

# opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,  
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 36, diciembre 2020 N°

93-2

Revista de Ciencias Humanas y Sociales  
ISSN 1012-1587/ ISSNc: 2477-9385  
Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

# **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2020. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: Esperaré por ti (detalle)

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 40 x 50 cm

Técnica: mixta/tela

Año: 2014

## **Responsabilidades educativas de familia y escuela: análisis en el contexto español desde una perspectiva de género**

**Nuria Cuevas Monzonís**

Universidad Internacional de Valencia, España  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9366-3038>  
[nuria.cuevas@campusviu.es](mailto:nuria.cuevas@campusviu.es)

**Vicente Gabarda Méndez**

Universitat de València, España  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6159-5173>  
[vicente.gabarda@uv.es](mailto:vicente.gabarda@uv.es)

**Paz Cánovas Leonhardt**

Universitat de València  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8659-0205>  
[paz.canovas@uv.es](mailto:paz.canovas@uv.es)

### **Resumen**

El presente trabajo analiza la atribución de responsabilidades educativas que 367 futuros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria realizan a la familia y la escuela en el desarrollo de diversas competencias desde la perspectiva de género. Los resultados apuntan que se asocia el ámbito familiar al desarrollo de cuestiones de índole personal y a la escuela responsabilidades de calado académico y profesional. Además, las mujeres asignan mayores responsabilidades al ámbito familiar y en el desarrollo personal y social, perpetuando el papel tradicionalmente asignado a las mujeres respecto a la crianza y educación en la esfera privada.

**Palabras clave:** familia; escuela; género; formación de docentes.

**Family and school's educational responsibilities: analysis  
in the Spanish context from a gender perspective**

### **Abstract**

This paper analyses the attribution of responsibilities that 367 future teachers of Early Childhood Education, Primary Education

and Secondary Compulsory Education, perform family and school contexts in the development of different competencies, focusing on the gender perspective. The results show that the family environment is associated with the development of personal issues, while the school is credited with more academic and professional responsibilities. In addition, women score higher in the allocation of responsibilities to the family and also in the social and personal development, holding the role traditionally assigned to women in education and foster care in the private sphere.

**Key words:** family, school, gender, teacher education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre la familia y la escuela han constituido un tema no exento de polémica desde siempre (Bolívar, 2006), y ha constituido un objeto de estudio y análisis en la literatura científica. Las fricciones se han debido, tradicionalmente, a la identificación de las funciones que cada uno de los dos contextos asumía, así como a los desencuentros derivados de las parcelas comunes o de las parcelas sin responsabilidad.

Habitualmente, la familia ha sido considerada la institución encargada de la socialización de los niños y niñas, mientras que la escuela ha sido considerada la responsable de la enseñanza de conocimientos. Sin embargo, los cambios económicos y sociales han construido nuevos modelos familiares y escolares que han desdibujado esta tradicional asignación de funciones, dando lugar a nuevos ámbitos de responsabilidad y haciendo necesaria una reflexión sobre la corresponsabilidad a la que están llamada ambos contextos (Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández, 2019).

De este modo, es cada vez más habitual que la escuela haya empezado a asumir funciones de socialización primaria o que el aprendizaje que anteriormente se consideraba exclusivo del ámbito escolar haya pasado a ser también parcela de actuación de la familia, los medios de comunicación o las tecnologías de la información y la comunicación.

Independientemente de esto, el punto de partida de nuestro planteamiento es que tanto el contexto escolar como familiar son dos ámbitos de aprendizaje fundamentales en la actualidad y que comparten la indispensable responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. En esta línea, se trata de una tarea compartida que debe tener como objetivo la educación integral de los niños y las niñas desarrollada, haciéndose mutuamente partícipes, unidos y responsables del proceso (Cabrera, 2009).

Esta colaboración es tan necesaria como posible, puesto que la familia y la escuela comparten unas 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 (López, Ridao y Sánchez, 2004). A estas funciones se le suman otros aspectos que se inician en la familia por tratarse de logros vinculados a los primeros años de vida y que posteriormente se siguen abordando, de forma más o menos explícita en el currículo escolar (el desarrollo del autoconcepto, la psicomotricidad, la adquisición del lenguaje oral, la transmisión de valores, creencias y normas o la socialización).

No hemos de caer en el error, no obstante, de considerar que el ámbito familiar y el ámbito escolar contribuyen en esta corresponsabilidad de manera idéntica. Y es que la estructura y organización, las dinámicas y las competencias que tienen los agentes en cada uno de ellos, hacen que los aprendizajes que se llevan a cabo tengan características diversas. Siguiendo las ideas de Oliva y Palacios (1998), los aprendizajes que se producen en la familia suelen versar sobre cuestiones de la vida cotidiana, cercanas a los intereses del niño y con consecuencias prácticas inmediatas. Asimismo, estos aprendizajes suelen derivarse de la relación del menor con un adulto y están basadas en la observación y la imitación de conductas, caracterizándose por ser un aprendizaje más informal y con un mayor componente afectivo. Por su parte, los contenidos en el ámbito escolar suelen ser conocimientos ajenos y más lejanos al mundo inmediato del niño, cuyas consecuencias prácticas son a largo plazo. Este aprendizaje se produce en relación con los iguales con los que comparte el proceso y con un adulto (el docente) a través e intercambios verbales. Suelen ser aprendizajes formales y con un menor componente afectivo.

### **1.1. Responsabilidades de la familia sobre la educación**

Tal y como avanzábamos, la familia constituye el ámbito educativo por excelencia durante los primeros años de vida. En ella, es donde se cubren las necesidades fisiológicas, afectivas, cognitivas y sociales, se establecen lazos afectivos seguros y continuos y se comienza a desarrollar el sistema de valores (Barudy y Dantagnan, 2005; Cánovas y Sahuquillo, 2011), siendo de este modo el contexto

donde, de manera informal, se proporcionan las primeras pautas de socialización y comportamiento.

Todos estos aprendizajes constituyen como hemos visto anteriormente, un punto de partida fundamental para algunas cuestiones básicas que se retoman posteriormente en el contexto escolar. De este modo, la familia es la principal responsable en un primer momento de aspectos como el lenguaje oral (Armstrong et al., 2017), la lectoescritura y el proceso lector (Gest, Freeman, Domitrovich y Welsh, 2004), que son necesarias como parte del desarrollo de habilidades comunicativas y de la alfabetización inicial. Sin embargo, el modo en que estos procesos se afronten depende, entre otros, de las características de los progenitores y los niños, teniendo diferentes impactos (De La Peña, Parra-Bolaños y Fernández-Medina, 2018) y siendo, en ocasiones, un elemento relevante en el rendimiento académico (Rugerio y Guevara, 2015). Otro de los elementos que se comienzan a trabajar desde el contexto familiar son las habilidades sociales puesto que, la propia interacción con los miembros de la familia, condiciona el ajuste psicosocial de los jóvenes y determina posteriormente cómo construyen sus relaciones con el entorno (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Muñoz, 2005). También resulta clave el desarrollo, en el ámbito familiar y desde los primeros años, de la capacidad crítica y de participación, siendo decisivos para potenciar la autonomía y la implicación en la vida comunitaria (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010; Rodrigo et al., 2015).

Por otro lado, hay otras dimensiones del desarrollo, como la educativa, que se van trabajando de forma conjunta, aunque con

diferentes funciones. De hecho, si hablamos de cuestiones académicas (entendidas como aquellas que se vinculan a los contenidos curriculares), la responsabilidad es fundamentalmente escolar y el papel de la familia se reduce a procesos de apoyo o complementariedad, especialmente, ligados 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; Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez, Ferradás y Fernández, 2015).

Sin embargo, hay múltiples estudios que apuntan a la relación entre el rol de las familias en áreas curriculares específicas y cuestiones como el rendimiento académico o el desarrollo afectivo y social de los niños y niñas. Ejemplo de ello, son los estudios de Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz (2016) que apuntan hacia la importancia de las familias en el desarrollo de la competencia matemática y los de Domingo y Verdura (2010) y Blaya y Hernández (2016) sobre el fomento de la competencia artística en el ámbito familiar. Asimismo, se confirma la necesidad de que el ámbito familiar fomente competencias como la de “aprender a aprender” (Junco, 2010), ligadas a las condiciones de estudio o la motivación hacia el aprendizaje o la competencia digital que, en palabras de Dans, Muñoz y González (2019) “representa un reto dinámico para las familias tanto por su complejidad como por las múltiples implicaciones que suscita” (p. 189), haciendo necesaria una alfabetización digital para padres e hijos.



No debemos de olvidar, sin embargo, la perspectiva de género en esta cuestión. La crianza y educación de los hijos ha sido tradicionalmente asumida por las mujeres en el contexto del hogar (Maganto, Etxebarria y Porcel, 2010), como parte de las tareas que se desarrollaban en el ámbito doméstico (Hernández y Lara, 2015). Este fenómeno sigue vigente, ya que, como bien apuntan Buxarrais, Esteban, Mellen y Pérez (2019) o Ceballos (2014) las mujeres son el agente responsabilizado en la realización de tareas escolares en casa y sigue habiendo una perspectiva sexista del aprendizaje en familia.

Todos estos planteamientos ayudan a visibilizar la crucial importancia de la familia para el desarrollo de la esfera personal y la esfera académica de los niños y niñas, colaborando con la escuela en su desarrollo integral.

## **1.2. Responsabilidades de la escuela sobre la educación**

No cabe duda de que, en una sociedad tan cambiante y dinámica como la actual, puede resultar complejo identificar las funciones que debe desempeñar la escuela como institución oficial del desarrollo académico y profesional de los ciudadanos.

Un primer análisis nos permite aproximarnos a aquellas cuestiones que se encuentran reguladas normativamente. De este modo, nuestro sistema educativo se fundamenta en el desarrollo de algunas competencias clave, explicitadas por la Comisión Europea (2006) que suponen el marco general de actuación para la regulación de las diferentes enseñanzas: la comunicación en la lengua materna, la

comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y la conciencia y expresión culturales. Estas directrices se materializan, de modo diverso, en las diferentes áreas curriculares de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: mientras que algunas de ellas, como la competencia lingüística, la matemática o la expresión cultural, guardan relación inequívoca con materias específicas, otras como la competencia digital, aprender a aprender o las competencias sociales y cívicas, no se relacionan de manera tan explícita con contenidos curriculares y se abordan, al menos teóricamente, de un modo más transversal. Suele tratarse de cuestiones que se han incorporado de manera más reciente al sistema educativo y que son el reflejo de nuevas funciones que se han atribuido a la escuela como agente educativo. Esto responde, en parte a que la sociedad demanda individuos con unas competencias que van más allá de lo académico, creativos, emprendedores, críticos, competentes digitalmente, con dotes sociales y capacidad de adaptación a situaciones cambiantes (Delval, 2013).

Estas competencias pasan, necesariamente, por una educación en valores que debe abordarse de un modo conjunto entre la familia y la escuela. En este sentido, el profesor, en virtud de su rol como docente y como persona adulta, influye en el desarrollo de la dimensión moral de los estudiantes (Jordán, 2003), especialmente por las actuaciones que se derivan de su propio sistema de valores (Tolino,

Mínguez y Hernández, 2009) y que afectan al desarrollo de cuestiones tan relevantes como la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

La literatura científica previa sobre el fenómeno de atribución de responsabilidades a la familia y la escuela desde el punto de vista de la corresponsabilidad en el desarrollo de los niños y jóvenes no es demasiado profusa. Cabe destacar como antecedente, en este sentido, el estudio de Ordóñez (2005), que se centra en la responsabilidad atribuida a ambos contextos por parte de los propios agentes (profesores de Educación Primaria y padres de alumnos de esa misma etapa) en 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. La autora concluye que, aunque ambos agentes asumen como propias responsabilidades en las cuatro dimensiones, las familias se decantan mayoritariamente por las que hacen alusión a la enseñanza de valores, habilidades sociales y convivencia en el seno familiar, así como el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas. Por su parte, los profesores asumen en mayor medida como propias aquellas cuestiones relativas a la enseñanza de conocimientos, estrategias educativas y valores, asociando al ámbito escolar una mayor responsabilidad en la transmisión de conocimientos más académicos, como las ciencias sociales y naturales, humanidades, lenguaje escrito y matemáticas.

Estas reflexiones nos ayudan a construir la idea de que las funciones de la familia y la escuela ya no pueden observarse desde una óptica radicalmente diferenciada y que comparten responsabilidades en las diferentes dimensiones del desenvolvimiento. Bajo esta perspectiva, es crucial trabajar desde la corresponsabilidad y, de este modo, favorecer el óptimo desarrollo de los niños y niñas.

Teniendo en cuenta todo este planteamiento, nuestro trabajo tiene por objetivo principal analizar la atribución de responsabilidades que los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria realizan a la familia y la escuela en el desarrollo de algunas competencias básicas del desarrollo de los niños/as y jóvenes. Además, nos aproximaremos a este fenómeno desde una perspectiva de género, tratando de ver posibles diferencias significativas en la atribución de responsabilidades que hombres y mujeres realizan a ambos contextos.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Diseño**

Desde un punto de vista metodológico, este estudio constituye una investigación de corte cuantitativo donde se recoge la información a través del método de encuesta. Esta técnica permite presentar a un conjunto de sujetos (muestra), una serie de cuestiones planteadas de forma estandarizada, facilitando su cuantificación y tratamiento (López-Roldán y Fachelli, 2015). Esta metodología permite, asimismo, la generalización de los resultados, aportando el enfoque cuantitativo mayor exactitud, comprobabilidad y operatividad (Almerich, Orellana, Suárez, Aliaga y Bo, 2010; Pérez, Galán y Quintanal, 2012).

Concretamente, se realiza un trabajo de tipo descriptivo y de finalidad exploratoria, con el fin de conocer el fenómeno de estudio (en este caso la atribución de responsabilidad a la familia y la escuela por parte de los futuros docentes), así como de tipo correlacional, a fin de explorar posibles diferencias en dicha atribución desde una perspectiva de género.

## **2.2. Participantes**

La muestra de este estudio la componen 367 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad Internacional de Valencia. Específicamente, se trata de 22 estudiantes del Grado en Educación Infantil (6,0%), 44 estudiantes del Grado en Educación Primaria (12%) y 301 estudiantes del Máster en Formación del Profesorado (82%). En relación al sexo, son 116 hombres (31,6%) y 251 mujeres (68,4%), con edades comprendidas entre los 19 y los 55 años (media= 29,4).

## **2.3. Instrumento**

La recogida de información se ha realizado a través de un cuestionario diseñado ad hoc para la investigación, que ha sido validado a través del método de jueces y cuyo análisis de fiabilidad arroja un índice alto ( $\alpha= 0,96$ ). Se trata de un instrumento dividido en dos bloques, estando el primero de ellos dedicado a la recogida de información sociodemográfica de la muestra (sexo, edad y titulación cursada). El segundo bloque está compuesto por una serie de 60 ítems organizados en 10 dimensiones, considerados ámbitos básicos de

desarrollo de los niños, niñas y jóvenes en base a la literatura científica y la normativa vigente (ver tabla 1):

Tabla 1. Dimensiones y contenidos esenciales de los ítems

Dimensión 1. Comunicación lingüística	Adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito, hábito de la lectura, habilidades comunicativas, conocimiento y uso adecuado de la lengua castellana y aprendizaje de un segundo idioma.
Dimensión 2. Competencia matemática	Operaciones elementales de cálculo, resolución de problemas y razonamiento matemático.
Dimensión 3. Competencia para la interacción con el mundo físico	Exploración del entorno familiar, natural y social, uso de recursos naturales, cuidado del medioambiente, fundamentos de las Ciencias Naturales y Sociales.
Dimensión 4. Competencia digital y tratamiento de la información	Iniciación en la utilización de las tecnologías, capacidad para obtener información, información sobre los peligros de las tecnologías, uso responsable de las redes sociales y los videojuegos y uso adecuado de la televisión.
Dimensión 5. Competencia de aprender a aprender	Organización del propio aprendizaje, adquisición de estrategias para afrontar tareas, reflexión sobre el propio aprendizaje y desarrollo de la motivación.
Dimensión 6. Competencias sociales y cívicas	Respeto hacia otras culturas, aceptación de las diferencias, no discriminación, solidaridad, conocimiento de los principios de la democracia, capacidad de compartir y favorecimiento de la participación ciudadana.
Dimensión 7. Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	Reconocimiento de las propias potencialidades, capacidad de trabajo individual y en equipo, capacidad de análisis, pensamiento creativo, liderazgo, planificación y toma de decisiones, pensamiento crítico y responsabilidad, adaptación al cambio y resolución de problemas y espíritu emprendedor.
Dimensión 8. Conciencia y expresión cultural y artística	Conocimiento y valoración de las manifestaciones culturales y artísticas, conservación del patrimonio cultural y artístico, capacidad estética, participación en actividades culturales, capacidad creadora y expresión a través del arte y la cultura.
Dimensión 9. Hábitos y estilos de vida saludables	Conocimiento del propio cuerpo, conocimiento y respecto del cuerpo del otro, ejercicio físico, estilos de vida saludables, hábitos alimenticios, de higiene, descanso y cuidado, reconocimiento de emociones y sentimientos propios y ajenos y prevención de conductas de riesgo.
Dimensión 10. Normas y responsabilidades domésticas	Aceptación de las normas establecidas, apego en el seno familiar y responsabilidades domésticas.

El modo de respuesta al instrumento es una escala Likert donde se plantean cuatro niveles de atribución de responsabilidad a cada uno de los dos agentes (familia y escuela) en los 60 ítems planteados: 1) Ninguna responsabilidad, 2) Poca responsabilidad, 3) Bastante responsabilidad, 4) Mucha responsabilidad.

#### **2.4. Procedimiento**

La administración del instrumento se realiza de forma electrónica mediante la herramienta Google Forms, por su potencial para la flexibilidad y capacidad de ajuste, así como por la ausencia de limitación en el número de destinatarios y su gratuidad (Abundis, 2016).

En relación al análisis, se plantea uno de carácter cuantitativo de la información mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Versión 22) y el programa Microsoft Office Excel 2016. Específicamente, se realizan dos tipos de cálculos: análisis descriptivo de las variables (estadísticos descriptivos e índices de dispersión) y análisis comparativo de medias (ANOVA) para aproximarnos a posibles diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función del género de los participantes.

### **3. RESULTADOS**

Atendiendo, en primer lugar, a la atribución de responsabilidades que se atribuyen de manera general a familia y

escuela en el desarrollo de las diferentes dimensiones, encontramos que en la mayor parte de ellas los participantes consideran que ambos contextos tienen bastante o mucha responsabilidad. Es el caso de 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 y los Hábitos y estilos de vida saludables. En las otras dos dimensiones (Competencia matemática y Normas responsabilidades domésticas), la atribución de responsabilidad es más diferenciada, otorgándose mayores niveles a la escuela y a la familia respectivamente (ver tabla 2):

Tabla 2. Puntuaciones medias por dimensión y agente y desviación típica

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

Aunque, como apuntábamos, hay dimensiones donde la atribución de responsabilidades es similar, es reseñable que las puntuaciones asociadas a la familia son mayores en el desarrollo de la Competencia digital, las Competencias sociales y cívicas, los Hábitos



y estilos de vida saludables y las Normas y responsabilidades domésticas. Por su parte, hay una dimensión donde la media refleja una atribución de responsabilidades idéntica a ambos agentes: la Competencia para la interacción con el mundo físico. Por último, los participantes atribuyen en mayor medida responsabilidad a la escuela en el desarrollo de 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.

Partiendo de este análisis inicial, ponemos el foco sobre las posibles diferencias en la atribución de responsabilidades en función del género de los participantes. Comenzando en primer lugar por las responsabilidades atribuidas al ámbito familiar, observamos que, de manera generalizada, las mujeres atribuyen niveles mayores que los hombres en el desarrollo de las diferentes dimensiones (ver tabla 3):

Tabla 3. 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

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), mientras que las mayores puntuaciones 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).

En el caso de las mujeres, las puntuaciones medias oscilan entre los 2,97 y los 3,95 puntos. Al igual que en el caso de los hombres, las mujeres consideran que la familia tiene un menor nivel de responsabilidad en la Competencia matemática (2,97) y la Competencia de aprender a aprender (3,47), mientras que le atribuyen 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).

Analizando, por otro lado, la atribución de responsabilidades que realizan hombres y mujeres a la escuela, son de nuevo las participantes de género femenino quienes atribuyen mayores niveles que los hombres en todas las dimensiones, excepto en la de Hábitos y estilos de vida saludables (ver tabla 4):

Tabla 4. 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

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) y la Comunicación lingüística (3,73), mientras que las menores puntuaciones se vinculan con las Normas y responsabilidades domésticas (2,95) y la Competencia digital y tratamiento de la información (3,21).

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 también a las dimensiones de Competencia matemática (3,90), Competencia de aprender a aprender (3,81) y Comunicación lingüística (3,78), otorgando los menores niveles de responsabilidad a las Normas y responsabilidades domésticas (2,96) y la Competencia digital y tratamiento de la información.

Analizando, por otro lado, si la diferencia en la atribución de responsabilidades es significativa, los datos arrojan que ésta sí es observable en varias de las dimensiones de análisis (ver tabla 5):

Tabla 5. Análisis de Varianza Multivariados por dimensión con la variable sexo

<b>Dimensión</b>	<b>Valor</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Comunicación lingüística	0,898	2,855 <sup>b</sup>	0,000*
Competencia matemática	0,965	2,202 <sup>b</sup>	0,042*
Competencia para la interacción con el mundo físico	0,975	1,141 <sup>b</sup>	0,335
Competencia digital y tratamiento de la información	0,900	2,796 <sup>b</sup>	0,001*
Competencia de aprender a aprender	0,958	1,953 <sup>b</sup>	0,051
Competencias sociales y cívicas	0,935	1,746 <sup>b</sup>	0,045*
Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	0,865	2,790 <sup>b</sup>	0,000*
Conciencia y expresión cultural y artística	0,955	1,392 <sup>b</sup>	0,167
Hábitos y estilos de vida saludables	0,870	2,892 <sup>b</sup>	0,000*
Normas y responsabilidades domésticas	0,968	1,995 <sup>b</sup>	0,066

\*<.05

Como puede observarse, existen diferencias significativas en función del género en seis de las diez dimensiones: Comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia digital y tratamiento de la información, Competencias sociales y cívicas, Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor y Hábitos y estilos de vida saludables. Ahondando algo más en las cuestiones específicas que dan respuesta a estas diferencias, destaca que:

- Dentro de la dimensión de Comunicación lingüística, las diferencias se asocian a la percepción de hombres y mujeres en relación a la atribución de responsabilidades al ámbito familiar en la 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.

- En el caso de la Competencia Matemática, las diferencias se vinculan al ámbito escolar y son relativos a la iniciación en la resolución de problemas y el fomento del razonamiento matemático, donde las mujeres otorgan mayores niveles de responsabilidad.

- En la 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 puntúan más alto. Asimismo, hay también 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.

- Los resultados de la dimensión de Competencias sociales y cívicas muestran que hay diferencias significativas en la atribución de responsabilidades a la familia en función del sexo 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 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.

- Dentro de la Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor, hay diferencias significativas en relación a la atribución de responsabilidades al ámbito familiar 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. 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.

- Por último, 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 el fomento del conocimiento del propio cuerpo, la promoción del conocimiento del cuerpo del otro, el desarrollo de estilos de vida saludables, los hábitos alimenticios, de higiene, cuidado y descanso, la identificación y respeto de emociones propias y ajenas y el impulso de una actitud responsable ante conductas de riesgo. 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.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Antes de proceder a la discusión de los resultados, creemos necesario reseñar que la muestra de este estudio está compuesta por futuros docentes. Esta alusión no es baladí, si tenemos en cuenta que la docencia, especialmente de las etapas de Educación Infantil y Primaria, ha sido una profesión históricamente femenina según refrenda la literatura científica y los datos oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Estos datos apuntan que, en el curso 2017-2018, la práctica totalidad del profesorado de

Educación Infantil y alrededor de ocho de cada diez docentes de Educación Primaria eran mujeres. Es destacable, además, que esta situación no tiene visos de cambiar a corto plazo puesto que los datos oficiales de este mismo organismo recogen que los estudiantes matriculados en titulaciones conducentes al ejercicio de la docencia siguen siendo mayoritariamente mujeres en las tres etapas objeto de estudio de nuestra investigación.

Hemos podido constatar que, en general, los participantes consideran que tanto la familia como la escuela tienen responsabilidades en el desarrollo de las diferentes dimensiones, aunque se desprende que atribuyen a la familia funciones relacionadas con el desarrollo personal y social y a la escuela cuestiones de índole académico y profesional. Estos resultados continúan la línea trazada por Ordóñez (2005) en las responsabilidades atribuidas de manera diferenciada al contexto escolar y familiar.

Aunque consideramos positivo que se realice una atribución de responsabilidades a los dos contextos en el desarrollo de las diferentes dimensiones, resulta crucial que éstas se aborden desde la perspectiva de la corresponsabilidad. Seguimos, en este caso, la tesis de autores como Cano y Casado (2015), quienes consideran la corresponsabilidad como algo irrenunciable y necesario para educar de un modo holístico, coherente y eficaz.

En cuestión de género, los participantes, independientemente del sexo, atribuyen niveles de responsabilidad similares a los dos



contextos en el desarrollo de las diferentes dimensiones, aunque son de forma generalizada quienes puntúan más alto en dicha atribución a la familia y la escuela en todas las dimensiones. Estos datos se visibilizan en ítems específicos, habiendo un total de 25 de ellos con diferencias significativas en función del sexo y siendo las mujeres, de un modo generalizado, quienes atribuyen mayores niveles de responsabilidad. Es muy revelador, en este sentido, 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.

Y es que, como apunta San Roman (2011), 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, naturalizando de forma errónea que las responsabilidades atribuidas al ámbito familiar en este sentido sea una cuestión femenina (Buxarrais et al., 2019; Maganto et al., 2010) y abriendo la brecha entre las funciones de la mujer en el ámbito privado y las funciones de los hombres en el ámbito público, y especialmente ligadas a las tareas productivas y el sustento económico de la familia.

Aunque no es una cuestión de índole únicamente educativa, en la que están inmersas variables de naturaleza social, cultural y económica, el diseño de acciones específicas que fomenten la igualdad pueden contribuir a erradicar las diferencias en las atribuciones de responsabilidad a hombres y mujeres en la educación de los niños y niñas. Sin duda, no es un camino fácil, pero es parte de la senda que es

necesario recorrer para superar paradigmas tradicionales fundamentados en la desigualdad de género.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUNDIS, Víctor Manuel. 2016. “Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación”. En **Tlatemoani. Revista Académica de Investigación**, 22, 168-186.
- ALMERICH, Gonzalo; ORELLANA, Natividad; SUÁREZ, Jesús; ALIAGA, Francisco Manuel y BO, Rosa María. 2010. **Iniciación a la Investigación Educativa para el profesorado de secundaria**. Palmero Ediciones, Valencia (España).
- ARMSTRONG, Rebecca; SCOTT, James; WHITEHOUSE, Andrew; COPLAND, David; MCMAHON, Katie y ARNOTT, Wendy. 2017. “Late talkers and later language outcomes: Predicting the different language trajectories”. En **International Journal of Speech-Language Pathology**, 19(3), 237-250. Doi: <http://doi.org/10.1080/17549507.2017.1296191>
- BARUDY, Jorge y DANTAGNAN, Maryorie. 2005. **Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia**. Gedisa, Barcelona (España).
- BLAYA, David y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Ángeles. 2016. “El desarrollo de la competencia artística en el contexto familiar”. En **ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa**, 5, 322-328.
- BOLÍVAR, Antonio. 2006. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. En **Revista de Educación**, 339, 119-146.
- BUXARRAIS, Maria Rosa; ESTEBAN, Francisco; MELLEN, Teodor y PÉREZ, Guillem. 2019. “Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio”. En **Voces de la educación**, 4(8), 107-119.
- CABRERA, María. 2009. “La importancia de la colaboración familia-escuela en educación”. En **Revista digital Innovación y experiencias educativas**, 16, 1-9.

- CANO, Rufino y CASADO, Mónica. 2015. “Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres”. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18(2), 15-27. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- CÁNOVAS, Paz y SAHUQUILLO, Piedad. 2011. El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia. **XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación**. Universidad de Barcelona. Barcelona (España).
- CEBALLOS, Esperanza. 2014. “Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres”. En **Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado**, 17(1), 14. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- COMISIÓN 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 L394**, de 30 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> Consultado el: 21.07.2020.
- DANS, Isabel; MUÑOZ, Pablo César y GONZÁLEZ, Mercedes. 2019. “Familia y Redes Sociales: un binomio controvertido”. En **Aula Abierta**, 48(2), 183-192.
- DE LA PEÑA, Cristina; PARRA-BOLAÑOS, Nicolás y FERNÁNDEZ-MEDINA, Juliana-María. 2018. “Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia”. En **Ocnos**, 17(1), 7-20. Doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1336](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336)
- DELVAL, Juan. 2013. “La escuela para el siglo XXI”. En **Sinéctica. Revista Electrónica de Educación**, 40, 1-18.
- DOMINGO, Àngels y VERDERA, Asunción. 2010. “La formación competencial del niño y la niña: bases para una propuesta articulada entre familia y escuela”. En **Infancias Imágenes**, 9(2), 6-23.

- DUMONT, Hana, TRAUTWEIN, Ulrich; NAGY, Gabriel y NAGENGAST, Benjamin. 2014. "Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain". En **Journal of Educational Psychology**, 106(1), 144-161. Doi: <http://doi.org/10.1037/a0034100>
- FERNÁNDEZ-ALONSO, Rubén; SUÁREZ-ÁLVAREZ, Javier y MUÑIZ, José. 2016. Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. En **Revista de Psicodidáctica**, 21(1), 5-23. Doi: <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13939>
- GEST, Scott; FREEMAN, Nicole; DOMITROVICH, Celene y WELSH, Janet. 2004. "Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices". En **Early Childhood Research Quarterly**, 19, 319-336. Doi: <http://10.1016/j.ecresq.2004.04.007>
- HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Ángeles y LARA, Begoña M<sup>a</sup>. 2015. "Responsabilidad familiar: ¿una cuestión de género?" En **RES, Revista de Educación Social**, 21, 28-44.
- JORDÁN, José Antonio. 2003. "Influencia tácita del profesor y educación moral informal". En **Revista Española de Pedagogía**, 224, 153-172.
- JUNCO, Inmaculada. 2010. "La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Temas para la Educación". En **Revista digital para profesionales de la educación**, 9, 1-14.
- LÓPEZ, Isabel, RIDAO, Pilar y SÁNCHEZ, José. 2004. "Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos". En **Revista de Educación**, 334, 143-163.
- LÓPEZ-ROLDÁN, Pedro y FACHELLI, Sandra. 2015. **Metodología de la investigación social cuantitativa**. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona (España).
- MADRID, Romina; SARACOSTTI, Mahia; REININGER, Taly y HERNÁNDEZ, María Teresa. 2019. "Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela". En **Revista Electrónica**

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 22(3), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- MAGANTO, Juana M<sup>a</sup>; ETXEBARRÍA, Juan y PORCEL, Ana. 2010. La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. En **Educatio Siglo XXI**, 28(1), 69-84.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. 2020. Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2017-18.html> Consultado el: 09.09.2020.
- MUSITU, Gonzalo, ROMÁN, José María y GUTIÉRREZ, Melchor. 1996. **Educación familiar y socialización de los hijos**. Idea Books, Barcelona (España).
- MUÑOZ, Alicia. 2005. “La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social”. En **Portularia: Revista de Trabajo Social**, 5(2), 147-163.
- OLIVA, Alfredo y PALACIOS, Jesús. 1998. Familia y Escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). **Familia y desarrollo humano** (pp. 333-349). Alianza Editorial, Madrid (España).
- ORDÓÑEZ, Rosario. 2005. “Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo”. En **Formayeduca.com**, 3, 1-11.
- PÉREZ, Ramón; GALÁN, Arturo y QUINTANAL, José. 2012. **Métodos y diseños de investigación en educación**. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid (España).
- REGUEIRO, Bibiana; RODRÍGUEZ, Susana; PIÑEIRO, Isabel y ESTÉVEZ, Iris, FERRADÁS, M<sup>a</sup> del Mar y SUÁREZ, Natalia. 2015. “Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes”. En **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**. 5. Doi: <http://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.134>

- RODRIGO, María José; AMORÓS, Pere; ARRANZ, Enrique; HIDALGO, M<sup>a</sup> Victoria., MÁIQUEZ, M<sup>a</sup> Luisa; MARTÍN, Juan Carlos; MARTÍNEZ, Raquel-Amaya y OCHAÍTA, Esperanza. 2015. **Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias.** Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), Madrid (España).
- RODRIGO, María José, MÁIQUEZ, M<sup>a</sup> Luisa y MARTÍN, Juan Carlos. 2010. Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Federación Española de Municipios y Provincias, Madrid (España).
- RUGERIO, Juan Pablo y GUEVARA, Yolanda. 2015. “Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil”. En **Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura**, 13, 25-42. Doi: [http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](http://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- SAN ROMÁN, Sonsoles. 2011. **Las primeras maestras.** Ariel, Barcelona (España).
- TOLINO, Ana; MÍNGUEZ, Ramón y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Ángeles. 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.** Universidad de Murcia (España).



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

## **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 36, N° 93-2 (2020)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)