



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

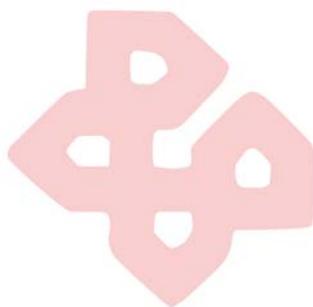
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/04/2014

Fecha de aceptación 22/09/2014

ENTRE LA TEORÍA Y LA REALIDAD: OPINIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LA TRANSMISIÓN Y FOMENTO DE HÁBITOS SALUDABLES, A TRAVÉS DEL DEPORTE Y EL JUEGO, EN LA COMPLEJA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Between theory and reality: views and beliefs of teachers about the transmission and promotion of healthy habits in the complex school-family relationship



*Juan Palomares Cuadros**, *Jesús Cimarro Urbano***, *Mar Cepero González****, *Beatriz Torres Campos*****, *Manuel Estévez Díaz ****** y *Rosa M^a Martínez Pérez ******

** CEIP Sierra Nevada*

*** CEP Montilla*

****Universidad de Granada*

***** IES Nuestra Señora del Pilar de Tetuán, Marruecos*

****** IES Figueras Pacheco de Alicante*

****** IES Pintor José María Fernández de Antequera*

E-mail: jpcuadros@andaluciajunta.es

Resumen:

El trabajo que se presenta es un estudio exploratorio sobre las creencias que tiene el profesorado, en relación a la transmisión de hábitos físicos de salud, en el marco de la relación escuela-familia durante la etapa de la educación secundaria. Para su realización se efectuó un análisis triangular de contenido, compuesto en primer lugar, de las entrevistas realizadas a veintidós profesores universitarios, en segundo, el desarrollo de un grupo de discusión con once profesores de educación física, conocedores de la realidad social de la comarca rural del centro de Andalucía (España) y para finalizar, se discutieron los datos entre tres expertos en el tema.

Esto nos permitió confrontar ciertas perspectivas emergentes de forma más exhaustiva, profundizando en la exploración del tema. Se concluye que la familia está disminuyendo su grado de influencia en el desarrollo de los hábitos de sus hijos, se entrevé una falta de coordinación entre escuela y familia; y se propone la necesidad de mejorar la formación, tanto de los padres, como de los docentes, en este ámbito.

Palabras clave: Profesorado, hábitos saludables, deporte, juego, escuela, familia.

Abstract:

The work presented is an exploratory study on the beliefs that teachers have on the transfer of physical health habits, as part of the school - family relationship in the secondary stage of education. This triangular content analysis was conducted through interviews with twenty-two university lecturers, developing a focus group with eleven physical education teachers, knowledgeable about the social reality of the rural region of central Andalusia (Spain) and data were discussed by three experts on the topic. This allowed us to confront certain emerging perspectives more fully, deepening exploration of the topic. We conclude that the family is decreasing its degree of influence on the development of habits of their children, a lack of coordination between school and family can be glimpsed. To improve this situation it has been proposed to training for both parents and teachers in this field.

Key words: Teachers, healthy habits, sport, game, school, family.

1. Introducción

Los contenidos de juegos y deportes comparten la virtud de encontrarse dentro del contexto socio-cultural en el que se transmiten valores, normas, actitudes y hábitos de vida saludables, con el fin de crear ciudadanos cívicos en nuestra sociedad. Su importancia social ha sido expresada contundentemente por diversos autores (Ceccini, González y Montero, 2007; Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual, 2009; Escartí, Pacual y Gutiérrez, 2005; Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012). Pero, a pesar de ello, como señalan Jiménez-Martín y Durán (2005) el juego y el deporte por sí solos no son suficientes para transmitir hábitos saludables; serían la familia, la escuela y demás agentes sociales los que tendrían que guiar, a través de estas actividades el aprendizaje de conductas positivas, creando individuos responsables, respetuosos, libres, demócratas y con hábitos físico-deportivos saludables. Cuando hablamos de hábitos nos estamos refiriendo al planteamiento definido por Bourdieu (1985) en el que hace referencia a que ciertas creencias y valores son inculcados a través de las relaciones y las prácticas, señalando a la familia como un agente clave en su fomento y transmisión.

Así, tenemos que tener en cuenta que, hoy en día, la familia ha variado, para Giner (1986) la familia puede definirse como el grupo social constituido por personas vinculadas por la sangre, el matrimonio o la adopción, caracterizado por una residencia común, cooperación económica, reproducción y cuidado de la descendencia. En la actualidad no puede hablarse de un tipo de familia tradicional, esta presenta formas muy diferentes dependiendo de la cultura que se considere (UNICEF, 2007). Diversos autores han señalado que se necesitaría investigar más en el concepto de familia actual y el rol que desarrolla (Quarmby y Dagkas, 2010), ya que como señalan Tillman y Nam (2008) en las últimas décadas la familia ha sido el cambio social más significativo en las sociedades occidentales. Smallwood y Wilson (2007) destacan el incremento de mujeres que trabajan mientras tienen niños en edad preescolar; el cambio de rol del padre, que ha pasado a no ser el único que provee a la familia económicamente y a participar más en su vida interna. También señalan el incremento de las familias monoparentales. De la misma manera, en el informe que presenta Save the Children

(2011) se señala que se han incrementado los niveles de pobreza en la familia, el número de separaciones y divorcios.

Sin embargo como apuntan Bagley, Salmon y Crawford (2006) a pesar del cambio en el concepto y estructura de la familia, esta sigue preocupándose por la salud individual de sus descendientes. Lo que ya no nos queda tan claro es si, como apuntaban Prat y Soler (2003), la familia sigue siendo el principal eje vertebrador donde el niño adquiere las primeras normas, actitudes y desarrollo de hábitos saludables en general, y a través del juego y el deporte, en particular. Como define Quarmby (2013) la familia es el agente clave para fomentar el discurso sobre hábitos de salud, donde se incluyen los hábitos físico-deportivos saludables.

Según las investigaciones en las que se ha trabajado con muestras de niños y adolescentes, la familia es el centro donde se producen las primeras escenas de socialización (García Calvo, Sánchez-Oliva, Sánchez, Leo y Amado, 2012). Estos autores también señalan que es a partir de la adolescencia cuando la influencia de la familia comienza a disminuir y aparecen en escena otros actores sociales: iguales, escuela, etc. Por ello la implicación de los padres en la educación ha sido considerada como uno de los aspectos más efectivos desde hace al menos 40 años (DES, 1967). Existe una amplia literatura científica que indica las ventajas de la implicación de los padres en la educación de sus niños (Cox, 2005; Desforges y Abouchaar, 2003; Eccles y Harold, 1993; Epstein, 2001). Ello incluye tanto actividades en el hogar como en la escuela. La eficacia de ambos aspectos es crucial para los logros del alumnado, como nos han indicado varios autores (Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002; Jeynes 2005, 2007; Pomerantz, Moorman, y Litwack, 2007). También existe una extensa literatura sobre cómo mejorar la relación padres-escuela (Bastiani, 1989; Blank and Kershaw, 1998; Boulton, 2006; Grant y Ray, 2010; Henderson, Mapp, Johnson y Davies, 2007; Hornby 2000;).

Como señalan Contreras Jordán et al. (2010) una de las principales tareas de la escuela es la de transmisión de valores, actitudes, normas, así como el fomento de hábitos de actividad físico-deportiva saludable, y por ello creemos necesario resaltar la figura del profesor de educación física, que por la singularidad de su área de trabajo influye significativamente en sus escolares, como demuestran cuando afirman que las creencias, valores y conductas del profesor son el espejo de estos (Maitles, 2010).

En las últimas décadas existe un desarrollo de programas encaminados a trabajar los valores a través de la educación física y el deporte, entre los que destacamos el trabajo de Sáenz-López, Sicilia y Manzano (2010) titulado "Entrenando a padres y madres..." cuyo objetivo era colaborar en la formación de habilidades sociales para potenciar la interrelación con sus hijos a través del deporte y el juego. Dada la situación actual, donde los padres delegan en la escuela muchas de las funciones que tradicionalmente eran parte de las competencias familiares, y donde el vínculo entre estos agentes sociales ha cambiado, poco se le ha preguntado al docente sobre esta cuestión tan crucial para el desarrollo de una ciudadanía prospera, activa y preparada para afrontar los desafíos y demandas de la sociedad actual y futura. Nos hemos centrado en indagar y explorar en el pensamiento que los docentes, tanto los encargados de la formación inicial como los propios de educación física, tienen sobre el fomento, adquisición y la transmisión de hábitos saludables a través de las actividades físico-deportivas en la compleja relación entre familia y escuela, de los centros de educación secundaria de una comarca rural del centro-interior de Andalucía (España).

2. Metodología

Este estudio cualitativo se basa en el trabajo de campo desarrollado entre mayo de 2010 y octubre de 2011. Este se llevó a cabo en 11 centros de Educación Secundaria de una zona rural del interior de Andalucía, zonas vulnerables por su tradicional elevada tasa de paro (SEPE, 2012). Tras un muestreo no probabilístico intencional, 33 participantes fueron reclutados, 22 profesores universitarios de distintas universidades españolas, con los que se realizaron entrevistas individuales, y 11 profesores de los centros educativos de la zona, que participaron en un grupo de discusión. Desde el principio, el equipo de investigación trató de lograr el mayor control posible del sesgo al elegir las unidades de muestra. Esto requirió la búsqueda de múltiples redes independientes, sin relación con el equipo de investigación. El tamaño de la muestra fue estrictamente relacionada con la búsqueda de diferentes perfiles. En cuanto a los entrevistados, con el fin de garantizar la heterogeneidad de los perfiles de los participantes, se establecieron los siguientes criterios de homogeneidad: Profesorado Doctor y universitario, que impartiese las materias de juegos y deporte, así como que estuviese relacionado con la investigación en educación y hábitos. Como criterios de heterogeneidad se tuvieron en cuenta el género, la edad, los años de experiencia y las universidades de procedencia. Para el grupo de discusión el criterio general de inclusión fue el de ser profesor de educación secundaria obligatoria de la zona y llevar más de cinco años trabajando en la misma, con el fin de conocer la idiosincrasia del lugar.

La tercera herramienta cualitativa realizada fue una sesión de grupo triangular (Conde, 2008). Esta técnica cualitativa, que consta de tres participantes, se introdujo porque nos permitió crear un grupo más dinámico e interactivo, en el que incluso el investigador-entrevistador tuvo un papel más activo en el curso de la discusión. Esto nos permitió confrontar ciertas perspectivas emergentes de forma más exhaustiva. La combinación de estos métodos permitió profundizar en la exploración, teniendo en cuenta los factores socio-culturales y aspectos personales de su objeto de estudio. Las entrevistas semiestructuradas permitieron el conocimiento lego de los participantes a explorar en profundidad y la acotación con eficacia del camino a seguir con el grupo de discusión, esto fue especialmente útil para identificar las percepciones de las expectativas, los signos de la deseabilidad social y conocer la realidad cotidiana.

El análisis preliminar de los datos recopilados durante la primera fase del trabajo de campo permitió la identificación de temas significativos y los discursos dominantes que fueron la base para la elaboración del guión temático que se desarrolló durante la segunda fase. La finalización del proceso de recolección de datos se determina de acuerdo con el principio de la saturación (Strauss y Corbin, 1990). Se realizó un análisis de contenido cualitativo. Debido a los objetivos y la perspectiva teórica del estudio, el equipo de investigación decidió desde el principio que el proceso de análisis sería extraer no sólo el contenido manifiesto, sino también los significados subyacentes (Graneheimy Lundman, 2004). Las dimensiones y subdimensiones propuestas para el análisis fueron aplicadas por los diferentes miembros del equipo de investigación, de manera que hubo un acuerdo sobre su definición y la forma en que se aplicarían, dando así la fiabilidad del proceso. La clasificación conceptual de los códigos y las categorías se construyó utilizando un enfoque de investigación deductivo y un procedimiento inductivo. Por lo tanto, el proceso se inició con una lista predeterminada de temas a ser explorados y un sistema de categorías que habían sido previamente definidos después de la primera fase del trabajo de campo. De la misma manera, cualquiera de los conceptos, categorías o subcategorías que surgieron a partir del examen de los datos durante el proceso de análisis se integraron en el análisis.

La revisión de los conceptos y categorías, y el proceso de codificación se llevaron a cabo por el investigador principal, en colaboración con un especialista en metodología cualitativa externo a la investigación. Este procedimiento no sólo era parte del proceso de triangulación, sino también una manera de añadir una mayor confianza para el análisis. Para facilitar el doble proceso de interpretación (contenido manifiesto y latente), el estudio se desarrolló con el apoyo del programa QSR NVivo 10 y se adoptó un enfoque hermenéutico (Diekelmann, Allen y Tanner, 1989). El protocolo de investigación que forma la base de este artículo fue aprobado por una comisión interna establecida por la Universidad de Granada de acuerdo con la legislación española vigente (Ley Orgánica 15/ 1999, de 13 de diciembre). Los datos de carácter personal facilitados por los participantes se almacenan y se mantienen en un archivo seguro, y los nombres reales fueron reemplazados por otros ficticios. La participación fue voluntaria y los participantes recibieron información sobre los objetivos del estudio, así como acerca de las instituciones involucradas. Todos los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado.

3. Resultados

Para analizar la perspectiva docente en la relación familia y escuela en el fomento, adquisición y transmisión de hábitos saludables a través de las actividades físico-deportivas, presentamos los resultados en función de las fases de investigación realizadas. Primero se presenta la perspectiva del profesorado universitario sobre la problemática, seguida del punto de vista del profesorado de la ESO.

3.1. La perspectiva del profesorado universitario

Hemos clasificado el punto de vista del profesorado en los tres campos principales que quedaron definidos en el análisis de la información: la familia, la escuela y el profesorado de educación física. Hay que destacar que el docente encargado de la formación inicial parte de tener un elevado conocimiento de la literatura científica sobre nuestro objeto de estudio, y su aportación nos condujo a poder acotar y profundizar en los temas principales que necesitábamos obtener del profesorado de ESO, con el objetivo de poder conocer en profundidad la visión que este tiene del contexto, de la realidad social donde desarrolla su labor docente. Presentamos a continuación las aportaciones más significativas dentro del tema indagado.

3.1.1. Sobre la familia

El profesorado entrevistado señala que la familia tiene un papel fundamental para generar una mayor intención de práctica saludable en los adolescentes, influyendo en gran medida el clima deportivo familiar y el apoyo ofrecido.

El profesorado describe y expresa cómo en la actualidad se nota una cierta dejación de la función educadora de la familia, transfiriéndola hacia otras instituciones, fundamentalmente la escuela, de lo que inducimos una actitud de desentendimiento hacia sus propios hijos. Así, se manifiesta que la familia debe entender que tanto educar en valores, como influir en la adquisición de hábitos físico-deportivos saludables en sus hijos e hijas, es

una garantía para el desarrollo de la familia en particular, y de la sociedad en general, lo que influye en el aumento del bienestar individual y social.

Nuestros entrevistados coinciden en que la familia contribuye a la socialización de sus hijos, con relación a los valores socialmente aceptados, indispensables para el desarrollo y la adaptación humana en sociedad. Los hábitos que de esta forma se transmiten constituyen, como nos especificaba un docente, el llamado "*currículum del hogar*" o programa educativo en el hogar, que no está escrito (a diferencia del escolar) pero cuenta con objetivos, contenidos, "*metodologías*" que determinan la seña de identidad de cada familia, y que contribuyen a generar aprendizajes en sus miembros.

Del mismo modo, se nos hizo partícipes de la idea de que los hábitos son elementos muy centrales en el sistema de creencias de las personas y están relacionados con estados ideales de vida que responden a nuestras necesidades como seres humanos, proporcionando criterios para evaluar los acontecimientos, tanto como a cada uno de sus miembros, pero para ello se necesita formación. Así se expresaban diferentes opiniones del profesorado universitario:

Más formación sobre todo a la familia, que es el eje de apoyo. Esto se conseguiría inicialmente con una mayor implicación de la administración en convencer a la familia de la necesidad de educar a sus hijos en valores. Profesor 16 (2103-2105) SFA

Sobre esta cuestión apareció un acuerdo generalizado en el que se afirmaba que difícilmente pueden esperarse buenos resultados educativos a ningún nivel, cuando la familia no posee pequeñas cualidades como pequeño colectivo humano. De entre tales cualidades se destacaron la cohesión de sus miembros y la abundante intercomunicación.

3.1.2. Sobre la escuela

El centro escolar como organización

Los docentes de la formación inicial afirmaban que la escuela tiene una función socializadora y formativa. En ella se debe impartir conocimientos y desarrollar capacidades e inquietudes, pero probablemente, una de las causas de que la escuela no cumpla adecuadamente su cometido es el que haya renunciado a educar para el ocio. Es incuestionable que los niños y niñas necesitan adquirir las competencias derivadas de las asignaturas instrumentales como el Lenguaje, Matemáticas, Historia, y también técnicas intelectuales y hábitos de trabajo, pero afirmaban la insuficiencia de este punto de vista, siendo consensuada la idea de que la escuela tiene que ocuparse de desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan la autonomía personal y que posibiliten el desarrollo de inquietudes y aptitudes que faculten a los niños y niñas para elaborar proyectos vitales y para entusiasmarse descubriendo nuevos mundos que den sentido a sus vidas. Si no es capaz de motivar un disfrute no alienado del ocio, estará renunciando a la tradición humanista y empobreciendo el futuro de los alumnos que pueblan sus aulas.

El profesorado es de la opinión de que los centros educativos como institución deben asumir un papel importante en estas edades, respecto a la formación de su alumnado, pero teniendo presente que la familia sigue siendo el primer agente socializador.

El profesorado universitario describe la situación percibida por los padres sobre las tutorías como poco motivantes y atrayentes por parte del tutor, lo que hace que la familia

pierda interés y atractivo. Es decir, hay falta de implicación familiar por la falta de coherencia entre la cultura de las familias y la cultura de los centros educativos.

El profesorado de cualquier área de conocimiento, y más aún, el de Educación Física, por las connotaciones particulares de ésta, tiene el deber inexcusable de educar de forma compartida con todos los demás agentes, sin esconderse en ningún pretexto a través del cual se pueda justificar. Profesor 12 (1753-1757) SEO

Extraemos del análisis, la percepción de que la escuela tiene una función educativa esencial que es difícil ejercer por diferentes factores socio-culturales. Entre ellos, el profesorado atribuye a la situación socioeconómica del país en general, y de la comarca en particular, entendiéndolo que la principal misión de la escuela es educar, más que enseñar.

Desde el centro educativo se debe abordar la educación en valores de forma global, involucrando a todas las áreas y a todo el profesorado del centro. Este proyecto debe incluir a los padres para que la promoción de los valores continúe también en casa, y para que se pueda ayudar a los padres y madres a mejorar su formación, y a que tengan estrategias para desarrollar valores en el ámbito familiar. Profesor 2 (1991-1997) SEO

Se percibe un reclamo a una cultura participativa más flexible en que los padres puedan actuar y ser partícipes de los planes de educación en valores. Señalando que la reglamentación de las tutorías es muy limitada y persiste en un enfoque tradicional.

Sobre el profesorado de Educación Física

Se destaca del análisis la inquietud por plantearse la situación por la que atraviesa el área de educación física, analizar qué está fallando, ya que como nos ejemplificaban algunos entrevistados, existen datos que avalan la idea de la desmotivación hacia esta asignatura:

Una persona que se aburre en la clase de Educación Física (EF), en la enseñanza reglada, y sin embargo disfruta en su actividad libre, por un lado resalta la inutilidad de la EF y, por otro, le atribuye un gran valor a su actividad físico-deportiva preferida, quizás porque no adquirió en el centro educativo el verdadero sentido y valor de la actividad física, como para que le haya quedado un sustrato aprovechable a largo plazo. Profesor 4 (1791-1809) PEF

Se expresan opiniones del profesorado que, aunque consideran importante la labor del profesorado de educación física, entienden que otros agentes de socialización como la familia o los medios de comunicación deberían ejercer más influencia en el alumnado, aportando normas y hábitos hacia una actividad física saludable, colaborativa, inclusiva, participativa, en vez de difundir la imagen violenta, competitiva y lucrativa de la actividad física y el deporte, señalando que no es solo ese el deber del profesor de educación física, sino que tiene que ser una acción coordinada con la familia, los medios y las organizaciones gubernamentales.

De la misma manera afirman que el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase. Es necesario que cada profesor y profesora tenga el liderazgo dentro del aula; solo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos. Lo logrará buscando desarrollar el interés por su área, explicando el programa de trabajo, haciéndolo más llamativo y atractivo, y aprendiendo a ser comunicativos con el alumnado.

El profesorado universitario expone que contrastando los estudios publicados, se pone de manifiesto la importancia del profesorado de educación física para educar en valores y en la adquisición de hábitos de vida saludables, muy por encima de otras áreas y materias:

Sinceramente creo que el profe de educación física tiene una gran relevancia en la formación en valores del alumnado de primaria y secundaria. Sí, pienso que más importante que el resto de materias del currículum, ya que nuestra materia se ha desarrollado tradicionalmente teniendo una gran importancia los aspectos actitudinales por encima, muchas veces, de los contenidos conceptuales y procedimentales. Ninguna otra asignatura se plantea de esta forma. Profesor 2 (1678-1683) PEF

Afirmando de la misma manera que la secundaria es una etapa propicia a la creación de relaciones de gran empatía entre el alumnado y su profesor, señalando aquel recuerdo que muchos alumnos y alumnas tienen de la influencia que ejerció su profesor sobre ellos. En estos casos la influencia del profesorado puede ser tan importante o más que la de los iguales. De las diferentes transcripciones hemos considerado destacar esta cita, dado el valor conceptual sobre nuestro trabajo:

El profesor de Secundaria, juega a mi juicio un doble papel, por un lado, es modelo de sus enseñanzas y elige sobre qué incidir en ellas, pero por otro es padre/madre y transmite no de forma intencional valores que así mismo vive en su contexto familiar. Profesor 5 (1709-1712) PEF

Por tanto, concretamos de las respuestas recogidas que la conducta del profesorado hacia el alumnado será determinante para la formación de adolescentes, ya que los sentimientos que un alumno o alumna tienen hacia sí mismo, dependen en gran medida de los comportamientos que percibe del profesorado hacia ellos. Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito de un alumno puede potenciar la confianza en sí mismo, reducir la ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos. Por el contrario, una actitud de desconfianza sobre las capacidades del alumno o de sorpresa ante su éxito, fomenta la inseguridad y reduce las posibilidades de enfrentarse a los problemas, creando un sentimiento de incapacidad en el alumno.

El profesor de EF puede guiar a los niños y niñas, también a sus familias, hacia la práctica del deporte con principios sólidos que compensen los vicios que se dan en un ambiente escolar de escasa formación. Profesor 14 (2082-2085) PEF

3.2. La perspectiva del profesorado de ESO especialista en EF

Como señalamos anteriormente, hemos obtenidos los datos de este apartado a través del grupo de discusión realizado con el profesorado que interviene en la realidad cotidiana de los centros educativos. Categorizado, en dos grandes grupos: la familia y el centro.

3.2.1. Influencia de la familia en la adquisición y transmisión de valores

La dinámica social cotidiana es el producto de las tendencias sociales de la época. En este sentido, los individuos manifiestan interpretaciones valorativas y formas de actuación cultural propias del momento histórico que viven. Por ello, hemos considerado el contexto social en el cual se desenvuelven nuestros actores, atendiendo a los sistemas de valores socio-

culturales vigentes, como la parte esencial de nuestra investigación, presentando los aspectos más importantes con referencia al objeto de investigación planteado.

Teniendo en cuenta lo anterior, tenemos que afirmar que el profesorado no se percibe como responsable en la transmisión de valores del alumnado, afirmando un sentimiento de infravaloración por parte de los demás agentes sociales. Plantean cómo en la sociedad donde se desenvuelven se han producido cambios que han alterado considerablemente la vida social y las relaciones que la rigen, lo cual exige que las normas se modifiquen para adaptarse a las nuevas circunstancias. Igualmente, nos señalan cómo la creciente complejidad de la vida social parece que exige un aumento de los conocimientos que se transmiten.

De la misma manera, insistían en señalar que sería necesario ponerse de acuerdo en cómo fomentar hábitos físico-deportivos saludables con los demás agentes sociales, ya que tienen la sensación de que parten de conceptualizaciones diferentes.

Ha quedado claramente definida la familia como núcleo de toda sociedad, fuerte agente socializador fundamentalmente en las primeras edades: el hijo aprende a través de la relación que va a tener con sus padres y sus hermanos. La familia le va a proporcionar el soporte emocional y económico que necesita, transmitiéndole una serie de conocimientos, valores, normas y hábitos. Pero no queda claro qué instituciones, posteriormente, le darían continuidad al proceso de socialización.

Así, manifestaban los profesores de educación física que actualmente se detecta en la realidad del aula una pérdida del rol formador de la familia, ya que con mayor frecuencia los padres y madres, por incorporación al campo laboral o carencia de modelos claros de valores, delegan en la educación formal la responsabilidad plena de educar a sus hijos e hijas. Las opiniones del profesorado de nuestro grupo de discusión son unánimes a la hora de considerar que la familia es el agente de socialización más importante en estas edades, en el fomento de hábitos saludables, aunque desde la escuela se definiesen estos, diesen las pautas y se desarrollarán el fomento. Además, consideran que es responsabilidad de la familia el educar los hábitos, tanto en la acción individual, como en la social, algo que a tenor de algunas opiniones no siempre se cumple.

Otro aspecto de no menor importancia que se trató, y en el que nuestros informadores coincidieron, fue la falta de consenso, percibiendo un acercamiento a la escuela individualista:

En esta localidad, las familias tienen una preocupación relativa por la educación de sus hijos, en relación con la escuela, y existe un acercamiento muy individualista al interés por los hijos, no se piensa en el grupo, en lo social, lo colaborativo, esto falla. Profesor 6 (345-348) IFA

De las diferentes intervenciones se observa cómo en la percepción del clima familiar en relación con las tutorías, los padres y madres del alumnado muestran cierto interés en los aspectos académicos. Así, cuando el alumnado tiene bajo rendimiento académico tampoco tienen una relación positiva con los tutores, pero cuando el nivel de logros es más positivo, tampoco tienen una relación fluida con el centro. Una de las causas que el profesorado atribuyó a esta situación, fue al bajo nivel socioeconómico de las familias, las cuales están más preocupadas de otras necesidades más básicas.

De la misma manera, quedaba latente que la formación y el desarrollo de la personalidad ocurre durante toda la vida humana. Las características y regularidades que

distinguen al ser humano en cada período de su vida están determinadas por las circunstancias socioculturales concretas en las que transcurre la existencia de cada persona.

Desde esta perspectiva, el medio social es fuente del desarrollo y la interacción e interrelación social como factores determinantes del desarrollo psíquico humano, lo que demuestra que no solo el medio social da lugar a cambios en el desarrollo, sino la relación única, particular e irreplicable de cada sujeto y su entorno, que promueve y potencia el desarrollo psíquico y de la personalidad.

3.2.2. Sobre los centros educativos (ICE)

En la actualidad, y desde la concepción de la escuela como parte del entorno en el que se inscribe, con la participación de una comunidad educativa comprometida en un proyecto común en un sistema dinámico de relaciones, se ofrece una vertiente socializadora que va más allá de la unidireccionalidad de la relación profesor-alumno. Sin embargo, muchos problemas de los que se plantean en los centros educativos no son solucionables por el profesorado por sí solo; se hace necesaria una coordinación de los diferentes agentes sociales:

A los profesores, cuando vamos a dar clase, nos influye mucho la localidad donde trabajamos. En mi caso, veo que mis propios alumnos no se motivan porque no tienen el apoyo familiar, y los propios profesores no nos sentimos respaldados por las propias familias. Influye más de lo que pensamos. Profesora 1 (361-365) ICE

El profesorado describe su situación de necesidad de apoyo desde los agentes educativos como la familia, los medios de comunicación, en definitiva, desde el entorno sociocultural donde se desenvuelve la vida del alumnado para poder actuar de manera coordinada, y así poder modificar actitudes no deseadas en el alumnado.

El profesorado reconoce que sus tutorías no son muy atractivas, limitándose a informar de los problemas de comportamiento y de aprendizaje de una manera escueta. También reconocen que necesitan de más formación en este ámbito, ya que entre otros factores, los padres de los niños que obtienen buenos resultados, las tutorías les son poco satisfactorias, limitadas al éxito académico, dejando de tratar otros temas como la educación de hábitos, trabajando solamente la mejora de algunos relacionados con el comportamiento y no con la salud y la actividad física, con aquellos que tienen "mal comportamiento" y de una forma individualizada. La respuesta que nos daba un profesor acerca de cómo podían ellos educar en salud cuando los padres no mostraban interés, demuestra la falta de cultura educativa-participativa en la que se encuentra el contexto estudiado.

Otro tema que afloró a raíz de la falta de esta cultura fue la laguna en la participación en proyectos de voluntariado, donde los propios alumnos realizasen prácticas de actividades físico-deportivas con la comunidad, como por ejemplo ayudar a los niños y a las personas de la tercera edad a practicar actividad. Esto ayudaría a concienciar al alumnado de la importancia y la necesidad de tener hábitos saludables, así como a fomentar la cultura de los hábitos de vida saludables, señalando que son prácticas que se realizan en otros países, obteniendo buenos resultados.

Otra de las causas que el profesorado coincide en señalar como determinante para poder desarrollar su labor, es la inestabilidad de las plantillas en los centros, describiendo la situación de caótica al comienzo del curso, con profesorado nuevo, temporal, que necesita instalarse en el centro y en el contexto, el cual no conoce, y solo recibe una aproximación al

mismo, a través de conversaciones informales con los compañeros que tienen más antigüedad, los cuales algunas veces son pocos, y la comunicación es limitada. Reclaman una mayor estabilidad para sus compañeros, para lo cual piden que se valorara la involucración en el contexto educativo, como mérito para permanecer en el destino. El profesorado con más antigüedad en la comarca se decanta por señalar que si hubiese proyectos extraescolares, donde el profesorado participase de algún modo, y ello fuese puntuable para mantenerse más tiempo en la plaza, se podría trabajar más en las relaciones del centro con su entorno. A su juicio las familias necesitan tener más acercamiento al tutor de sus hijos, y ello conlleva el paso del tiempo, la aproximación de ambos, lo cual se realiza de una manera muy superficial, lenta e inestable.

4. Discusión

Hemos analizado la percepción del profesorado sobre la transmisión, mantenimiento y adquisición de hábitos físico-deportivos saludables, desde la perspectiva de aquellos docentes que trabajan desde la formación inicial y los que se encuentran “a pie de pista” en la realidad social circundante.

En general, tanto el profesorado universitario como el profesorado de educación física, piensan que la familia debe ser el primer elemento socializador y realizar una función destacada en la transmisión de valores, actitudes y normas, compartiendo la sugerencias expresadas por Christenson y Sheridan (2001) sobre los cuatro elementos que mejoran una buena disposición familiar en la escuela a través de la aproximación, la actitud, la atmosfera y las acciones. Se percibe cómo en la actualidad, en muchas ocasiones la familia no está llevando a cabo su labor en esta transmisión. Esteve, Lila y Musitu (2005), así como Cotton (2009) señalan que la familia tiene un papel fundamental para generar una mayor intención de práctica en los adolescentes, influyendo en gran medida el clima deportivo familiar y el apoyo ofrecido.

Se defiende la idea de la necesidad de una mayor y mejor formación de la familia, para afrontar los retos con los que se encuentra en la sociedad actual en general, y en particular, implicarse más activamente en la relación padre-escuela, coincidiendo con las apreciaciones de Hornby y Lafaele (2011) sobre las opiniones de 1035 profesores de secundaria en USA, en las que el 83% del profesorado pensaba que el nivel de implicación de los padres y madres debería de incrementarse.

Se aprecia como el profesorado de ESO, inmerso en el contexto educativo, participante activo, percibe cómo los padres y madres del alumnado no tienen una relación positiva con los tutores, poco fluida con el centro, que son unos de los aspectos más importantes para el desarrollo integral del alumnado (McNeal, 1999; Hill y Taylor, 2004). Como consecuencia de esta falta de actuación, el profesorado nos indicaba la dificultad con la que se encontraba para trabajar la responsabilidad, el respeto, los hábitos de salud que se deberían ir desarrollando, si no hay compenetración entre escuela y familia, si no se informa a los padres y madres sobre qué actividades se deberían fomentar en el tiempo de ocio. Este hecho provoca más dificultades de los padres para implicarse en las tareas de sus hijos fuera de la escuela, como los deberes o la actividad física, lo que tampoco influye positivamente en la transmisión de valores y su éxito académico, como señalaba Fan (2001). Esta causa se ha dejado claro que también está relacionada con el bajo estatus socioeconómico de la zona.

Así, manifestaban que actualmente se detecta en la realidad del aula una pérdida del rol formador de la familia, debido a factores como la incorporación al campo laboral o a la carencia de modelos claros de valores. Padres y madres delegan en la educación formal la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas, que además nuestros informadores coinciden en la falta de consenso a la hora de repartir los roles en la educación de los discentes, tal y como señalaban Pomerantz, Moorman y Litwack (2007).

Se coincide con García García (2011) en que la mayor parte del profesorado no se ve como el eje fundamental o principal elemento responsable en la transmisión de valores de sus alumnos y alumnas, sino que ven como otros agentes externos como la familia, medios de comunicación y los iguales, influyen considerablemente sobre ellos.

Para la escuela se propone que se debería reafirmar su función educativa, en la cual hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo (Gutiérrez Ponce, 2010).

También se reclama la existencia de mayor coordinación entre todos los agentes que intervienen en la educación, así como que los centros deberían preocuparse de forma notable y primordial por la educación en valores, apoyándose en las demás instituciones. Epstein (2001) distingue seis tipos de involucración de los padres: incrementar la comunicación, realizar actividades voluntarias en el centro, realizar las tutorías con sus hijos en casa, involucrarse en la toma de decisiones sobre las actividades que sus hijos quieren realizar en su tiempo libre y colaborar con la comunidad. El modelo de Epstein presenta a la familia, la escuela y la comunidad interrelacionados, interdependientes y necesarios para el desarrollo óptimo del alumnado.

Otra de las barreras en la comunicación detectadas es la tutoría, definida como poco atractiva hacia la familia. Los padres perciben la falta de diálogo en la misma, lo que crea una ruptura cognitiva entre ambos agentes (Hornby y Lafaele, 2011, p.40), hecho que provoca la privación de los beneficios de una colaboración efectiva y documentada, como señalaban Henderson y Berla (1994). Además la forma de involucrarse los padres en la escuela sigue siendo diversa, poco clara y con falta de consenso (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007).

El profesorado reconoce no haber recibido una formación en estrategias y herramientas para transmitir valores en la formación inicial, de manera que al incorporarse al mercado laboral como profesor tiene muchas lagunas en este campo.

Otro aspecto relacionado con el profesorado es la necesidad de realizar una profunda reflexión de su actuación docente, pararse, pensar y ser crítico con su propia práctica en el día a día dentro de sus clases ya que como señalaban Browne (1992) las razones de que el alumnado de nivel 12 eligiera la educación física, dependía de la actitud de este con su alumnado en un 54% y el programa que presentaba en 85%, por lo que se demandaban profesores que mostrasen interés por los estudiantes, conociesen su materia y fuesen comunicativos.

En cuanto a la relación entre éxito académico y la relación padres-escuela, es asumido por el profesorado que cuando los alumnos tienen éxito académico los padres asisten a las tutorías, limitando el tema al éxito de sus hijos, y solo se trata el tema de la educación en hábitos con aquellos que tienen mal comportamiento, siendo los propios padres los que no muestran interés por el tema y, como señalan Hornby y Lafaele (2011, p.44), incluso pierden

interés por la escuela, demostrándose distintos objetivos, y apareciendo conflictos en la relación padres/madres y tutores.

La escuela es un contexto de vertiginosos cambios y conflictos en los valores sociales que están viviendo nuestros jóvenes. The Children's Society publicó un trabajo en Febrero de 2009 titulado *"A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age"* donde se hace una reflexión sobre la búsqueda de los valores durante la infancia y la adolescencia. Este informe argumenta que la búsqueda del éxito individual en una sociedad de consumo ha erosionado la búsqueda del bien común, y recomienda que los centros deben ser valorados por las comunidades promoviendo el respeto entre todos los miembros de la escuela y debe existir una participación activa y cercana de los padres (Layard y Dunn, 2009).

Otro factor sociocultural que destaca en esta investigación, es la limitación de la participación de los padres, que se limita a las tutorías y algunas charlas grupales en el centro, no teniendo en cuenta los consejos de la OCDE (2007) sobre el incremento de las vías de participación de las familias con el objetivo de mejorar la relación.

El factor económico es, sin duda, uno de los principales factores que está dañando la transmisión de valores, o más bien se está desvirtuando, en la muestra estudiada. Por un lado, como señala Quarmby (2013) la falta de presupuesto es un factor negativo en la preparación de los padres para afrontar los retos de la educación en valores de la sociedad actual; por otro, ese mismo factor ha hecho que las familias estén menos involucradas en la educación de sus hijos ya que existen otras necesidades más básicas que cubrir. Como señalan Lee y Bowen (2006) cuando existe coherencia entre la cultura escolar y la familiar, existe más implicación de los padres, necesidad que nuestro profesorado viene manifestando.

Desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986) sobre las influencias contextuales en el desarrollo de los niños, sería necesario afrontar desde la escuela un plan que vinculara a los adultos en la vida de los jóvenes, y que influyera en su comportamiento, valores y actitudes, a la vez que mejorara las relaciones familiares, es decir, las implicaciones de los padres en casa y en el tiempo libre, incrementando el capital social de la comarca.

En cuanto a la influencia del área de educación física, para Gutiérrez Sanmartín (2000) es necesario plantearse qué está ocurriendo en esta área, ya que el alumnado afirma aburrirse en clase, mientras valora positivamente y disfruta en su actividad física al aire libre. Señalando la posibilidad de que el alumnado no adquirió en el centro educativo el verdadero sentido y valor de la actividad física, como para que le haya quedado un sustrato aprovechable a largo plazo.

5. Conclusiones finales

Hemos encontrado conclusiones significativas, pero debemos señalar que nuestra investigación es válida para nuestra realidad, en concreto en los centros donde se ha llevado a cabo, de manera que no se pueden generalizar las conclusiones de este estudio, ni cualquier otro de este carácter a nivel universal (Mahmud, Warchal, Masuchi, Ahmed y Schoelmerich, 2009).

Podemos concluir que según la percepción del profesorado entrevistado, la familia está disminuyendo su grado de influencia en el desarrollo de los hábitos de sus hijos, los

cuales deben ser el primer elemento socializador y realizar una función destacada en la transmisión de estos hábitos a través del deporte. También se aprecia una falta de consenso y coordinación entre escuela y familia, en el rol de transmisión de valores en general, y en particular desde la educación física. Por ello, surge la idea de mejorar la formación tanto de los padres como de los docentes en estas lagunas. También se ha propuesto la posibilidad estabilizar las plantillas del profesorado, así como que el alumnado aprendiera a participar en actividades comunitarias, donde pudiera desarrollar hábitos saludables de actividad física, entre otros. Para ello, los docentes necesitaríamos un marco legal estable, consensado con los actores, claro, objetivo, donde se pudieran incluir todas aquellas iniciativas novedosas y encaminadas a hacer de la escuela lo que se necesita que sea.

Referencias bibliográficas

- Addison, R.B. (1999). A grounded hermeneutic editing approach. En B. F. Crabtree y W.L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 145-88). Thousand Oaks, California: Sage.
- Bagley, S., Salmon, J., y Crawford, D. (2006). Family structure and children's television viewing and physical activity. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 38 (5), 910-8.
- Bastiani, J. (1989). Working with parents: A whole school approach. Windsor: NFER-Nelson.
- Blank, M., y Kershaw, C. (Eds.), (1998). *The design book for building partnerships: School, home and community*. Lancaster, PA: Technomic.
- Boult, B. (2006). *176 ways to involve parents: Practical strategies for partnering with families*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bourdieu, P. (1985). *The social space and the genesis of groups*. *Theory and Society*, 14 (6), 723-44.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge, Massachusetts: Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Browne, J. (1992). Reasons for selection or non selection of physical education studies by year 12 girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 402-410.
- Ceccini, J. A., González, J. A., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y *fairplay*. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Christenson, S.L., y Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Conde, F. (2008) Los grupos triangulares como espacios transicionales para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva. En: A.J. Gordo López y A. Serrano Pascual (Eds.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 155-88). Madrid, España: Pearson Educación.
- Contreras Jordán, O. R., Gil Madrona, P., Sebastiani Obrador, E., Pascual Baños, C., Huguet Mora, D., Hernández Álvarez, J. L., y Capllonch Bujosa, M. (2010). *Didáctica de la educación física* (Vol. 2). Ministerio de Educación.
- Cotton, J. (2009). *La educación en valores en la familia. Si te atreves a enseñar, no dejes de aprender*. Recuperado de <http://www.telefonica.net/web2/eseducativa/frases1.html>

- Cox, D.D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly* 20(4), 473-97.
- Department of Education and Science (DES), (1967). *Children and their primary schools (The Plowden report)*. London: HMSO.
- Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: Research report 433*. London: Department for Education and Skills.
- Diekelmann N., Allen D., y Tanner, C. (1989). *The NLN criteria for appraisal of baccalaureate programs: a critical hermeneutic analysis*. New York: National League for Nursing.
- Eccles, J.S., y Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record* 94 (3), 568-87.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: West view Press.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- Escartí, A., Pacual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J., Lila, M., y Musitu, G. (2005): Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. *Escritos de psicología*, 7, 82-90.
- Fan, X. T., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-61.
- García Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Sánchez, P.A., Leo, F.M., y Amado, D. (2012). Escuela del deporte. Valoración de una campaña para la promoción de los valores. *Motricidad*, 28, 67-81.
- García García, J.A. (2011). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del bloque de contenidos de juegos y actividades deportivas en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca de los Vélez (Almería)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Giner, S. (1986). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Graneheim, U. H. y Lundman B., (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Educ Today*, 24 (2), 105-12.
- Grant, K. B., y Ray, J. A. (2010). *Home, school and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. Los Angeles: Sage.
- Gutiérrez Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del "Valle del Guadalhorce"*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., y Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.

- Henderson, A. T., y Berla, N. (Eds.), (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Hill, N. E., y Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement—Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-4.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London: Cassell.
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/854034379?accountid=14542>
- Jeynes, W. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Jeynes, W. (2005). The Effects of Parental Involvement on the Academic Achievement of African American Youth. *Journal of Negro Education*, 74 (3), 260-274.
- Jiménez-Martín, P.J. y Duran, L.J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apuntes, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.
- Layard, R. Y Dunn, J. (2009). *A good childhood*. London: Penguin Books.
- Lee, J.S., y Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Ley Orgánica 15/ 1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.
- Mahmud, S. H., Warchal, J., Masuchi, A., Ahmed, R. y Schoelmerich, A. (2009). Values. A study of teacher and student perceptions in four countries. *US-China Education Review*, 6(7), 29-44.
- Maitles, H. (2010) Citizenship initiatives and pupil values: a case study of one Scottish school's experience, *Educational Review*, 62 (4), 391-406,
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-44.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. M. y Pascual, D. M. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Intervención Psicosocial*, 21, 17-27.
- OCDE (2007) Education at Glance. Recuperado de www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39313286.pdf
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., y Litwack, S.D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Prat, M., Y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona, España: INDE.
- Quarmby, T. (2013). Exploring the role of the family in the construction of young people's health discourses and dispositions. *Educational Review*, 65(3), 303-20. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1400768108?accountid=14542>
- Quarmby, T., y Dagkas, S. (2010). Children's engagement in leisure time physical activity: Exploring family structure as a determinant. *Leisure Studies*, 29 (1), 53-66.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A. y Manzano, J.I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la*

Actividad Física y el Deporte, 10(37), 167-180. Recuperado de http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion_148.htm

Save the Children (2011). *Severe child poverty: Nationally and locally*. Londres: Save the Children.

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2012). Organismo para la ordenación, desarrollo y seguimiento de los programas y medidas de la Política de Empleo. Recuperado de https://www.sepe.es/contenido/conocenos/presentacion/que_es/index.html

Smallwood, S., y Wilson, B. (2007). *Focus on families*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Strauss, A., y Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage.

Tillman, K., y Nam, C. (2008). Family structure outcomes of alternative family definitions. *Population Research and Policy Review*, 27(3), 367-84.

UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.