis de la atribución de responsabilidades al ámbito familiar según la edad de los participantes, presentaremos a continuación los resultados que materializan la atribución de responsabilidades al contexto escolar en el desarrollo de cada una de las dimensiones.

Cabe comenzar exponiendo que, igual que sucedía en el caso de la familia, los diferentes grupos de edad otorgan entre bastante y mucha responsabilidad a la escuela en las diferentes dimensiones. Especificando más este aspecto, todos los participantes, independientemente de su edad, atribuyen mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, la Conciencia y expresión cultural y artística y los Hábitos y estilos de vida saludables. Mientras tanto, otorgan entre bastante y mucha responsabilidad en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información y bastante responsabilidad en el caso de las Normas y responsabilidades domésticas (ver figura 19):

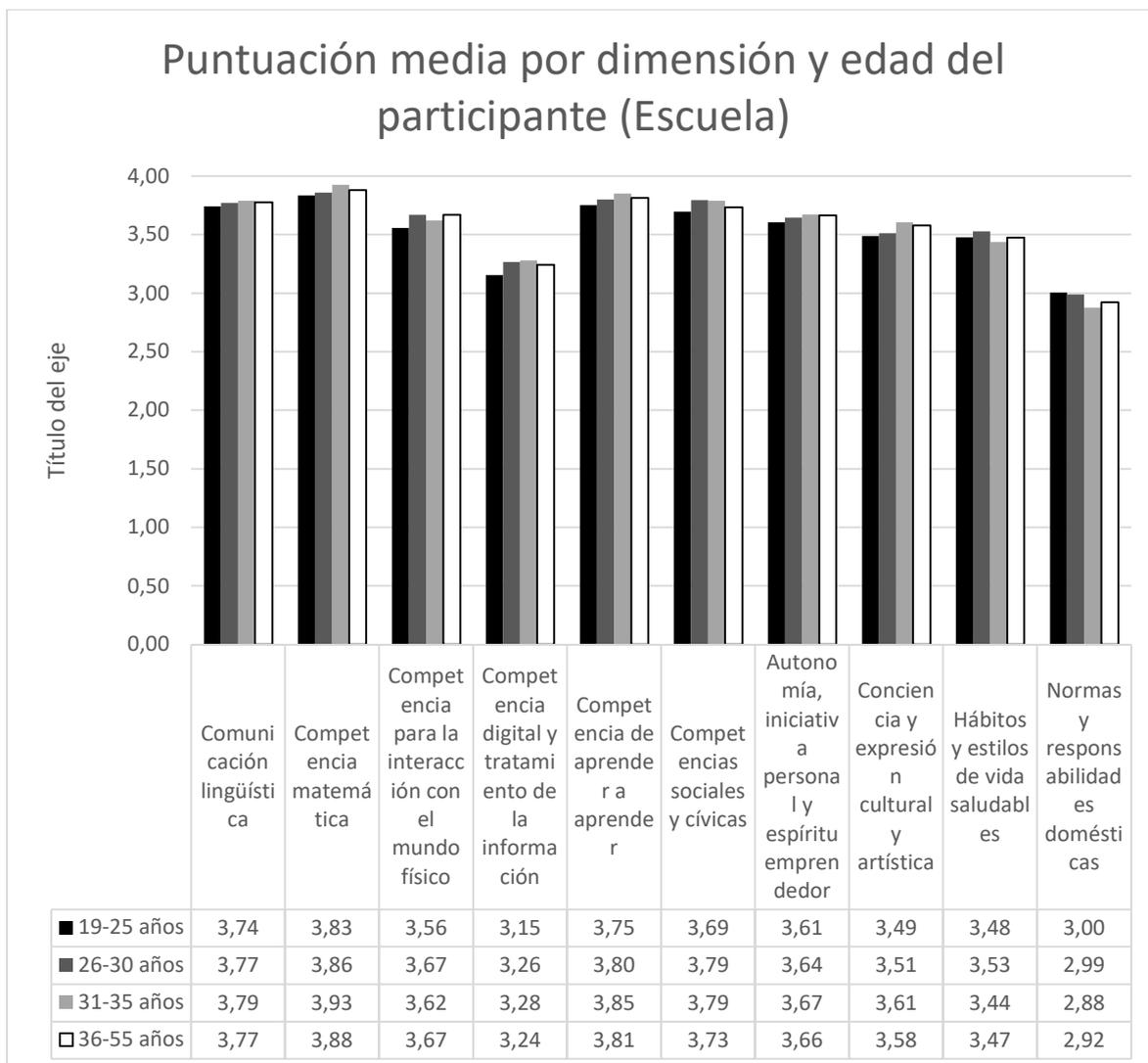


Figura 19. Puntuaciones medias para la escuela por dimensión en función de la edad.

Elaboración propia

A fin de profundizar más en estos resultados, se ofrece en la siguiente tabla un análisis más pormenorizado de los datos, calculando también índices de dispersión que nos permitan identificar diferencias entre las percepciones de los participantes en función de la edad (ver tabla 81):

Tabla 81

Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de la edad

Dimensión	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Comunicación lingüística	3,74	0,12	3,77	0,11	3,79	0,14	3,77	0,12
Competencia matemática	3,83	0,03	3,86	0,03	3,93	0,03	3,88	0,02
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,56	0,17	3,67	0,19	3,62	0,21	3,67	0,19
Competencia digital y tratamiento de la información	3,15	0,48	3,26	0,50	3,28	0,55	3,24	0,49
Competencia de aprender a aprender	3,75	0,09	3,80	0,06	3,85	0,05	3,81	0,07
Competencias sociales y cívicas	3,69	0,14	3,79	0,10	3,79	0,10	3,73	0,07
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,61	0,18	3,64	0,15	3,67	0,18	3,66	0,19
Conciencia y expresión cultural y artística	3,49	0,18	3,51	0,16	3,61	0,14	3,58	0,10
Hábitos y estilos de vida saludables	3,48	0,19	3,53	0,16	3,44	0,15	3,47	0,16
Normas y responsabilidades domésticas	3,00	0,44	2,99	0,35	2,88	0,36	2,92	0,25

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos estos datos de manera específica, atendiendo a las puntuaciones medias y las desviaciones típicas, encontramos que:

- Las puntuaciones de los más jóvenes (19-25 años) oscilan entre los 3,00 y los 3,83 3,94 puntos. La menor atribución de responsabilidad de este grupo de edad a la escuela se vincula a las Normas y responsabilidades domésticas (3,00) y la Competencia digital y tratamiento de la información (3,15), seguidas por los

Hábitos y estilos de vida saludables (3,48) y la Conciencia y expresión cultural y artística (3,49). En una franja intermedia, se encontrarían la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,56), la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,61) y las Competencias sociales y cívicas (3,69). Por el contrario, los participantes de entre 19 y 25 años atribuyen las mayores puntuaciones al ámbito escolar en el desarrollo de la Competencia matemática (3,83), la Competencia de aprender a aprender (3,75) y la Comunicación lingüística (3,74). La desviación típica, por su parte, puntúa entre 0,03 y 0,48. La mayor homogeneidad en las respuestas de este grupo de edad se produce en las dimensiones de Competencia matemática (0,03) y Competencia de aprender a aprender (0,09), mientras que la mayor dispersión se produce en las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,48) y Normas y responsabilidades domésticas (0,44).

- En el caso del grupo de 26 a 30 años, las puntuaciones medias oscilan entre los 2,99 y los 3,86 puntos. Estos participantes consideran que, en el contexto de las dimensiones presentadas, la escuela tiene un menor nivel de responsabilidad en las Normas y responsabilidades domésticas (2,99) y la Competencia digital y tratamiento de la información (3,26). A continuación, se sitúan la Conciencia y expresión cultural y artística (3,51), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,53), la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,64), la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,67) y la Comunicación lingüística (3,77). Por otro lado, los participantes de este grupo atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la Competencia matemática (3,86), la Competencia de aprender a aprender (3,80) y las Competencias sociales y cívicas (3,79).

En el caso de los índices de dispersión, la desviación típica en las puntuaciones de los participantes de entre 26 y 30 años en la atribución de responsabilidades a la escuela, se sitúan entre los 0,03 y los 0,50 puntos. Hay mayor homogeneidad en la atribución de responsabilidades en la Competencia matemática (0,03) y la Competencia de aprender a aprender (0,06). Por otro lado, la mayor dispersión se produce en las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,50) y Normas y responsabilidades domésticas (0,35).

- Las puntuaciones de los sujetos de entre 31 y 35 años se sitúan entre los 2,88 y los 3,93 puntos. Las puntuaciones asociadas a una menor atribución de

responsabilidad al contexto escolar se vinculan a las dimensiones de Normas y responsabilidades domésticas (2,88), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,28) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,47). Las puntuaciones en el resto de dimensiones se situarían por encima de los 3,50 puntos: Conciencia y expresión cultural y artística (3,61), Competencia para la interacción con el mundo físico (3,62), Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,67), Comunicación lingüística (3,79) y Competencias sociales y cívicas (3,79). Por último, los participantes de entre 31 y 35 años atribuyen las mayores puntuaciones a la escuela en el desarrollo de la Competencia de aprender a aprender (3,85) y la Competencia matemática (3,93).

Atendiendo a la dispersión, la desviación típica puntúa entre 0,03 y 0,55. La mayor homogeneidad en las respuestas de este grupo se produce en las dimensiones de Competencia matemática (0,03) y Competencia de aprender a aprender (0,05), mientras que hay una mayor dispersión en las respuestas vinculadas con la Competencia digital y tratamiento de la información (0,55) y las Normas y responsabilidades domésticas (0,36).

- Por último, las puntuaciones medias del grupo de participantes de entre 36 y 55 años oscilan entre los 2,92 y los 3,88 puntos. Estos sujetos consideran que la escuela tiene un menor nivel de responsabilidad en el desarrollo de las Normas y responsabilidades domésticas (2,92), la Competencia digital y el tratamiento de la información (3,24) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,47). Le siguen en puntuación media las dimensiones asociadas a la Conciencia y expresión cultural y artística (3,58), la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,66), la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,67) y las Competencias sociales y cívicas (3,73). Mientras tanto, este grupo edad atribuye los mayores niveles de responsabilidad al contexto familiar en el desarrollo de la Competencia matemática (3,88), la Competencia de aprender a aprender (3,81) y la Comunicación lingüística (3,77).

En el caso de los índices de dispersión, la desviación típica en las puntuaciones de los participantes de entre 36 y 55 años en la atribución de responsabilidades a la escuela, se sitúan entre los 0,02 y los 0,49 puntos. Hay mayor homogeneidad en la atribución de responsabilidades vinculadas a la Competencia matemática (0,02) y las Competencias de aprender a aprender y Competencias sociales y cívicas (ambas con 0,07). Mientras, la mayor dispersión se asocia a las dimensiones de

Competencia digital y tratamiento de la información (0,49) y las Normas y responsabilidades domésticas (0,25).

En base a este análisis, podría concluirse, que la atribución de responsabilidades a la escuela en función de la edad es variable en función de la dimensión concreta. Sin embargo, hay consenso en la identificación de las dimensiones donde la escuela tiene mayores y menores niveles de responsabilidad (Competencia matemática y Normas y responsabilidades domésticas respectivamente). Es reseñable, igualmente, que las dimensiones vinculadas a la Competencia digital y tratamiento de la información y a las Normas y responsabilidades domésticas son las que presentan mayores índices de dispersión en las diferentes franjas de edad, representando una mayor heterogeneidad de las respuestas de los participantes.

Para finalizar el análisis de niveles de responsabilidad atribuidos al ámbito familiar, presentamos cómo quedarían jerarquizadas las dimensiones en función de las puntuaciones medidas de las diferentes franjas de edad (ver tabla 82).

Tabla 82

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la escuela en las diferentes dimensiones por edad

Posición	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
	Dimensión	Dimensión	Dimensión	Dimensión
1	Competencia matemática	Competencia matemática	Competencia matemática	Competencia matemática
2	Competencia de aprender a aprender			
3	Comunicación lingüística	Competencias sociales y cívicas	Competencias sociales y cívicas	Comunicación lingüística
4	Competencias sociales y cívicas	Comunicación lingüística	Comunicación lingüística	Competencias sociales y cívicas
5	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	Competencia para la interacción con el mundo físico	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	Competencia para la interacción con el mundo físico
6	Competencia para la interacción con el mundo físico	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	Competencia para la interacción con el mundo físico	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
7	Conciencia y expresión cultural y artística	Hábitos y estilos de vida saludables	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística
8	Hábitos y estilos de vida saludables	Conciencia y expresión cultural y artística	Hábitos y estilos de vida saludables	Hábitos y estilos de vida saludables
9	Competencia digital y tratamiento de la información			
10	Normas y responsabilidades domésticas			

Fuente: Elaboración propia.

La jerarquización de las dimensiones en función de la edad presenta algunas similitudes reseñables: las dos primeras posiciones están ocupadas por las mismas dimensiones y en el mismo orden (Competencia matemática y Competencia de aprender a aprender). Igualmente, las dimensiones de Comunicación lingüística y Competencias sociales y cívicas ocupan el tercer y cuarto lugar, aunque varía su orden en función de la edad. Sucede lo mismo con las dimensiones de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y Competencia para la interacción con el mundo físico, que ocupan la quinta y sexta posición según la franja de edad. Cabe destacar, por último, que todos los participantes, independientemente de la edad, coinciden en que la Competencia digital y tratamiento de la información y las Normas y responsabilidades domésticas son las que obtienen menores puntuaciones, ocupando la novena y la décima posición respectivamente.

4.5.2. La incidencia de la edad del estudiante en la atribución de responsabilidades a los agentes por dimensión

Hasta este momento, hemos expuesto el análisis estadístico de las diferentes dimensiones, así como la incidencia del sexo y, en el apartado anterior, la exploración inicial sobre el impacto de la variable edad en la atribución general de responsabilidades a la familia y la escuela en el desarrollo de las dimensiones.

Partiendo de este análisis de carácter más general, se realiza a continuación un estudio de cada dimensión de manera independiente, centrandó el análisis en los ítems que la conforman:

- **Competencia de Comunicación lingüística**

En general, los cuatro grupos de edad atribuyen mucha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela en el desarrollo de la Competencia de comunicación lingüística, siendo las puntuaciones de la escuela mayores a las de la familia.

Concretamente, se atribuyen puntuaciones de entre 3,43 y 3,51 puntos a la familia, y de entre 3,74 y 3,79 a la escuela (véase tabla 83).

Tabla 83

Dimensión: Competencia de comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,43	3,43	3,51	3,49
Escuela	3,74	3,77	3,79	3,77

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, en ambos casos, el grupo de edad que atribuye un mayor nivel de responsabilidad es el de 31 a 35 años, siendo los más jóvenes quienes atribuyen menores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de esta dimensión.

Analizando de manera más pormenorizada los ítems que componen esta dimensión, se observa que los diferentes grupos de edad tienen percepciones similares en relación a los niveles de competencia de ambos agentes en el desarrollo de los diferentes aspectos. De este modo, todos ellos consideran que la familia tiene un mayor nivel de responsabilidad en el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y el fomento del hábito de la lectura, mientras que la escuela tendría un mayor nivel de responsabilidad en la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, el conocimiento de la lengua castellana, su utilización adecuada, el aprendizaje de un segundo idioma y el desarrollo de habilidades comunicativas (ver tabla 84):

Tabla 84

Dimensión: Competencia de comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Comunicación lingüística	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral								
Familia	3,72	0,47	3,71	0,45	3,87	0,37	3,82	0,47
Escuela	3,66	0,51	3,64	0,50	3,71	0,58	3,65	0,61
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito								
Familia	3,03	0,62	3,09	0,55	3,14	0,55	3,20	0,56
Escuela	3,87	0,33	3,95	0,22	3,96	0,19	3,89	0,41
Conocer la lengua castellana								
Familia	3,36	0,64	3,45	0,61	3,49	0,57	3,55	0,53
Escuela	3,84	0,39	3,82	0,38	3,93	0,25	3,85	0,40
Utilizar de manera adecuada la lengua castellana								
Familia	3,37	0,61	3,40	0,59	3,50	0,66	3,56	0,49
Escuela	3,87	0,33	3,91	0,29	3,92	0,27	3,95	0,23
Aprender un segundo idioma								
Familia	3,25	0,70	3,09	0,80	3,20	0,76	3,16	0,68
Escuela	3,62	0,52	3,69	0,50	3,61	0,54	3,69	0,50
Desarrollar habilidades comunicativas								
Familia	3,41	0,61	3,49	0,56	3,59	0,57	3,45	0,57
Escuela	3,71	0,49	3,71	0,45	3,74	0,44	3,78	0,46
Fomentar el hábito de la lectura								
Familia	3,82	0,40	3,75	0,47	3,79	0,41	3,69	0,50
Escuela	3,54	0,52	3,67	0,51	3,64	0,51	3,60	0,52

Fuente: Elaboración propia

Es destacable que, aunque las diferencias no sean demasiado significativas, que los grupos con mayor edad atribuyen mayores niveles de competencia a ambos agentes en prácticamente todos los ítems que componen la dimensión, con dos excepciones: el fomento del hábito de la lectura y el aprendizaje de un segundo idioma. En estos casos, son los grupos de 19-25 y 26-30 años quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad.

Para estudiar de un modo más concreto estas cuestiones, tras el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Comunicación lingüística en función de la variable edad, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 85

Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,871	1,183 ^b	0,200

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la percepción entre los diferentes grupos de edad en la dimensión de Comunicación lingüística. A continuación, se analizan los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 86).

Tabla 86

Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	F1	1,610	3	0,537	2,677	0,047*
	E1	0,155	3	0,052	0,177	0,912
	F2	1,237	3	0,412	1,234	0,297
	E2	0,520	3	0,173	2,029	0,109
	F3	1,570	3	0,523	1,428	0,234
	E3	0,670	3	0,223	1,665	0,174
	F4	1,981	3	0,660	1,841	0,139
Edad	E4	0,227	3	0,076	0,874	0,454
	F5	1,489	3	0,496	0,892	0,446
	E5	0,489	3	0,163	0,611	0,608
	F6	1,444	3	0,481	1,407	0,240
	E6	0,245	3	0,082	0,377	0,769
	F7	0,764	3	0,255	1,294	0,276
	E7	1,131	3	0,377	1,423	0,236

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en el ítem relacionado con el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. Como podía observarse en los estadísticos descriptivos, el grupo de 31 a 35 años otorgaba mayores niveles de responsabilidad a este contexto que los más jóvenes.

Partiendo de todos estos datos, podríamos concluir que:

- Aunque se considera una responsabilidad en mayor medida del contexto escolar, los participantes de todas las edades atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la escuela y a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión de Comunicación lingüística.
- Los participantes de los dos grupos de mayor edad otorgan, de manera general, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los ítems relacionados con la adquisición del lenguaje oral y escrito, el conocimiento y uso adecuado de la lengua castellana y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Mientras, los jóvenes puntúan más alto en el aprendizaje de un segundo idioma y el fomento del hábito de la lectura. Destaca, asimismo, que la diferencia de atribución de responsabilidad a uno u otro agente por parte de los más jóvenes es mayor que la de los más mayores, que equiparan más la responsabilidad de ambos agentes.
- Todos los participantes, independientemente del sexo, consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito y de la utilización adecuada de la lengua castellana, mientras que los ítems donde la familia puntúa más alto son los vinculados a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y el fomento del hábito de la lectura.
- Aunque no hay diferencias significativas en la dimensión de Comunicación lingüística en función de la edad de los participantes, sí las hay en el ítem relacionado con el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, donde los participantes de mayor edad (especialmente el grupo de 31 a 35 años) otorga mayores niveles de responsabilidad a la familia que los participantes de menor edad.

- **Competencia Matemática**

Tal y como podíamos ir entreviendo en análisis anteriores, la atribución de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la competencia matemática es mayor que a la familia, siendo también este el planteamiento en los diferentes grupos de edad.

En concreto, se atribuyen puntuaciones de entre 2,93 y 3,04 puntos a la familia, y de entre 3,83 y 3,93 a la escuela (véase tabla 87).

Tabla 87

Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	2,93	2,97	3,04	2,98
Escuela	3,83	3,86	3,93	3,88

Fuente: Elaboración propia.

De nuevo, es el grupo de edad de 31 a 35 años quien atribuye mayor nivel de responsabilidad a ambos agentes, siendo los más jóvenes quienes, también en este caso, atribuyen menores niveles de responsabilidad a la familia y la escuela.

Analizando de manera más pormenorizada los ítems que componen esta dimensión, se observa que los diferentes grupos de edad tienen percepciones similares en relación a los niveles de competencia de ambos agentes en el desarrollo de los diferentes aspectos. De este modo, todos ellos consideran que la escuela tiene un mayor nivel de responsabilidad (mucho) en el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo, la iniciación en la resolución de problemas y el fomento del razonamiento matemático, mientras que la familia tendría bastante responsabilidad. (ver tabla 88):

Tabla 88

Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Desarrollar las operaciones elementales de cálculo								
Familia	2,95	0,63	3,03	0,64	3,08	0,60	3,04	0,60
Escuela	3,87	0,33	3,88	0,35	3,96	0,19	3,91	0,29
Iniciarse en la resolución de problemas								
Familia	2,95	0,66	3,04	0,70	3,13	0,69	3,05	0,61
Escuela	3,80	0,42	3,82	0,41	3,88	0,32	3,87	0,33
Fomentar el razonamiento matemático								
Familia	2,87	0,71	2,85	0,71	2,89	0,75	2,85	0,68
Escuela	3,82	0,43	3,87	0,36	3,93	0,30	3,85	0,35

Fuente: Elaboración propia.

Es reseñable que son los grupos de edades comprendidas entre los 26 y los 35 años quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad en todos los ítems que componen la dimensión, aunque bien es cierto que las diferencias son escasas entre las diferentes franjas de edad.

A fin de profundizar más en estos resultados, se exponen a continuación los resultados de la prueba Λ de Wilks, que nos permitirá comprobar si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen la dimensión de Competencia matemática.

Tabla 89

Dimensión: Competencia matemática. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto	Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,964	0,739 ^b
			0,772

Fuente: Elaboración propia.

Estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la percepción de los diferentes grupos de edad en la dimensión de Competencia matemática. Sin embargo, se analizan también los Intervalos de confianza para saber si existen diferencias en algún ítem específico mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 90).

Tabla 90

Dimensión: Competencia matemática. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F8	0,991	3	0,330	0,839	0,473
	E8	0,422	3	0,141	1,464	0,224
	F9	1,588	3	0,529	1,157	0,326
	E9	0,446	3	0,149	0,992	0,397
	F10	0,046	3	0,015	0,030	0,993
	E10	0,683	3	0,228	1,637	0,180

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que tampoco existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro ítem en el contexto de cada ítem en función de la edad de los participantes.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- El desarrollo de la Competencia matemática es en mayor medida e independientemente de la edad de los participantes, una responsabilidad de la escuela. De hecho, los participantes de todas las edades atribuyen mucha responsabilidad al contexto escolar y bastante al contexto familiar en el desarrollo de los diferentes ítems que integran la dimensión.
- Los participantes de los dos grupos de mayor edad (especialmente los de 31 a 35 años) otorgan, de manera general, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Todos los participantes, independientemente del sexo, consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en los tres ítems que componen la dimensión, puntuando de manera muy similar el desarrollo de las operaciones básicas de cálculo, la iniciación en la resolución de problemas y el fomento del razonamiento

matemático. Mientras, el ítem donde la familia recibe una mayor responsabilidad es en el asociado a la iniciación en la resolución de problemas.

- No existen diferencias significativas en la dimensión de Competencia matemática, ni en los ítems que la componen en función de la edad de los participantes.

- **Competencia para la interacción con el mundo físico**

El nivel de responsabilidad que se atribuye a la familia y a la escuela en el desarrollo de la competencia para la interacción con el mundo físico varía en función de la franja de edad.

De este modo, mientras que los más jóvenes (19-25 años) y la franja de 31 a 36 años atribuyen a la familia mayor responsabilidad, los participantes de entre 26 y 30 años y de entre 36 y 55 años consideran que es la escuela quien es responsable, en mayor medida, del desarrollo de esta competencia.

Estos datos, sin embargo, deben entenderse desde el planteamiento de que todos los grupos de edad atribuyen mucha competencia a ambos agentes en el desarrollo de esta dimensión, con puntuaciones comprendidas entre los 3,56 y los 3,67 puntos (ver tabla 91):

Tabla 91

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad.

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,61	3,61	3,67	3,59
Escuela	3,56	3,67	3,62	3,67

Fuente: Elaboración propia.

Si centramos el análisis en los ítems que componen esta dimensión, los datos arrojan que los diferentes grupos de edad atribuyen niveles de responsabilidad similares en el desarrollo de los diferentes aspectos. De este modo, todos ellos atribuyen a la escuela un mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo del conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales, así como del fomento de un uso responsable de los recursos naturales.

Mientras tanto, serían las familias quienes tendrían un mayor nivel de responsabilidad en el fomento de la exploración del entorno familiar, natural y asocial, así como de la promoción del cuidado del medio ambiente (ver tabla 92):

Tabla 92

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Explorar el entorno familiar, natural y social								
Familia	3,88	0,35	3,89	0,31	3,91	0,33	3,84	0,38
Escuela	3,31	0,63	3,34	0,60	3,29	0,60	3,35	0,61
Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales								
Familia	2,86	0,63	2,88	0,62	3,01	0,66	2,89	0,56
Escuela	3,82	0,43	3,82	0,41	3,84	0,36	3,82	0,38
Fomentar un uso responsable de los recursos naturales								
Familia	3,82	0,41	3,80	0,42	3,84	0,43	3,76	0,46
Escuela	3,56	0,58	3,73	0,46	3,63	0,48	3,76	0,47
Promover el cuidado del medio ambiente								
Familia	3,89	0,34	3,85	0,42	3,91	0,37	3,87	0,33
Escuela	3,56	0,57	3,79	0,43	3,72	0,45	3,75	0,47

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, por último, que, en el caso de esta dimensión, las mayores puntuaciones, asociadas a una mayor atribución de responsabilidad, se concentran en la franja de 31 a 35 años. Son estos participantes quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la familia en todos los ítems, mientras que la atribución de responsabilidades a la escuela es mayor en la franja de 36 a 55 años en algunas cuestiones.

Para explorar de un modo más exhaustivo el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico en función de la variable edad, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 93

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,927	1,145 ^b	0,286

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 93, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la percepción de los participantes en función de la edad. A continuación, se analizan los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 94).

Tabla 94

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F11	0,175	3	0,058	0,506	0,678
	E11	0,110	3	0,037	0,096	0,962
	F12	1,254	3	0,418	1,075	0,360
	E12	0,045	3	0,015	0,092	0,965
	F13	0,219	3	0,073	0,399	0,754
	E13	2,625	3	0,875	3,375	0,019*
	F14	0,164	3	0,055	0,392	0,759
	E14	3,222	3	1,074	4,400	0,005*

* $< .05$

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la escuela en dos de los ítems que componen la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico: el fomento de un uso responsable de los recursos naturales y la promoción del cuidado del medio ambiente. En ambos casos, los participantes de 26 a 30 años otorgaban al contexto escolar mayores niveles de responsabilidad que el resto de grupos.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- La atribución de responsabilidades en el desarrollo de la Competencia para interacción con el mundo físico a ambos agentes es bastante similar. En este sentido, los participantes otorgan generalmente mucha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela en el fomento de los diversos ítems que integran la dimensión.
- Los participantes de 31 a 35 años atribuyen de manera general más responsabilidad a la familia en el desarrollo de las diversas cuestiones, mientras que la atribución al contexto escolar depende del ítem y los más jóvenes le suelen atribuir menores responsabilidades
- Independientemente de la edad, todos los participantes otorgan mayores niveles de responsabilidad a la escuela en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias Naturales y Sociales y la promoción del cuidado del medio ambiente. Mientras tanto, los ítems donde la familia puntúa más alto son en los relativos con la exploración del entorno familiar, natural y social y la promoción del cuidado del medio ambiente.
- Aunque no existen diferencias significativas en la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico, hay dos ítems donde sí se detectan atribuciones significativamente diferentes al ámbito escolar: los participantes de 31 a 35 años le otorgaban especial responsabilidad en el fomento de un uso responsable de los recursos naturales, y los de 26 a 30 años en la promoción del cuidado del medio ambiente. En ambos casos, los más jóvenes puntuaban más bajo que el resto de participantes de otros grupos de edad.

- **Competencia digital y tratamiento de la información**

Todos los participantes, independientemente de su franja de edad, consideran que la familia tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la competencia digital y tratamiento de la información. Asimismo, atribuyen bastante responsabilidad a la escuela. Cabe destacar, no obstante, que los participantes que atribuyen un mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de la competencia digital y tratamiento de la información son los que tienen edades comprendidas entre los 31-36 y 36-55 años. En el caso de los primeros, son quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la familia y, en el caso de los segundos, quienes otorgan un mayor nivel de responsabilidad a la escuela. Los más jóvenes serían, por otro lado, quienes atribuirían un menor nivel de responsabilidad a ambos agentes, tal y como puede observarse en la tabla 95, expuesta a continuación:

Tabla 95

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,52	3,55	3,59	3,59
Escuela	3,15	3,26	3,28	3,24

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar, por otro lado, que los participantes, independientemente de su franja de edad, atribuyen niveles de responsabilidad similares a cada uno de los agentes de forma específica. Concretamente, consideran que la escuela tendría mucha responsabilidad sobre la iniciación en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos), el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC y el desarrollo de un espíritu crítico frente a las TIC. Mientras tanto, la familia tendría mucha responsabilidad sobre la información sobre los peligros de las tecnologías y el uso responsable y/o adecuado de la televisión, los videojuegos y las redes sociales. En estos aspectos se le atribuiría a la escuela bastante responsabilidad (redes sociales) o poca (televisión y videojuegos), tal y como se recoge en la tabla 96:

Tabla 96

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Iniciar en la utilización de las tecnologías								
Familia	2,96	0,70	2,92	0,71	2,95	0,67	3,02	0,68
Escuela	3,28	0,62	3,56	0,56	3,63	0,53	3,58	0,53
Desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC								
Familia	2,83	0,69	2,88	0,78	2,93	0,66	3,05	0,69
Escuela	3,56	0,53	3,67	0,51	3,76	0,46	3,55	0,56
Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC								
Familia	3,35	0,69	3,32	0,80	3,55	0,68	3,42	0,68
Escuela	3,48	0,55	3,62	0,53	3,62	0,54	3,51	0,60
Informar sobre los peligros de las tecnologías								
Familia	3,80	0,45	3,85	0,44	3,86	0,42	3,84	0,41
Escuela	3,67	0,52	3,78	0,46	3,71	0,48	3,75	0,48
Hacer un uso responsable de las redes sociales								
Familia	3,89	0,36	3,91	0,28	3,91	0,33	3,91	0,34
Escuela	3,24	0,77	3,19	0,76	3,38	0,72	3,33	0,71
Hacer un uso adecuado de la televisión								
Familia	3,91	0,41	3,97	0,16	3,93	0,41	3,96	0,26
Escuela	2,40	0,75	2,57	0,83	2,46	0,90	2,51	0,71
Hacer un uso responsable de los videojuegos								
Familia	3,87	0,49	3,96	0,24	3,97	0,23	3,95	0,29
Escuela	2,46	0,74	2,47	0,83	2,39	0,84	2,47	0,76

Fuente: Elaboración propia.

Es representativo que, de nuevo, los más jóvenes quienes atribuyen de un modo general menor nivel de responsabilidad a los diferentes agentes en el desarrollo de las diversas cuestiones. Por el contrario, el resto de grupos de edad (26-30 años, 31-35 años y 36-55 años) son los que puntúan más alto en diferentes aspectos.

Por otro lado, a fin de profundizar en los datos tras el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información en función de la variable edad, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 97

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,843	1,464 ^b	0,030*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de esta prueba confirma que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información en función de la edad. A continuación, se analizan los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 98).

Tabla 98

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F15	0,361	3	0,120	0,250	0,861
	E15	7,372	3	2,457	7,413	0,000*
	F16	2,311	3	0,770	1,505	0,213
	E16	1,916	3	0,639	2,407	0,067
	F17	3,159	3	1,053	1,990	0,115
	E17	1,506	3	0,502	1,643	0,179
	F18	0,314	3	0,105	0,548	0,650
	E18	0,774	3	0,258	1,077	0,359
	F19	0,113	3	0,038	0,351	0,789
	E19	1,584	3	0,528	0,922	0,430
	F20	0,454	3	0,151	1,404	0,241
	E20	1,891	3	0,630	0,970	0,407
	F21	0,873	3	0,291	2,394	0,068
	E21	0,378	3	0,126	0,197	0,898

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Aunque hay varios ítems que se aproximan a la significatividad, solamente hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la escuela en la iniciación en la utilización de las tecnologías en función de la edad. Tal y como observábamos anteriormente, en este ítem, los grupos de mayor edad atribuyen mayores niveles de responsabilidad al contexto escolar que los más jóvenes.

A partir de este análisis, podemos concluir que:

- La atribución de responsabilidades en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información es superior en el ámbito familiar independientemente de la edad de los participantes. En este sentido, le otorgan mucha responsabilidad a la familia y bastante a la escuela en el desarrollo de los aspectos que componen la dimensión.
- Los participantes más jóvenes puntúan, de manera habitual, más bajo en la atribución de responsabilidades a ambos agentes. Mientras, los más mayores (31 a

35 y 36 a 55 años) atribuyen mayor responsabilidad a la familia en la mayor parte de los ítems. Las mayores responsabilidades otorgadas al ámbito escolar varían en función del ítem, aunque son dadas en mayor medida por los participantes de 26 a 30 y de 31 a 35 años.

- Todos los participantes, independientemente de la edad, consideran como mayores responsabilidades de la escuela en esta dimensión el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC y la información sobre los peligros de las tecnologías. Por otro lado, la familia tendría especial consideración en la promoción de un uso responsable y/o adecuado de la televisión y de los videojuegos.
- Existen diferencias significativas en la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información. Concretamente, los participantes de mayor edad atribuyen niveles significativamente superiores de responsabilidad a la escuela en la iniciación en la utilización de las tecnologías.

- Competencia de aprender a aprender

Independientemente de la franja de edad, todos los participantes otorgan a la escuela mucha responsabilidad en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, con puntuaciones de entre 3,75 y 3,85 puntos. Mientras tanto, todos ellos atribuyen bastante responsabilidad a la familia, con puntuaciones medias de entre 3,35 y 3,48.

En la atribución de responsabilidades a la familia, son los participantes de la franja 26-30 años quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad, mientras que los participantes de 31-35 años son quienes atribuyen mayor responsabilidad al ámbito escolar. Por otro lado, serían de nuevo los más jóvenes quienes atribuirían un menor nivel de responsabilidad a ambos agentes, tal y como puede observarse en la tabla 99, expuesta a continuación:

Tabla 99

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,35	3,48	3,47	3,38
Escuela	3,75	3,80	3,85	3,81

Fuente: Elaboración propia.

Centrando el análisis sobre los ítems que componen esta dimensión, vemos que hay bastante homogeneidad en las respuestas de los participantes de las diferentes franjas de edad en la atribución de responsabilidad a ambos agentes.

Concretamente, consideran que la escuela tiene mayor nivel de responsabilidad que la familia en el desarrollo de la capacidad para reflexionar y organizar el propio aprendizaje, fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas y desarrollar motivación hacia el aprendizaje, tal y como se recoge en la tabla 100:

Tabla 100

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Organizar el propio aprendizaje								
Familia	3,48	0,59	3,59	0,56	3,55	0,62	3,36	0,67
Escuela	3,66	0,52	3,76	0,45	3,79	0,41	3,71	0,45
Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje								
Familia	3,05	0,70	3,23	0,70	3,20	0,71	3,24	0,68
Escuela	3,74	0,44	3,74	0,46	3,83	0,41	3,84	0,38
Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas								
Familia	3,19	0,69	3,32	0,65	3,36	0,68	3,22	0,65
Escuela	3,76	0,45	3,82	0,38	3,84	0,36	3,89	0,31
Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje								
Familia	3,71	0,47	3,79	0,40	3,79	0,44	3,69	0,50
Escuela	3,88	0,35	3,88	0,35	3,93	0,25	3,82	0,54

Fuente: Elaboración propia.

Por último, es reseñable que la edad sí parece tener incidencia sobre una mayor atribución de responsabilidad en función de cada ítem. En este sentido, los participantes de mayor

edad (36-55 años) atribuyen mayor responsabilidad a ambos agentes en la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y a la escuela en el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar tareas. En este mismo ítem, los participantes de 31 a 35 años son quienes otorgan una mayor responsabilidad a las familias. Este mismo grupo, atribuye los mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje, así como a la escuela en el desarrollo de la organización del propio aprendizaje.

Por otro lado, a fin de identificar si estas diferencias son significativas, se exponen a continuación los resultados de la prueba Λ de Wilks sobre la dimensión asociada a la Competencia de aprender a aprender en función de la variable edad (ver tabla 101):

Tabla 101

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,916	1,319 ^b	0,140

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la percepción de los diferentes grupos de edad en el contexto de la dimensión de Competencia de aprender a aprender. Sin embargo, al igual que hemos planteado en dimensiones anteriores, se analizan los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (ver tabla 102):

Tabla 102

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F22	2,222	3	0,741	2,045	0,107
	E22	0,935	3	0,312	1,418	0,237
	F23	2,443	3	0,814	1,657	0,176
	E23	0,801	3	0,267	1,427	0,235
	F24	1,627	3	0,542	1,196	0,311
	E24	0,794	3	0,265	1,698	0,167
	F25	0,695	3	0,232	1,140	0,333
	E25	0,441	3	0,147	1,079	0,358

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que no hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades que los diferentes grupos de edad realizan a uno u otro agente en ninguno de los ítems que componen la dimensión.

A partir de este análisis, podemos concluir que:

- El desarrollo de la Competencia de aprender a aprender es una cuestión atribuida principalmente a la escuela, que tendría mucha responsabilidad en el desarrollo de los diferentes ítems que la componen, mientras que la familia tendría bastante responsabilidad.
- Las puntuaciones más altas de atribución de responsabilidades a la escuela se vinculan a los participantes de mayor edad (31 a 35 y 36 a 55 años), mientras que la mayor atribución de responsabilidad a la familia varía en función del ítem. Mientras tanto, los más jóvenes otorgan menor responsabilidad a los dos contextos en el desarrollo de los diferentes ítems.
- Las cuestiones donde se otorgan mayores niveles de responsabilidad a la escuela por parte de todos los participantes se asocian al fomento de la adquisición de estrategias para afrontar las tareas y el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje. Mientras, los participantes atribuyen mayor responsabilidad a la

familia en la organización del propio aprendizaje y el desarrollo de la motivación hacia él.

- Por último, no se han constatado diferencias significativas en la dimensión de Competencia de aprender a aprender, ni en ninguno de los ítems que la integran en función de la edad de los participantes.

- **Competencias sociales y cívicas**

En el caso de las competencias sociales y cívicas, los participantes de todas las edades atribuyen mucha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela, con puntuaciones entre los 3,69 y los 3,94 puntos. Las puntuaciones, no obstante, son ligeramente superiores en el caso de la familia.

En este caso, son los participantes de las franjas de edad intermedias (26-30 años y 31-35 años) quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas a ambos agentes. Por el contrario, los más jóvenes (19-25 años) son los que atribuyen una menor responsabilidad a la escuela, mientras que los más mayores (36-55 años), atribuyen un menor nivel a la familia. Puede observarse el detalle en la siguiente tabla:

Tabla 103

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,85	3,87	3,94	3,83
Escuela	3,69	3,79	3,79	3,73

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, si analizamos de manera independiente cada uno de los ítems que componen esta dimensión de competencias sociales y cívicas, puede observarse bastante consenso en que la escuela contaría con mayor responsabilidad que la familia en el fomento del respeto hacia otras culturas, el favorecimiento de la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura, el favorecimiento de la participación ciudadana, la promoción de la aceptación de las diferencias, el impulso de la solidaridad y el desarrollo de la capacidad de compartir.

Hay una cuestión, sin embargo, en que se detectan diferencias en función de la franja de edad de los participantes: la promoción del conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos, ...). En este caso, y tal y como puede observarse en la tabla 104, los participantes de 19 a 25 años atribuyen el mismo nivel de responsabilidad a la familia y a la escuela. Asimismo, mientras que los participantes de 26-30 y 36-55 años atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la escuela, los de 31 a 35 años consideran que esta cuestión es, en mayor medida, responsabilidad de la familia.

Tabla 104

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Fomentar el respeto hacia otras culturas								
Familia	3,88	0,35	3,94	0,27	3,99	0,11	3,93	0,32
Escuela	3,78	0,51	3,89	0,31	3,84	0,36	3,76	0,47
Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura								
Familia	3,91	0,37	3,94	0,27	3,99	0,11	3,89	0,36
Escuela	3,86	0,42	3,87	0,33	3,89	0,31	3,82	0,43
Promover el conocimiento de los principios de la democracia								
Familia	3,76	0,47	3,69	0,51	3,88	0,36	3,78	0,49
Escuela	3,76	0,46	3,83	0,38	3,87	0,34	3,84	0,41
Favorecer la participación ciudadana								
Familia	3,71	0,60	3,68	0,56	3,83	0,41	3,69	0,50
Escuela	3,42	0,69	3,59	0,62	3,59	0,59	3,67	0,54
Promocionar la aceptación de las diferencias								
Familia	3,87	0,36	3,92	0,27	3,96	0,19	3,82	0,43
Escuela	3,77	0,48	3,85	0,36	3,83	0,44	3,73	0,52
Impulsar la solidaridad								
Familia	3,93	0,26	3,97	0,18	3,96	0,19	3,78	0,45
Escuela	3,65	0,57	3,82	0,41	3,76	0,46	3,64	0,58
Desarrollar la capacidad de compartir								
Familia	3,90	0,33	3,97	0,18	3,99	0,11	3,89	0,36
Escuela	3,61	0,58	3,71	0,54	3,72	0,48	3,67	0,58

Fuente: Elaboración propia.

Cabe reseñar, para finalizar, que las mayores puntuaciones en esta dimensión, asociadas a una mayor atribución de responsabilidad, se concentran en las franjas de 26-30 años y 31-35 años. Son estos participantes quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la familia y la escuela en todos los ítems, con la excepción del ítem relacionado con el favorecimiento de la participación ciudadana, donde los sujetos de 36 a 55 años atribuyen la mayor responsabilidad a escuela.

La aplicación de la Λ de Wilks nos permitirá, por otro lado, ampliar los resultados que se desprenden de este análisis descriptivo, en aras a comprobar si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen la dimensión de Competencias sociales y cívicas.

Tabla 105

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,825	1,653 ^b	0,006*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de esta dimensión, sí existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en las respuestas de los participantes en función de la franja de edad. Para poder identificar en qué ítems específicos se producen estas diferencias en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en el desarrollo de esta dimensión a través del análisis de varianza de una vía (véase tabla 106).

Tabla 106

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F26	0,531	3	0,177	2,170	0,091
	E26	1,119	3	0,373	2,082	0,102
	F27	0,404	3	0,135	1,485	0,218
	E27	0,225	3	0,075	0,526	0,665
	F28	1,757	3	0,586	2,655	0,048*
	E28	0,477	3	0,159	0,967	0,409
	F29	1,284	3	0,428	1,449	0,228
	E29	3,157	3	1,052	2,658	0,048*
	F30	0,794	3	0,265	2,633	0,050
	E30	0,684	3	0,228	1,154	0,327
	F31	1,417	3	0,472	6,485	0,000*
	E31	2,160	3	0,720	2,823	0,039*
	F32	0,574	3	0,191	2,781	0,041*
	E32	0,910	3	0,303	1,002	0,392

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que hay varios ítems donde se existen diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la familia y/o a la escuela en esta dimensión. Concretamente, hay percepciones diferenciadas en relación a la atribución de responsabilidad a la familia en la promoción del conocimiento de los principios de la democracia, donde los grupos de mayor edad (31-35 y 36-55 años) obtienen mayores puntuaciones. Además, hay diferencias en la atribución de responsabilidad a la escuela en el favorecimiento de la participación ciudadana, donde el nivel de responsabilidad atribuida crece en función del avance de la edad de los participantes. En el impulso de la solidaridad, por otro lado, hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades tanto a la familia como a la escuela. En ambos casos, el grupo de 26-30 años atribuye mayores niveles de responsabilidad que el resto de grupos. Por último, hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en el desarrollo de la capacidad de compartir, siendo los participantes de 31 a 35 años quienes obtienen mayores puntuaciones que el resto de grupos.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- La atribución de responsabilidades en el desarrollo de la Competencias sociales y cívicas a la familia y la escuela por parte de los participantes de las diferentes edades es similar, otorgándose mucha responsabilidad a ambos contextos independientemente de la edad.
- Los participantes de 31 a 35 años atribuyen de manera general más responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de las diversas cuestiones, seguidos por los participantes de 26 a 30 años, que son quienes otorgan mayores responsabilidades a la escuela en varios de los ítems.
- A tenor de las escasas diferencias entre las puntuaciones otorgadas a cada uno de los agentes en cada ítem, resulta complejo identificar en qué cuestiones se atribuyen mayores responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad. Aun así, ambos contextos parecen tener especial relevancia en el favorecimiento de la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura.
- Existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Competencias sociales y cívicas. Estas diferencias se asocian, específicamente, en la atribución de responsabilidades a la familia en la promoción del conocimiento de los principios de la democracia, el impulso de la solidaridad y el desarrollo de la capacidad de compartir. Asimismo, hay diferencias en la atribución de responsabilidades a la escuela en el favorecimiento de la participación ciudadana y el impulso de la solidaridad. En todos ellos los participantes de edades intermedias (26-30 y 31-35 años) puntúan más alto que el resto de participantes de otras edades.

- **Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor**

Todos los participantes, independientemente de su franja de edad, consideran que la escuela tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, otorgándole a la familia entre bastante y mucha responsabilidad.

No obstante, son los participantes de mayor edad (31-35 años y 36-55 años) quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de esta competencia a ambos agentes, mientras que los más jóvenes serían, por el contrario, quienes otorgarían menor

responsabilidad tanto a la familia como a la escuela, tal y como puede observarse en la tabla 107:

Tabla 107

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,44	3,53	3,59	3,55
Escuela	3,61	3,64	3,67	3,66

Fuente: Elaboración propia.

En general, hay bastante consenso en la atribución de responsabilidades a los dos agentes en el marco de los diferentes ítems que componen la dimensión. De este modo, todos los participantes, independientemente de su edad, otorgan mayor responsabilidad a la familia en la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades, en el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, y el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad. Mientras tanto, todos ellos, consideran que la escuela es responsable, en mayor medida, en el desarrollo del pensamiento creativo, el fomento de la capacidad de análisis, el desarrollo de la capacidad de trabajo individual y en equipo, y el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo.

Hay, sin embargo, dos cuestiones en las que hay una percepción diferenciada de la atribución de responsabilidades en función de la edad. Por un lado, mientras que los participantes de 19-25 años, 26-30 años y 31-35 años atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la familia en la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y la resolución de problemas, los más mayores consideran que es una responsabilidad que corresponde, en mayor medida, a la escuela.

Por otro lado, los sujetos de 19-25 años, 31-35 años y 36-55 años coinciden en que la familia tiene mayor responsabilidad en el favorecimiento del desarrollo del espíritu emprendedor. Sin embargo, los participantes de 26 a 30 años consideran que es la escuela quien tiene un mayor nivel de responsabilidad en este aspecto, tal y como puede observarse en la tabla 108:

Tabla 108

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Promover el reconocimiento de las propias potencialidades								
Familia	3,71	0,51	3,79	0,43	3,84	0,40	3,82	0,38
Escuela	3,55	0,55	3,69	0,48	3,67	0,50	3,67	0,50
Desarrollar el pensamiento creativo								
Familia	3,51	0,61	3,60	0,54	3,58	0,57	3,55	0,57
Escuela	3,79	0,45	3,74	0,46	3,82	0,39	3,84	0,37
Fomentar la capacidad de análisis								
Familia	3,26	0,63	3,39	0,61	3,46	0,68	3,35	0,55
Escuela	3,74	0,49	3,74	0,44	3,87	0,34	3,84	0,37
Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones								
Familia	3,62	0,55	3,68	0,52	3,78	0,42	3,69	0,50
Escuela	3,55	0,56	3,52	0,56	3,61	0,49	3,64	0,52
Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas								
Familia	3,63	0,56	3,74	0,47	3,83	0,41	3,71	0,45
Escuela	3,50	0,56	3,61	0,55	3,55	0,57	3,73	0,48
Desarrollar la capacidad de trabajo individual								
Familia	3,43	0,69	3,52	0,64	3,62	0,54	3,62	0,49
Escuela	3,72	0,48	3,72	0,67	3,71	0,48	3,71	0,49
Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo								
Familia	3,04	0,68	3,28	0,70	3,32	0,65	3,35	0,58
Escuela	3,90	0,29	3,89	0,31	3,95	0,22	3,84	0,37

Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo									
Familia	3,00	0,69	3,05	0,75	3,12	0,78	3,13	0,68	
Escuela	3,34	0,63	3,34	0,66	3,49	0,66	3,36	0,70	
Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad									
Familia	3,79	0,43	3,79	0,40	3,86	0,39	3,82	0,43	
Escuela	3,61	0,52	3,70	0,48	3,72	0,45	3,75	0,47	
Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor									
Familia	3,39	0,62	3,42	0,63	3,46	0,75	3,49	0,60	
Escuela	3,35	0,58	3,49	0,55	3,33	0,78	3,27	0,64	

Fuente: Elaboración propia.

Es reseñable que, en esta dimensión, hay cierta dispersión en relación a qué franja de edad atribuye mayores niveles de responsabilidad a cada uno de los agentes en los diferentes ítems. De hecho, todas las franjas de edad puntúan en algún ítem por encima de los demás en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente.

Para identificar, en este sentido, si existen diferencias significativas entre los ítems que componen la dimensión de Autonomía, espíritu emprendedor e iniciativa personal, se exponen a continuación los resultados de la prueba Λ de Wilks (ver tabla 109):

Tabla 109

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,813	1,226 ^b	0,120

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en las respuestas aportadas por los participantes en función de la edad. No obstante, se presentan a continuación los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se

producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 110).

Tabla 110

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F33	1,196	3	0,399	1,981	0,116
	E33	1,485	3	0,495	1,886	0,132
	F34	0,605	3	0,202	0,610	0,609
	E34	0,549	3	0,183	0,985	0,400
	F35	2,438	3	0,813	2,060	0,105
	E35	1,088	3	0,363	1,967	0,119
	F36	1,161	3	0,387	1,492	0,216
	E36	0,689	3	0,230	0,778	0,507
	F37	2,153	3	0,718	2,948	0,033*
	E37	1,570	3	0,523	1,707	0,165
	F38	2,748	3	0,916	2,395	0,068
	E38	0,026	3	0,009	0,037	0,990
	F39	6,502	3	2,167	4,812	0,003*
	E39	0,424	3	0,141	1,562	0,198
	F40	1,197	3	0,399	0,748	0,524
	E40	1,316	3	0,439	1,014	0,387
	F41	0,256	3	0,085	0,496	0,685
	E41	0,833	3	0,278	1,170	0,321
	F42	0,566	3	0,189	0,441	0,724
	E42	1,979	3	0,660	1,650	0,177

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en dos de los ítems de esta dimensión: la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas (donde el grupo de 31 a 35 años puntúa más alto que el resto de grupos) y el desarrollo de la

capacidad de trabajo en equipo, en la que el nivel de responsabilidad atribuida crece según avanza la edad de los participantes.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Independientemente de la edad, todos los participantes consideran que la escuela tiene mayor responsabilidad que la familia en el desarrollo de la dimensión de desarrollo de la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, otorgándole mucha responsabilidad al contexto escolar y bastante al familiar.
- La mayor atribución de responsabilidades a la familia en el desarrollo de los diferentes ítems se realiza por parte de los participantes más mayores, mientras que donde los más jóvenes puntúan más alto que el resto de participantes es en la atribución de responsabilidades a la escuela en algunos de estos ítems.
- Independientemente de la edad de los participantes, la mayor responsabilidad del contexto escolar se asocia al desarrollo del pensamiento creativo, el fomento de la capacidad de análisis y el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo. Mientras, la familia tiene especial importancia en la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades y el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad.
- Aunque no existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, sí hay algunos ítems donde existen diferencias en función de la edad. Específicamente, estas diferencias se asocian a la atribución de responsabilidades a la familia en la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo. En ambos casos, las puntuaciones son más altas en grupos de edad mayores que en los más jóvenes.

- **Conciencia y expresión cultural y artística**

El nivel de responsabilidad de la familia y la escuela en el desarrollo de la conciencia y expresión cultural y artística por parte de los participantes comprendidos en las diferentes franjas de edad, se encontraría entre bastante y mucha responsabilidad.

No obstante, son los sujetos de entre 31 y 35 años quienes otorgan un mayor nivel de responsabilidad tanto a la familia como a la escuela en el desarrollo de esta competencia,

mientras que los jóvenes serían quienes menos responsabilidad atribuyen a ambos agentes (véase tabla 111):

Tabla 111

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,43	3,45	3,56	3,47
Escuela	3,49	3,51	3,61	3,58

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo, por otro lado, a los resultados diseminados por los ítems que componen esta dimensión, todos los participantes consideran que la escuela tiene un mayor nivel de responsabilidad que la familia en el desarrollo de la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, el favorecimiento de la capacidad creadora y el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura. Los diferentes grupos de edad coinciden, asimismo, en que la familia es la principal responsable del impulso de la participación en actividades culturales.

Hay, no obstante, dos cuestiones en las que no hay consenso. Los participantes de 19-25 años, 26-30 años y 31-35 años atribuyen una mayor responsabilidad a la familia en el fomento del desarrollo de la capacidad crítica, mientras que los más mayores (36-55 años) consideran que es, en mayor medida, responsabilidad de la escuela.

Por otro lado, en relación a la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico, los participantes de 19-25 años y 31-35 años otorgan un mayor nivel de responsabilidad al ámbito familiar, mientras que los de las franjas 26-30 años y 36-55 años consideran que la escuela tiene una mayor responsabilidad en su desarrollo.

Tabla 112

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas								
Familia	3,38	0,58	3,33	0,60	3,53	0,64	3,45	0,62
Escuela	3,56	0,57	3,62	0,50	3,71	0,45	3,62	0,52
Fomentar el desarrollo de la capacidad estética								
Familia	3,19	0,73	3,23	0,66	3,36	0,70	3,33	0,60
Escuela	3,11	0,72	3,15	0,76	3,32	0,71	3,38	0,72
Favorecer la capacidad creadora								
Familia	3,50	0,61	3,50	0,56	3,62	0,54	3,55	0,53
Escuela	3,61	0,54	3,62	0,52	3,71	0,45	3,71	0,56
Promocionar la conservación del patrimonio cultural y artístico								
Familia	3,69	0,55	3,58	0,54	3,71	0,53	3,62	0,59
Escuela	3,63	0,54	3,59	0,54	3,62	0,54	3,65	0,52
Impulsar la participación en actividades culturales								
Familia	3,59	0,56	3,65	0,51	3,74	0,52	3,60	0,62
Escuela	3,56	0,55	3,58	0,59	3,67	0,47	3,53	0,60
Desarrollar la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura								
Familia	3,25	0,69	3,38	0,68	3,41	0,69	3,25	0,68
Escuela	3,46	0,56	3,50	0,56	3,61	0,56	3,58	0,60

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la competencia asociada a la conciencia y expresión cultural y artística, las mayores puntuaciones, y por tanto los mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en los diferentes aspectos que la componen, los atribuyen los participantes de 31 a 35 años.

La única excepción la constituye el grupo de 36 a 55 años, que son quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la escuela en dos de los aspectos: el favorecimiento de la capacidad creadora y la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico.

Para estudiar de un modo más concreto estas cuestiones, tras el análisis de los estadísticos descriptivos en función de la variable edad, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 113

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,910	0,933 ^b	0,583

Fuente: Elaboración propia.

Puede observarse que no hay diferencias significativas en la percepción de los diferentes grupos de edad sobre la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en el desarrollo de la Conciencia y expresión cultural y artística. A fin de identificar diferencias significativas en los ítems que la componen, se analizan a continuación los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía (ver tabla 114):

Tabla 114

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F43	2,228	3	0,743	2,011	0,112
	E43	0,972	3	0,324	1,184	0,316
	F44	1,257	3	0,419	0,884	0,449
	E44	4,388	3	1,463	2,699	0,046
	F45	0,779	3	0,260	0,794	0,498
	E45	0,768	3	0,256	0,943	0,420
	F46	1,163	3	0,388	1,274	0,283
	E46	0,280	3	0,093	0,320	0,811
	F47	1,186	3	0,395	1,337	0,262
	E47	0,926	3	0,309	0,998	0,394
	F48	2,022	3	0,674	1,425	0,235
	E48	1,164	3	0,388	1,210	0,306

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que, de manera específica, tampoco no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems en función de la edad. Puede afirmarse, en este sentido, que hay consenso en la atribución de responsabilidades de los diferentes grupos de edad en cada uno de los ítems que componen la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística.

A tenor de todo este análisis, podemos concluir que:

- La atribución de responsabilidad a ambos agentes por parte de los participantes de las diferentes edades es bastante similar. Sin embargo, la escuela tiene especial consideración en el desarrollo de los ítems que componen la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística.
- Los participantes de 31 a 35 años atribuyen de manera general más responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de los diferentes aspectos, aunque los más

mayores atribuyen las mayores responsabilidades al ámbito escolar en algunos de estos ítems.

- Para los participantes de todas las edades, la escuela tiene especial consideración en el desarrollo de la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas y el favorecimiento de la capacidad creadora. Mientras tanto, los ítems donde la familia tendría mayor responsabilidad son los asociados con la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico y en el impulso de la participación en actividades culturales.
- Por último, no se han constatado diferencias significativas ni en el marco de la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística ni en los ítems que la componen en función de la edad de los participantes.

- **Hábitos y estilos de vida saludables**

Los resultados muestran que los participantes otorgan mucha responsabilidad a la familia en la dimensión asociada a los Hábitos y estilos de vida saludables, mientras que otorgan a la escuela entre bastante y mucha responsabilidad a este respecto.

Los participantes de 31 a 35 años son quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la familia, mientras que los más mayores (36-55 años) le otorgaría menor responsabilidad a este contexto.

Por otro lado, son los sujetos de entre 26 y 30 años quienes otorgan mayor responsabilidad a la escuela, siendo de nuevo los sujetos de mayor edad quienes atribuirían también al contexto escolar el menor nivel de responsabilidad en el desarrollo de esta competencia, tal y como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 115

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,84	3,87	3,91	3,83
Escuela	3,48	3,53	3,44	3,47

Fuente: Elaboración propia.

Analizando de manera independiente cada uno de los ítems que componen esta dimensión se desprende que hay homogeneidad en la percepción de los participantes de las diferentes franjas de edad en considerar a la familia como el contexto con mayor responsabilidad en el desarrollo de los diferentes aspectos (fomento del conocimiento del propio cuerpo, favorecimiento del conocimiento y respeto del cuerpo del otro, promoción del desarrollo de estilos de vida saludables, favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, la promoción de adquisición de hábitos alimenticios saludables, el impulso de la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas), el fomento de la realización de ejercicio físico, la promoción de la identificación de las propias emociones y sentimientos propios y de los demás). Se detalla esta información en la siguiente tabla:

Tabla 116

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Fomentar el conocimiento del propio cuerpo								
Familia	3,65	0,56	3,78	0,44	3,82	0,45	3,71	0,46
Escuela	3,52	0,63	3,61	0,52	3,33	0,70	3,47	0,63
Promover el conocimiento y respeto del cuerpo del otro								
Familia	3,79	0,47	3,87	0,36	3,83	0,44	3,78	0,42
Escuela	3,67	0,49	3,75	0,45	3,55	0,64	3,71	0,52
Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables								
Familia	3,92	0,29	3,92	0,27	3,96	0,19	3,93	0,26
Escuela	3,47	0,65	3,50	0,59	3,50	0,64	3,51	0,57
Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso								
Familia	3,94	0,25	3,97	0,16	3,96	0,25	3,89	0,36
Escuela	3,12	0,72	3,28	0,75	3,20	0,73	3,15	0,69
Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables								
Familia	3,95	0,22	3,93	0,28	3,96	0,25	3,95	0,29
Escuela	3,26	0,68	3,28	0,71	3,22	0,70	3,25	0,72
Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo								
Familia	3,90	0,33	3,96	0,20	3,95	0,28	3,89	0,41
Escuela	3,70	0,50	3,66	0,51	3,57	0,59	3,53	0,60
Fomentar la realización de ejercicio físico								
Familia	3,85	0,39	3,81	0,45	3,91	0,33	3,76	0,46
Escuela	3,61	0,54	3,50	0,62	3,55	0,57	3,55	0,53

Promover la identificación de las propias emociones y sentimientos									
Familia	3,78	0,41	3,80	0,40	3,91	0,37	3,75	0,47	
Escuela	3,32	0,67	3,49	0,61	3,41	0,65	3,49	0,57	
Favorecer la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás									
Familia	3,80	0,42	3,79	0,42	3,88	0,32	3,78	0,46	
Escuela	3,62	0,57	3,69	0,50	3,61	0,52	3,62	0,55	

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar el análisis de esta dimensión en función de la edad, es reseñable que las mayores atribuciones de responsabilidad a los diferentes agentes varían en función del ítem.

Aunque generalmente los participantes de 26-30 años y 31-35 años atribuyen son quienes atribuyen las mayores puntuaciones (generalmente los primeros a la escuela y los segundos a la familia), en algunos aspectos puntuales también los más jóvenes y los más mayores otorgan los mayores niveles de responsabilidad.

Por otro lado, a fin de identificar si existe significatividad en la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables en función de la variable edad, se expone a continuación el resultado de la prueba Λ de Wilks.

Tabla 117

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,825	1,272 ^b	0,093

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla, estadísticamente no existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en el desarrollo de esta dimensión en función de la edad ($p < .05$). Se analizan también, sin embargo, los Intervalos de confianza para saber si

existen diferencias significativas en alguno de los ítems que componen esta dimensión mediante el análisis de varianza de una vía (ver tabla 118).

Tabla 118

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F49	1,682	3	0,561	2,363	0,071
	E49	3,363	3	1,121	2,941	0,033*
	F50	0,492	3	0,164	0,917	0,433
	E50	1,777	3	0,592	2,180	0,090
	F51	0,084	3	0,028	0,402	0,752
	E51	0,009	3	0,003	0,008	0,999
	F52	0,297	3	0,099	1,589	0,192
	E52	1,500	3	0,500	0,933	0,425
	F53	0,045	3	0,015	0,218	0,884
	E53	0,189	3	0,063	0,127	0,944
	F54	0,302	3	0,101	1,115	0,343
	E54	1,333	3	0,444	1,518	0,209
	F55	0,776	3	0,259	1,513	0,211
	E55	0,662	3	0,221	0,666	0,573
	F56	1,090	3	0,363	2,142	0,095
	E56	1,104	3	0,368	0,909	0,437
	F57	0,482	3	0,161	0,957	0,413
	E57	0,462	3	0,154	0,535	0,658

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en el ítem relacionado con el

favorecimiento del conocimiento del propio cuerpo, donde el grupo de 31 a 35 años atribuye mayores niveles de responsabilidad que otros grupos.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- El desarrollo de la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables es, en mayor medida, competencia de la familia, a quien se le atribuye mucha responsabilidad por parte de los participantes de todas las edades. En el caso de la escuela, le atribuyen bastante responsabilidad, independientemente de la edad, excepto del grupo de 26-30 años, que le otorgan mucha.
- Son precisamente este grupo de edad quienes atribuyen de manera general más responsabilidad a la escuela en el desarrollo de las diversas cuestiones, mientras que la mayor asignación de responsabilidad a la familia en los diferentes ítems la realizan prioritariamente los participantes de 31 a 35 años.
- Los ítems donde la familia tiene especial responsabilidad según los participantes de los diferentes grupos de edad se asocian a la promoción del desarrollo de estilos de vida saludables y la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables. Mientras tanto, la escuela tiene especial relevancia según los participantes en la promoción del conocimiento y respeto del cuerpo del otro y en el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás.
- No existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables. Sin embargo, hay un ítem donde sí existen diferencias significativas en función de la edad: el grupo de 31 a 35 años atribuye una responsabilidad significativamente más alta al ámbito familiar que el resto de participantes.

- **Normas y responsabilidades domésticas**

Tal y como hemos tenido oportunidad de analizar en apartados anteriores, el desarrollo de aspectos relacionados con las Normas y responsabilidades domésticas se ha considerado una responsabilidad, en mayor medida, del ámbito familiar. Esta premisa se puede observar también si analizamos este aspecto según la edad, con puntuaciones entre los 3,92 y 3,94 puntos y habiendo, por tanto, escasas diferencias, entre las diferentes franjas.

Mientras tanto, los participantes otorgan bastante responsabilidad a la escuela, con puntuaciones entre 2,88 y 3,00. En este caso, los más jóvenes (19-25 años) son quienes otorgan un mayor nivel de responsabilidad al contexto escolar, mientras que los participantes de entre 31 y 35 años serían quienes le atribuyen menor responsabilidad (véase tabla 119):

Tabla 119

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la edad

Agente	19-25 años	26-30 años	31-35 años	36-55 años
Familia	3,94	3,92	3,94	3,93
Escuela	3,00	2,99	2,88	2,92

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar, por otra parte, que los participantes, independientemente de su franja de edad, otorgan niveles de responsabilidad similares a cada uno de los agentes de forma independiente. Concretamente, consideran que la familia es la principal garante del desarrollo de los tres ítems que componen esta dimensión (favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas y promoción del sentimiento de apego en el seno familiar), siendo menores las puntuaciones de la escuela en relación a estos aspectos, tal y como se recoge en la tabla 120:

Tabla 120

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Favorecer la aceptación de las normas establecidas								
Familia	3,94	0,29	3,95	0,22	3,91	0,40	3,87	0,33
Escuela	3,62	0,55	3,48	0,70	3,38	0,90	3,27	0,74
Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas								
Familia	3,93	0,26	3,91	0,32	3,95	0,22	3,95	0,23
Escuela	2,68	0,72	2,67	0,77	2,62	0,84	2,69	0,60
Promover el sentimiento de apego en el seno familiar								
Familia	3,95	0,20	3,91	0,28	3,96	0,19	3,96	0,19
Escuela	2,71	0,74	2,82	0,77	2,63	0,87	2,80	0,66

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, por último, que, en el caso de esta dimensión, las mayores puntuaciones y, por tanto, la mayor atribución de responsabilidad según la edad, varía en función de cada aspecto.

De este modo, mientras que los más jóvenes (19-25 años y 26-30 años) atribuyen los mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar y a la escuela en el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, los más mayores (31-35 años y 36-55 años) atribuyen en mayor medida a la familia el fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas.

Para estudiar de un modo más concreto estas cuestiones, tras el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas en función de la variable edad, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba χ^2 de Wilks.

Tabla 121

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,922	1,642 ^b	0,044*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos recogidos en esta tabla, estadísticamente sí existen diferencias significativas ($p < .05$) en los participantes en función de la edad. A continuación, se analizan los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 122).

Tabla 122

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la edad.

Origen	Ítem	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	F58	0,227	3	0,076	0,796	0,497
	E58	5,679	3	1,893	3,697	0,012*
	F59	0,109	3	0,036	0,489	0,690
	E59	0,174	3	0,058	0,102	0,959
	F60	0,172	3	0,057	1,110	0,345
	E60	2,050	3	0,683	1,152	0,328

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la escuela en el ítem relacionado con el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, donde el nivel de responsabilidad decrece según avanza la edad. En este sentido los más jóvenes consideran que la escuela tiene un mayor nivel de responsabilidad que los más mayores.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Independientemente de la edad, la familia es el agente con mayor responsabilidad en el desarrollo de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas (muchas responsabilidades), mientras que la escuela tiene muchas responsabilidades en su favorecimiento.
- La asignación de responsabilidades a cada uno de los agentes en función de la edad varía los diferentes ítems. Aun así, los participantes de mayor edad atribuyen mayores niveles de responsabilidad a la familia que los jóvenes en los diferentes ítems y, los más jóvenes atribuyen mayores responsabilidades a la escuela que los más mayores.
- La familia tiene muchas responsabilidades en el desarrollo de los tres ítems que componen la dimensión. Sin embargo, en el caso de la escuela, hay un ítem donde se asigna mayor responsabilidad por parte de los participantes independientemente de su edad: la promoción del favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas.
- Existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas. Estas diferencias se asocian, específicamente a la atribución de responsabilidad al ámbito escolar en el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, donde los más jóvenes puntúan más alto que los grupos de mayor edad.

4.6. La atribución de responsabilidades según la experiencia docente previa

La tercera variable de análisis la constituye la experiencia docente previa de los participantes, entendiendo que haber desempeñado previamente labores relacionadas con la acción formativa pueden constituir un elemento influyente en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela.

Para comenzar, cabe destacar que las diferencias en la atribución de responsabilidades de los participantes con o sin experiencia docente previa son similares, otorgando mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de las diferentes dimensiones, tal y como puede observarse en la siguiente figura:

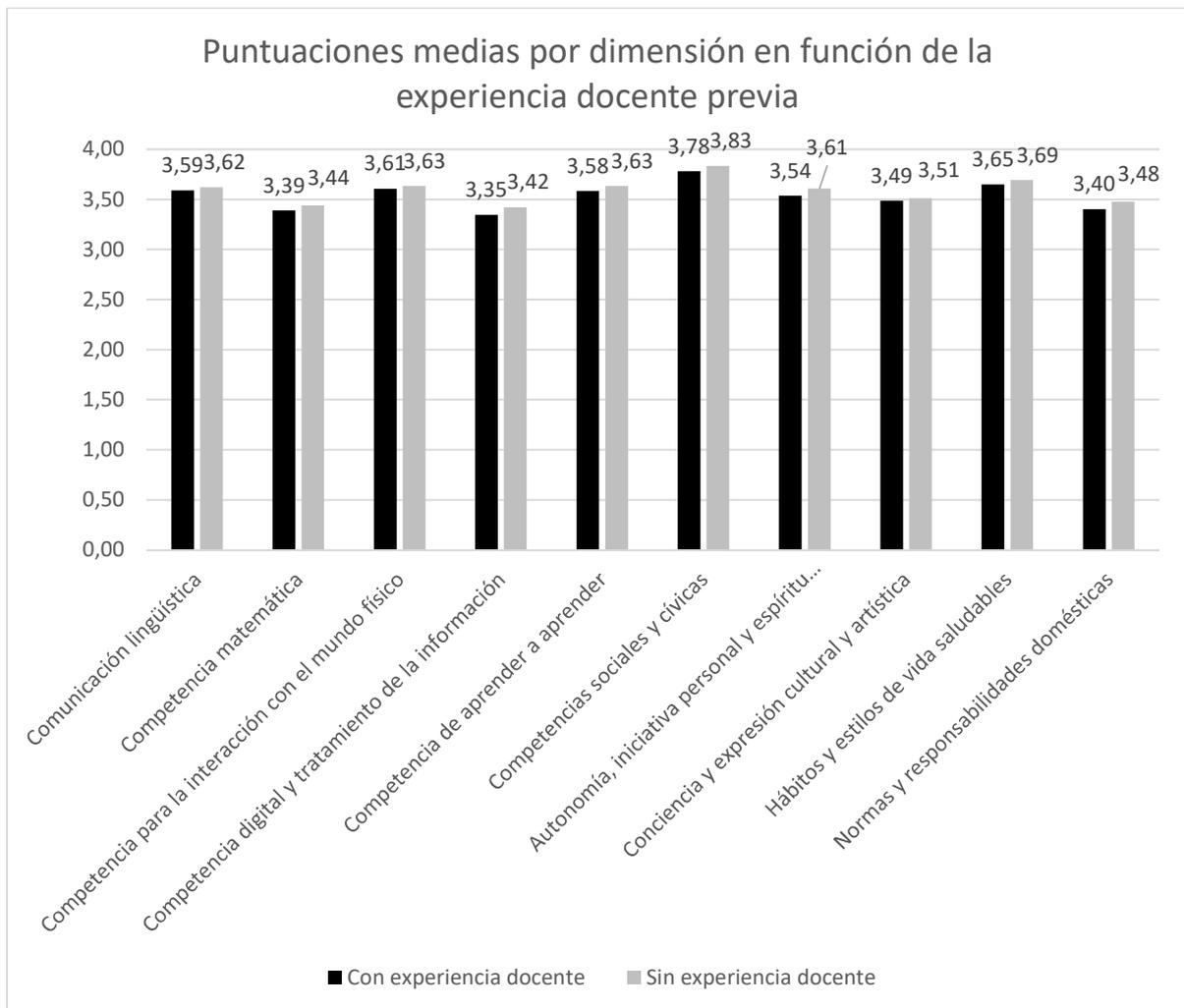


Figura 20. Puntuaciones medias por dimensión en función de la experiencia docente.

Elaboración propia

Según se desprende de estos datos, aunque los participantes sin experiencia docente puntúan más alto en todas las dimensiones, la atribución de responsabilidades conjunta a los ámbitos escolar y familiar es similar en todas las ellas. A fin de profundizar en estos datos y ofrecer una visión más completa, se detalla, en la siguiente tabla, la información descriptiva de este análisis, incorporando las desviaciones típicas y las diferencias entre medias (ver tabla 123):

Tabla 123

Puntuaciones medias y desviación típica de cada dimensión en función de la experiencia docente previa

Dimensión	Con experiencia docente		Sin experiencia docente		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	
	Comunicación lingüística	3,59	0,25	3,62	
Competencia matemática	3,39	0,47	3,44	0,44	0,05
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,61	0,33	3,63	0,31	0,02
Competencia digital y tratamiento de la información	3,35	0,54	3,42	0,46	0,07
Competencia de aprender a aprender	3,58	0,27	3,63	0,23	0,05
Competencias sociales y cívicas	3,78	0,14	3,83	0,09	0,05
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,54	0,23	3,61	0,20	0,07
Conciencia y expresión cultural y artística	3,49	0,18	3,51	0,14	0,02
Hábitos y estilos de vida saludables	3,65	0,25	3,69	0,21	0,04
Normas y responsabilidades domésticas	3,40	0,59	3,48	0,52	0,08

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede observar las puntuaciones relativas a la atribución de responsabilidades de los participantes con experiencia docente previa en las diferentes dimensiones se sitúan entre los 3,35 y los 3,78 puntos. Concretamente, estos participantes atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de aspectos relacionados con las Competencias Sociales y cívicas (3,78), los Hábitos y estilos de vida saludables (3,65) y la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,61). Les siguen en puntuación media la dimensión de Comunicación lingüística (3,59) y la Competencia de aprender a aprender (3,58). Por el contrario, las menores

puntuaciones y, por tanto, el menor nivel de atribución de responsabilidad se asocia a las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (3,35), la Competencia matemática (3,39), las Normas y responsabilidades domésticas (3,40), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,49) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,54).

En relación a la desviación típica, las puntuaciones se sitúan entre 0,14 y 0,59. La mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes con experiencia docente previa se produce en las dimensiones de Competencias Sociales y cívicas (0,14) y Hábitos y estilos de vida saludables (0,18). Mientras tanto, la mayor dispersión en las respuestas, se asocia a la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas (0,59) y a la de Competencia digital y tratamiento de la información (0,54).

En el caso de los participantes sin experiencia docente previa, las puntuaciones medias en las diferentes dimensiones se sitúan entre los 3,42 y los 3,83 puntos. Las dimensiones en las que este grupo atribuye a ambos agentes un mayor nivel de responsabilidad son las Competencias sociales y cívicas (3,83), Hábitos y estilos de vida saludables (3,69), Competencia de Aprender a aprender y Competencia para la interacción con el mundo físico (ambos con 3,63). A continuación, se sitúan la Comunicación lingüística (3,62) y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,61). Por otro lado, las dimensiones en las que los participantes sin experiencia docente atribuyen menores niveles de responsabilidad son la Competencia digital y tratamiento de la información (3,42), la Competencia matemática (3,44), las Normas y responsabilidades domésticas (3,48) y la Conciencia y expresión cultural y artística (3,51).

Atendiendo a las medidas de dispersión, la desviación típica puntúa entre 0,09 y 0,52. La menor dispersión en las respuestas de los participantes sin experiencia docente se asocia a las Competencias Sociales y cívicas (0,09) y la Conciencia y expresión cultural y artística (0,14). Mientras tanto, la mayor heterogeneidad en las respuestas se vincula a las Normas y responsabilidades domésticas (0,52) y la Competencia digital y tratamiento de la información (0,46).

Se ofrece, a continuación, la jerarquización de las dimensiones en función de las puntuaciones medias y la experiencia previa o no en tareas docentes de los participantes, a fin de identificar las diferencias y semejanzas en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en su desarrollo (ver tabla 124):

Tabla 124

Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según la experiencia docente previa o no

Con experiencia docente previa	Posición	Sin experiencia docente previa
Dimensión		Dimensión
Competencias sociales y cívicas	1	Competencias sociales y cívicas
Hábitos y estilos de vida saludables	2	Hábitos y estilos de vida saludables
Competencia para la interacción con el mundo físico	3	Competencia para la interacción con el mundo físico
Comunicación lingüística	4	Competencia de aprender a aprender
Competencia de aprender a aprender	5	Comunicación lingüística
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	6	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
Conciencia y expresión cultural y artística	7	Conciencia y expresión cultural y artística
Normas y responsabilidades domésticas	8	Normas y responsabilidades domésticas
Competencia matemática	9	Competencia matemática
Competencia digital y tratamiento de la información	10	Competencia digital y tratamiento de la información

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se desprende de la jerarquía, formulada a partir de las puntuaciones medias de los participantes con y sin experiencia docente previa en relación a la atribución de responsabilidades a ambos agentes, pueden observarse coincidencias reseñables.

En este sentido, ambos grupos atribuyen mayores niveles de competencia a la familia y la escuela en el desarrollo de Competencias sociales y cívicas (primera posición), de Hábitos y estilos de vida saludables (segunda posición) y de Competencias para la interacción con el mundo físico (tercera posición). En la cuarta y quinta posición, aunque hay variaciones en la jerarquía, se contemplan las mismas dimensiones: los participantes con experiencia docente situarían en cuarta posición la Comunicación lingüística y, en quinto, la Competencia de aprender a aprender. Mientras tanto, en el caso de los

participantes sin experiencia docente previa, estas dos dimensiones quedarían jerarquizadas a la inversa.

Es muy reseñable, por otro lado, que ambos grupos jerarquizan de un modo idéntico las dimensiones que se encuentran entre el sexto y el décimo lugar, que puntúan en el siguiente orden: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (sexta posición), Conciencia y expresión cultural y artística (séptima), Normas y responsabilidades domésticas (octava), Competencia matemática (novena) y Competencia digital y tratamiento de la información (décima).

A fin de estudiar con mayor profundidad la atribución de responsabilidad de los participantes en función de su experiencia docente previa, se analizan a continuación las posibles diferencias en la asignación de competencias a cada uno de los agentes en función de esta variable. Además, se profundizará de manera especial en la significatividad de las diferencias en el marco de cada una de las dimensiones a través de pruebas específicas.

4.6.1. Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según la experiencia docente

Analizado desde un punto de vista general el nivel de atribución de responsabilidad en función de la experiencia docente del participante, se presentan a continuación los datos segmentando los resultados por agente (familia y escuela).

La atribución de responsabilidades a la familia como agente educativo en función de la experiencia docente previa.

Atendiendo en primer lugar, a la atribución de responsabilidad que realizan los participantes con y sin experiencia docente previa al ámbito familiar en cada una de las dimensiones, observamos que ambos otorgan un nivel de responsabilidad similar en cada una de ellas. En este sentido, todos los participantes, independientemente de su experiencia docente previa, consideran que la familia tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia digital y el tratamiento de la información, las Competencias sociales y cívicas, el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas. Asimismo, tanto si tienen experiencia docente previa como si no, consideran que la

familia tiene entre bastante y mucha responsabilidad en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística y bastante responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (ver figura 21):

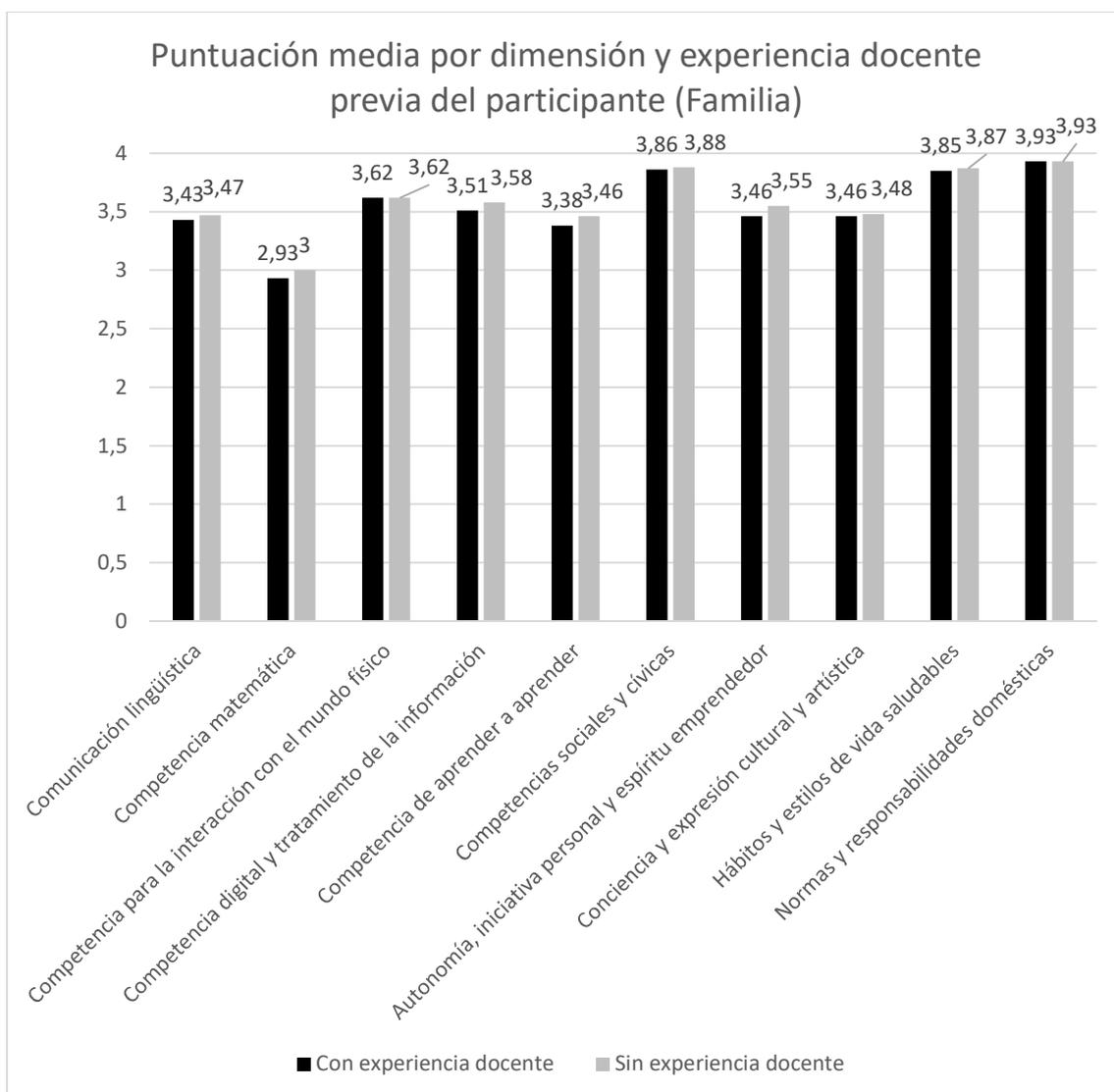


Figura 21. Puntuaciones medias para la familia por dimensión en función de la experiencia docente. Elaboración propia

Partiendo de que el nivel de responsabilidad atribuido al ámbito familiar por los participantes en función de su experiencia docente previa es similar, ofrecemos a continuación una visión más completa de estos datos en la siguiente tabla, donde se analiza también la dispersión de los datos (ver tabla 125):

Tabla 125

Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de la experiencia docente previa

Dimensión	Con experiencia docente previa		Sin experiencia docente previa	
	Media	DT	Media	DT
Comunicación lingüística	3,43	0,24	3,47	0,24
Competencia matemática	2,93	0,08	3,00	0,08
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,62	0,42	3,62	0,41
Competencia digital y tratamiento de la información	3,51	0,46	3,58	0,41
Competencia de aprender a aprender	3,38	0,26	3,46	0,20
Competencias sociales y cívicas	3,86	0,09	3,88	0,08
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,46	0,26	3,55	0,22
Conciencia y expresión cultural y artística	3,46	0,18	3,48	0,13
Hábitos y estilos de vida saludables	3,85	0,10	3,87	0,06
Normas y responsabilidades domésticas	3,93	0,02	3,93	0,01

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los participantes con experiencia docente previa, las puntuaciones medias se sitúan entre los 2,93 y los 3,93 puntos. La menor atribución de responsabilidad de estos participantes a la familia se asocia a la dimensión de Competencia matemática (2,93), seguida de las Competencias de aprender a aprender (3,38), Comunicación lingüística (3,43) y Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y Conciencia y expresión cultural y artística (ambas con 3,46). En el caso extremo, las mayores puntuaciones, asociadas a una mayor atribución de responsabilidad por parte de los participantes con experiencia docente previa a la familia, se asocian a las dimensiones de Normas y responsabilidades domésticas (3,93), Competencias sociales y cívicas (3,86), Hábitos y estilos de vida saludables (3,58), Competencia para la interacción con el mundo físico (3,62) y Competencia digital y tratamiento de la información (3,51).

La desviación típica, por su parte, puntúa entre 0,02 y 0,46. La mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes con experiencia docente previa se produce en las dimensiones de Normas y responsabilidades domésticas (0,02), la Competencia matemática (0,08) y las Competencias sociales y cívicas (0,09). Mientras tanto, la mayor

dispersión se produce en las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,46) y Competencia para la interacción con el mundo físico (0,42).

En el caso de los participantes sin experiencia docente previa, las puntuaciones medias oscilan entre los 3,00 y los 3,93 puntos. Las mujeres que componen la muestra consideran que, en el contexto de las dimensiones presentadas, la familia tiene un menor nivel de responsabilidad en la Competencia matemática (3,00), seguida por la Competencia de aprender a aprender (3,46), la Comunicación lingüística (3,47) y la Conciencia y expresión cultural y artística (3,48). En una franja intermedia, se sitúan las puntuaciones asociadas a las dimensiones de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,55), Competencia digital y tratamiento de la información (3,58) y Competencia para la interacción con el mundo físico (3,62). Mientras tanto, las mujeres atribuyen a la familia un mayor nivel de responsabilidad a la familia en las Normas y responsabilidades domésticas (3,93), las Competencias sociales y cívicas (3,88) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,87).

En el caso de los índices de dispersión, la desviación típica en las puntuaciones de los participantes sin experiencia docente previa en la atribución de responsabilidades a la familia, se sitúan entre los 0,01 y los 0,41 puntos. Hay mayor homogeneidad en la atribución de responsabilidades en las Normas y responsabilidades domésticas (0,01) y los Hábitos y estilos de vida saludables (0,06). Por otro lado, la mayor dispersión se produce en las dimensiones de Competencia para la interacción con el mundo físico y la Competencia digital y tratamiento de la información (ambas con 0,41).

En base a todo este análisis, podría concluirse que los participantes sin experiencia docente previa puntúan más alto que los participantes con experiencia en todas las dimensiones. Sin embargo, tal y como adelantábamos anteriormente, las diferencias son escasas y tanto si tienen experiencia previa como si no, atribuyen niveles de responsabilidad similares al contexto familiar en el desarrollo de cada una de las dimensiones.

Presentamos, para finalizar el análisis de niveles de responsabilidad al ámbito familiar, cómo quedarían jerarquizadas las dimensiones en función de las puntuaciones medidas de los participantes con y sin experiencia docente previa en cada una de las dimensiones (ver tabla 126).

Tabla 126

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la familia en las diferentes dimensiones por experiencia docente previa

Con experiencia docente previa	Posición	Sin experiencia docente previa
Dimensión		Dimensión
Normas y responsabilidades domésticas	1	Normas y responsabilidades domésticas
Competencias sociales y cívicas	2	Competencias sociales y cívicas
Hábitos y estilos de vida saludables	3	Hábitos y estilos de vida saludables
Competencia para la interacción con el mundo físico	4	Competencia para la interacción con el mundo físico
Competencia digital y tratamiento de la información	5	Competencia digital y tratamiento de la información
Conciencia y expresión cultural y artística	6	Conciencia y expresión cultural y artística
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	7	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
Comunicación lingüística	8	Comunicación lingüística
Competencia de aprender a aprender	9	Competencia de aprender a aprender
Competencia matemática	10	Competencia matemática

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse, la jerarquía en la atribución de responsabilidades a la familia es idéntica por parte de los participantes con y sin experiencia previa. De este modo, ocupan las diez posiciones las mismas dimensiones en el mismo orden: Normas y responsabilidades domésticas (primer lugar), Competencias sociales y cívicas (segundo lugar), Hábitos y estilos de vida saludables (tercer lugar), Competencia para la interacción con el mundo físico (cuarto lugar) y Competencia digital y tratamiento de la información (quinto lugar), Conciencia y expresión cultural (sexta posición), Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (séptima posición), Comunicación lingüística (octavo lugar), Competencia de aprender a aprender (noveno lugar) la Competencia matemática (décima posición).

La atribución de responsabilidades a la escuela como agente educativo en función de la experiencia docente previa

Una vez abordado el análisis de la atribución de responsabilidades de los participantes con y sin experiencia docente previa al ámbito familiar, se procederá a estudiar los niveles de responsabilidad otorgadas por estos participantes al contexto escolar en cada una de las dimensiones.

Al igual que sucedía con la familia, observamos que todos ellos, independientemente de contar con experiencia docente previa o no, atribuyen niveles de responsabilidad similar en cada una de ellas. Concretamente, consideran que la escuela tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de las dimensiones relativas a la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística. Asimismo, asignan a la escuela entre bastante y mucha responsabilidad en el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y la Competencia digital y tratamiento de la información. Por último, le atribuyen bastante responsabilidad en la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas (ver figura 22):

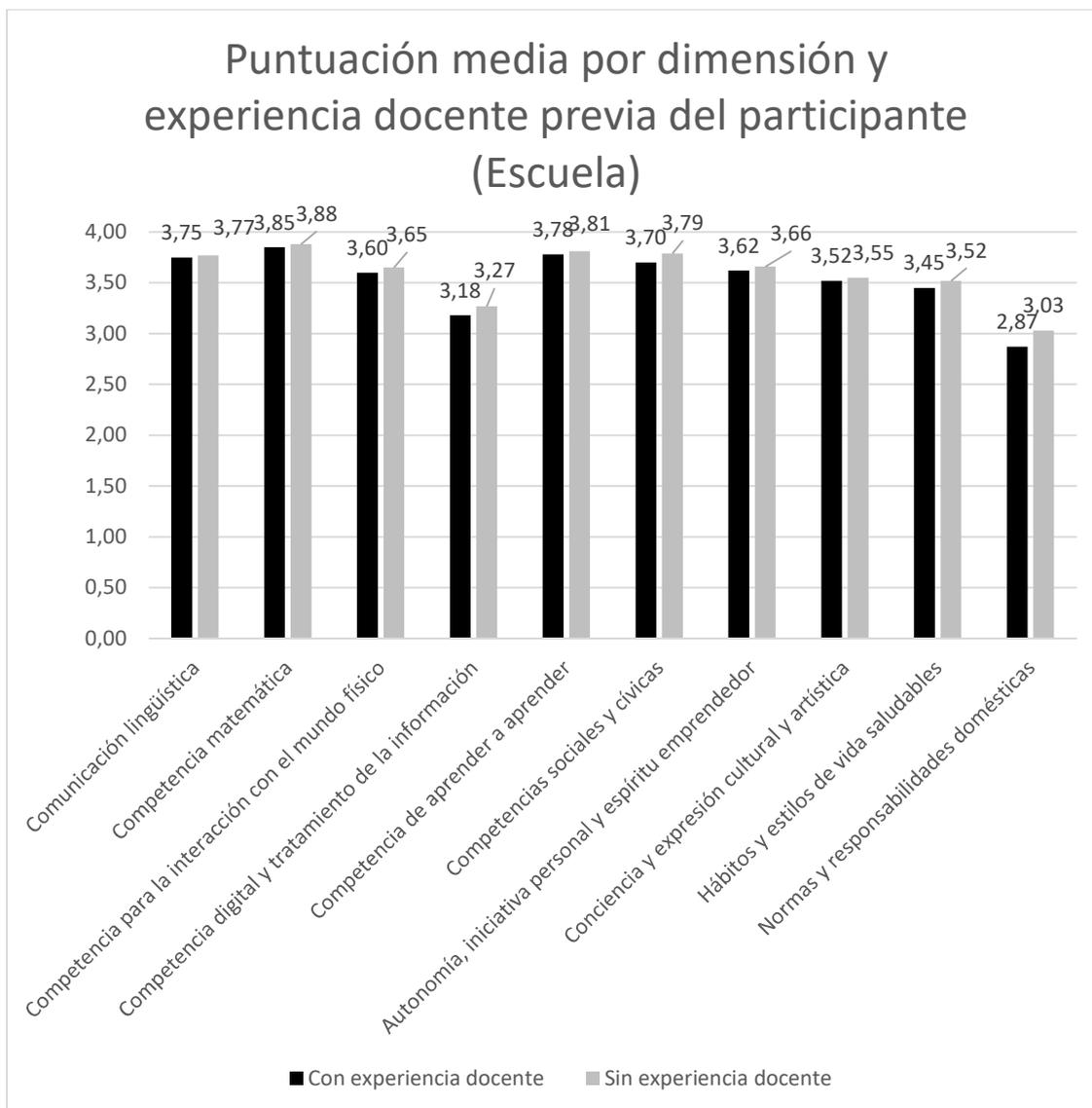


Figura 22. Puntuaciones medias para la escuela por dimensión en función de la experiencia docente previa. Elaboración propia

A partir de este primer planteamiento, se detallan a continuación de un modo más completo los datos sobre el nivel de responsabilidad atribuido al ámbito escolar en función de la experiencia docente, incorporando la desviación típica (ver tabla 127):

Tabla 127

Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de la experiencia docente previa

Dimensión	Con experiencia docente previa		Sin experiencia docente previa	
	Media	DT	Media	DT
Comunicación lingüística	3,75	0,13	3,77	0,11
Competencia matemática	3,85	0,04	3,88	0,02
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,60	0,21	3,65	0,17
Competencia digital y tratamiento de la información	3,18	0,56	3,27	0,45
Competencia de aprender a aprender	3,78	0,06	3,81	0,06
Competencias sociales y cívicas	3,70	0,13	3,79	0,08
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,62	0,16	3,66	0,16
Conciencia y expresión cultural y artística	3,52	0,17	3,55	0,14
Hábitos y estilos de vida saludables	3,45	0,17	3,52	0,15
Normas y responsabilidades domésticas	2,87	0,37	3,03	0,37

Fuente: Elaboración propia

Las puntuaciones medias de los participantes con experiencia docente y, por tanto, el nivel de responsabilidad atribuida, oscila entre los 2,87 y los 3,85 puntos. Estos participantes consideran que la escuela tiene especial responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (3,85), la Competencia de aprender a aprender (3,78), la Comunicación lingüística (3,75) y las Competencias sociales y cívicas (3,70). Las puntuaciones intermedias se vinculan a la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,62), la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,60), la Conciencia y expresión cultural y artística (3,52) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,45). Por último, los participantes con experiencia docente previa atribuyen menores niveles de responsabilidad a la escuela en las Normas y responsabilidades domésticas (2,87) y la Competencia digital y tratamiento de la información (3,18).

Si atendemos a la desviación típica, las puntuaciones se sitúan entre 0,04 y 0,56. Las dimensiones donde hay mayor homogeneidad por parte de los participantes con experiencia docente previa son las asociadas con la Competencia matemática (0,04) y la Competencia de aprender a aprender (0,06). Mientras tanto, la mayor dispersión se vincula a las dimensiones de Competencia digital y tratamiento de la información (0,56)

y las Normas y responsabilidades domésticas (0,37), indicando que hay una mayor heterogeneidad en las puntuaciones asignadas por parte estos sujetos a la escuela en los ítems que componen estas dimensiones.

En el caso de los participantes sin experiencia docente previa, las puntuaciones medias se sitúan entre los 3,03 y los 3,88 puntos. Los mayores niveles de responsabilidad de la escuela, según las mujeres, se asocian a las dimensiones de Competencia matemática (3,88), Competencia de aprender a aprender (3,81), Competencias sociales y cívicas (3,79) y Comunicación lingüística (3,77). A continuación, se encuentran puntuadas las dimensiones de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (3,66), Competencia para la interacción del mundo físico (3,65) y Conciencia y expresión cultural y artística (3,55). Por último, los menores niveles de atribución de responsabilidad a la escuela por parte de las mujeres se vinculan a las Normas y responsabilidades domésticas (3,03), la Competencia digital y tratamiento de la información (3,27) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,52).

La desviación típica, por otra parte, puntúa entre 0,02 y 0,45 puntos. Hay un mayor consenso entre las mujeres en la atribución de responsabilidad a la escuela en la Competencia matemática (0,02) y la Competencia de aprender a aprender (0,06), en consonancia con las dos dimensiones que obtenían mayores puntuaciones medias. Mientras tanto, la mayor dispersión se asocia a la Competencia digital y tratamiento de la información (0,45) y a las Normas y responsabilidades domésticas (0,37), dato que coincide con los participantes con experiencia previa en este sentido.

En resumen: independientemente de contar con experiencia docente previa o no, todos los participantes atribuyen mucha responsabilidad al contexto escolar en el desarrollo de todas las dimensiones, a excepción de las vinculadas a la Competencia digital y tratamiento de la información y las Normas y responsabilidades domésticas, donde se atribuye bastante responsabilidad.

Tal y como sucedía en el análisis anterior, las puntuaciones medias de los participantes sin experiencia docente previa son superiores a las de los que sí cuentan con ella, siendo muy relevante que esto suceda en todas las dimensiones analizadas.

Se presenta, a continuación, cómo quedarían jerarquizadas las dimensiones atendiendo a la atribución de responsabilidades a la escuela en función de la experiencia docente previa (ver tabla 128):

Tabla 128

Jerarquía de atribución de responsabilidades a la escuela en las diferentes dimensiones por experiencia docente previa

Con experiencia docente previa	Posición	Sin experiencia docente previa
Dimensión		Dimensión
Competencia matemática	1	Competencia matemática
Competencia de aprender a aprender	2	Competencia de aprender a aprender
Comunicación lingüística	3	Competencias sociales y cívicas
Competencias sociales y cívicas	4	Comunicación lingüística
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	5	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
Competencia para la interacción con el mundo físico	6	Competencia para la interacción con el mundo físico
Conciencia y expresión cultural y artística	7	Conciencia y expresión cultural y artística
Hábitos y estilos de vida saludables	8	Hábitos y estilos de vida saludables
Competencia digital y tratamiento de la información	9	Competencia digital y tratamiento de la información
Normas y responsabilidades domésticas	10	Normas y responsabilidades domésticas

Fuente: Elaboración propia.

La jerarquización de la atribución de responsabilidades a la escuela por parte de los participantes en función de su experiencia docente previa, nos permite evidenciar que hay bastantes similitudes entre la percepción de ambos grupos. De hecho, hay coincidencia en las dos primeras dimensiones (1. Competencia matemática, 2. Competencia de aprender a aprender), produciéndose una variación entre las que quedarían en tercer y cuarto lugar. Mientras que los participantes con experiencia docente previa atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas (tercera posición), los participantes sin experiencia docente previa, priman el desarrollo de la Comunicación lingüística, quedando en cuarta posición la otra dimensión. Es reseñable, no obstante, que coincide la jerarquización de dimensiones entre la quinta

y la décima posición, quedando del siguiente modo: 5. Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, 6. Competencia para la interacción con el mundo físico. 7. Conciencia y expresión cultural y artística, 8. Hábitos y estilos de vida saludables 9. Competencia digital y tratamiento de la información y 10. Normas y responsabilidades domésticas

A continuación, para estudiar con mayor profundidad las diferencias entre los participantes en la atribución de responsabilidad a la familia y la escuela en aspectos de carácter más específico en función de su experiencia docente previa, se presenta en los apartados que sigue el análisis de los ítems que componen cada dimensión.

4.6.2. La incidencia de la experiencia docente previa del estudiante en la atribución de responsabilidades a los agentes por dimensión

En apartados anteriores, se ha realizado un análisis estadístico de las diferentes dimensiones, centrandó esta exploración, en último término, en la segmentación de los resultados en función de si los participantes contaban o no con experiencia docente previa. Partiendo de este análisis de carácter más general, se realiza a continuación un estudio de cada dimensión de manera independiente, centrandó el análisis en los ítems que la conforman.

- **Comunicación lingüística**

El análisis de la atribución de responsabilidades realizado en apartados anteriores, nos ha permitido identificar que tanto los participantes con experiencia docente previa como los que no contaban con ella atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la familia y mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la competencia relativa a la Comunicación Lingüística.

Este análisis nos ha permitido identificar, igualmente, que la atribución de responsabilidades a ambos agentes es mayor en el caso de los participantes sin experiencia docente previa, siendo quienes obtenían mayores puntuaciones medias para esta dimensión (ver tabla 129):

Tabla 129

Dimensión: Comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,43	3,47
Escuela	3,75	3,77

Fuente: Elaboración propia.

Si centramos el estudio en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en los ítems que componen la dimensión observamos que, en general, no hay diferencias reseñables entre los participantes según la experiencia docente previa. En este sentido, las puntuaciones que materializan el nivel de responsabilidad atribuida a cada agente en cada ítem son similares tanto si cuentan con experiencia docente como si no.

Concretamente, todos los participantes atribuyen mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de todos los ítems que componen la dimensión (aprendizaje de un segundo idioma, conocimiento y utilización de la lengua castellana, desarrollo de habilidades comunicativas, fomento de la lectura, favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito). Mientras tanto, atribuyen a la familia en favorecimiento de la adquisición del lenguaje oral y el fomento de la lectura, y bastante responsabilidad en el resto de ítems (aprendizaje de un segundo idioma, conocimiento y utilización de la lengua castellana, desarrollo de habilidades comunicativas y favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito), tal y como puede consultarse en la siguiente tabla:

Tabla 130

Dimensión: Comunicación lingüística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Comunicación lingüística	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Aprender un segundo idioma				
Escuela	3,63	0,52	3,67	0,51
Familia	3,18	0,75	3,18	0,74
Conocer la lengua castellana				
Escuela	3,86	0,37	3,86	0,37
Familia	3,43	0,61	3,46	0,60
Desarrollar habilidades comunicativas				
Escuela	3,75	0,45	3,71	0,47
Familia	3,40	0,61	3,54	0,55
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito				
Escuela	3,91	0,29	3,93	0,29
Familia	3,09	0,57	3,11	0,58
Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral				
Escuela	3,65	0,50	3,67	0,56
Familia	3,77	0,44	3,76	0,46
Fomentar el hábito de la lectura				
Escuela	3,55	0,51	3,66	0,51
Familia	3,74	0,47	3,80	0,42
Utilizar de manera adecuada la lengua castellana				
Escuela	3,91	0,29	3,90	0,30
Familia	3,41	0,59	3,45	0,61

Fuente: Elaboración propia

Es destacable que, de un modo general, los participantes sin experiencia docente previa asignan mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de cada uno de los aspectos que componen la dimensión. Hay, únicamente tres excepciones: la atribución de responsabilidades a la escuela en la utilización adecuada de la lengua castellana y el desarrollo de habilidades comunicativas, y la atribución de

responsabilidades al ámbito familiar en el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, donde los participantes con experiencia docente previa puntúan más alto.

Para estudiar de un modo más concreto estas cuestiones, tras el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Comunicación lingüística en función de la experiencia docente prevai, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 131

Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,959	1,071 ^b	0,382

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que no existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los participantes en función de si cuentan o no con experiencia docente en la dimensión de Comunicación lingüística. Sin embargo, a fin de identificar si se producen diferencias en los ítems en la atribución de responsabilidades a cada uno de los agentes en función de la experiencia docente, se analizan los Intervalos de confianza (ver tabla 132).

Tabla 132

Dimensión: Comunicación lingüística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Experiencia docente previa	F1	0,010	1	0,010	0,047	0,829
	E1	0,042	1	0,042	0,144	0,705
	F2	0,032	1	0,032	0,095	0,758
	E2	0,041	1	0,041	0,474	0,492
	F3	0,104	1	0,104	0,282	0,596
	E3	0,000	1	0,000	0,001	0,976
	F4	0,156	1	0,156	0,432	0,512
	E4	0,001	1	0,001	0,009	0,926
	F5	0,001	1	0,001	0,002	0,962
	E5	0,195	1	0,195	0,733	0,392
	F6	1,796	1	1,796	5,294	0,022*
	E6	0,143	1	0,143	0,666	0,415
	F7	0,375	1	0,375	1,903	0,169
	E7	1,033	1	1,033	3,919	0,049*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados reflejan que, dentro de la dimensión de Comunicación lingüística, solamente existen diferencias estadísticamente significativas en dos de los ítems en función de si los participantes cuentan con experiencia docente. Concretamente, hay diferencias en la atribución de responsabilidades a la familia en el desarrollo de las habilidades comunicativas, siendo los que no cuentan con experiencia docente, quienes atribuyen un mayor de responsabilidad. Por otro lado, sería este mismo grupo de participantes quienes atribuirían un mayor nivel de responsabilidad a la escuela en el fomento del hábito de la lectura.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Independientemente de la experiencia docente, la escuela es el agente con mayor responsabilidad en el desarrollo de la dimensión de Comunicación lingüística. Concretamente, los participantes atribuyen mucha responsabilidad al ámbito escolar y bastante al ámbito familiar en el fomento de los ítems que componen la dimensión.
- En general, los participantes sin experiencia docente puntúan más alto en la atribución de responsabilidad a la familia y, especialmente a la escuela, en los diferentes aspectos que integran la dimensión.
- Independientemente de la experiencia docente, los ítems donde se atribuye un mayor nivel de responsabilidad a la escuela se asocian al conocimiento y utilización adecuada de la lengua castellana, mientras que los participantes con y sin experiencia atribuyen especial relevancia a la familia en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y en el fomento de la lectura.
- No existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Comunicación lingüística, aunque sí en dos de los ítems que la componen en función de la experiencia docente de los participantes: los participantes sin experiencia atribuyen mayor responsabilidad a la familia en el desarrollo de las habilidades comunicativas y a la escuela en el fomento del hábito de la lectura.

- **Competencia matemática**

Tal y como hemos venido observando en los análisis realizados anteriormente, la atribución de responsabilidades a la escuela en el desarrollo de la Competencia matemática es “mucha” para la escuela y “bastante” para la familia, siendo este planteamiento extensible al análisis en función de la experiencia docente previa. Además, en consonancia con los resultados analizados precedentemente, los participantes sin experiencia previa atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo global de esta dimensión que los participantes con experiencia docente previa.

Tabla 133

Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	2,93	3,00
Escuela	3,85	3,88

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos con más detalle los ítems que componen esta dimensión, podemos ver que no hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función de la experiencia docente previa. De este modo, los participantes con y sin experiencia atribuyen bastante responsabilidad a la familia en los ítems asociados con el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo, la iniciación en la resolución de problemas y fomento del razonamiento matemático, y mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de los mismos (ver tabla 134).

Tabla 134

Dimensión: Competencia matemática. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Competencia matemática	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar las operaciones elementales de cálculo				
Escuela	3,91	0,31	3,89	0,31
Familia	2,99	0,68	3,04	0,58
Fomentar el razonamiento matemático				
Escuela	3,84	0,40	3,88	0,35
Familia	2,82	0,73	2,90	0,70
Iniciarse en la resolución de problemas				
Escuela	3,81	0,41	3,85	0,37
Familia	2,98	0,70	3,07	0,65

Fuente: Elaboración propia

Destacamos, por otra parte, que, aunque las diferencias son escasas, los sujetos sin experiencia docente previa asignan mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes

en el desarrollo de los diferentes aspectos con una única excepción: son los sujetos con experiencia docente previa quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo que los que no cuentan con ella.

Comprobaremos, por otro lado, si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión en función de la experiencia docente mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 135

Dimensión: Competencia matemática. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,986	0,838 ^b	0,541

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como arroja el análisis, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) entre los participantes que tienen experiencia docente y los que no. A fin de identificar qué ítems son los que influyen de mayor manera en esta puntuación, analizamos los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía (ver tabla 136).

Tabla 136

Dimensión: Competencia matemática. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de cuadrados	gl	cuadrática	F		
Experiencia docente previa	F8	0,236	1	0,236	0,600	0,439
	F9	0,014	1	0,014	0,147	0,702
	F10	0,751	1	0,751	1,642	0,201
	E8	0,129	1	0,129	0,857	0,355
	E9	0,575	1	0,575	1,124	0,290
	E10	0,196	1	0,196	1,400	0,237

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, observamos que, dentro de la dimensión de Competencia Matemática, no hay ningún ítem que arroje diferencias significativas entre la percepción de los participantes en función de su experiencia docente.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Los participantes, independientemente de la experiencia docente atribuyen mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la familia en el desarrollo de la Competencia Matemática.
- Los participantes sin experiencia docente asignan, de manera generalizada, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión.
- En el marco de la dimensión, los participantes atribuyen a la familia mayor responsabilidad en la iniciación en la resolución de problemas que en los otros aspectos, mientras que la responsabilidad de la escuela es especialmente relevante en el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo.
- No existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Competencia matemática, así como en los diferentes ítems que la componen en función e la experiencia docente de los participantes.

- **Competencia para la interacción con el mundo físico**

Cabe comenzar destacando que la atribución de responsabilidades sobre el desarrollo de esta competencia a cualquiera de los dos agentes educativos por parte de los participantes es mucha, independientemente de si cuentan o no con experiencia docente previa. Concretamente, los resultados muestran la misma puntuación entre los participantes con y sin experiencia previa en la atribución de responsabilidad a la familia y, los participantes sin experiencia, una puntuación ligeramente superior en la atribución de responsabilidad al contexto escolar.

Tabla 137

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,62	3,62
Escuela	3,60	3,65

Fuente: Elaboración propia.

De hecho, si analizamos de manera más específica los ítems que componen la dimensión, no pueden hallarse diferencias reseñables en la asignación de responsabilidades en función de la experiencia docente en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, la exploración del entorno familiar, natural y social, el fomento de un uso responsable de los recursos naturales y la promoción del cuidado del medioambiente (ver tabla 138).

Tabla 138

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Interacción con el mundo físico	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales				
Escuela	3,83	0,41	3,82	0,40
Familia	2,89	0,63	2,91	0,62
Explorar el entorno familiar, natural y social				
Escuela	3,26	0,61	3,37	0,61
Familia	3,89	0,32	3,88	0,35
Fomentar un uso responsable de los recursos naturales				
Escuela	3,62	0,55	3,69	0,48
Familia	3,79	0,42	3,82	0,43
Promover el cuidado del medio ambiente				
Escuela	3,68	0,53	3,71	0,48
Familia	3,89	0,34	3,87	0,40

Fuente: Elaboración propia.

Se deriva de estos datos que, la atribución de responsabilidades a uno u otro agente según la experiencia docente previa varía en función del ítem. Los participantes sin experiencia docente previa asignan mayores niveles de responsabilidad a la escuela en los ítems vinculados con la exploración del entorno familiar, natural y social, el fomento de un uso responsable de los recursos y la promoción del cuidado del medio ambiente. Asimismo, otorgan mayor responsabilidad a la familia en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales y el fomento del uso responsable de los recursos naturales.

Por su parte, los participantes con experiencia docente previa asignan mayor nivel de responsabilidad a la familia que los participantes sin experiencia en la exploración del entorno familiar, natural y social y la promoción del cuidado del medio ambiente, así

como a la escuela en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales.

De este modo, a fin de confirmar si existe significatividad en las diferencias que se han planteado en el análisis descriptivo, se ofrecen a continuación los resultados de la prueba Λ de Wilks en función del sexo.

Tabla 139

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,986	0,640 ^b	0,744

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo, no existen, de manera general, diferencias significativas ($p < .05$) en las respuestas de hombres y mujeres. Sin embargo, se analizan a continuación los Intervalos de confianza para saber si en algunos ítems concretos de los que componen la dimensión pueden observarse diferencias entre sexos mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 140).

Tabla 140

Dimensión: Competencia para la interacción con el mundo físico. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F		
	cuadrados					
Sexo	F11	0,006	1	0,006	0,054	0,817
	E11	1,209	1	1,209	3,224	0,073
	F12	0,019	1	0,019	0,048	0,826
	E12	0,001	1	0,001	0,008	0,930
	F13	0,068	1	0,068	0,374	0,541
	E13	0,408	1	0,408	1,546	0,215
	F14	0,015	1	0,015	0,112	0,739
	E14	0,052	1	0,052	0,208	0,649

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que sucedía con la Competencia matemática, tampoco existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidad a la familia y la escuela asociada a los diferentes ítems en función de la experiencia docente de los participantes.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Aunque las puntuaciones son muy similares, los participantes con experiencia docente atribuyen mayor responsabilidad a la familia en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, mientras que los que no cuentan con ella otorgan mayor responsabilidad a la escuela.
- La asignación de responsabilidades a cada uno de los agentes según la experiencia docente varía en función los diferentes ítems.
- La familia tiene especial responsabilidad en los ítems vinculados a la exploración del entorno familiar, natural y social y la promoción del cuidado del medio ambiente, mientras que los participantes con y sin experiencia docente previa otorgan las mayores puntuaciones a la escuela en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales y la promoción del cuidado del medio ambiente.

- No hay diferencias significativas en el marco de la dimensión de Competencia para la interacción con el mundo físico, ni en los ítems que la componen en función de la experiencia docente de los participantes.

- **Competencia digital y tratamiento de la información**

Para analizar esta dimensión, partimos de que se ha podido constatar anteriormente que la atribución de responsabilidades a la familia es superior a la de la escuela siendo, asimismo, los sujetos sin experiencia docente previa quienes atribuían mayor responsabilidad que los participantes con experiencia.

Tabla 141

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,51	3,58
Escuela	3,18	3,27

Fuente: Elaboración propia.

Si prestamos atención de manera individualizada a cada uno de los ítems que la componen, los participantes, independientemente de su experiencia docente previa, atribuyen mucha responsabilidad a la familia en el uso responsable y/o adecuado de la televisión, los videojuegos y las redes sociales, así como en la información sobre los peligros de las tecnologías. Mientras, se le otorga bastante responsabilidad en el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC, desarrollar un espíritu crítico frente a ellas e iniciarse en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos). En el caso de la escuela, todos los participantes le atribuyen mucha responsabilidad en el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC, la iniciación en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos), el desarrollo de un espíritu crítico frente a las TIC y la información sobre los peligros de las tecnologías, así como bastante responsabilidad en el uso responsable y/o adecuado de la televisión, los videojuegos y las redes sociales (ver tabla 142).

Tabla 142

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Competencia digital y tratamiento de la información	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC				
Escuela	3,68	0,49	3,61	0,53
Familia	2,84	0,72	2,94	0,71
Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC				
Escuela	3,56	0,53	3,56	0,57
Familia	3,32	0,73	3,44	0,73
Hacer un uso adecuado de la televisión				
Escuela	2,34	0,72	2,59	0,85
Familia	3,94	0,33	3,94	0,33
Hacer un uso responsable de las redes sociales				
Escuela	3,19	0,78	3,32	0,73
Familia	3,89	0,34	3,91	0,32
Hacer un uso responsable de los videojuegos				
Escuela	2,31	0,69	2,56	0,85
Familia	3,93	0,34	3,92	0,36
Informar sobre los peligros de las tecnologías				
Escuela	3,69	0,53	3,75	0,46
Familia	3,79	0,45	3,86	0,42
Iniciar en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos)				
Escuela	3,51	0,58	3,41	0,60
Familia	2,88	0,64	3,01	0,73

Fuente: Elaboración propia

Se desprende de estos datos que los participantes sin experiencia docente previa atribuyen, generalmente, una mayor responsabilidad al ámbito familiar que los participantes con experiencia en los diferentes aspectos, a excepción del uso responsable de los videojuegos. Estos mismos sujetos también atribuyen mayores niveles de

responsabilidad a la escuela que los sujetos sin experiencia en todos los aspectos a excepción de la iniciación en la utilización de las tecnologías y el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC.

Por otro lado, a fin de ampliar el análisis descriptivo de los datos en torno a la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información en función de la experiencia docente, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 143

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,949	1,365 ^b	0,168

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como arroja la Λ de Wilks, no existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función de la experiencia docente en la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información. Sin embargo, para identificar si existen diferencias significativas en alguno de los ítems, se analizan, a continuación, los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía (ver tabla 144).

Tabla 144

Dimensión: Competencia digital y tratamiento de la información. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Tipo III de			Media	F	Sig.
	suma de	gl	cuadrados			
Sexo	F15	1,602	1	1,602	3,367	0,067
	E15	0,097	1	0,097	0,278	0,598
	F16	0,986	1	0,986	1,924	0,166
	E16	0,414	1	0,414	1,544	0,215
	F17	1,426	1	1,426	2,685	0,102
	E17	0,000	1	0,000	0,001	0,971
	F18	0,395	1	0,395	2,085	0,150
	E18	0,339	1	0,339	1,417	0,235
	F19	0,039	1	0,039	0,360	0,549
	E19	1,673	1	1,673	2,941	0,087
	F20	0,046	1	0,015	0,030	0,993
	E20	5,661	1	5,661	8,906	0,003*
	F21	0,007	1	0,007	0,053	0,817
	E21	5,829	1	5,829	9,372	0,002*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se desprende del análisis, dentro de la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información, hay significatividad en la atribución de responsabilidades a la escuela en hacer un uso responsable de la televisión y hacer un uso adecuado de los videojuegos, donde los participantes sin experiencia docente atribuyen mayores niveles de responsabilidad a este contexto.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Independientemente de si cuentan o no con experiencia docente previa, la familia recibe una mayor atribución de responsabilidad (mucho) en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información, mientras que la escuela tiene bastante responsabilidad en su desarrollo.

- Los participantes sin experiencia docente previa asignan mayores niveles de responsabilidades a ambos agentes, aunque especialmente a la escuela, en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión, aunque esto es variable en cada ítem.
- Todos los participantes, tanto si cuentan con experiencia docente previa como si no, atribuyen las mayores puntuaciones a la familia en los ítems relacionados con el uso adecuado y/o responsable de la televisión y los videojuegos. En relación con la escuela, todos ellos coinciden que tiene especial responsabilidad en el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC y la información sobre los peligros de las tecnologías.
- Aunque no existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Competencia digital y tratamiento de la información, sí se producen en dos de los ítems que la componen en función de la experiencia docente previa. Concretamente, estas diferencias se asocian a la atribución de responsabilidad que realizan los participantes sin experiencia docente previa al ámbito escolar en el uso responsable de la televisión y los videojuegos.

- **Competencia de aprender a aprender**

Tal y como sucedía en el análisis de otras variables, el mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender recae, como hemos visto anteriormente, en la escuela, siendo en este caso los participantes sin experiencia docente previa quienes le atribuyen una mayor responsabilidad.

Tabla 145

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,38	3,46
Escuela	3,78	3,81

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo de manera individual a cada ítem de la dimensión, observamos que todos los participantes atribuyen mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la

motivación, el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar tareas, la organización del propio aprendizaje y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Por otro lado, todos los participantes coinciden en atribuir mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje, otorgándoles bastante responsabilidad en el desarrollo de los otros aspectos vinculados con la Competencia de aprender a aprender (ver tabla 146).

Tabla 146

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Competencia de aprender a aprender	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje				
Escuela	3,89	0,34	3,88	0,39
Familia	3,75	0,43	3,75	0,46
Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas				
Escuela	3,77	0,42	3,85	0,37
Familia	3,21	0,70	3,32	0,65
Organizar el propio aprendizaje				
Escuela	3,72	0,49	3,73	0,45
Familia	3,49	0,60	3,53	0,60
Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje				
Escuela	3,76	0,46	3,78	0,41
Familia	3,09	0,65	3,22	0,73

Fuente: Elaboración propia.

Según se desprende de estos datos, y atendiendo a la atribución de competencias en función de la experiencia docente previa, los participantes sin experiencia docente atribuyen mayores niveles de responsabilidad a la familia que los participantes con experiencia en tres de los cuatro ítems que componen esta dimensión, otorgando igualmente a la familia mayor responsabilidad en todos ellos.

La única excepción la constituye el mayor nivel de responsabilidad atribuido por parte de los participantes con experiencia docente previa a la escuela en el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje.

Tal y como se ha planteado en el análisis de dimensiones anteriores, se analiza a continuación si existe, en función de la experiencia docente previa, significatividad entre las medias de los ítems que componen la dimensión de Competencia de aprender a aprender mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 147

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,974	1,201 ^b	0,297

Fuente: Elaboración propia

Los datos arrojan que no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la atribución de responsabilidades entre participantes con y sin experiencia docente en la Competencia de aprender a aprender. Sin embargo, a fin de identificar diferencias significativas entre los ítems que componen la dimensión, se analiza a continuación varianza de una vía (ver tabla 148).

Tabla 148

Dimensión: Competencia de aprender a aprender. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Ítem	Tipo III de		Media		
		suma de cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
Experiencia docente	F22	0,174	1	0,174	0,475	0,491
	E22	0,022	1	0,022	0,099	0,754
	F23	1,490	1	1,490	3,031	0,083
	E23	0,063	1	0,063	0,333	0,564
	F24	1,144	1	1,144	2,528	0,113
	E24	0,599	1	0,599	3,851	0,050
	F25	0,001	1	0,001	0,006	0,939
	E25	0,006	1	0,006	0,045	0,832

Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejan que hay un ítem muy próximo a presentar diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en la Competencia de aprender a aprender en función de la experiencia docente. Concretamente, se asocia a la atribución de responsabilidades a la escuela en el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar las tareas, donde los participantes sin experiencia docente atribuyen mayores niveles de responsabilidad a este contexto.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Independientemente de la experiencia docente previa, la escuela es el agente con mayor responsabilidad en el desarrollo de la Competencia de aprender a aprender. Los participantes le atribuyen mucha responsabilidad al ámbito escolar y bastante al familiar en su favorecimiento.
- Los participantes sin experiencia docente previa asignan, de manera general, responsabilidades mayores a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems que componen la dimensión.
- Todos los participantes consideran que la familia tiene especial responsabilidad sobre el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje y la organización de éste. La escuela, por su parte, recibe las mayores puntuaciones en el desarrollo de la

motivación hacia el aprendizaje y en el fomento de la adquisición de estrategias para afrontar las tareas.

- No existen, por último, diferencias significativas en el marco de la dimensión de Competencia de aprender a aprender, así como en los diferentes ítems que la componen en función de la experiencia docente previa de los participantes.

- **Competencias sociales y cívicas**

En general, la atribución de responsabilidad sobre el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas es mucha a ambos agentes, siendo ligeramente superior el nivel de responsabilidad atribuida al contexto familiar.

Tabla 149

Dimensión: Competencias sociales y cívicas lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,86	3,88
Escuela	3,70	3,79

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos de manera concreta los ítems que componen la dimensión, observamos que ambos sexos atribuyen mucha responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes aspectos, siendo las puntuaciones de los participantes sin experiencia docente previa superiores en la práctica totalidad de los casos, con la única excepción de la atribución de responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la capacidad de compartir, donde los participantes con experiencia docente previa puntúan ligeramente más alto que los participantes sin experiencia (ver tabla 150).

Tabla 150

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Competencias sociales y cívicas	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
	Desarrollar la capacidad de compartir			
Escuela	3,59	0,61	3,74	0,49
Familia	3,94	0,23	3,93	0,29
Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura				
Escuela	3,85	0,39	3,87	0,36
Familia	3,93	0,28	3,93	0,32
Favorecer la participación ciudadana				
Escuela	3,44	0,68	3,63	0,58
Familia	3,68	0,57	3,74	0,52
Fomentar el respeto hacia otras culturas				
Escuela	3,78	0,45	3,86	0,40
Familia	3,92	0,32	3,94	0,26
Impulsar la solidaridad				
Escuela	3,68	0,53	3,76	0,49
Familia	3,91	0,28	3,93	0,27
Promocionar la aceptación de las diferencias				
Escuela	3,73	0,52	3,86	0,36
Familia	3,87	0,36	3,92	0,28
Promover el conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos,...)				
Escuela	3,84	0,40	3,81	0,40
Familia	3,78	0,44	3,75	0,49

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, para comprobar si las diferencias identificadas en esta dimensión son significativas, se ha procedido a analizar la prueba Λ de Wilks (ver tabla 151).

Tabla 151

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,928	1,947 ^b	0,021*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Este análisis arroja que sí existen diferencias significativas entre los participantes según su experiencia docente en la atribución de responsabilidades en la dimensión de Competencias sociales y cívicas. Para identificar en qué ítems específicos de la dimensión se producen, se presenta a continuación el análisis de varianza de una vía (ver tabla 152).

Tabla 152

Dimensión: Competencias sociales y cívicas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Ítem	Tipo III de		Media		
		suma de	gl	cuadrática	F	Sig.
		cuadrados				
Experiencia docente	F26	0,031	1	0,031	0,372	0,542
	E26	0,579	1	0,579	3,222	0,073
	F27	0,000	1	0,000	0,001	0,972
	E27	0,035	1	0,035	0,243	0,622
	F28	0,069	1	0,069	0,307	0,580
	E28	0,085	1	0,085	0,518	0,472
	F29	0,355	1	0,355	1,198	0,275
	E29	3,064	1	3,064	7,775	0,006*
	F30	0,263	1	0,263	2,591	0,108
	E30	1,642	1	1,642	8,463	0,004*
	F31	0,036	1	0,036	0,467	0,495
	E31	0,607	1	0,607	2,355	0,126
	F32	0,012	1	0,012	0,167	0,683
E32	2,075	1	2,075	6,968	0,009*	

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas en tres de los ítems y todos cuatro hacen referencia a la atribución de responsabilidades al contexto escolar. Concretamente, estas diferencias se asocian a los ítems del favorecimiento de la participación ciudadana, la promoción de la aceptación de las diferencias y el desarrollo de la capacidad de compartir. En todos los casos, son los participantes sin experiencia docente quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad al ámbito escolar en el desarrollo de estas cuestiones enmarcadas en la dimensión de Competencias sociales y cívicas.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Aunque los participantes con y sin experiencia docente previa consideran que tanto la familia como la escuela tienen mucha responsabilidad sobre el desarrollo de la dimensión de Competencias sociales y cívicas, atribuyen al ámbito familiar mayores puntuaciones.
- De manera general, los participantes sin experiencia docente atribuyen mayor responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los ítems que componen la dimensión, aunque hay variaciones en algunos de ellos, donde los participantes con experiencia puntúan más alto.
- La familia tiene especial responsabilidad en el desarrollo de la capacidad de compartir, el favorecimiento de la no discriminación y el fomento del respeto hacia otras culturas. Por otro lado, los participantes, independientemente de su experiencia, atribuyen las puntuaciones más altas al ámbito escolar en el favorecimiento de la no discriminación y la promoción del conocimiento de los principios de la democracia.
- Existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Competencias sociales y cívicas. Concretamente, los participantes sin experiencia docente previa atribuyen puntuaciones significativamente más altas a la escuela en el favorecimiento de la participación ciudadana, la promoción de la aceptación de las diferencias y el desarrollo de la capacidad de compartir.

- **Competencia de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor**

Analizábamos anteriormente que la atribución de responsabilidades sobre el desarrollo de la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor recaía, en mayor medida, sobre la escuela. Hemos expuesto, asimismo, que, aunque los participantes con y sin experiencia docente atribuían mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de esta dimensión, eran los últimos quienes otorgaban un mayor nivel de responsabilidad que los participantes con experiencia docente previa.

Tabla 153

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,46	3,55
Escuela	3,62	3,66

Fuente: Elaboración propia.

Si concretamos el análisis sobre los ítems que componen esta dimensión, podemos observar que los participantes, independientemente de su que tengan experiencia docente previa o no, atribuyen bastante o mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de las diferentes cuestiones asociadas a ella.

Concretamente, atribuyen mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo del pensamiento creativo, el desarrollo de la capacidad de trabajo individual y en equipo, el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad, el fomento de la capacidad de análisis, la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades y la promoción de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas. Por otro lado, otorgan al contexto escolar bastante responsabilidad en el desarrollo del pensamiento creativo, el favorecimiento del desarrollo del espíritu emprendedor y el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo.

En el caso de la familia, se le atribuye mucha responsabilidad en el desarrollo del pensamiento creativo, el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad, la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades y el fomento de la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas. Mientras tanto, se le

atribuye bastante responsabilidad en el desarrollo del resto de aspectos, tal y como puede verse en la tabla 154:

Tabla 154

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar el pensamiento creativo				
Escuela	3,78	0,41	3,79	0,44
Familia	3,52	0,58	3,58	0,57
Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo				
Escuela	3,90	0,30	3,90	0,30
Familia	3,13	0,69	3,28	0,67
Desarrollar la capacidad de trabajo individual				
Escuela	3,68	0,51	3,75	0,45
Familia	3,43	0,68	3,59	0,57
Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor				
Escuela	3,38	0,68	3,39	0,60
Familia	3,43	0,67	3,43	0,64
Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones				
Escuela	3,53	0,57	3,60	0,52
Familia	3,62	0,55	3,73	0,47
Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad				
Escuela	3,59	0,52	3,76	0,45
Familia	3,77	0,44	3,84	0,39
Fomentar la capacidad de análisis				
Escuela	3,76	0,47	3,80	0,40
Familia	3,28	0,66	3,41	0,60

Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo				
Escuela	3,36	0,66	3,40	0,65
Familia	2,94	0,76	3,14	0,69
Promover el reconocimiento de las propias potencialidades				
Escuela	3,63	0,51	3,64	0,52
Familia	3,74	0,48	3,80	0,42
Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas				
Escuela	3,56	0,59	3,61	0,53
Familia	3,69	0,52	3,73	0,47

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, en este caso, que excepto en la atribución de responsabilidad a uno de los agentes en tres cuestiones concretas, son los participantes sin experiencia docente previa quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad en todos los ítems a la familia y a la escuela.

A fin de comprobar si estas diferencias son significativas, se ofrece en la siguiente tabla el resultado de la aplicación de la prueba Λ de Wilks en la dimensión de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor (ver tabla 155):

Tabla 155

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto	Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,930	1,294 ^b
			0,180

*<.05

Fuente: Elaboración propia

Tal y como puede observarse, de modo global, no existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en el desarrollo de esta dimensión. Sin embargo, a fin de ver si existen diferencias relevantes en los diferentes ítems que componen la dimensión en función de la experiencia docente, se realiza a continuación el análisis de varianza de una vía (véase tabla 156):

Tabla 156

Dimensión: Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	Gl	cuadrática	F		
	cuadrados					
Experiencia docente	F33	0,375	1	0,375	1,852	0,174
	E33	0,011	1	0,011	0,043	0,836
	F34	0,391	1	0,391	1,186	0,277
	E34	0,003	1	0,003	0,019	0,892
	F35	1,400	1	1,400	3,542	0,061
	E35	0,140	1	0,140	0,755	0,386
	F36	1,205	1	1,205	4,672	0,031*
	E36	0,476	1	0,476	1,618	0,204
	F37	0,148	1	0,148	0,599	0,439
	E37	0,296	1	0,296	0,960	0,328
	F38	2,256	1	2,256	5,911	0,016*
	E38	0,558	1	0,558	2,438	0,119
	F39	2,002	1	2,002	4,350	0,038*
	E39	0,000	1	0,000	0,002	0,964
	F40	3,479	1	3,479	6,634	0,010*
	E40	0,144	1	0,144	0,331	0,565
	F41	0,466	1	0,466	2,733	0,099
	E41	2,448	1	2,448	10,573	0,001*
	F42	0,003	1	0,003	0,008	0,929
	E42	0,009	1	0,009	0,023	0,880

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, hay varios ítems donde existen diferencias significativas en relación a la atribución de responsabilidades al ámbito familiar en función de la experiencia docente. Concretamente, estas diferencias se asocian a los ítems relativos al favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad de trabajo individual y en equipo y el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo. También se identifican diferencias significativas en función de la

experiencia docente en la atribución de responsabilidades a la escuela en el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad. Cabe destacar que son los participantes sin experiencia docente quienes otorgan mayores niveles de responsabilidad en todos los casos, tanto en la atribución a la familia como a la escuela.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Independientemente de la experiencia docente previa, los participantes consideran que la escuela es responsable en mayor medida del fomento de la Autonomía, iniciativa personal y el espíritu emprendedor, teniendo la familia bastante responsabilidad en su desarrollo.
- Excepto en un par de ítems donde obtienen puntuaciones idénticas, los participantes sin experiencia docente previa asignan mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los ítems que componen la dimensión
- Según los participantes con y sin experiencia docente previa, la familia tiene mucha responsabilidad en el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad y en la promoción del reconocimiento de las propias potencialidades. Mientras tanto, todos los participantes coinciden en otorgar las máximas puntuaciones a la escuela en el desarrollo del pensamiento creativo y de la capacidad de trabajo en equipo.
- Por último, aunque no existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, sí hay algunos ítems donde existen estas diferencias en función de la experiencia docente de los participantes. Concretamente, los participantes sin experiencia docente otorgan puntuaciones significativamente más altas a la familia en el favorecimiento de las capacidades de planificación y toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad de trabajo individual y en equipo y el impulso del desarrollo de la capacidad de liderazgo. Asimismo, existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidad que realizan estos participantes sin experiencia docente previa a la escuela en el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad.

- **Competencia de Conciencia y expresión cultural y artística**

Se analizaba en apartados precedentes que, según resultados anteriores, la atribución de responsabilidad sobre el desarrollo de la competencia de Conciencia y expresión cultural y artística recae en mayor medida sobre la escuela, siendo los participantes sin experiencia docente previa quienes otorgaban a la familia y la escuela un mayor nivel de responsabilidad en su desarrollo que los participantes con experiencia docente previa.

Tabla 157

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística lingüística. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,46	3,48
Escuela	3,52	3,55

Fuente: Elaboración propia.

Realizando un análisis pormenorizado de los ítems que componen la dimensión, se observa que todos los participantes, independientemente de contar con experiencia docente previa o no, otorgan mucha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela en el favorecimiento de la capacidad creadora, el impulso de la participación en actividades culturales y la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico. Por otro lado, hay dos cuestiones en la que los participantes atribuyen mucha responsabilidad a la escuela y bastante a la familia (el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura y el desarrollo de la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas) y otra cuestión donde se atribuye bastante responsabilidad a ambos agentes: el fomento desarrollo de la capacidad estética (ver tabla 158):

Tabla 158

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Ítems	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Desarrollar la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura				
Escuela	3,51	0,58	3,54	0,55
Familia	3,23	0,69	3,39	0,68
Desarrollar la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas				
Escuela	3,61	0,51	3,63	0,53
Familia	3,39	0,60	3,41	0,61
Favorecer la capacidad creadora				
Escuela	3,65	0,50	3,65	0,53
Familia	3,51	0,57	3,54	0,57
Fomentar el desarrollo de la capacidad estética				
Escuela	3,14	0,77	3,25	0,71
Familia	3,25	0,70	3,28	0,68
Impulsar la participación en actividades culturales				
Escuela	3,56	0,58	3,60	0,54
Familia	3,63	0,53	3,65	0,55
Promocionar la conservación del patrimonio cultural y artístico				
Escuela	3,63	0,57	3,62	0,51
Familia	3,72	0,50	3,59	0,58

Fuente: Elaboración propia.

En general, los sujetos sin experiencia previa atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los componentes que conforman la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística. Sin embargo, hay una cuestión donde los sujetos con experiencia docente previa atribuyen mayores niveles de responsabilidad tanto a la familia como a la escuela: la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico.

Analizamos, a continuación, el análisis de la Λ de Wilks, a fin de comprobar si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística en función de la variable sexo (ver tabla 159).

Tabla 159

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,951	1,513 ^b	0,117

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la atribución de responsabilidades en la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística en función de la experiencia docente. Analizamos a continuación la varianza de una vía a fin de identificar posibles diferencias significativas en los ítems que componen la dimensión (véase tabla 160).

Tabla 160

Dimensión: Conciencia y expresión cultural y artística. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F		
Experiencia docente	cuadrados					
F43	0,026	1	0,026	0,069	0,793	
E43	0,022	1	0,022	0,079	0,779	
F44	0,058	1	0,058	0,122	0,727	
E44	0,950	1	0,950	1,734	0,189	
F45	0,074	1	0,074	0,225	0,635	
E45	0,000	1	0,000	0,002	0,968	
F46	1,400	1	1,400	4,634	0,032*	
E46	0,000	1	0,000	0,001	0,975	
F47	0,023	1	0,023	0,079	0,779	
E47	0,120	1	0,120	0,389	0,533	
F48	2,496	1	2,496	5,321	0,022*	
E48	0,109	1	0,109	0,340	0,560	

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados reflejan que, en línea con la Λ de Wilks, dentro de la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística, hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en función de la experiencia docente en dos de los ítems que componen esta dimensión: la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico y el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura. En el primer caso, los participantes con experiencia docente atribuyen un mayor nivel de responsabilidad al ámbito familiar mientras que, en el caso del segundo ítem, son los participantes sin experiencia quienes le atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a este ámbito.

Partiendo de todos estos datos, podemos concluir que:

- Aunque las puntuaciones de ambos agentes son muy similares, los participantes consideran que el desarrollo de la Conciencia y expresión cultural y artística es, en

mayor medida, responsabilidad de la escuela. Se le atribuye a la familia bastante responsabilidad en su desarrollo.

- La asignación de responsabilidades a cada uno de los agentes en función de la experiencia docente es mayor en el caso de los participantes sin experiencia, quienes atribuyen de manera generalizada niveles más altos de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los ítems que componen la dimensión.
- Independientemente de contar o no con experiencia docente previa, hay consenso en relación a qué aspectos serían mayormente atribuibles a uno u otro agente. En este sentido, otorgan especial responsabilidad tanto al ámbito familiar como al escolar en el impulso de la participación en actividades culturales como en la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico.
- No existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística, aunque sí en la atribución de responsabilidad que realizan los participantes sin experiencia docente previa al ámbito familiar en el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura y los participantes con experiencia docente previa en la promoción de la conservación del patrimonio cultural y artístico.

- **Competencia de Hábitos y estilos de vida saludables**

Exponíamos en apartados anteriores que se atribuía un mayor nivel de responsabilidad a la familia que a la escuela en la dimensión asociada a los hábitos y estilos de vida saludables. Analizábamos, asimismo, que los participantes atribuían niveles de responsabilidad similares a ambos agentes, independientemente de si contaban con experiencia docente previa o no.

Tabla 161

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,85	3,87
Escuela	3,45	3,52

Fuente: Elaboración propia.

Prestando atención a los ítems que componen la dimensión, los participantes, cuenten o no con experiencia docente previa, atribuyen mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás, el fomento del conocimiento del cuerpo propio y del otro, el fomento de la realización de ejercicio físico, el impulso de la actitud responsable ante conductas de riesgo y la promoción del conocimiento y respeto del cuerpo del otro. Por otra parte, atribuyen mucha responsabilidad a la familia y bastante a la escuela en el favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, el fomento del conocimiento del propio cuerpo, la promoción de estilos de vida saludables, la promoción de estilos de vida saludables y la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables (ver tabla 162):

Tabla 162

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

Ítems	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso				
Escuela	3,16	0,74	3,23	0,72
Familia	3,94	0,23	3,95	0,26
Favorecer la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás				
Escuela	3,59	0,55	3,68	0,52
Familia	3,78	0,46	3,84	0,37
Fomentar el conocimiento del propio cuerpo				
Escuela	3,49	0,62	3,51	0,62
Familia	3,65	0,55	3,80	0,43
Fomentar la realización de ejercicio físico				
Escuela	3,51	0,63	3,57	0,52
Familia	3,81	0,45	3,85	0,38
Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas)				
Escuela	3,59	0,56	3,66	0,52
Familia	3,94	0,26	3,91	0,33
Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables				
Escuela	3,48	0,62	3,52	0,61
Familia	3,93	0,28	3,93	0,25
Promover el conocimiento y respeto del cuerpo del otro				
Escuela	3,68	0,52	3,68	0,53
Familia	3,80	0,44	3,84	0,40
Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables				
Escuela	3,15	0,73	3,34	0,66
Familia	3,95	0,22	3,94	0,29
Promover la identificación de las propias emociones y sentimientos				
Escuela	3,40	0,64	3,45	0,63
Familia	3,83	0,37	3,79	0,44

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, tal y como sucedía en las dimensiones analizadas precedentemente, los participantes sin experiencia previa otorgan mayores niveles de responsabilidad a ambos

agentes en el desarrollo de las cuestiones vinculadas a la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables. Hay, sin embargo, tres cuestiones donde son los participantes con experiencia docente previa quienes otorgan mayores niveles de responsabilidad al ámbito familiar que los que no cuentan con experiencia: el fomento de la realización de ejercicio físico, la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables y la promoción de la identificación de las propias emociones y sentimientos.

Con el fin de profundizar en el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística en función de la variable “experiencia docente”, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 163

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,907	1,983 ^b	0,010*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis se desprende que, estadísticamente, existen diferencias significativas ($p < .05$) en la atribución de responsabilidades en función de la experiencia docente en la dimensión. Para identificar en qué ítems se producen concretamente estas diferencias significativas, se realiza a continuación el análisis de varianza de una vía (véase tabla 164).

Tabla 164

Dimensión: Hábitos y estilos de vida saludables. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F		
	cuadrados					
Experiencia docente	F49	1,953	1	1,953	8,300	0,004*
	E49	0,055	1	0,055	0,140	0,708
	F50	0,149	1	0,149	0,830	0,363
	E50	0,000	1	0,000	0,001	0,981
	F51	0,000	1	0,000	0,002	0,968
	E51	0,197	1	0,197	0,516	0,473
	F52	0,001	1	0,001	0,014	0,906
	E52	0,452	1	0,452	0,845	0,359
	F53	0,006	1	0,006	0,084	0,772
	E53	3,361	1	3,361	6,930	0,009*
	F54	0,085	1	0,085	0,943	0,332
	E54	0,361	1	0,361	1,229	0,268
	F55	0,129	1	0,129	0,748	0,388
	E55	0,351	1	0,351	1,063	0,303
	F56	0,137	1	0,137	0,801	0,371
	E56	0,264	1	0,264	0,653	0,420
	F57	0,318	1	0,318	1,898	0,169
	E57	0,712	1	0,712	2,497	0,115

*<.05

Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejan que, dentro de la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables, hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades al ámbito familiar en el fomento del desarrollo del propio cuerpo, donde los participantes sin experiencia docente quienes atribuyen un mayor nivel de responsabilidad al entorno familiar.

En el caso de la escuela, hay también un ítem donde hay diferencias significativas en función de la experiencia docente: la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios

saludables. Al igual que en el caso anterior, son los participantes sin experiencia docente quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad, en este caso, al contexto escolar.

Tras el análisis de todos estos datos, podemos afirmar que:

- Independientemente de la experiencia docente previa, la familia es el agente con mayor responsabilidad en el desarrollo de la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables. Los participantes otorgan mucha responsabilidad al ámbito familiar y mucha al ámbito escolar en su favorecimiento.
- Los participantes sin experiencia docente previa asignan, de manera general, mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes aspectos que componen la dimensión.
- Según todos los participantes, el favorecimiento de la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, así como la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables son las responsabilidades primordiales de la familia en esta dimensión. Mientras, en el caso de la escuela, los aspectos que puntúan más alto son el favorecimiento de la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás y la promoción del conocimiento y respeto del cuerpo del otro.
- Por último, existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Hábitos y estilos de vida saludables en función de la experiencia docente previa. Los participantes sin experiencia docente previa otorgan responsabilidades significativamente más altas al ámbito familiar en el fomento del desarrollo del propio cuerpo y al ámbito escolar en la promoción de la adquisición de hábitos alimenticios saludables.

- **Competencia de Normas y responsabilidades domésticas**

El desarrollo de la competencia asociada a las Normas y responsabilidades domésticas es, como hemos podido analizar en apartados anteriores, una responsabilidad mayoritariamente del contexto familiar, atribuyendo un nivel de responsabilidad igual en función de la variable “experiencia docente previa”.

Tabla 165

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en función de la experiencia docente

Agente	Con experiencia docente	Sin experiencia docente
Familia	3,93	3,93
Escuela	2,87	3,03

Fuente: Elaboración propia.

Todos los participantes, independientemente de si tienen experiencia docente previa o no, otorgan mucha responsabilidad a la escuela y entre alguna y bastante responsabilidad a la familia en el desarrollo de los tres elementos que componen esta dimensión: favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, fomento de la adquisición de responsabilidades domésticas y promoción de apego en el seno familiar (ver tabla 166).

Tabla 166

Dimensión; Normas y responsabilidades domésticas. Atribución de responsabilidades por ítem y agente educativo en función de la experiencia docente previa

	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Favorecer la aceptación de las normas establecidas				
Escuela	3,39	0,77	3,55	0,68
Familia	3,92	0,33	3,92	0,28
Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas				
Escuela	2,59	0,77	2,72	0,73
Familia	3,91	0,30	3,94	0,24
Promover el sentimiento de apego en el seno familiar				
Escuela	2,64	0,77	2,81	0,66
Familia	3,96	0,19	3,93	0,25

Fuente: Elaboración propia

En general, los participantes sin experiencia docente previa atribuyen mayores niveles de responsabilidad que los sujetos sin experiencia a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems, a excepción del fomento de la promoción del sentimiento de apego en

el seno familiar, donde los participantes con experiencia docente previa otorgan mayores puntuaciones a la familia.

Para estudiar de un modo más concreto estas cuestiones, tras el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas en función de la variable “experiencia docente”, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de los ítems que componen esta dimensión mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 167

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de Varianza Multivariados con la variable “experiencia docente”

Efecto		Valor	F	Sig.
Experiencia docente	Lambda de Wilks	0,967	2,016 ^b	0,063

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en esta tabla, estadísticamente no existen diferencias significativas ($p < .05$) en la percepción entre los participantes con y sin experiencia docente. A continuación, se analizan los Intervalos de confianza para saber si en algún ítem específico se producen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a uno u otro agente mediante el análisis de varianza de una vía (ver tabla 168).

Tabla 168

Dimensión: Normas y responsabilidades domésticas. Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la experiencia docente

Origen	Ítem	Tipo III de		Media		
		suma de cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Experiencia docente	F58	0,001	1	0,001	0,015	0,903
	E58	2,264	1	2,264	4,366	0,037*
	F59	0,055	1	0,055	0,745	0,389
	E59	1,580	1	1,580	2,819	0,094
	F60	0,082	1	0,082	1,589	0,208
	E60	2,735	1	2,735	4,652	0,032*

* $< .05$

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojan que hay diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidades a la escuela en los ítems vinculados con el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas y la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar, donde los participantes sin experiencia docente atribuyen mayores niveles de responsabilidad al contexto escolar.

El análisis de todos estos datos, nos permite identificar que:

- Todos los participantes, tengan o no experiencia docente previa, atribuyen mucha responsabilidad a la familia y bastante a la escuela en el desarrollo de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas.
- De manera generalizada, son los participantes sin experiencia docente previa quienes otorgan mayor responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los ítems que conforman la dimensión.
- La familia tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de los tres ítems que componen la dimensión. Sin embargo, en el caso de la escuela, hay un ítem donde los participantes asignan entre bastante y mucha responsabilidad: la promoción del favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas, siendo los participantes sin experiencia quienes otorgan puntuaciones más altas.
- Por último, no existen diferencias significativas en el marco de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas. Sin embargo, hay dos ítems donde sí las hay en la atribución que realizan los participantes sin experiencia docente al ámbito escolar: el favorecimiento de la aceptación de las normas establecidas y la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar.

4.7. Otras variables de análisis: estado civil, hijos y titulación cursada

En apartados anteriores, se ha analizado con detalle la atribución de responsabilidades de los participantes a la familia y la escuela en el desarrollo de las diferentes dimensiones en función del sexo, la edad y la experiencia docente previa. Esto nos ha permitido no solo describir la percepción de la muestra en relación al nivel de competencia atribuida, sino identificar diferencias significativas entre sus valoraciones en función de dichas variables.

En este punto, se abordará una descripción más general sobre la atribución de responsabilidades a ambos agentes en otras tres variables: el estado civil, el hecho de tener hijos o no y la titulación que están cursando los estudiantes que forman parte de la muestra. Su abordaje más superficial responde a que las diferencias significativas halladas son más escasas que en las dimensiones anteriores y, bajo esta perspectiva, se expondrá únicamente un análisis descriptivo general de las dimensiones y, posteriormente, los ítems donde se producen dichas diferencias.

La atribución de responsabilidades en función el estado civil del participante

Cabe comenzar exponiendo que, aunque en el instrumento de recogida información, esta variable se ha recogido con cinco valores posibles (soltero/a, casado/a, pareja de hecho, separado/a, divorciado/a, viudo/a), se ha procedido a codificar la información, de manera que finalmente se presentan los resultados organizados en tres grupos: 1) casados/as (grupo formado por las personas que tienen actualmente una pareja estable. Incluye tanto a los casados como a las parejas de hecho); 2) separados/as (personas que han estado casados, pero actualmente su situación es diferente. Incluye tanto a los separados/as como a los divorciados/as); 3) solteros/as (personas que no tienen actualmente pareja estable ni han estado casados/as). No se incluye, en este caso, a los participantes viudos/as, por no haber ningún caso.

Se detalla a continuación la distribución de participantes por estado civil (ver figura 23):

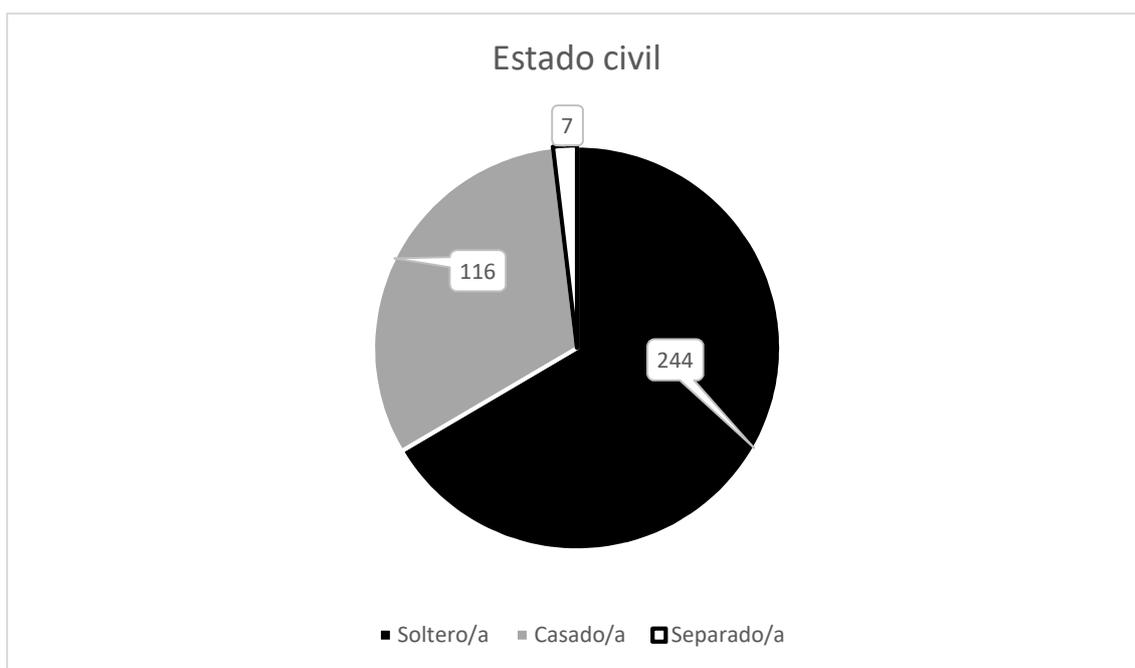


Figura 23. Distribución de participantes por estado civil. Elaboración propia

Como puede observarse, hay una gran mayoría de los participantes cuyo estado civil es Soltero/a (66,5%), seguidos por los Casados/as (31,6%) y, por último, los Separados/as (1,9%). En este sentido, y aun siendo conscientes de que no representan grupos homogéneos, hemos considerado relevante analizar los resultados para identificar posibles variaciones en función del estado civil de los sujetos.

Tal y como se puede observar en la siguiente figura, las diferencias en las atribuciones de responsabilidad en las diferentes dimensiones no son reseñables. De este modo, los participantes de los diferentes estados civiles otorgan niveles de responsabilidad similares en todas las dimensiones:

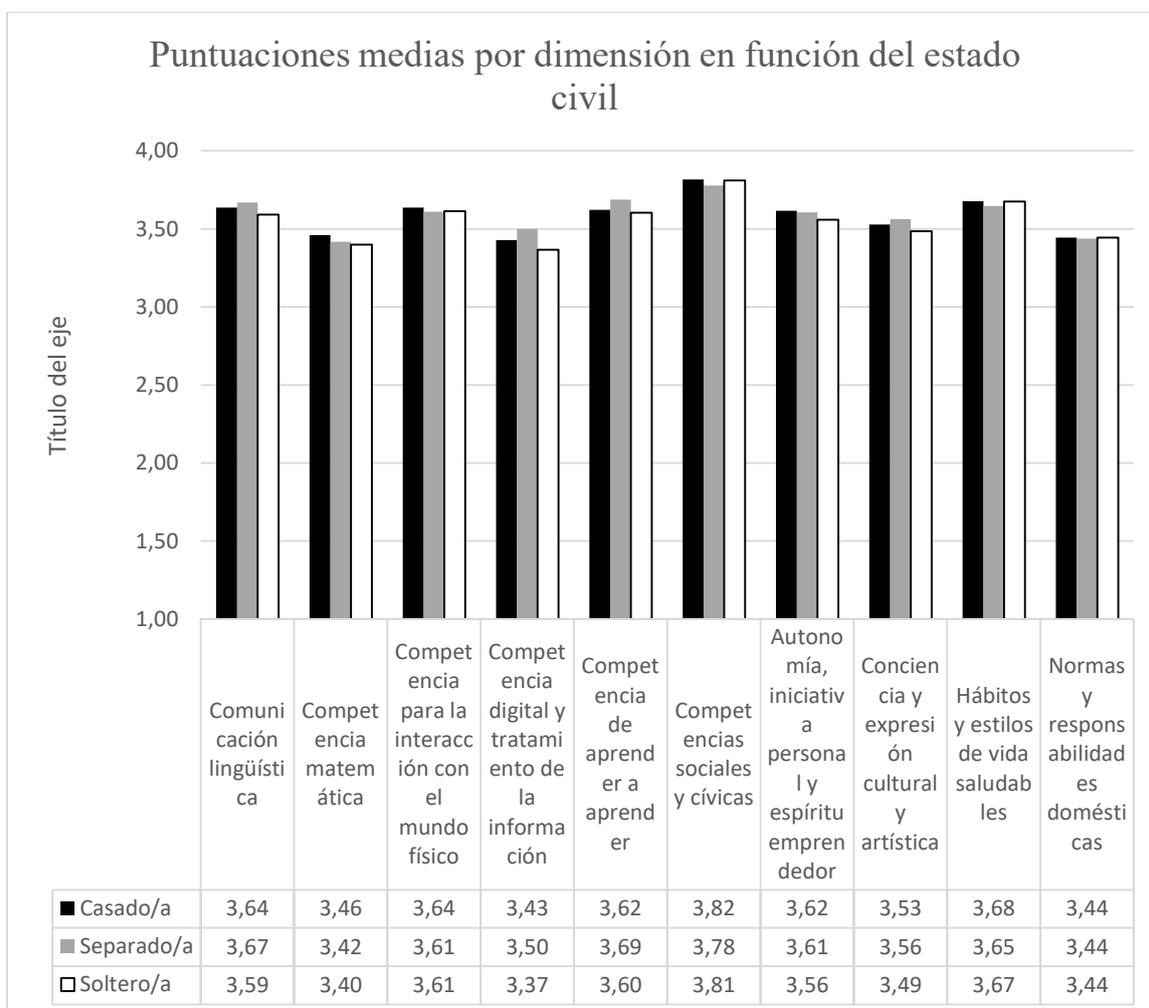


Figura 24. Puntuaciones medias por dimensión en función del estado civil.

Elaboración propia

Los datos que se desprenden de este análisis evidencian que la atribución conjunta de competencias a la familia y la escuela por parte de los sujetos casados/as, separados/as y solteros/as son similares. Sin embargo, concretamos a continuación en qué dimensiones puntúan más alto los participantes de los diferentes estados civiles:

- En la dimensión de Comunicación lingüística, los participantes separados atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes (3,69), por encima de los casados (3,64) y los solteros (3,59).

- En la dimensión matemática, el mayor nivel de responsabilidad a la familia y la escuela de manera conjunta, la hacen los casados (3,46), seguidos de los separados (3,42) y los solteros (3,40).
- Los casados también son los que atribuyen una mayor responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,64), puntuando de forma idéntica en segundo lugar los separados y los solteros (3,61).
- Los separados atribuyen mayores niveles de responsabilidad en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información (3,50), seguidos de los casados (3,43) y los solteros (3,37).
- En el caso de la Competencia de aprender a aprender, los separados son los que puntúan más alto (3,69), siendo los casados los que ocupan la segunda posición (3,62) y los solteros, la tercera (3,60).
- Los casados atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas (3,82), seguido por los solteros (3,81) y los separados (3,78).
- En la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, los casados atribuyen una mayor responsabilidad a la familia y la escuela (3,62), seguidos de los separados (3,61) y de los solteros (3,49).
- Los separados son los que atribuyen mayores niveles de responsabilidad en el desarrollo de la Conciencia y expresión cultural y artística (3,56), seguidos de los casados (3,53) y los solteros (3,49).
- Los participantes de los diferentes estados civiles atribuyen niveles de responsabilidad similares en los Hábitos y estilos de vida saludables, siendo los casados (3,68) los que puntúan más alto, seguidos de los solteros (3,67) y los divorciados (3,65).
- Por último, todos los participantes puntúan igual en la atribución de responsabilidades a ambos agentes sobre las Normas y responsabilidades domésticas (3,44).

A fin de representar de un modo más gráfico la atribución de responsabilidades a ambos agentes de manera global por parte de los participantes en función de su estado civil, se expone a continuación la jerarquización de las dimensiones según la puntuación media (ver tabla 169):

Tabla 169

Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según el estado civil

Posición	Casados	Separados	Solteros
	Dimensión	Dimensión	Dimensión
1	Competencias sociales y cívicas	Competencias sociales y cívicas	Competencias sociales y cívicas
2	Hábitos y estilos de vida saludables	Competencia de aprender a aprender	Hábitos y estilos de vida saludables
3	Comunicación lingüística	Comunicación lingüística	Competencia para la interacción con el mundo físico
4	Competencia para la interacción con el mundo físico	Hábitos y estilos de vida saludables	Competencia de aprender a aprender
5	Competencia de aprender a aprender	Competencia para la interacción con el mundo físico	Comunicación lingüística
6	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor
7	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística
8	Competencia matemática	Competencia digital y tratamiento de la información	Normas y responsabilidades domésticas
9	Normas y responsabilidades domésticas	Normas y responsabilidades domésticas	Competencia matemática
10	Competencia digital y tratamiento de la información	Competencia matemática	Competencia digital y tratamiento de la información

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse, la jerarquización de las dimensiones varía en función del estado civil. Aunque las cinco primeras posiciones están ocupadas por las mismas dimensiones, solo hay coincidencia en la atribución de un mayor nivel de responsabilidad

a la familia y la escuela en el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas por encima del resto por parte de todos los participantes. Por detrás de esta, en segunda posición, los casados y solteros sitúan los Hábitos y estilos de vida saludables, mientras que los separados sitúan la Competencia de aprender a aprender. En el tercer lugar, los casados y los separados sitúan la Comunicación lingüística, mientras que los solteros sitúan la Competencia para la interacción con el mundo físico. En la cuarta posición, los participantes de cada estado civil sitúan una competencia diferente: los casados la Competencia para la interacción con el mundo físico, los separados, los Hábitos y estilos de vida saludables y los solteros, la Competencia de aprender a aprender. En el quinto lugar, también hay diferencias en función del estado civil: los casados sitúan la Competencia de aprender a aprender, los separados sitúan la Competencia para la interacción con el mundo físico y los solteros, la Comunicación lingüística.

Hay consenso en la sexta y séptima posición, ocupadas por la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística respectivamente. Las tres últimas posiciones están ocupadas por las mismas dimensiones, aunque en orden diverso. Los casados sitúan en octava posición la Competencia matemática, mientras que los separados sitúan la Competencia digital y tratamiento de la información y los solteros, las Normas y responsabilidades domésticas. En el noveno lugar, casados y separados sitúan las Normas y responsabilidades domésticas, mientras que los solteros sitúan la Competencia matemática. Para terminar, en la última posición, casados y solteros sitúan la Competencia digital y tratamiento de la información, mientras que los separados sitúan la Competencia matemática.

Partiendo de esta realidad, se analiza a continuación la atribución de responsabilidades a cada uno de los dos agentes (familia y escuela) en función del estado civil de los participantes.

Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según el estado civil

Atendiendo en primer lugar, a la atribución de responsabilidad que solteros, casados y separados realizan al ámbito familiar en cada una de las dimensiones, observamos que todos ellos otorgan un nivel de responsabilidad similar en cada una de ellas.

En este sentido, todos ellos, independientemente de su estado civil, consideran que la familia tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la

interacción con el mundo físico, la Competencia digital y el tratamiento de la información, las Competencias sociales y cívicas, el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas.

Asimismo, atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia de aprender a aprender, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística y bastante responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (ver tabla 170):

Tabla 170

Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función del estado civil

Dimensión	Casados		Separados		Solteros		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,52	0,22	3,54	0,19	3,42	0,25	0,12
Competencia matemática	3,06	0,09	2,92	0,21	2,93	0,07	0,14
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,63	0,39	3,63	0,46	3,61	0,42	0,02
Competencia digital y tratamiento de la información	3,61	0,39	3,61	0,47	3,52	0,45	0,09
Competencia de aprender a aprender	3,44	0,21	3,47	0,22	3,42	0,24	0,05
Competencias sociales y cívicas	3,87	0,08	3,82	0,17	3,87	0,09	0,05
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,56	0,22	3,60	0,38	3,48	0,24	0,12
Conciencia y expresión cultural y artística	3,48	0,16	3,46	0,16	3,46	0,15	0,02
Hábitos y estilos de vida saludables	3,88	0,07	3,90	0,10	3,85	0,07	0,05
Normas y responsabilidades domésticas	3,94	0,02	4,00	0,00	3,92	0,01	0,08

Fuente: Elaboración propia

Independientemente del estado civil, las mayores puntuaciones medias y, por tanto, los mayores niveles de atribución de responsabilidad a las familias, se concentran en las Normas y responsabilidades domésticas, los Hábitos y estilos de vida saludables y las Competencias Sociales y cívicas, mientras que las puntuaciones más bajas se vinculan a

la Competencia matemática, la Competencia digital y tratamiento de la información y la Conciencia y expresión cultural y artística.

Es destacable, por otro lado que, de manera generalizada son los separados quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad a la familia en el desarrollo de muchas de las dimensiones: Comunicación lingüística, Competencia para la interacción con el mundo físico (compartiendo puntuación con los casados), Competencia digital y tratamiento de la información (compartiendo puntuación con los casados), la Competencia de aprender a aprender, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, los Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas.

Además, es reseñable que los solteros son los que puntúan más bajo en todas las dimensiones excepto en dos (las Competencias sociales y cívicas y las Normas y responsabilidades domésticas), atribuyendo, por tanto, menores niveles de responsabilidad al ámbito familiar que los participantes de otros estados civiles.

Si atendemos a la desviación típica, la mayor dispersión en las puntuaciones y, por tanto, el menor consenso entre los participantes, se asocia a las dimensiones de Competencia para la interacción con el mundo físico y la Competencia digital y el tratamiento de la información, siendo en ambos casos los casados quienes otorgan respuestas más homogéneas que el resto de participantes. Por otro lado, la mayor homogeneidad en las respuestas y, por tanto, la menor dispersión, se relaciona con las dos dimensiones a las que se le atribuían mayores niveles de responsabilidad: las Normas y responsabilidades domésticas y los Hábitos y estilos de vida saludables.

En el caso de la atribución de responsabilidades a la escuela, los niveles de los participantes de los diferentes estados civiles son bastante similares. Todos ellos, independientemente de ser casados, solteros o separados atribuyen mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural. Igualmente, todos ellos atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad al ámbito escolar en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información y Hábitos y estilos de vida saludables. En el caso de las Normas y responsabilidades

domésticas, todos los participantes, independientemente de su estado civil, atribuyen a la escuela bastante responsabilidad (ver tabla 171):

Tabla 171

Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función del estado civil

Dimensión	Casados		Separados		Solteros		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,76	0,13	3,80	0,22	3,76	0,12	0,04
Competencia matemática	3,87	0,02	3,92	0,06	3,86	0,03	0,06
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,65	0,17	3,59	0,44	3,61	0,18	0,06
Competencia digital y tratamiento de la información	3,25	0,52	3,39	0,65	3,22	0,49	0,17
Competencia de aprender a aprender	3,81	0,06	3,91	0,10	3,79	0,06	0,12
Competencias sociales y cívicas	3,76	0,09	3,73	0,14	3,75	0,11	0,03
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,67	0,18	3,61	0,20	3,63	0,15	0,06
Conciencia y expresión cultural y artística	3,58	0,13	3,67	0,09	3,51	0,17	0,16
Hábitos y estilos de vida saludables	3,48	0,17	3,39	0,22	3,49	0,15	0,10
Normas y responsabilidades domésticas	2,95	0,30	2,88	0,37	2,96	0,40	0,08

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos pormenorizadamente la atribución de responsabilidades a la escuela en cada dimensión en función del estado civil, se observa que, independientemente de la variable, las mayores puntuaciones se asocian a la Competencia matemática, la Comunicación lingüística y la Competencia de aprender a aprender. Mientras tanto, las Normas y responsabilidades domésticas y la Competencia digital y tratamiento de la información son las dimensiones donde la escuela tendría menor responsabilidad.

Es reseñable que son de nuevo los separados quienes suelen atribuir una mayor responsabilidad en la mayor parte de ellas. En este caso, obtienen mayores puntuaciones medias en la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia digital y tratamiento de la información, la Competencia de aprender a aprender y la Conciencia y expresión cultural y artística. Por otro lado, los casados puntúan más alto

en las dimensiones relacionadas con el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, las Competencias sociales y cívicas y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Por último, los solteros atribuyen mayores niveles que el resto de participantes en los Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas.

Atendiendo a las medidas de dispersión, la mayor homogeneidad en las respuestas se vincula a las dimensiones de Competencia matemática y Competencia de aprender a aprender (que eran dos de las dimensiones con mayores niveles de responsabilidad), mientras que hay mayor índice de dispersión en las respuestas en la Competencia digital y tratamiento de la información y de las Normas y responsabilidades domésticas, siendo éstas las que puntuaban más bajo en la atribución de responsabilidades por parte de los participantes independientemente del estado civil.

A fin de profundizar en estas cuestiones, se plantea un análisis de las diferencias significativas en las diferentes dimensiones tomando como variable de análisis el estado civil, así como el análisis de los ítems que componen cada una de ellas a través de las pruebas \wedge de Wilks y ANOVA. Se muestran, a continuación, los resultados de la \wedge de Wilks en las diferentes dimensiones (ver tabla 172):

Tabla 172

Análisis de Varianza Multivariados con la variable estado civil por dimensiones

	Dimensión	Valor	F	Sig.
Lambda de Wilks	Comunicación lingüística	0,902	1,321 ^b	0,125
	Competencia matemática	0,971	1,886 ^b	0,561
	Competencia para la interacción con el mundo físico	0,954	1,054 ^b	0,397
	Competencia digital y tratamiento de la información	0,926	0,981 ^b	0,494
	Competencia de aprender a aprender	0,966	0,771 ^b	0,719
	Competencias sociales y cívicas	0,931	0,911 ^b	0,599
	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	0,907	0,864 ^b	0,709
	Conciencia y expresión cultural y artística	0,907	1,476 ^b	0,067
	Hábitos y estilos de vida saludables	0,920	0,825 ^b	0,758
	Normas y responsabilidades domésticas	0,973	0,811 ^b	0,639

*<.05

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se desprende de este análisis, no existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a los agentes en el marco de las dimensiones.

Sin embargo, tal y como se ha planteado en apartados anteriores, se ha realizado el análisis de varianza una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del estado civil en cada una de las dimensiones, a fin de identificar posibles diferencias significativas en los ítems que las componen.

El análisis de los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía arroja que hay un escaso número de ítems de las diferentes dimensiones donde pueden observarse diferencias significativas (ver tabla 173).

Tabla 173

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función del estado civil en las diferentes dimensiones

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de cuadrados	gl	cuadrática	F		
Estado civil	F4	2,721	2	1,360	3,823	0,023*
	F9	2,921	2	1,460	3,228	0,041*
	F15	3,333	2	1,667	3,528	0,030*
	E15	3,039	2	1,520	4,438	0,012*
	E17	1,975	2	0,988	3,256	0,040*
	E44	4,649	2	2,324	4,307	0,014*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse, hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia o a la escuela en función del estado civil en todos los casos.

Concretamente, en el caso de la familia, son las siguientes:

- Hay diferencias en la atribución de responsabilidades a la familia en relación con la utilización adecuada de la lengua castellana, donde los separados otorgan un mayor nivel de responsabilidad (3,63) frente a los solteros (3,38).
- Los casados otorgan un mayor nivel de responsabilidad a la familia en la iniciación en la resolución de problemas (3,16) que los separados y, especialmente, que los solteros (2,97).
- Hay igualmente diferencias reseñables en la atribución de responsabilidades a la familia en la iniciación en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos), siendo también los casados quienes puntúan más alto (3,10) que el resto de participantes de otros estados civiles.

En el caso de la escuela, las diferencias se identifican en los siguientes ítems:

- Los separados otorgan mayor responsabilidad a la escuela en la iniciación en la utilización de las tecnologías (3,88) que los casados (3,57) y los solteros (3,44).
- Este mismo planteamiento es aplicable al desarrollo de un espíritu crítico frente a las TIC, donde los separados otorgan un mayor nivel de responsabilidad a la escuela (4,00) que los casados (3,61) y los solteros (3,52).

- De nuevo, son los separados quienes atribuyen mayor responsabilidad a la escuela en el fomento del desarrollo de la capacidad estética (3,63) que el resto de participantes, especialmente que los solteros (3,13).

Es reseñable, en este sentido, que las diferencias se concentran en las dimensiones de Comunicación lingüística, Competencia matemática, Conciencia y expresión cultural y, especialmente, en la de Competencia digital y tratamiento de la información. Destaca igualmente que son habitualmente los participantes solteros quienes atribuyen menores niveles de responsabilidad a ambos agentes y que los separados atribuyen de un modo generalizado mayores responsabilidades a la escuela en el desarrollo de los ítems que componen las diferentes dimensiones.

La atribución de responsabilidades según los hijos en edad escolar

Tal y como sucedía con la variable “estado civil”, el instrumento de recogida información planteaba esta variable de un modo diferente a cómo se han organizado los datos para su análisis.

Inicialmente, se recoge la información en función del número de hijos en edad escolar, siendo una variable de carácter cuantitativo. Sin embargo, se ha procedido a codificar los datos, de manera que finalmente se presentan los resultados organizados en dos grupos: 1) participantes sin hijos en edad escolar (aquellos que marcaron “0” al preguntarle por el número de hijos) y 2) participantes con hijos en edad escolar (aquellos que marcaron valores de “1” o superiores).

Se detalla a continuación la distribución de participantes según los hijos en edad escolar (ver figura 25):



Figura 25. Distribución de participantes por hijos en edad escolar. Elaboración propia

Como puede observarse, hay una gran mayoría de los participantes que no tiene hijos en edad escolar (81,7%) frente a los que sí tienen (18,3%).

Si analizamos en primer lugar, la atribución de responsabilidad atribuida a cualquier de los dos agentes en las diferentes dimensiones, podemos observar que no hay diferencias reseñables. De este modo, los participantes, independientemente de tener hijos o no en

edad escolar, atribuyen responsabilidades semejantes en las diferentes dimensiones (ver figura 26):

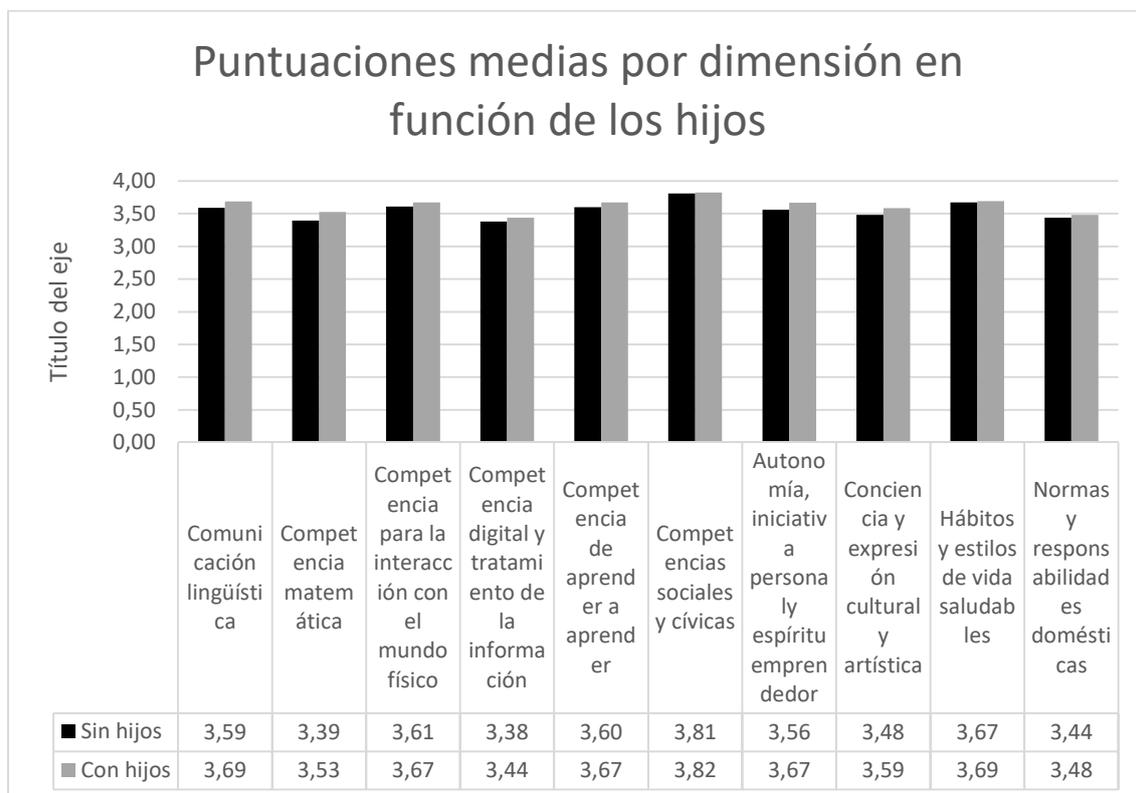


Figura 26. Puntuaciones medias por dimensión en función de los hijos en edad escolar.

Elaboración propia

Las puntuaciones medias que representan la atribución conjunta de responsabilidades a ambos agentes (familia y escuela) muestran que hay similitud en los niveles de responsabilidad otorgada en función de los hijos en edad escolar. Si concretamos esta información por dimensión, observamos que:

- Todos los participantes atribuyen mucha responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de la Comunicación lingüística, siendo los participantes con hijos en edad escolar quienes les atribuyen un mayor nivel (3,69), por encima de los que no los tienen (3,53).
- En la dimensión de Competencia matemática, los participantes con hijos en edad escolar atribuyen mucha responsabilidad a los dos contextos (3,53), mientras que los que no los tienen atribuyen bastante responsabilidad (3,39).
- Tanto los participantes que tienen hijos en edad escolar como los que no atribuyen mucha responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, siendo los primeros quienes puntúan más alto (3,67 frente a 3,61).

- Todos los participantes, independientemente de si tienen hijos en edad escolar o no, otorgan bastante responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información, siendo los que tienen hijos quienes atribuyen más responsabilidad (3,44) que quienes no los tienen (3,38).
- En el caso de la Competencia de aprender a aprender, los participantes con hijos en edad escolar puntúan más alto (3,67) que los que no los tienen (3,60), otorgando todos ellos mucha responsabilidad a la familia y la escuela de manera conjunta en el desarrollo de la dimensión.
- Todos los participantes atribuyen mucha responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas, puntuando de manera muy similar los participantes con hijos en edad escolar (3,82) y los que no los tienen (3,81).
- En la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, todos los participantes otorgan mucha responsabilidad a ambos agentes, puntuando más alto los que tienen hijos en edad escolar (3,67) que los que no los tienen (3,56).
- En la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística, los participantes con hijos en edad escolar atribuyen mucha responsabilidad a los dos contextos (3,59), mientras que los que no los tienen les atribuyen bastante responsabilidad (3,48).
- Todos los participantes, independientemente de si tienen hijos en edad escolar o no, otorgan responsabilidades similares a ambos agentes (en este caso, mucha responsabilidad) en el desarrollo de los Hábitos y estilos de vida saludables, siendo los que tienen hijos los que puntúan más alto (3,69) que los que no los tienen (3,67).
- Por último, todos los participantes atribuyen bastante responsabilidad a familia y escuela en el desarrollo de la dimensión de Normas y responsabilidades domésticas, siendo los que tienen hijos los que puntúan más alto (3,48) que los que no los tienen (3,44).

Se deriva de estos datos que, aunque la atribución de responsabilidades a ambos agentes de manera conjunta es muy similar, de manera general los participantes con hijos en edad escolar puntúan más alto en todas las dimensiones.

Para representar de un modo más gráfico la atribución de responsabilidades a ambos agentes de manera global por parte de los participantes en función de si tienen o no hijos en edad escolar, se expone a continuación la jerarquización de las dimensiones según la puntuación media (ver tabla 174):

Tabla 174

Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según los hijos en edad escolar

Sin hijos en edad escolar	Posición	Con hijos en edad escolar
Dimensión		Dimensión
Competencias sociales y cívicas	1	Competencias sociales y cívicas
Hábitos y estilos de vida saludables	2	Hábitos y estilos de vida saludables
Competencia para la interacción con el mundo físico	3	Comunicación lingüística
Competencia de aprender a aprender	4	Competencia para la interacción con el mundo físico
Comunicación lingüística	5	Competencia de aprender a aprender.
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	6	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor
Conciencia y expresión cultural y artística	7	Conciencia y expresión cultural y artística
Normas y responsabilidades domésticas	8	Competencia matemática
Competencia matemática	9	Normas y responsabilidades domésticas
Competencia digital y tratamiento de la información	10	Competencia digital y tratamiento de la información

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse, la jerarquización de las dimensiones varía en función de los hijos en edad escolar. Aunque las cinco primeras posiciones están ocupadas por las mismas dimensiones, solo hay coincidencia en la atribución de un mayor nivel de responsabilidad a la familia y la escuela en el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas y los Hábitos y estilos de vida saludables por encima del resto por parte de todos los participantes. Por detrás de esta, los participantes sin hijos en edad escolar sitúan los

la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender y la Comunicación lingüística en tercer, cuarto y quinto lugar respectivamente. Sin embargo, los participantes con hijos en edad escolar priorizan la Comunicación lingüística (tercer lugar), dejando en cuarto lugar la Competencia para la interacción con el mundo físico y, en quinto lugar, la Competencia de aprender a aprender.

Hay consenso en la sexta y séptima posición, que están ocupadas por la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la dimensión de Conciencia y expresión cultural y artística respectivamente. Las posiciones octava y novena están ocupadas por las mismas dimensiones, aunque en orden diverso: los participantes sin hijos en edad escolar sitúan de forma preferente las Normas y responsabilidades domésticas, mientras que los que tienen hijos en edad escolar priorizan la Competencia matemática. Para terminar, la Competencia digital y tratamiento de la información ocupa el último lugar para todos los participantes, independientemente de si tienen hijos en edad escolar o no.

A partir de esta perspectiva global, se expone a continuación el análisis de la atribución de responsabilidades a cada uno de los dos agentes (familia y escuela) en función de los hijos en edad escolar de los participantes.

Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según los hijos en edad escolar

Atendiendo en primer lugar, a la atribución de responsabilidad que los participantes con y sin hijos en edad escolar realizan al ámbito familiar en cada una de las dimensiones, observamos que todos ellos otorgan un nivel de responsabilidad similar en cada una de ellas.

Concretamente, e independientemente de que tengan hijos o no, todos ellos, todos ellos consideran que la familia tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia digital y el tratamiento de la información, las Competencias sociales y cívicas, el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas.

Asimismo, atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia de aprender a aprender, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural y artística y bastante responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (ver tabla 175):

Tabla 175

Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de los hijos en edad escolar

	Sin hijos en edad escolar		Con hijos en edad escolar		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,42	0,25	3,59	0,20	0,17
Competencia matemática	2,94	0,08	3,12	0,08	0,18
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,61	0,42	3,64	0,37	0,03
Competencia digital y tratamiento de la información	3,53	0,44	3,62	0,38	0,09
Competencia de aprender a aprender	3,41	0,24	3,50	0,19	0,09
Competencias sociales y cívicas	3,87	0,09	3,87	0,08	0,00
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,49	0,25	3,62	0,20	0,13
Conciencia y expresión cultural y artística	3,45	0,15	3,53	0,15	0,08
Hábitos y estilos de vida saludables	3,86	0,08	3,89	0,06	0,03
Normas y responsabilidades domésticas	3,92	0,01	3,97	0,02	0,05

Fuente: Elaboración propia

Según estos datos, las mayores puntuaciones medias más altas, que representan los mayores niveles de atribución de responsabilidad a las familias, se concentran en las Normas y responsabilidades domésticas, los Hábitos y estilos de vida saludables y las Competencias Sociales y cívicas, mientras que las puntuaciones más bajas se vinculan a la Competencia matemática, la Competencia de aprender a aprender y la Conciencia y expresión cultural y artística.

Cabe reseñar, por otro lado, que excepto en la dimensión de Competencias sociales y cívicas donde todos los participantes atribuyen el mismo nivel de responsabilidad al ámbito familiar (3,87), los participantes con hijos en edad escolar atribuyen mayor responsabilidad a este contexto en el desarrollo del resto de dimensiones.

Si atendemos a la desviación típica, la mayor dispersión en las puntuaciones y, por tanto, el menor consenso entre los participantes, se asocia a las dimensiones de Competencia para la interacción con el mundo físico y la Competencia digital y el tratamiento de la

información, siendo en ambos casos los participantes con hijos en edad escolar quienes otorgan respuestas más homogéneas que el resto de participantes. Por otro lado, la mayor homogeneidad en las respuestas y, por tanto, la menor dispersión, se relaciona con las Normas y responsabilidades domésticas y los Hábitos y estilos de vida saludables, siendo estas precisamente a las que se le atribuían mayores niveles de responsabilidad en el ámbito familiar.

Si analizamos, por otro lado, la atribución de responsabilidades a la escuela en función de los hijos en edad escolar, de nuevo se otorgan niveles similares entre los grupos. Todos ellos consideran que la escuela tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y la Conciencia y expresión cultural. Igualmente, todos ellos atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad al ámbito escolar en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información y Hábitos y estilos de vida saludables. Mientras, el en el caso de las Normas y responsabilidades domésticas, todos los participantes, independientemente de si tienen o no hijos en edad escolar, atribuyen a la escuela bastante responsabilidad (ver tabla 176):

Tabla 176

Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de los hijos en edad escolar

Dimensión	Sin hijos en edad escolar		Con hijos en edad escolar		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,76	0,12	3,78	0,14	0,02
Competencia matemática	3,85	0,03	3,94	0,03	0,09
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,61	0,19	3,70	0,17	0,09
Competencia digital y tratamiento de la información	3,22	0,49	3,26	0,53	0,04
Competencia de aprender a aprender	3,79	0,06	3,85	0,07	0,06
Competencias sociales y cívicas	3,75	0,10	3,77	0,10	0,02
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,63	0,16	3,71	0,14	0,08
Conciencia y expresión cultural y artística	3,51	0,16	3,64	0,14	0,13
Hábitos y estilos de vida saludables	3,49	0,15	3,49	0,18	0,00
Normas y responsabilidades domésticas	2,95	0,39	3,00	0,26	0,05

Fuente: Elaboración propia

Estos datos arrojan que las mayores puntuaciones en la atribución de responsabilidades a la escuela, independientemente de si los participantes tienen hijos en edad escolar o no, se asocian a la Competencia matemática, Competencia de aprender a aprender y la Comunicación lingüística. Por otro lado, los participantes consideran que las dos dimensiones donde la escuela tiene menor responsabilidad son en el desarrollo de las Normas y responsabilidades domésticas y la Competencia digital y tratamiento de la información.

Destaca, al igual que sucedía en la familia, que son de nuevo los participantes con hijos en edad escolar quienes otorgan mayores niveles de responsabilidad en a la escuela en todas las dimensiones.

Atendiendo a las medidas de dispersión, las menores puntuaciones (y por tanto la menor heterogeneidad en las respuestas) se asocian a la Competencia matemática y la Competencia de aprender a aprender (siendo a las que se le atribuían mayor

responsabilidad). Por otro lado, el mayor índice de dispersión en las respuestas se vincula a la Competencia digital y tratamiento de la información y de las Normas y responsabilidades domésticas, que eran las que recibían una menor atribución de responsabilidad por parte de los participantes, independientemente de si tienen hijos en edad escolar o no.

A fin de explorar las diferencias significativas en las dimensiones y analizar los ítems que componen cada una de ellas en función de los hijos en edad escolar, se realizan las pruebas Λ de Wilks y ANOVA. Se muestra, a continuación, los resultados de la Λ de Wilks en las diferentes dimensiones (ver tabla 177):

Tabla 177

Análisis de Varianza Multivariados con la variable “hijos en edad escolar” por dimensiones

	Dimensión	Valor	F	Sig.
Lambda de Wilks	Comunicación lingüística	0,882	1,068	0,357
	Competencia matemática	0,953	0,962	0,502
	Competencia para la interacción con el mundo físico	0,964	0,542	0,965
	Competencia digital y tratamiento de la información	0,910	0,799	0,817
	Competencia de aprender a aprender	0,961	0,588	0,943
	Competencias sociales y cívicas	0,918	0,726	0,904
	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	0,873	0,800	0,863
	Conciencia y expresión cultural y artística	0,931	0,704	0,905
	Hábitos y estilos de vida saludables	0,926	0,501	0,999
	Normas y responsabilidades domésticas	0,950	1,031	0,421

Fuente: Elaboración propia

Los índices que arroja la Λ de Wilks permiten concluir que no existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a los agentes en el marco de las dimensiones.

Sin embargo, el análisis de los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía arroja que hay algunos ítems de las diferentes dimensiones donde pueden observarse diferencias significativas (ver tabla 178).

Tabla 178

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de los hijos en edad escolar en las diferentes dimensiones

Origen	Tipo III de			Media cuadrática	F	Sig.
	suma de cuadrados	gl				
Hijos en edad escolar	f3	3,863	3	1,288	3,575	0,014*
	f4	3,770	3	1,257	3,551	0,015*
	f16	4,437	3	1,479	2,923	0,034*
	f42	5,295	3	1,765	4,256	0,006*
	e48	2,604	3	0,868	2,742	0,043*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Hay, según los resultados, cinco ítems en los que hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia o a la escuela en función de si los participantes tienen o no hijos en edad escolar.

Por una parte, cuatro de estos ítems arrojan diferencias en las puntuaciones para la familia:

- Los participantes con hijos atribuyen mayor responsabilidad al contexto familiar que los que no los tienen en el conocimiento de la lengua castellana (3,66 frente a 3,40).
- Asimismo, los participantes con hijos en edad escolar consideran que la familia tiene un mayor nivel de responsabilidad en el uso adecuado de la lengua castellana (3,61 frente a 3,40).
- En el desarrollo de la capacidad para obtener información a través de las TIC, los participantes con hijos en edad escolar puntúan más alto (3,03) que los que no los tienen (2,87).
- Los participantes con hijos en edad escolar atribuyen mucha responsabilidad a la familia en el favorecimiento del espíritu emprendedor (3,66), mientras que los que no los tienen le atribuyen bastante (3,38).

En el caso de la escuela, las diferencias se identifican en el desarrollo de la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura, donde los participantes con hijos en edad escolar otorgan mayor responsabilidad al contexto escolar que los que no los tienen (3,69 frente a 3,49).

Por tanto, las diferencias se concentran en las dimensiones de Comunicación lingüística, Competencia digital y tratamiento de la información, Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y Conciencia y expresión cultural. Es reseñable, además, que estas diferencias responden a que los participantes con hijos en edad escolar atribuyen niveles de responsabilidad más altos a ambos agentes que los que no los tienen en las diferentes dimensiones.

La atribución de responsabilidades según la titulación que está cursando el estudiante

En el caso de la variable “titulación”, se recoge información acerca del programa donde los participantes del estudio están matriculados en el momento del estudio. Cabe recordar, en este momento, que todos ellos son maestros o profesores en formación. Concretamente, en el instrumento de recogida de información, había tres valores posibles para esta variable: 1) Grado en Educación Infantil, 2) Grado en Educación Primaria y 3) Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. A fin de agilizar las nomenclaturas de las titulaciones, se utilizarán las denominaciones de “Grado de Infantil”, “Grado de Primaria” y “Máster de Secundaria” a partir de este momento.

Se detalla a continuación la distribución de participantes por titulación (ver figura 27):

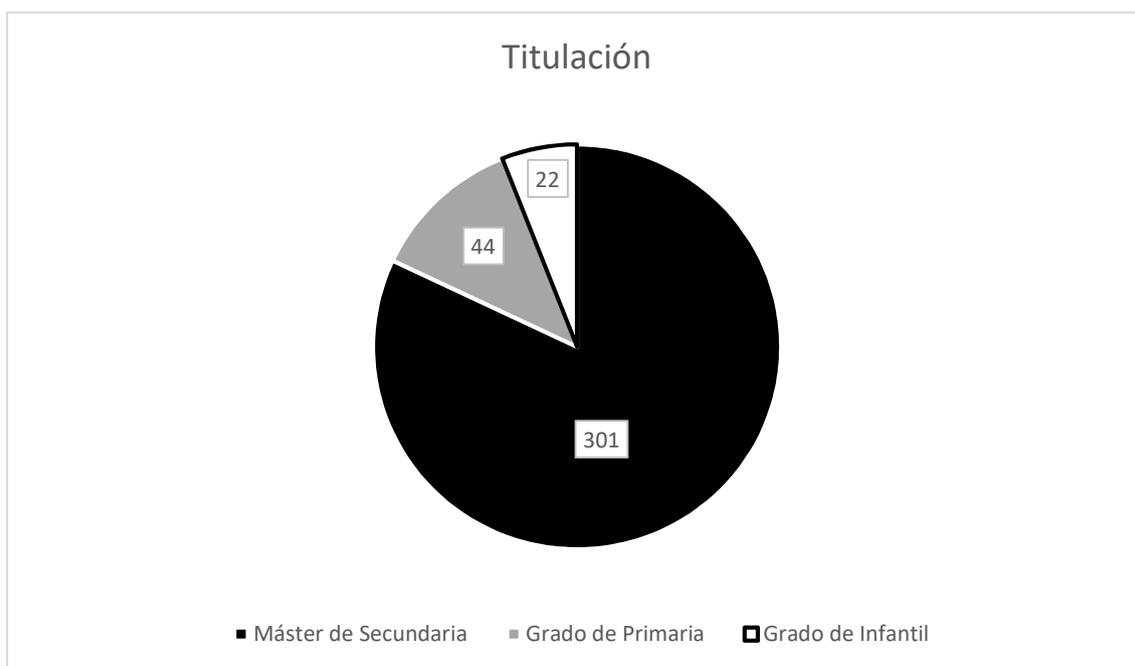


Figura 27. Distribución de participantes por titulación. Elaboración propia

La mayor parte de la muestra está compuesta por participantes matriculados en el Máster de Secundaria (82,0%), seguida por los matriculados en el Grado de Primaria (12,0%) y el Grado en Educación Infantil (6,0%).

Analizando la atribución de responsabilidades de manera conjunta a la familia y la escuela en las diferentes dimensiones, puede observarse que los participantes matriculados en las

diferentes titulaciones otorgan niveles de responsabilidad similares en todas las dimensiones:

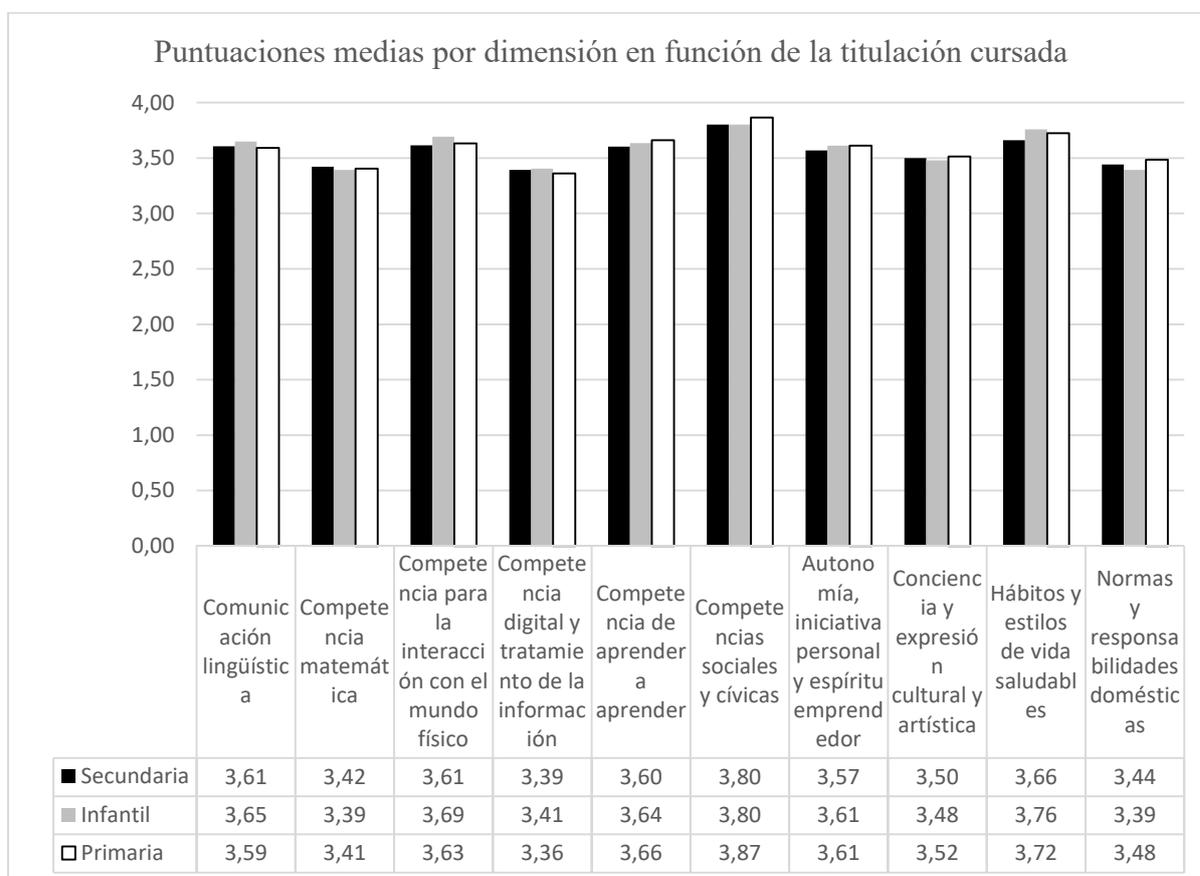


Figura 28. Puntuaciones medias por dimensión en función de la titulación. Elaboración propia

Las puntuaciones medias evidencian que los participantes del Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y el Máster de Secundaria otorgan niveles de responsabilidad conjuntos a ambos agentes bastante similares. No obstante, se concreta a continuación en qué dimensiones puntúan más alto los participantes de las diferentes titulaciones:

- En la dimensión de Comunicación lingüística, los participantes del Grado en Educación Infantil atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes (3,65), por encima de los matriculados en el Máster de Secundaria (3,61) y en el Grado de Primaria (3,59).
- En la dimensión de Competencia matemática, el mayor nivel de responsabilidad a la familia y la escuela de manera conjunta, la hacen los participantes del Máster

de Secundaria (3,42), seguidos de los estudiantes del Grado de Primaria (3,41) y del Grado de Infantil (3,39).

- Los estudiantes del Grado en Educación Infantil son los que atribuyen una mayor responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico (3,69), seguidos de los estudiantes del Grado de Primaria (3,63) y del Máster de Secundaria (3,61).
- Son los estudiantes del Grado de Infantil también quienes otorgan un mayor nivel de responsabilidad en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información (3,41), por encima de los del Máster de Secundaria (3,39) y del Grado de Primaria (3,36).
- En el caso de la Competencia de aprender a aprender, los estudiantes del Grado de Primaria puntúan más alto (3,66), siendo los del Grado de Infantil quienes ocupan la segunda posición (3,64) y los estudiantes del Máster de Secundaria, la tercera (3,60).
- Los participantes que están matriculados en el Grado de Primaria atribuyen mayores niveles de responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de las Competencias sociales y cívicas (3,87), mientras que los del Grado de Infantil y el Máster de Secundaria puntúan de forma idéntica (3,80).
- En la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, los participantes de los Grados (tanto Infantil como Primaria) atribuyen una mayor responsabilidad a la familia y la escuela (3,61 en ambos casos) que los que están cursando el Máster de Secundaria (3,57).
- Los participantes del Grado de Primaria otorgan mayor responsabilidad en el desarrollo de la Conciencia y expresión cultural y artística (3,52), seguidos de los del Máster de Secundaria (3,50) y los del Grado de Infantil (3,48).
- En la dimensión relativa a los Hábitos y estilos de vida saludables, los participantes del Grado en Educación Primaria son los que puntúan más alto (3,76), seguidos de los del Grado de Primaria (3,72) y los del Máster de Secundaria (3,66).
- Por último, son los participantes matriculados en el Grado de Educación Primaria son que otorgan una mayor responsabilidad a ambos agentes sobre el desarrollo de las Normas y responsabilidades domésticas (3,48), seguidos por los del Máster de Secundaria (3,44) y del Grado de Infantil (3,39).

Se expone, a continuación, la jerarquización de las dimensiones en función de la titulación, a fin de presentar de un modo más gráfico la atribución de responsabilidades a ambos agentes de manera global por parte de los participantes (ver tabla 179):

Tabla 179

Jerarquía de atribución de responsabilidades en las diferentes dimensiones según la titulación

Posición	Infantil	Primaria	Secundaria
	Dimensión	Dimensión	Dimensión
1	Competencias sociales y cívicas	Competencias sociales y cívicas	Competencias sociales y cívicas
2	Hábitos y estilos de vida saludables	Hábitos y estilos de vida saludables	Hábitos y estilos de vida saludables
3	Competencia para la interacción con el mundo físico	Competencia de aprender a aprender	Competencia para la interacción con el mundo físico
4	Comunicación lingüística	Competencia para la interacción con el mundo físico	Comunicación lingüística
5	Competencia de aprender a aprender	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	Competencia de aprender a aprender
6	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor	Comunicación lingüística	Autonomía, inic. personal y espíritu emprendedor
7	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística	Conciencia y expresión cultural y artística
8	Competencia digital y tratamiento de la información	Normas y responsabilidades domésticas	Normas y responsabilidades domésticas
9	Competencia matemática	Competencia matemática	Competencia matemática
10	Normas y responsabilidades domésticas	Competencia digital y tratamiento de la información	Competencia digital y tratamiento de la información

Fuente: Elaboración propia.

La jerarquización de las dimensiones en función de las puntuaciones medias resultantes de la atribución de responsabilidades de las diferentes titulaciones varía de un modo reseñable. Aunque hay consenso en que las Competencias sociales y cívicas (primer lugar) y los Hábitos y estilos de vida saludables (segundo lugar) son las dimensiones en que la familia y la escuela tienen, de manera conjunta, una mayor responsabilidad, las posiciones que ocupan el resto de dimensiones varía en función de la titulación del participante.

De este modo, los participantes matriculados en el Grado de Infantil y en el Máster de Secundaria sitúan la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Comunicación lingüística, la Competencia de aprender a aprender y la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor en las posiciones tercera, cuarta, quinta y sexta respectivamente. Sin embargo, los participantes del Grado de Primaria priorizan la Competencia de aprender a aprender (tercer lugar), dejando en cuarto lugar la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu personal y espíritu emprendedor en quinto lugar y la Comunicación lingüística, en sexto.

Hay consenso, por otro lado, en la séptima y novena posición, donde se encuentran la Conciencia, expresión cultural y artística y la Competencia matemática respectivamente. Sin embargo, la octava y décima posición varían en función de la titulación. En este caso, los participantes del Grado de Educación Infantil priorizan la Competencia digital y tratamiento de la información (octava posición), mientras que los del Grado de Primaria y el Máster de Secundaria sitúan en esta posición las Normas y responsabilidades domésticas, invirtiéndose estas dimensiones en décima posición según la titulación.

A fin de identificar y profundizar en la atribución de responsabilidades a cada uno de los dos agentes (familia y escuela) en función de la titulación en que está matriculado el participante, se recoge a continuación el análisis descriptivo, así como de las diferencias significativas en el marco de las dimensiones y de los ítems que la componen.

Las responsabilidades de los agentes familiar y escolar por dimensión según la titulación que está cursando el estudiante

Centrando en primer lugar el análisis en la atribución de responsabilidad que los participantes del Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Máster se

Secundaria realizan al ámbito familiar en cada una de las dimensiones, observamos que todos otorgan un nivel de responsabilidad similar en cada una de ellas.

En este sentido, todos ellos, independientemente de la titulación que están cursando, consideran que la familia tiene mucha responsabilidad en el desarrollo de la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia digital y el tratamiento de la información, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, el fomento de Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas.

Asimismo, atribuyen entre bastante y mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia de aprender a aprender y la Conciencia y expresión cultural y artística y bastante responsabilidad en el desarrollo de la Competencia matemática (ver tabla 180):

Tabla 180

Atribución de responsabilidades a la familia por dimensiones en función de la titulación cursada por el participante

Dimensión	Infantil		Primaria		Secundaria		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,53	0,29	3,46	0,25	3,45	0,24	0,08
Competencia matemática	2,91	0,13	2,92	0,09	2,98	0,07	0,07
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,64	0,40	3,68	0,49	3,61	0,41	0,07
Competencia digital y tratamiento de la información	3,58	0,40	3,56	0,49	3,54	0,42	0,04
Competencia de aprender a aprender	3,42	0,28	3,49	0,23	3,42	0,23	0,07
Competencias sociales y cívicas	3,84	0,16	3,94	0,09	3,87	0,08	0,07
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,55	0,26	3,54	0,27	3,50	0,23	0,05
Conciencia y expresión cultural y artística	3,39	0,22	3,52	0,19	3,47	0,14	0,13
Hábitos y estilos de vida saludables	3,90	0,09	3,92	0,08	3,85	0,07	0,07
Normas y responsabilidades domésticas	3,89	0,06	3,98	0,01	3,93	0,01	0,09

Fuente: Elaboración propia

Estos datos arrojan que, independientemente de la titulación en que están matriculados los participantes, las mayores puntuaciones medias y, por tanto, los mayores niveles de atribución de responsabilidad a las familias, se concentran en las Normas y responsabilidades domésticas, los Hábitos y estilos de vida saludables y las Competencias Sociales y cívicas, mientras que las puntuaciones más bajas se vinculan a la Competencia matemática, la Competencia de aprender a aprender y la Conciencia y expresión cultural y artística.

Es destacable, por otro lado, que en la mayor parte de las dimensiones son los participantes del Grado de Primaria quienes atribuyen niveles de responsabilidad a la familia: la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la Conciencia y expresión cultural y artística, los Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas. Mientras tanto, los participantes del Grado en Educación Infantil son los que puntúan más alto en las dimensiones de Comunicación lingüística, Competencia digital y tratamiento de la información y Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Es destacable, por último, que los participantes del Máster de Secundaria solamente puntúan más alto que el resto en una dimensión: la Competencia matemática.

Si atendemos a las medidas de dispersión, las mayores puntuaciones de desviación típica y por tanto, el menor consenso entre los participantes, se asocia a las dimensiones de Competencia para la interacción con el mundo físico y la Competencia digital y el tratamiento de la información, siendo en ambos casos los estudiantes del Grado de Infantil quienes otorgan respuestas más homogéneas que el resto de participantes. Por otro lado, la mayor homogeneidad en las respuestas y, por tanto, la menor dispersión, se relaciona con las Normas y responsabilidades domésticas y los Hábitos y estilos de vida saludables, que eran precisamente las dos dimensiones a las que se le atribuían mayores niveles de responsabilidad.

En el caso de la atribución de responsabilidades a la escuela, los niveles de los participantes de las diferentes titulaciones son bastante similares. Todos ellos, independientemente de estar matriculados en el Grado de Infantil, el Grado de Primaria o el Máster de Secundaria atribuyen mucha responsabilidad a la escuela en el desarrollo de la Comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, las

Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, la Conciencia y expresión cultural y los Hábitos y estilos de vida saludables. Igualmente, todos ellos atribuyen bastante responsabilidad al ámbito escolar en el desarrollo de la Competencia digital y tratamiento de la información y las Normas y responsabilidades domésticas (ver tabla 181):

Tabla 181.

Atribución de responsabilidades a la escuela por dimensiones en función de la titulación cursada por el participante

Dimensión	Infantil		Primaria		Secundaria		Diferencia medias
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
Comunicación lingüística	3,77	0,14	3,72	0,17	3,77	0,11	0,05
Competencia matemática	3,88	0,04	3,89	0,03	3,86	0,03	0,03
Competencia para la interacción con el mundo físico	3,75	0,15	3,59	0,24	3,62	0,18	0,16
Competencia digital y tratamiento de la información	3,23	0,60	3,17	0,56	3,24	0,49	0,07
Competencia de aprender a aprender	3,85	0,07	3,84	0,04	3,79	0,06	0,06
Competencias sociales y cívicas	3,77	0,12	3,80	0,12	3,74	0,10	0,06
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	3,68	0,16	3,69	0,16	3,64	0,16	0,05
Conciencia y expresión cultural y artística	3,57	0,14	3,51	0,21	3,54	0,15	0,06
Hábitos y estilos de vida saludables	3,62	0,22	3,53	0,16	3,47	0,16	0,15
Normas y responsabilidades domésticas	2,89	0,24	2,98	0,40	2,96	0,37	0,09

Fuente: Elaboración propia

Analizando de un modo más detallado la atribución de responsabilidades a la escuela en cada dimensión en función de la titulación que está cursando el participante, se observa que, independientemente de la variable, las mayores puntuaciones se asocian a la Competencia matemática, la Competencia de aprender a aprender y las Competencias sociales y cívicas. Mientras tanto, las Normas y responsabilidades domésticas y la

Competencia digital y tratamiento de la información son las dimensiones donde la escuela tendría menor responsabilidad.

Destaca, por otro lado, que son en este caso los participantes del Grado de Educación Infantil quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad en la mayor parte de las dimensiones, puntuando más alto en la Comunicación lingüística (compartiendo puntuación máxima con los participantes del Máster de Secundaria), la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia de aprender a aprender, la Conciencia y expresión cultural y artística y los Hábitos y estilos de vida saludables. Por su parte, los participantes del Grado de Primaria, atribuyen mayores niveles de responsabilidad al contexto escolar que el resto de participantes en el desarrollo de la Competencia matemática, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y las Normas y responsabilidades domésticas. Por último, los participantes del Máster de Secundaria puntúan más alto en la ya mencionada dimensión de Comunicación lingüística y la Competencia digital y tratamiento de la información.

Atendiendo a las medidas de dispersión, la mayor homogeneidad en las respuestas se vincula a las dimensiones asociadas a la Competencia matemática y la Competencia de aprender a aprender, siendo las que puntuaban más alto en la atribución de responsabilidad. Mientras tanto, la mayor dispersión en las respuestas de los participantes se vincula a la Competencia digital y tratamiento de la información y de las Normas y responsabilidades domésticas, que eran a las que se le atribuían menores responsabilidades en el contexto escolar por parte de los participantes de todas las titulaciones.

Se muestra, a continuación, los resultados de la Λ^2 de Wilks en las diferentes dimensiones (ver tabla 182):

Tabla 182

Análisis de Varianza Multivariados con la variable “titulación del estudiante” por dimensiones

	Dimensión	Valor	F	Sig.
Lambda de Wilks	Comunicación lingüística	0,911	1,195 ^b	0,225
	Competencia matemática	0,984	0,496 ^b	0,918
	Competencia para la interacción con el mundo físico	0,959	0,943 ^b	0,519
	Competencia digital y tratamiento de la información	0,931	0,908 ^b	0,604
	Competencia de aprender a aprender	0,955	1,043 ^b	0,408
	Competencias sociales y cívicas	0,933	0,885 ^b	0,639
	Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	0,924	0,693 ^b	0,925
	Conciencia y expresión cultural y artística	0,930	1,089 ^b	0,350
	Hábitos y estilos de vida saludables	0,871	1,375 ^b	0,073
	Normas y responsabilidades domésticas	0,964	1,117 ^b	0,342

Fuente: Elaboración propia

Se desprende de estos datos que no existen diferencias significativas en el marco de las dimensiones, aunque la de Hábitos y estilos saludables se acerca al índice de significatividad (0,073).

Sin embargo, el análisis de varianza de una vía sí permite identificar diferencias significativas en función de la titulación en algunos ítems concretos que forman parte de las diferentes dimensiones (ver tabla 183):

Tabla 183

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos) en función de la titulación en las diferentes dimensiones

Origen	Tipo III de			Media		Sig.
	suma de	gl	cuadrática	F		
	cuadrados					
Titulación	f1	1,388	2	0,694	3,462	0,032*
	e50	1,843	2	0,921	3,402	0,034*
	f56	1,393	2	0,696	4,139	0,017*
	e56	2,741	2	1,370	3,434	0,033*

*<.05

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse, hay cuatro ítems en los que hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia o a la escuela en función de la titulación que está cursando el participante.

En el caso de la familia, las diferencias se vinculan al favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, donde los estudiantes del Grado de Infantil y Primaria (3,91 y 3,89) otorgan mayores responsabilidades al contexto familiar que los del Máster de Secundaria (3,73); y en la promoción de la identificación de las propias emociones y sentimientos, donde los estudiantes del Grado de Primaria (3,95) e Infantil (3,91) puntúan más alto que los del Máster de Secundaria (3,78).

En relación a la atribución de responsabilidades a la escuela, también el ítem relacionado con la identificación de las propias emociones y sentimientos genera diferencias significativas entre los participantes. En este caso, los participantes que están cursando el Grado de Infantil otorgan mucha responsabilidad al contexto escolar en su desarrollo (3,77), por encima de la atribución que realizan los estudiantes del Grado de Primaria o del Máster de Secundaria (3,41 en ambos casos). También existen diferencias significativas en el ítem asociado al fomento del conocimiento de propio cuerpo, donde de nuevo los estudiantes del Grado de Infantil atribuyen mayor responsabilidad a la escuela (3,77) que los del Grado en Educación Primaria (3,57) o el Máster de Secundaria (3,47).

5. Discusión y conclusiones

A fin de organizar la información que se ofrece en este apartado, se abordará, en primer lugar, el nivel de consecución de los objetivos propuestos, ahondando de forma reflexiva sobre cada uno de ellos utilizando como base los resultados obtenidos y el marco teórico y normativo en que se fundamenta el trabajo.

1) Abordar, desde una perspectiva teórica, el concepto de familia, su estructura y funciones en torno a la educación de los niños que forman parte de ella.

La familia es un constructo sobre el que se ha teorizado de manera constante durante las últimas décadas en el campo de la investigación.

Desde esta perspectiva, su estructura, funciones y responsabilidades ha ido variando en función de variables como el momento histórico, el contexto geográfico o la situación socioeconómica y política.

Su definición, inicialmente ligada a una relación de parentesco-sanguinidad y convivencia (Minuchin et al., 1998) ha evolucionado hasta llegar a considerar a la familia como una constelación de personas con vínculos afectivos, no necesariamente de parentesco (Aroca, 2010; Cánovas y Sahuquillo, 2014; Funes, 2008).

En relación a su estructura, también se ha ido flexibilizando su constitución. Aunque la familia nuclear compuesta por un hombre, una mujer y sus hijos/as comunes, y tradicionalmente concebida como el único modelo de familia sigue siendo la más frecuente, (Instituto Nacional de Estadística, 2019), en la actualidad existe una diversidad latente de modelos familiares (Martí, 2016). De este modo, madres o padres solteros con hijos, familias reconstituidas, familias homoparentales y otros tipos de familia son cada vez más comunes y más visibles socialmente.

Respecto a las funciones que tiene el ámbito familiar, igualmente se ha ido complementando a lo largo del tiempo su cometido en relación al desarrollo de las nuevas generaciones. A las iniciales funciones asociadas más a la crianza de los hijos (Maganto et al. 2010; Rodríguez, Peña y Torío 2010), se han venido sumando responsabilidades sobre otras dimensiones del desarrollo evolutivo, social, afectivo y académico de los niños donde las familias juegan un papel fundamental (Muñoz, 2005; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996).

Tras la revisión bibliográfica realizada, se puede observar la gran evolución de la institución de la familia, donde se ha progresado en su definición, funciones, estructura y en sus modelos, adaptándose a los cambios sociales y económicos producidos en las últimas décadas. Resulta fundamental, en este sentido, que las escuelas asuman una postura abierta e integradora de los diferentes modelos de familia, de manera que esto no suponga un obstáculo para su colaboración.

Por otro lado, en relación a las responsabilidades que la familia está asumiendo, se ha podido comprobar que actualmente cumple funciones de socialización, afecto y apoyo emocional, protección, etc. Pero más allá de estas funciones que ha ido desarrollando tradicionalmente, se ha podido constatar las responsabilidades que la sociedad le atribuye. Éstas están estrechamente relacionadas con el desarrollo integral de niños y jóvenes. La familia tiene que contribuir a que los hijos alcancen las competencias básicas que se solicitan, ayudándoles a convertirse en individuos competentes, autónomos, creativos, flexibles, de manera que puedan hacer frente a las demandas de esta sociedad. Evidentemente, esto lo puede y debe realizar en colaboración con la escuela, puesto que solamente una acción corresponsable puede asegurar en mayor medida una educación integral.

2) Profundizar en las funciones de la escuela, a través de un análisis normativo de las competencias que se le atribuyen en el desarrollo de los estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

En el caso de la institución escolar, se identifica, también, un progreso de sus funciones. Desde la concepción de la escuela como mera organización de transmisión de conocimientos (Parra, 2018) a las actuales cuestiones que aborda, centrada en la educación integral de los educandos (Colomo, 2014b).

Si se parte del currículum explícito, tomando como referencia las regulaciones normativas de las diferentes etapas de educación obligatoria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato) en las que se identifican las áreas de desarrollo vinculadas a cada una de ellas, se puede observar la prevalencia de contenidos puramente académicos sobre contenidos vinculados al desarrollo personal o social de los estudiantes.

No obstante, como se ha podido comprobar, la escuela no sólo está cumpliendo este cometido, sino que, actualmente, se está encargando de abordar otras áreas no explícitas en el currículum oficial. Esta realidad es necesaria, puesto que, como apuntábamos anteriormente, la sociedad solicita un individuo formado íntegramente, capaz de adaptarse a los cambios sociales y laborales, con competencias que le permitan afrontar los retos que se propongan desde las esferas personal, social, académica y profesional. Para ello será necesario, en primer lugar, que la institución escolar trabaje de manera conjunta con la familia, puesto que la adquisición de estas competencias es corresponsabilidad de ambas; y, en segundo lugar, la escuela necesita avanzar a la velocidad a la que lo está haciendo la sociedad.

La escuela es un contexto fundamental para que los estudiantes adquieran y desarrollen todas las competencias que les capacitarán para integrarse en la vida social y laboral, por lo que se convierte en responsable de que esta integración sea exitosa. Por lo tanto, la institución educativa debería abogar por tratar de modernizarse, y adaptarse a las demandas que se les están exigiendo, introduciendo planes de estudios más innovadores y metodologías docentes que permitan un aprendizaje más significativo.

Consideramos fundamental, en base a todo lo expuesto, que las Administraciones realicen una apuesta por reformular los planes de estudios de formación inicial de los docentes (en este caso, los Grados de Magisterio y Máster de Profesorado), de manera que se pudiera abordar de una manera más completa cómo trabajar las competencias básicas y, de este modo, dotar a los docentes de destrezas para su favorecimiento. Además de que sería primordial contar una normativa educativa sólida, que no varíe cada poco tiempo, elaborada por expertos en educación y centrada en la adquisición de las competencias clave.

3) Aproximarse al fenómeno de la participación de la familia en los contextos escolares desde una perspectiva nacional e internacional.

El hecho de analizar la participación de las familias en la escuela en esta investigación, parte de la idea de que ambas instituciones comparten la responsabilidad de la educación de las futuras generaciones (Cabrera, 2009; Garreta, 2015) y no se puede hablar de compartir responsabilidades sin entender los mecanismos que han vertebrado la relación de las familias con la institución escolar.

Como se ha podido observar en la revisión bibliográfica, la participación de las familias en la escuela ha ido regulándose normativamente en España desde el Siglo XIX (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Se han identificado las principales normativas que han ido estructurando la colaboración de las familias en la institución escolar, de manera que ha servido para establecer cómo se ha llegado al punto en el que se encuentra actualmente el binomio familia y escuela a nivel normativo.

Es imprescindible que las legislaciones establezcan mecanismos para que la participación de la familia y en la escuela se convierta en lo cotidiano, estableciéndose relaciones fluidas y fructíferas. Sólo de esta manera los niños y jóvenes podrán desarrollarse plenamente, de una manera competente, en todas las esferas.

Las administraciones deberían invertir más esfuerzos, no sólo en la regulación normativa, sino en promover la participación real, por ejemplo, apostando por la conciliación laboral-familiar. Las familias, generalmente, alegan que el mayor impedimento que tienen para participar es la incompatibilidad horaria con los horarios de la escuela. Debería ser posible que los padres pudieran ausentarse del trabajo para cumplir con sus obligaciones educativas con sus hijos, y en éstas, entraría la participación en las actividades, actos y decisiones de la escuela.

Por otro lado, y tal y como se ha apuntado anteriormente, sería necesario revisar los planes de estudios de los Grados de Magisterio y Máster de Secundaria, y reforzar, también, el contenido vinculado con la participación de las familias. Si esto no se aborda de una manera completa, incluyendo estrategias para acercar la familia y la escuela, será imposible que los docentes y equipos directivos lo pongan en práctica. En último lugar, es imprescindible también que la labor realizada por la institución escolar y de los docentes tuviera un reconocimiento social mucho mayor, teniendo en cuenta que son agentes que están influyendo directamente en la formación de las próximas generaciones y, asumiendo que ellos mismos pueden convertirse en agentes internos de cambio.

4) *Analizar los efectos positivos de la corresponsabilidad educativa entre familia y escuela.*

La revisión llevada a cabo muestra que familia y escuela deben trabajar de manera conjunta y, tanto es así, que ambas comparten la responsabilidad en el desarrollo de algunas áreas (Cabrera, 2009; Jiménez 2015; López, Ridao y Sánchez, 2004), jugando en su conjunto la comunidad educativa un papel fundamental (Epstein, 2002).

Se desprende asimismo del análisis que actualmente, tanto familia como escuela, tienen responsabilidades primordiales en la educación de los menores, por lo que la manera de abordarlo debe ser conjunta (Jiménez, 2015). Esto es fundamental, más aún, teniendo en cuenta que la participación de las familias en la escuela lleva consigo importantes beneficios para padres, escuela y alumnos (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Grant y Ray, 2013; Jiménez, 2015; Martínez-González, 1996).

Apostamos, en esta línea, por una corresponsabilidad de la familia y la escuela en el desarrollo de las diferentes dimensiones, entendiendo esta responsabilidad como un ejercicio de voluntad y de trabajo conjunto orientado a un objetivo común: la educación integral de los estudiantes. Como se ha podido observar en la presente investigación, familia y escuela son los dos pilares básicos que propician la formación y el desarrollo integral de niños y adolescentes. Sabemos que existen barreras que están impidiendo la comunicación y relación de familia y escuela (Reyes y Toledo, 2008; San Fabian, 2006; Terrón et al., 1999), pero el trabajo que tenemos por delante tanto la escuela, como la familia y las administraciones es proponer medidas que contribuyan a reducirlas y eliminarlas.

Se podría comenzar por facilitar la conciliación laboral y familiar. Se necesita una mayor implicación de las administraciones públicas y empresa privada para lograr esta meta, de manera que las familias pudieran acudir a las actividades de la escuela, reuniones, etc.

Por otro lado, se debe apostar por mejorar los canales de comunicación entre familia y escuela. Es cierto que con las Tecnologías de la Información y la Comunicación las familias tienen acceso a una mayor información, pero también está contribuyendo a despersonalizar las propias comunicaciones. Se debe propiciar una relación cercana, a través de encuentros presenciales, tanto en reuniones grupales, individuales como en otro

tipo de actividades diversas. Esto serviría para generar un mayor conocimiento entre los diferentes agentes (profesores, equipo directivo y familias) y eliminar, de este modo, las dificultades que se generan de la desconfianza entre ellos. Tengamos en cuenta también que, si la relación es totalmente fluida, tanto familia como escuela contarán con toda la información sobre niños y adolescentes, lo que permite la detección precoz de cualquier necesidad que puedan tener los estudiantes, ya sea de índole personal o académica.

Tal y como hemos visto, el hecho de que las familias y la escuela trabajen de manera conjunta y se muestre una verdadera confianza, también hará que los alumnos la tengan sobre la institución y el claustro, ayudando de esta manera a generar una imagen positiva y de respeto sobre la figura del profesor.

En último lugar, sería necesario, también, dar un impulso a las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Pensamos que estos órganos pueden constituir un motor de cambio dentro de la escuela, vertebrando actividades, promoviendo mejoras y fomentando el diálogo entre las familias y el centro escolar.

5) Identificar las dimensiones básicas de desarrollo de los más jóvenes a partir de la revisión bibliográfica y normativa.

Tal y como se ha observado, familia y escuela comparten la responsabilidad de educar a los menores en diferentes áreas. En este sentido, resultaba clave identificar, en el marco de nuestra investigación, cuáles serían las dimensiones básicas que permiten el desarrollo de los más jóvenes.

El abordaje de esta cuestión se ha realizado a partir de la revisión de diferentes fuentes de carácter normativo y científico, que han permitido realizar una propuesta completa de áreas de desarrollo. Concretamente, se han analizado las diferentes normativas vigentes que regulan los contenidos de cada etapa educativa (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato), las competencias clave que se describen a nivel europeo y que se consideran dimensiones del aprendizaje básico durante toda la etapa escolar y estudios como de estudios como el de Ordoñez (2005), en el que los profesores y padres debían indicar el grado de responsabilidad de cada uno de los agentes sobre algunas cuestiones básicas como la transmisión de valores, el desarrollo de habilidades sociales de autonomía, la enseñanza de conocimientos y/o estrategias educativas y la enseñanza de normas y/o responsabilidades familiares.

Además de estas cuestiones más formales, hemos de atender a las funciones que, como hemos visto, la sociedad está demandando de la escuela y de la familia. Esto implica que no se trata sólo de cuestiones académicas, sino que las dimensiones básicas que los niños y jóvenes deben adquirir están ligadas, en muchas ocasiones, al ámbito más personal. Para finalizar, debemos tener en cuenta también las funciones que cumple la familia, puesto que, dentro de las mismas, se contemplan también áreas educativas y de socialización (Maganto, Etxebarria y Porcel, 2003; Muñoz, 2005; Rodríguez, 2004; Rodríguez, Peña y Torío, 2010)

Tras esta revisión exhaustiva, se puede concluir que, en ajuste con las dimensiones básicas contempladas en el cuestionario utilizado para la recogida de información, las áreas de desarrollo primordiales serían la Comunicación lingüística, la Competencia matemática,

la Competencia para la interacción con el mundo físico, la Competencia digital y tratamiento de la información, la Competencia de aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, la Conciencia y expresión cultural y artística, los Hábitos y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas.

Se plantea, por tanto, que la familia y la escuela tienen que invertir esfuerzos en fomentar, cada una desde su prisma, el desarrollo de estas áreas. Es evidente que algunas ya se trabajan de manera explícita, como por ejemplo la comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia para la interacción con el mundo físico, la competencia digital o la competencia de aprender a aprender, que están presentes en el currículum oficial. Lo que proponemos es que aquellas dimensiones que no sean tan evidentes puedan tener cabida. Por ejemplo, desde la escuela podrían trabajarse las normas y responsabilidades domésticas, fomentando el cumplimiento de las normas, la igualdad de género en cuanto a la realización de las tareas domésticas, la importancia del apego en el seno familiar, etc. De igual modo podría trabajarse también los hábitos de vida saludables, a través de una alimentación adecuada y la materia de educación física. Por otro lado, desde la familia se pueden trabajar también las dimensiones más académicas con actividades cotidianas. Además, esto puede realizarse de manera conjunta, es decir, se podrían establecer acuerdos entre familia y escuela para abordar las dimensiones de una manera colaborativa, ayudando así a la adquisición de todas y cada una de las áreas clave.

6) Conocer la percepción de los docentes en formación sobre la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en base a dichas dimensiones.

Como hemos podido observar en los resultados, en general, la muestra considera que tanto la familia como la escuela cuentan con atribuciones de responsabilidad altas (entre bastante y mucha responsabilidad) para ambos agentes. No obstante, de algunas dimensiones se observan cuestiones destacables.

En general, y retomando los resultados que se han analizado en el apartado de Resultados, las mayores atribuciones a la familia se relacionan con las normas y responsabilidades domésticas, las Competencias sociales y cívicas y los Hábitos y estilos de vida saludables. Son dimensiones ligadas, de un modo innegable al ámbito privado del individuo y que inciden en el desarrollo de su esfera personal y social. Asimismo, destaca que son coincidentes con las principales teorizaciones que han identificado las funciones de las familias reseñadas anteriormente y que se centraban, precisamente, en el desarrollo de este tipo de cuestiones.

De hecho, retomando aquellos ítems, independientemente de la dimensión, donde la familia recibía una mayor atribución de responsabilidades, es aún más visible la presencia de la esfera privada. Así, aspectos como la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso, la adquisición de hábitos alimenticios saludables o la promoción del sentimiento de apego en el seno familiar, se desarrollan de un modo mayoritario en el ámbito familiar por estar ligados a procesos educativos de carácter informal que se producen en los primeros años de vida de los niños. Tal y como hemos señalado, se apuesta porque la escuela invierta esfuerzos también en el fomento de estas dimensiones, puesto que van a contribuir al pleno desarrollo de los niños y jóvenes.

Por su parte, la atribución de responsabilidades al ámbito escolar, se asocia principalmente a las dimensiones de Comunicación lingüística, competencia matemática y Competencia de aprender a aprender. En estas dimensiones tienen una identidad de calado más académico, constituyendo, de hecho, áreas curriculares de la escolarización obligatoria y/o competencias clave que encuentran en el contexto escolar el espacio idóneo para su desempeño, ligándose de este modo, a un ámbito público del desarrollo de los más jóvenes.

Focalizando la atención en los ítems que tenían mayores puntuaciones medias en la atribución de responsabilidades al ámbito escolar, destacan el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, la utilización adecuada de la lengua castellana y el desarrollo de las operaciones elementales de cálculo. De este modo, puede observarse de un modo más explícito su relación con las áreas curriculares y, por tanto, a aquellas responsabilidades que normativamente se le atribuyen a la escuela como contexto educativo en función de los Reales Decretos que regulan las diferentes etapas. No obstante, como sabemos son funciones en las que la familia tiene que implicarse de igual manera, puesto que desde los primeros años y en las actividades que se realizan en la vida cotidiana, los niños están vinculados a la comunicación, tanto oral como escrita, y a las operaciones de cálculo.

De este modo, parece que, a pesar de que las competencias clave donde se contemplan cuestiones de carácter transversal en el desarrollo de los estudiantes, se constata en nuestro estudio la diferencia en las atribuciones de responsabilidad al ámbito familiar, más centradas en el desarrollo personal y social, y las atribuciones de responsabilidad al ámbito escolar, focalizadas en el desarrollo académico (ver figura 30):

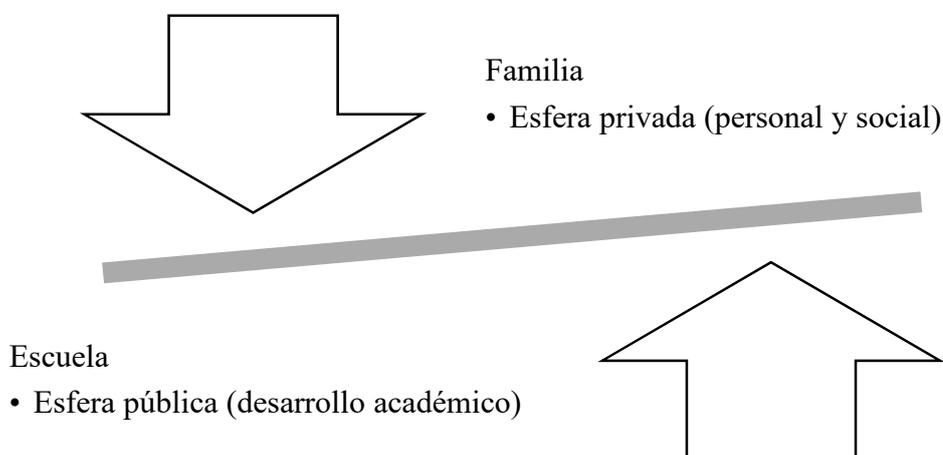


Figura 30. Esferas de desarrollo por agente. Elaboración propia.

La propuesta sería, entonces, tratar de diluir esta línea, y que, tal y como hemos mencionado, pudiera existir un proyecto conjunto entre familia y escuela para abordar las dimensiones en estrecha colaboración. Quizá esto pasaría por replantearse los planes de estudios, apostando por unas metodologías más globalizadas y menos

departamentalizadas por asignaturas. Sabemos cuáles son las competencias clave y las dimensiones básicas, podríamos repensar la educación formal para focalizarla en la adquisición de las mismas y quizá, pasaría por no dividir en asignaturas sino en áreas temáticas.

7) *Analizar la atribución de responsabilidades educativas a la familia y la escuela en función del sexo de los participantes.*

En primer lugar, es interesante, en este punto, destacar las características de la muestra, compuesta por un 31,6% de hombres y un 68,4% de mujeres. Además, si desglosamos la información por titulaciones, en todas ellas, hay un número mayor de mujeres que de hombres, siendo destacable que, en el Grado de Infantil no hay representación del sexo masculino.

Parece que la profesión de maestro sigue siendo una opción elegida mayoritariamente por mujeres, sobre todo, en la formación que se asocia a las edades más tempranas. Tradicionalmente las mujeres se han dedicado a las tareas del hogar y cuidado de los hijos (ámbito privado), mientras que los hombres se encargaban de las tareas productivas y ligadas al sustento económico de la familia (ámbito público). La institucionalización de la profesión de maestra permite a la mujer desarrollar la función social para la que había sido preparada, el cuidado de la infancia (San Roman, 2011). Consideramos que partir de esta realidad puede ser importante a la hora de abordar el análisis, porque puede que esta perspectiva influya de alguna manera en la diferenciación de respuestas entre hombres y mujeres en relación a la atribución de responsabilidades a ambos agentes.

Los datos que se desprenden de la investigación es que hombres y mujeres otorgan un nivel de responsabilidad similar en cada una de las dimensiones tanto a familia como a escuela, aunque se puede identificar que las mujeres otorgan, de modo general, una mayor responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de los diferentes ítems.

Sin embargo, si focalizamos el interés sobre los ítems donde las mujeres otorgan niveles de responsabilidad significativamente más altos a la familia en 25 de ellos en las diferentes dimensiones, como el conocimiento y uso de la lengua castellana, la exploración del entorno, el fomento del respeto hacia otras culturas o el conocimiento y respeto del cuerpo del otro.

Asimismo, también existen diferencias significativas en las puntuaciones de ocho de los ítems en cuanto al nivel de responsabilidad atribuido a la escuela por parte de las mujeres, como en la iniciación a la resolución de problemas, la iniciación en la utilización de las TIC o el desarrollo de la capacidad de trabajo individual.

Según estos resultados, podríamos concluir que las mujeres proporcionan más nivel de responsabilidad que los hombres a la familia en todos aquellos aspectos vinculados con el ámbito personal, como pueden ser las emociones, sentimientos, cuidado, protección frente a los riesgos, conductas saludables y valores. Esto implicaría una perpetuación de esa función social que comentábamos anteriormente de la mujer, más relacionada con el ámbito privado. Esto no implica que las mujeres no hayan indicado, en estos ítems que la escuela no tiene responsabilidad, sino que las mujeres, frente a los hombres, consideran que la familia tiene más responsabilidad en estos aspectos.

Si retomamos la investigación llevada a cabo por Ordoñez (2005), se indicaba en las conclusiones que las familias están convencidas de que desempeñan un rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas. Podríamos concluir que los resultados plateados por Ordoñez y los que se plantean en este trabajo van en la misma línea, en cuando a las responsabilidades atribuidas a las familias.

Cabe destacar, por otra parte, que la feminización de la profesión docente es un fenómeno que sigue teniendo vigencia en nuestro sistema educativo actualmente. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2018), el porcentaje de maestras de Educación Infantil y Primaria sigue representando la gran mayoría del personal docente de la etapa, habiéndose incrementado su representación en un punto en los dos últimos cursos (de 82,5% al 83,5%). De este modo, alrededor de 8 de cada 10 docentes de estas etapas son mujeres.

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional la distribución en función del sexo en el profesorado es más paritaria, aunque siguen siendo las mujeres quienes representan la mayor parte del claustro de esta etapa (58,6% de mujeres frente a 41,4% de hombres en el curso 2017-2018).

Cabe tener en cuenta, adicionalmente, que esta realidad puede agudizarse aún más si consideramos la distribución de los estudiantes según el sexo que están cursando actualmente la formación conducente al ejercicio de la docencia en las diferentes etapas. En este sentido, los datos del Instituto Nacional de Estadística (2018), refrendan que el

92,7% de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, el 67,6% de los estudiantes del Grado de Primaria y el 59,8% de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado, son mujeres.

En este sentido, la creciente feminización de la docencia, unida a la atribución de responsabilidades de las mujeres a la familia y la escuela sobre factores de índole privado, podrían repercutir a avanzar en una educación de carácter integral donde estén presentes de manera explícita en la escuela cuestiones asociadas al desarrollo personal y social del estudiante, unidas al desarrollo académico y profesional.

8) Analizar la atribución de responsabilidades educativas a la familia y la escuela atendiendo a la edad de los participantes.

Cabe comenzar destacando que la edad de la muestra que ha participado en el presente estudio se enmarca entre los 19 y los 55 años, situándose la media en 29,4 años. Es importante señalar igualmente que la organización de los resultados en cuatro grupos de edad ha tenido como fundamento el planteamiento quinquenal que se contempla de manera habitual en los informes publicados por el Instituto Nacional de Estadística y otros organismos.

En general, se ha podido observar que los participantes de las diferentes franjas de edad atribuyen mucha responsabilidad a ambos agentes en el desarrollo de las dimensiones, destacando las Competencias sociales y cívicas y los Hábitos y estilos de vida saludables como esferas clave del desarrollo.

Los más jóvenes (19-25 años) son quienes atribuyen de manera mayoritaria menores niveles de responsabilidad a ambos agentes. Las razones que pueden responder a este fenómeno son diversas, pero, tal y como se abordará en puntos posteriores, la juventud se asocia de manera mayoritaria a la ausencia de hijos (tanto en el contexto de nuestra muestra como en la distribución sociodemográfica de nuestro país) y, en este sentido, la atribución de responsabilidades se asocia únicamente a su futuro como docentes y no como padres/madres. Por otro lado, y a pesar del esfuerzo normativo y académico por integrar de un modo efectivo la axiología desde un punto de vista global a los currículos educativos de las diferentes etapas educativas y desde perspectivas diversas (Buxarrais y Martínez, 2009; Colomo, 2014; Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011) como podremos ver más adelante, sus escalas de valores, sus comportamientos y preocupaciones se aproximan en mayor medida, a aspectos de carácter individual que comunitario y a inmediatos que contemplados a medio o largo plazo, respondiendo de este modo, a sus menores puntuaciones. Aun así, no están desprovistos de preocupaciones sociales, pero estas se vinculan de manera mayoritaria a cuestiones medioambientales, conflictos bélicos, la corrupción o la desigualdad, por encima de la educación tanto a nivel global como en el contexto de nuestro país (Foro Económico Mundial, 2017).

Este mismo argumento serviría para responder a la mayor atribución de responsabilidades de los grupos de mayor edad (31-35 y 36-55 años) a la familia y la escuela, puesto que participan, en mayor medida, desde un doble rol: el que otorga la paternidad/maternidad

y el de futuro docente, implicando una mayor preocupación por el abordaje de las diferentes dimensiones por parte de los dos agentes.

Por otro lado, el análisis realizado anteriormente nos ha permitido identificar la variable “edad” como una de las más influyentes a la hora de obtener diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela sobre las diferentes dimensiones.

De este modo, los participantes de mayor edad (especialmente los que componen la franja de 31 a 35 años), atribuyen mayores responsabilidades a la familia en aspectos como el favorecimiento de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, el desarrollo de la capacidad de compartir o el favorecimiento del conocimiento del propio cuerpo, y a la escuela en la iniciación en la utilización de las tecnologías o el favorecimiento de la participación ciudadana.

Es reseñable que los participantes de esta franja de edad, y que pueden responder desde la doble condición de padre/madre y futuro docente atribuyen puntuaciones mayores al ámbito familiar y sobre cuestiones vinculadas al desarrollo personal y social.

Por otra parte, es relevante que las diferencias significativas donde son los participantes más jóvenes (26-30 años) quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad se asocian de manera mayoritaria a la escuela y vinculados al medioambiente, la solidaridad y la aceptación de normas, identificándose con los resultados del Foro Económico Mundial (2017).

Esto puede ir en la línea de apostar por redefinir los planes de estudio de Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Infantil y Máster de Secundaria, tratando de darle mayor importancia a las dimensiones personales y sociales, de manera que se pueda fomentar su abordaje en las aulas. Hay que tener en cuenta que estas dimensiones forman parte de las competencias clave y, por tanto, tanto familia como escuela deben tenerlas en cuenta y fomentar su desarrollo, ayudando así a las nuevas generaciones a convertirse en el individuo que está demandando esta sociedad, a nivel personal y profesional.

9) Analizar la atribución de responsabilidades educativas a la familia y la escuela según la experiencia docente previa de los participantes.

El conocimiento del contexto escolar desde un punto de vista de ejercicio activo de la docencia puede proveer de una visión más global del fenómeno de estudio. En este sentido, se plantea como variable de análisis la experiencia docente previa por parte de los participantes como uno de los elementos que podía aportar datos relevantes para el desarrollo de la investigación.

Atendiendo a esta variable, la muestra está bastante equiparada en dos bloques, habiendo 160 participantes con experiencia docente previa (43,6%) y 207 participantes que no contaban con ella (56,4%).

A grandes rasgos, tal y como apuntábamos con anterioridad, todos los participantes independientemente de su experiencia docente previa responsabilizan en gran medida a la familia y a la escuela en el desarrollo de las diferentes dimensiones. Sin embargo, es destacable que son los participantes sin experiencia quienes asignan mayores puntuaciones en todas las dimensiones tanto al ámbito familiar como, especialmente, al escolar. En este sentido, los participantes que han ejercido funciones docentes asignan a la escuela menores puntuaciones que los que no cuentan con experiencia, percibiendo un nivel de responsabilidad menor para el ámbito escolar en el desarrollo de las diferentes dimensiones. Se visibiliza, de este modo, la falta de consenso acerca de qué competencias perciben familias y escuela como propias y que limitan una relación efectiva entre ellas, así como el establecimiento de cauces para la corresponsabilidad (Reyes y Toledo, 2008; San Fabián, 2006; Terrón et al., 1999). En este punto retomamos algo que hemos considerado ya, sería la revisión de los planes de estudios y también la importancia de la formación continua. Es evidente que los docentes en ejercicio y las instituciones educativas tienen que invertir tiempo y esfuerzo en la actualización de sus propios conocimientos. Es imprescindible la mejora de las metodologías y la propia práctica docente para avanzar hacia la enseñanza de las competencias clave.

Por otro lado, la identificación de la experiencia docente como variable de estudio ha resultado relevante, si tenemos en cuenta que es origen de diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela. Siendo las Competencias sociales y cívicas y los Hábitos y estilos de vida saludables las dimensiones que, según la prueba χ^2 de Wilks, arrojaban diferencias significativas, el análisis de varianza de una vía identificaba varios ítems donde también existían estas diferencias. Concretamente, las

diferencias se vinculaban de forma casi total a una mayor asignación de responsabilidad por parte de los sujetos sin experiencia docente a los agentes en diversas cuestiones.

Ahondando en el argumento expuesto anteriormente, es reseñable que las diferencias significativas radiquen, en mayor medida, en el ámbito escolar y, concretamente, sobre cuestiones de índole personal y/o social. Es destacable, de igual modo, la ausencia de diferencias significativas en las dimensiones con ítems de corte más académico donde parece haber consenso por parte de los participantes independientemente de su experiencia docente previa.

Estos resultados permiten, por tanto, refrendar la idea de que sigue teniendo vigencia el planteamiento que se fundamenta en la división de responsabilidades entre ambos contextos, recalcando el desarrollo personal en la familia y lo académico en la escuela.

Ahondando en el argumento expuesto anteriormente, es reseñable que las diferencias significativas radiquen, en mayor medida, en el ámbito escolar y, concretamente, sobre cuestiones de índole personal y/o social. Es destacable, de igual modo, la ausencia de diferencias significativas en las dimensiones con ítems de corte más académico donde parece haber consenso por parte de los participantes independientemente de su experiencia docente previa.

Estos resultados permiten, por tanto, refrendar la idea de que sigue teniendo vigencia el planteamiento que se fundamenta en la división de responsabilidades entre ambos contextos, recalcando el desarrollo personal en la familia y lo académico en la escuela.

10) Identificar diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función de otras variables como el estado civil, el hecho de tener hijos o no y la titulación que están cursando.

Según se ha venido exponiendo a lo largo del trabajo, el sexo, la edad y la experiencia docente de los participantes han constituido las variables que arrojaban, en mayor medida, diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en torno a algunas dimensiones y los ítems que las componen.

Sin embargo, se ha considerado relevante para el análisis, explorar descriptivamente la atribución de responsabilidades en relación a otras variables (en este caso, el estado civil, el hecho de tener hijos o no y la titulación), así como la existencia de diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en base a ellas.

Los resultados nos confirman que estas variables tienen un peso menor que las anteriormente expuestas (edad, sexo y experiencia docente), aunque sí constituyen elementos de análisis relevantes en algunas cuestiones concretas.

Si nos centramos en primer lugar en el estado civil, hemos podido constatar que son habitualmente casados y separados quienes atribuyen mayores responsabilidades a cualquiera de los dos contextos, siendo los solteros quienes puntúan en la práctica totalidad de las ocasiones en la atribución de responsabilidades.

Por otro lado, en relación a la atribución de responsabilidades en función del estado civil en el marco de las dimensiones, se ha constatado que no existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a los agentes.

Sin embargo, trasladando el análisis a los ítems que componen estas dimensiones, el análisis de varianza de una vía sí ha permitido ver que existen diferencias en algunos de ellos, respondiendo de esta manera al objetivo que se había planteado en relación a esta variable, siendo habitualmente los solteros quienes asignan menores niveles de responsabilidad a los agentes en las diferentes cuestiones.

Este hecho puede responder a varios factores. Para nosotros, en virtud de la composición de nuestra muestra, asociamos la soltería a dos fenómenos básicos: la juventud (la edad media de los participantes solteros es inferior a la de otros estados civiles) y no tener descendencia (solamente 5 de los 244 participantes solteros tenían hijos). Bajo esta perspectiva, y tal y como apuntábamos anteriormente, la soltería se asocia a valores donde predomina el desarrollo de la perspectiva individual (ligada al bienestar personal) sobre lo social. De hecho, según datos del Instituto de la Juventud, INJUVE (2018) y en la línea

de las conclusiones del informe del Foro Económico Internacional (2017), la educación no constituye una preocupación primordial para los más jóvenes. Concretamente, en este estudio, solamente preocupaba al 5% de ellos, en el contexto de un estudio constituido por un 87,4% de solteros.

En el caso de la variable asociada a si los participantes tienen o no hijos en edad escolar, concluíamos anteriormente que los que tenían hijos en edad escolar atribuían de un modo generalizado mayores niveles de responsabilidad a la familia y a la escuela en el desarrollo de las diferentes dimensiones.

Sin embargo, tal y como sucedía en el análisis de la variable del estado civil, la χ^2 de Wilks no existían diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a los agentes en el marco de las dimensiones en función de si tienen o no hijos en edad escolar.

Sin embargo, el análisis de los Intervalos de confianza mediante el análisis de varianza de una vía arroja que sí se derivaban diferencias significativas en algunos ítems en concreto, respondiendo de manera positiva al objetivo planteado en relación a la variable “hijos en edad escolar”.

El hecho de que la atribución de responsabilidades por parte de los participantes con hijos en edad escolar sea mayor, se asocia al propio sentido de la paternidad y maternidad y, por extensión, a las funciones que la familia ejerce sobre el desarrollo de los hijos.

En este sentido, autores como Rodríguez (2004) y Muñoz (2005) refrendan la función educadora de la familia, dotando de sentido una mayor atribución de responsabilidades por parte de los participantes a este agente.

Por último, en relación a la variable relativa a la titulación del estudiante, la atribución de responsabilidades a uno u otro agente ofrecía variedad en las respuestas, siendo los estudiantes del Grado de Primaria quienes atribuían mayores responsabilidades a la familia y los del Grado de Infantil a la escuela.

Aun así, los datos muestran que no existen diferencias significativas en el marco de las dimensiones. Sin embargo, tal y como sucedía con las variables anteriores, el análisis de varianza de una vía sí permite identificar diferencias significativas en función de la titulación en algunos ítems concretos que forman parte de las diferentes dimensiones.

Las diferencias significativas detectadas se asocian a cuestiones que se vinculan a etapas tempranas del desarrollo evolutivo y social de los más jóvenes. En este sentido, la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, las primeras nociones ligadas al desarrollo emocional (identificación de las propias emociones) y el fomento del conocimiento del

propio cuerpo constituyen áreas de trabajo que se comienzan a trabajar de un modo informal en el ámbito familiar (De-La-Peña, Parra-Bolaños, Fernández-Medina, 2018; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; López, 2005). Asimismo, estos contenidos se integran curricularmente de una manera más explícita en las primeras etapas educativas (Real Decreto 1630/2006 y Real Decreto 126/2014). Esto podría dar respuesta a que sean precisamente los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria quienes asignen mayores niveles de responsabilidad que los de Máster.

Se constata, en este sentido que, aunque en el caso de las tres variables no podían identificarse diferencias significativas en el marco de la dimensión ($\hat{\epsilon}$ de Wilks), el análisis de varianza de una vía (ANOVA) sí ha permitido identificarlas en algunos ítems específicos, habiendo atribuciones de responsabilidades significativamente diversas en algunas cuestiones en función del estado civil, los hijos en edad escolar y la titulación de los participantes.

6. Limitaciones y prospectiva

Como punto final de este estudio, resulta fundamental abordar desde una perspectiva crítica las limitaciones que tiene la investigación, así como la continuidad que podría tener tal y como está planteada, abriendo así nuevas líneas de trabajo.

El primer punto que se identifica como limitación del estudio es la vigencia de los datos en que se fundamenta la investigación, que fueron recogidos en el transcurso del curso escolar 2014-2015.

Aunque se trata de un estudio de corte descriptivo que trata de dar respuesta a la percepción de un conjunto de estudiantes en torno a la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en un momento dado, hubiera sido deseable un tratamiento más ágil de los datos que permitiera asegurar la vigencia del estudio en el contexto temporal en que se plantea.

La principal causa que no ha permitido este abordaje más premuroso ha sido la necesidad de prorrogar la elaboración de la tesis por cuestiones personales y profesionales.

En este sentido, y teniendo en cuenta de que no se trataría de un estudio longitudinal sino transversal, una de las líneas de actuación futura podría constituir la recogida de datos de una muestra actual, que pudieran confirmar la replicabilidad del estudio en el mismo contexto.

La segunda limitación se refiere, precisamente, a la amplitud del contexto en que se han recogido los datos.

Tal y como se ha abordado anteriormente, el muestreo ha sido no aleatorio y se ha realizado por la accesibilidad a los participantes al ser estudiantes de la investigadora en una institución de educación superior concreta.

Constituye, en este sentido, una línea de trabajo, poder comparar los resultados obtenidos con los maestros y profesores en formación de otras Universidades, que permitan contrastarlos y dotarlos de una mayor consistencia.

La tercera limitación se asocia a la focalización de la atención sobre solamente uno de los agentes identificados en el marco de la investigación (la escuela). Más concretamente, la

muestra está compuesta por futuros profesionales de la educación, dándonos una percepción sesgada del fenómeno de estudio.

En este sentido, se abren líneas de investigación futura:

- La recogida de información de los maestros y profesores en ejercicio. Hemos podido constatar que una de las variables donde podían identificarse diferencias significativas era precisamente la vinculada a la experiencia docente. De este modo, resultaría tremendamente interesante la obtención de datos por parte de maestros de educación infantil y primaria, así como de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que se encontraran actualmente desempeñando funciones docentes en las diferentes etapas.
- La recogida de información a familias de estudiantes matriculados en estas etapas. Obtener la perspectiva complementaria del ámbito familiar, permitiría identificar de un modo más claro la percepción que padres, madres y/o tutores legales tienen acerca de la atribución de responsabilidades al contexto escolar y al familiar en torno a las dimensiones planteadas y los ítems que la componían. Esta información hubiera resultado fundamental, además, para poder identificar lagunas de responsabilidad en las diferentes dimensiones, así como posibles solapamientos y contradicciones, permitiendo establecer cauces de trabajo efectivo entre los dos contextos.
- Resultaría interesante, en gran medida, conocer la percepción del alumnado de las diferentes etapas. Para ello, cabría definir quiénes serían los estudiantes susceptibles de participar, puesto que, aunque el instrumento puede ser adaptado, la edad constituye un factor relevante para poder responder de un modo eficaz.

La cuarta limitación se vincula al corte metodológico del estudio. El hecho de haber planteado la investigación desde una perspectiva eminentemente cuantitativa, ha limitado una comprensión global del fenómeno de estudio.

Hubiera resultado interesante haber podido complementar métodos, introduciendo nuevos instrumentos de recogida de información de corte cualitativo (desde preguntas abiertas hasta entrevistas) que nos hubieran permitido no solamente cuantificar la atribución de responsabilidades a uno u otro agente sino también conocer las causas por las que se atribuyen de un modo determinado.

Por último, se debe resaltar una limitación asociada a la identificación de las variables de estudio.

Se plantean como variables aquellas que, por razones sociodemográficas, personales o profesionales podían arrojar perspectivas diferenciadas al fenómeno de estudio. No fue posible fundamentar su elección en estudios previos porque no existían investigaciones de un corte similar que permitieran extrapolar planteamientos metodológicos. Los resultados arrojan que, más allá de la exploración descriptiva de los datos, algunas de las variables identificadas no constituyen factores relevantes de diferenciación en la atribución de responsabilidades a los dos agentes en el desarrollo de las diferentes dimensiones. Otras, en cambio, requerirían haber sido abordadas con mayor profundidad, como puede ser la variable de “Experiencia docente previa”. Habiendo identificado esta variable como una de las que arrojaba en mayor medida diferencias significativas, conocer aspectos como el ámbito en que se tiene esa experiencia docente (formal o no formal), el puesto ejercido (monitor, tutor, especialista, ...) o el número de años de experiencia podrían haber constituido aspectos muy relevantes e interesantes para un análisis pormenorizado.

Se ha de tener en cuenta, además, que, a tenor de lo expuesto en el apartado anterior, la composición de las muestras de maestros y profesores en formación, así como la composición de los cuerpos docentes en ejercicio puede ir variando durante los próximos años en cuanto a sexo y a edad. Si tenemos en cuenta que estas dos variables han constituido las que resultaban más influyentes para la obtención de diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia y la escuela en las diferentes dimensiones, resultaría crucial replicar el estudio en unos años, de manera que pudiera estudiarse la evolución del fenómeno desde una perspectiva que puede resultar diversa.

Además, como línea futura de trabajo que va más allá del propio estudio, los resultados han permitido ver hasta qué punto los futuros docentes consideran como propias las responsabilidades asociadas al desarrollo de cada dimensión. Estos resultados deben constituir un punto de referencia sobre el que construir estrategias de colaboración entre la familia y la escuela que se fundamenten en la corresponsabilidad como principio básico de la relación entre ellas. De este modo, se estará contribuyendo a la eliminación de barreras sostenidas en el desconocimiento, la desconfianza y la falta de comunicación

entre los contextos, así como la ausencia de asunción de responsabilidades por parte de uno u otro.

Se considera, en base a todo lo expuesto, que esta tesis doctoral constituye solamente un punto de partida sobre un fenómeno de estudio (el de la atribución de responsabilidades educativas a la familia y la escuela) que seguirá teniendo vigencia en el ámbito socioeducativo en las próximas décadas. En este sentido, las limitaciones identificadas, así como la prospectiva que se plantea asociada a ellas, suponen líneas de investigación fundamentales sobre las que seguir profundizando en esta realidad, en aras de la mejora de la relación entre los dos contextos y, por ende, en el desarrollo de los más jóvenes.

7. Referencias bibliográficas

- Abundis, V. (2016) Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 22, 168-186.
- Acuña, M. y Rodrigo, M.J. (1996). La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 4, 19-31.
- Aguilar, M.C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez, J.M., Aliaga, F. M. y Bo, R. M. (2010). *Iniciación a la Investigación Educativa para el profesorado de secundaria*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Álvarez, L., y Martínez-González, R.A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. doi: 10.4067/S0718-73782016000100009
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(1), 61-71. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Armstrong, R., Scott, J., Whitehouse, A., Copland, D., McMahon K., & Arnott, W. (2017). Late talkers and later language outcomes: Predicting the different language trajectories. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 237-250. doi: <http://doi.org/10.1080/17549507.2017.1296191>
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Revista de Teoría de la Educación*, 24(2), 149-176. doi:10.14201/ted.10359

- Barudy, J. (2005). Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En J. Barudy y M. Dantagnan, M (Eds.). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- Blaya, D. y Hernández, M.A. (2016). El desarrollo de la competencia artística en el contexto familiar. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 5, 322-328.
- Brown, G.L., McBride, B.A., Bost, K.K. y Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 313-322.
- Burguière, A., Klapisch-Zuber, C., Segalen, Ml y Zonabend, F. (1989). *Historia de la familia*. Madrid: Alianza.
- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 320-335.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en educación. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-9.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>

- Cánovas, P. y Sahuquillo, M.P. (2011). *El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). La familia como contexto de desarrollo y educación. En P. Cánovas y P. Sahuquillo (coords.). *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 24-38). Valencia: Tirant Humanidades
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Coord.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité*, 60, 1-24.
- Coe, J. L., Davies, P.t., & Sturge-Apple, M. L. (2017). The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(2), 211-224. doi: 10.1007/s10802-016-0154-6
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J.M. Quintana (Coord.). *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Colomo, E. (2014a). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011)*. Málaga: Spicum.
- Colomo, E. (2014b). Las letras de las canciones: propuesta para educar en valores. *Música y Educación: Revistas trimestral de pedagogía musical*, 27(100), 66-73.
- Comellas, M.J. (9 de octubre de 2003). Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos. *XX Jornadas de Pediatría de Gipuzkoa*. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>

- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- Comisión Europea (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Recuperado de <http://www.msps.es/politicaSocial/familiasInfancia/docs/recomendacion.pdf>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Las relaciones entre familia y escuela: Experiencias y buenas Prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261.
- Crespo, J.M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98.
- Cuevas, N., Gabarda, V., Cívico, A. y Colomo, E. (2016). Percepción inter-género sobre las responsabilidades familiares en la educación por parte de los futuros docentes. En M.T. Terrón y M. Esteban (Coords.). *XV Congreso Nacional de Educación Comparada, Ciudadanía Mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada internacional. Libro de Actas* (pp.112-122). Sevilla: Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.
- Daly, M. (2012). *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Dans, I., Muñoz, P.C. y González, M. (2019). Familia y Redes Sociales: un binomio controvertido. *Aula Abierta*, 48(2), 183-192.
- De La Peña, C., Parra-Bolaños, N., & Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-18.
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. En N. Rousseau y S. Bélanger (Dirs.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 203-232). Saint-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Díaz, J.V. (1993). *Teoría de los tests. Psicometría II: clásica y de las respuestas al ítem*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249..
- Domingo, Á. y Verdura, A. (2010). La formación competencial del niño y la niña: bases para una propuesta articulada entre familia y escuela. *Infancias Imágenes*, 9(2), 6-23.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., y Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161. doi: 10.1037/a0034100
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J.L. y Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. y Van Voorhis, F.L. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for action*, 3th. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Escamilla, A (2011). Las competencias básicas en la programación de Educación Infantil. *Revista Padres y Maestros*, 340, 24-27.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16161/19/1>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos-Díaz (Coords.). *Corazones inteligentes* (pp. 353-376). Barcelona: Kairos.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), pp. 27-61.
- Feagans, L.V. y Bartsch, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R.M. Lerner, (Ed.), *Early adolescence* (pp. 129-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13939
- Flammer, A. y Alsaker, F.D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.

- Foro Económico Internacional (2017). *Global Shapers Survey*. Recuperado de shaperssurvey2017.org/static/data/WEF_GSC_Annual_Survey_2017.pdf
- Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR (2016). *Acoso escolar: I Estudio sobre el “bullying” según los afectados y líneas de intervención*. Recuperado de http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_BULLYING.pdf
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Graó.
- Gabaldón, D. y Obiol, S. (2016). Guía sobre tiempos escolares. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1, 12-69. Doi: 10.7203/CREATIVITY.1.12062
- Gabarda, V. (2015). Uso de las TIC en el profesorado europeo, ¿una cuestión de equipamiento y formación? *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 153-170. doi: 10.5944/reec.26.2015. 14448
- García, M.D. (2003). *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos* (tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili.
- García, M.P. Hernández, M.A., Parra, J. y Gomariz, M.A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Gest, S., Freeman, N., Domitrovich, C. y Welsh, J. (2004). Shared book reading and children’s language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 319-336. doi: <http://10.1016/j.ecresq.2004.04.007>
- Giménez, C. (2002). Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. En M.J. Rubio, y S. Monteros (Coords). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención* (pp. 99-128). Madrid: Editorial CCS.

- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2017). Tendiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón* 69(2), 41-57. DOI: 10.13042/Bordon.2016.49832
- Gómez, E. y Muñoz, M.M. (2015). *Escala de parentalidad positiva (e2p). Manual*. Santiago de Chile: Fundación Ideas para la Infancia.
- Gómez, R., Cordón, J.A. y Alonso, J. (2013). Fuentes de información especializadas de la documentación: análisis y criterios de calidad. En R. Gómez, J.A. Cordón y J. Alonso (Eds.). *Puntos de encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca* (pp. 73-98). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González, A.L. y Wolters, C.A. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 203-217.
- González, M.M., Díez, M., López, F., Martínez, E. y Morgado, B. (2013). *Diversidad Familiar y Estrategias de Conciliación en Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer-Consejería de la Presidencia e Igualdad.
- Gordon, M.S. y Cui, M. (2012). The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood. *Family Relations*, 61(5), 728-741
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología de la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Harris, J.R. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Hoang, T.N. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 1-21.
- Ibar, M.G. (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta continua de Hogares*. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176952&menu=ultiDatos&idp=1254735572981

- Instituto de la Juventud (2018). *Jóvenes: nuevos hábitos de consumo*, núm. 119. Madrid: Instituto Nacional de la Juventud.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Jiménez, A., y Moreno, M.C. (2015). La influencia de las diferencias entre el padre y la madre sobre el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 31(1), 367-377. doi:10.6018/analesps.31.1.158081
- Jiménez, M. (2015). Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(47), 368-382.
- Jordán, J.A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 153-172.
- Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la educación*, 9, 1-14.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado, núm.154, de 27 de junio de 1980. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado de <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, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- López, E. (2011). Funciones escuela en el siglo XXI. *Revista digital para profesionales de la Enseñanza*, 15, 1-6.
- López, I., Ridaio, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Lorenzo, M.M, Santos, M.A. y Priegue, D. (2009). La intervención educativa que favorece la integración de las familias inmigrantes. Aprendiendo de la evaluación. En M.T. Díaz, I. Más, I. y L. Zas (Coords.). *Diversidade Lingüística e cultural no ensino de linguas* (pp. 183-221). A Coruña: tresCtres Editores.
- Maccoby, E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.) *Handbook of child psychology, vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Madrid, D. y Barcia, M. (2012). Relaciones escuela-familias en el contexto español. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 87-99.
- Maganto, J.M., Etxebarria, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84.
- Maganto, J.M., Bartau, I. y Etxebarria, J. (2003). La participación en el trabajo familiar: Un reto educativo y social. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 160-183. doi: 10.7203/relieve.9.2.4336.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel

- Martí, R. (27 de abril de 2016). La familia en la España de hoy. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/opinion/2016/04/27/571fa5daca47418e5c8b45bd.html>
- Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario*, 95-113.
- Martínez-González, R.A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- McGoldrick, M. y Carter, E.A. (1986). Il ciclo di vita della famiglia. En F. Walsh (Coord.) *Stici di funzionamento familiare* (pp. 120-163). Milán: Franco Angeli.
- McNeal, R.B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179. doi: [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00100-1](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00100-1)
- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La Participación de las familias en la educación escolar*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Minuchin, S., Lee. W.Y. y Simon. G.M. (1998). *El arte de la Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 5(2), 147-163.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro
- Musitu, G., Moreno, D. y Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Ed.). *Libro de Actas del Congreso*

- Ser Adolescente Hoy* (pp. 319-338). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Nardone, G., Gianonotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Nye, F.I., Bahr, S., Carlson, J.E., Gecas, V., MacLaughlin, S. y Slocum, W.L. (1976). *Role structure and analysis of the family*. Londres: Sage Publications.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación? PISA in Focus*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46-esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668>
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y Escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25 de 29 de enero de 2015.
- Ordóñez, R. (2005). Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo. *Formayeduca.com*, 3, 1-11.
- Orellana, N., Almerich, G. y Suárez, J.M. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2012/11/Convenci%C3%B3n-sobre-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o.pdf>
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores de la educación*. Murcia: Ariel.
- Ortiz, M.E. (2009). Competencia matemática en niños en edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 390-406.

- Oyserman, D., Brickman, D. y Rhodes, M. (2007). School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, 56(5), 479-489.
- Parellada, C. (2008). Familia y escuela ¿Se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de pedagogía*, 378, 46-51.
- Parra, J. (04/02/2018). La escuela de “ayer”: una lectura nostálgica. *Nueva Tribuna*. Recuperado de <https://www.nuevatribuna.es/articulo/historia/escuela-ayer-lectura-nostalgica/20180204184331148145.html>
- Pérez-Barco, M.J. (11 de diciembre de 2013). Los 20 retos de la educación del siglo XXI. *ABC Educación*. Recuperado de <http://www.abc.es/familia-educacion/20131211/abc-claves-educacion-201312101604.html>
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N.y Froiland, J.M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children’s academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.
- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: From immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), 1-11.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, número 293, de 8 de diciembre de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 4, de 4 de enero de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 5, de 5 de enero de 2007. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Reyes, M. y Toledo, P. (2008). *Educación familiar*. Sevilla: Mergablum.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Ridao, I. y Gil, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, 327, 141-156.
- Rivas, J.I., Leite, A.E. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M^a J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M^a Vi., Máiquez, M^a L., Martín, J.C., Martínez, R.A. y Ochaíta, E. (2015). *Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. Recuperado de <http://www.msbs.gob.es/en/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodríguez, A. (2014). *Análisis de la violencia filio-parental en la Comunitat Valenciana* (tesis doctoral). Universitat de València, Estudi General.
- Rodríguez, M.C., Peña, J.V. y Torío, S. (2010). Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico. *Papers. Revista de Sociología*, 95(1), 95-117. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.671>

- Rodríguez, T. (2004). Familia, traballo e educación: riscos e problemas da organización familiar. *Revista Galega do Ensino*, 44, 49-81.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. y Rodrigo, M.J. (2016). Dificultades de las familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Roopnarine, J.L., Krishnakumar, A., Metindogan, A. y Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 238-252.
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25-42. DOI 10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Salles, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 49, 25-47.
- San Fabián, J.L (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- San Fabián, J.L. (2006): Participación de las familias y acción tutorial: dos puertas para el cambio. En C. Sánchez (Coord.). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 131-148). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- San Roman, S. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel.
- Sanders, M.G. y Sheldon, S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage
- Scanzoni, J. (2004). Household diversity: The starting point for healthy families in the new century. En M. Coleman y L.H. Ganong (Eds.), *Handbook of contemporary families. Considering the past, contemplating the future* (pp. 3-22). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sheldon, S.B. y Epstein, J.L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.

- Sheldon, S.B. y Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Sintes, E. (2012). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar continua*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Terrón, E., Alfonso, C. y Díez, E. (1999). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza. *Aula de Innovación Educativa*, 85, 6-10.
- Testu, F. (2002). Les rythmes scolaires, approche chronopsychologique. *Actas del Seminario Internacional Complutense: Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tinajas, A. (2012). ¿Jornada escolar continua o jornada escolar partida? *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-10.
- Tolino, A., Mínguez, R. y Hernández, M.A. (2009). Análisis empírico-descriptivo de los valores de padres y profesores en las pedanías de Cartagena y Torre Pacheco. *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Torío, S. (2003) *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Torío, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3), 17-39.
- Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/te.988>
- Unión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial L 394 de 30 de diciembre de 2006.

- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una mirada compartida. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (Coords.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 13-27). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Valle, A., Núñez, J.C., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Rosario, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, *11*(1), 19-31. doi: 10.30552/ejep.v11i1.183
- Van Campen, K.S. y Romero, A.J. (2012). How Are Self Efficacy and Family Involvement Associated With Less Sexual Risk Taking Among Ethnic Minority Adolescents? *Family Relations*, *61*(4), 548-558.
- Walters, G.D. (2013). Delinquency, parental involvement, early adult criminality, and sex: Evidence of moderated mediation. *Journal of Adolescence*, *36*(4), 777-785.
- World Health Organization (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Health behavior in school-Aged Children (HBSC) Study: International report from the 2013/2014 survey. Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1
- Zapata, O.A. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax