

TEJIENDO PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA. EL PAPEL DEL PROFESORADO¹

Weaving bridges between school and family. The role of the teacher

MARÍA ÁNGELES GOMARIZ VICENTE, MARÍA ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA PAZ GARCÍA-SANZY
JOAQUÍN PARRA MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

DOI: 10.13042/Bordon.2016.49832

Fecha de recepción: 02/05/2016 • Fecha de aceptación: 21/12/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: M^a Ángeles Gomariz-Vicente. E-mail: magovi@um.es

Fecha de publicación online: 03/02/2017

INTRODUCCIÓN. Este trabajo tiene como finalidad presentar la percepción del profesorado sobre su actuación como mediador e impulsor de la participación de las familias. Se analiza en función de la etapa educativa en la que desarrolla su labor el docente, de su formación en el trato con las familias y de la titularidad del centro escolar. Comienza con el análisis del constructo “participación”, pasando de la coexistencia a la coeducación de la comunidad educativa. Se parte de la participación como elemento de calidad e inclusión educativa y se realiza un breve recorrido de los estudios previos al respecto. **MÉTODO.** Se emplea un método no experimental; concretamente, se trata de un estudio descriptivo, tipo encuesta, de carácter exploratorio en el que se ha aplicado un cuestionario diseñado *ad hoc* a una muestra nacional, seleccionada aleatoriamente, de 755 docentes de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria del estado español. **RESULTADOS.** El profesorado facilita significativamente menos la participación familiar en el centro educativo a medida que se avanza en la etapa educativa; dicha facilitación es significativamente mayor en el profesorado con más formación en el trato con las familias; únicamente en educación secundaria, los docentes de centros concertados y privados facilitan significativamente más la implicación de padres y madres en la institución escolar que los de centros públicos. **DISCUSIÓN.** Se comparte con estudios recientes la necesidad de incluir las relaciones interpersonales familia-escuela como una de las temáticas a tratar en la formación inicial y permanente de los docentes para facilitar la implicación familiar en la vida escolar.

Palabras clave: *Relación familia-escuela, Profesorado, Participación familiar, Formación docente.*

Introducción

Aunque el concepto de educación es más complejo y amplio que el escolar, el mundo de la enseñanza está protagonizado fundamentalmente por familias, profesorado y estudiantes, por lo que conviene centrar la atención en tratar de entender cómo actúan, cómo se relacionan y cómo comprenden su existencia, pues el resto, aunque importante, es relativamente secundario (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009). Tomando esta afirmación como premisa, la presente investigación profundiza en los procesos y prácticas que los docentes españoles promueven para favorecer la participación de las familias, garantizando un deber y un derecho adquirido por estas, tal y como recoge la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): “las familias deberán colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo diario de los centros educativos”, colaboración y compromiso que no siempre se llevan a cabo.

Mucho se ha escrito sobre la relevancia del entendimiento educativo entre familia y escuela (Stitt y Brooks, 2014), sin embargo, reconocer los beneficios que dicha corresponsabilidad aporta en el desarrollo integral de las nuevas generaciones es insuficiente para su logro, ya que si la labor educativa de las familias y los centros escolares son complejas en sí mismas, la relación entre ambas instituciones no simplifica las cosas. Nos encontramos ante una realidad multivariada y polifacética, cuyos antecedentes empíricos y culturales nos predisponen negativamente hacia la participación familiar. Las posturas más críticas de la relación familia-escuela afirman que “la realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de los centros” (Navaridas y Raya, 2012: 239). Desde una perspectiva esperanzadora, se reconoce una relación cordial entre ambas, a pesar de que la implicación de las familias en sus diversos órganos y actividades es escasa (García-Sanz, Gomariz, Hernández-Prados y Parra, 2010). Por tanto, contar con buenas intenciones de ambas instituciones

para favorecer la participación familiar en los centros educativos es deseable, pero estas no siempre se traducen en actuaciones que las posibiliten.

Las interacciones que conducen a mejorar las prácticas educativas no son aquellas que se quedan en el nivel de la intención o la pretensión sino que van más allá, al nivel de la interacción. No es suficiente tener la pretensión de entenderse con los familiares del alumno para que la relación de la profesora con los familiares en la entrevista sea una relación dialógica. La *pretensión* de entendimiento es una parte de la relación, pero por sí sola no determina el tipo de interacción que van a tener (Flecha, 2009: 160).

Culturalmente la participación familiar en el contexto escolar cuenta con escasa tradición, pues se inicia en los años 70 con la intención de mejorar el rendimiento escolar y continúa vigente como reto educativo actualmente. Las últimas leyes educativas subrayan la participación como un elemento crucial de las sociedades democráticas y establecen los órganos colegiados con capacidad de decisión como vías para posibilitar la inclusión y democratización de los centros escolares. Así pues la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) puso de manifiesto, en el artículo 118, la necesidad de establecer los mecanismos adecuados de cooperación para que la responsabilidad educativa sea compartida por las familias y el profesorado, fijando posteriormente en el artículo 119 como vías de participación normativas: los consejos escolares y las asociaciones de padres y madres.

Si bien los centros escolares abren o cierran sus puertas a las familias atendiendo a los mecanismos de participación establecidos en los decretos educativos, concediendo oportunidades de experimentación del valor de la participación, somos conscientes de que los mecanismos formales son los que gozan de una menor participación, tal y como se evidencia en el estudio interpretativo de Ng y Yuen (2015) que explora

la micropolítica de participación de los padres en la educación escolar. Los datos oficiales sobre la pertenencia y participación de las asociaciones de padres y madres del alumnado ponen de relieve que, aunque los porcentajes de pertenencia son del 58%, la participación activa de las familias se reduce al 15% (Miranda, 2009). De ahí que considerar que los cambios normativos inducen a cambios en los estilos de vida familiares y en sus prácticas educativas es pecar de un exceso de confianza en las mismas, especialmente cuando los primeros no tienen en cuenta las necesidades e intereses de los segundos. Dicho de otro modo, la normativa es letra muerta si no cuenta con la convicción y la adhesión del profesorado (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015), ya que el grado de compromiso e implicación de las familias depende de su propia actitud, pero también de la que muestre el profesorado hacia la participación familiar, lo que justifica la importancia de estudiar las percepciones y praxis docentes que permitan franquear las barreras que dificultan la participación. Siendo así, sorprende que la mayor parte de las investigaciones en vez de centrarse en las responsabilidades del propio sistema educativo, encarnado en este caso en la organización de los centros y en las funciones y deberes del profesorado, se hayan ocupado bien de la participación formal de las familias en dichos centros, o bien de las supuestas causas de la poca implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas (Besalú, 2011).

Modalidades de participación familiar

Uno de los primeros obstáculos para ejercer el derecho a la participación de las familias radica en la definición de dicho constructo. Tradicionalmente la relación entre familia y escuela ha sido definida únicamente como asociaciones de personas que comparten circunstancialmente un espacio, un tiempo y un tramo de obligaciones, mostrando el concepto precario

de participación pasiva, cuando en realidad la participación como valor adopta múltiples formas de manifestarse.

Respecto a la clasificación de las modalidades de participación familiar, Epstein (2011) establece seis niveles de participación familiar ordenados, de menor a mayor, según el grado de implicación: el *paternalista-maternalista*, siguiendo la terminología internacional, se asocia al área de la crianza y el cuidado, y pretende generar el clima familiar que favorece el desarrollo del niño/a; el *comunicativo* persigue establecer un sistema de interrelación familia-escuela bidireccional; el *voluntariado* favorece tareas de ayuda al aula y al centro; el *aprendizaje en casa* se limita a la realización de las tareas escolares; el modelo *decisorio* se involucra en los órganos de gobierno de los centros escolares (Asociación de Madres y Padres de Alumnos-AMPAS, Consejo Escolar, comisiones); y por último, el *comunitario* implica una apertura máxima del centro a la comunidad en el que las familias desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia hacia el mismo.

Asimismo, las experiencias desarrolladas en el marco del Proyecto Includ-ed de la Comisión Europea permitieron identificar que la formación de familias, la participación en los procesos de toma de decisión, en las aulas y espacios de aprendizaje, en el currículum y en la evaluación, son cuatro actuaciones de participación familiar que se relacionan con la mejora de la calidad educativa en centros con bajo nivel socioeconómico y alumnado de minorías culturales (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

Desafortunadamente, a pesar de esta diversidad de posibilidades, estudios recientes confirman la tendencia de las familias a valorar la vía de participación asociada a ser informadas frente a otras modalidades que ponen el acento en la formulación de propuestas al centro o incluso en formar parte en la toma de decisiones, análisis y evaluación de las dinámicas de actuación

(Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015). La supremacía del individualismo junto a la infravaloración del esfuerzo y del sentir comunitario son algunas de las razones que sustentan este modelo pasivo-acomodado de la participación familiar, caracterizado más por el exigir a los otros, en este caso, el profesorado, que por el compromiso de hacer o tomar parte en algo.

Sin embargo, las relaciones entre los agentes implicados en la educación de las nuevas generaciones no pueden reducirse a un intercambio informativo. Por el contrario, se persigue un modelo de interacción dialógico que rompa con las estructuras de poder jerarquizadas que inhiben la voz de las personas consideradas en esferas inferiores. El estudio de Fuller, Parsons, MacNab y Thomas (2013) no solo confirma la prevalencia de estos tipos de participación en los que la responsabilidad de liderazgo recae unilateralmente en la escuela, sino que además ofrece implicaciones para la aplicación de un enfoque asociacionista en la comunidad educativa para la prestación de servicios a la sociedad. Se trata de convertir, según Flecha (2009), las interacciones adaptadoras en interacciones transformadoras, tal y como sucede en las comunidades de aprendizaje en las que familiares, voluntarios o profesionales de la comunidad, con perfiles muy diferentes del profesorado, entran en las aulas para trabajar desde grupos interactivos con el alumnado. Entre los beneficios de estas interacciones se encuentran el aumento de los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado y la mejora de la convivencia, proporcionando además modelos alternativos de solidaridad en la propia comunidad. En contraposición, los principales obstáculos consistirán en decidir quiénes son los agentes responsables, quién colabora con quién, definir los objetivos temporalmente, repartir de forma realista las zonas de intervención y las modalidades de regulación de las actividades, ya que los intereses de ambas instituciones no son realmente iguales, a pesar de que los problemas son comunes (Martínez, 2005).

Dimensión ética de la participación familiar

Actualmente se hace cada vez más necesario establecer un vínculo ético, propio de una comunidad, donde cada persona se hace responsable del bienestar y aprendizaje de los demás (Fou-toul y Fierro, 2011). Se trata de una visión inclusiva de la comunidad que se extiende más allá de la obligación de la familia, situándose en un sentimiento de solidaridad más amplio vinculado al sentido de responsabilidad, de servicio público, de ciudadanía y reconocimiento de la interdependencia global (Booth y Ainscow, 2012). La base que sustenta esta comunidad es la *responsabilidad educativa* como principio ético que nos impide dar la espalda a la vulnerabilidad educativa del otro/a. Admitir que el ser humano es un ser vulnerable por naturaleza, necesitado de la interdependencia con los demás, puede ayudar a generar una comunidad que se sitúe, no en la instrumentalización y visión pragmática del otro/a, en este caso la familia-escuela, sino desde la actitud de acogida y respeto que demanda y exige el hecho ineludible de compartir la responsabilidad educativa del alumnado o descendencia filial.

Esto implica abrir las posibilidades de inclusión y participación familiar en las cuestiones escolares, partiendo de un estudio pormenorizado de la realidad familiar y adaptando las vías de participación a las circunstancias actuales. Para Miranda (2009: 12) “ambas instituciones requieren una reestructuración cognitiva y estructural de su misión, de su estilo y de los esquemas de una colaboración en la labor educativa”. El papel de los/las docentes en la consolidación de dichos esquemas de colaboración es esencial, ya que la participación es un valor que demanda de experiencias significativas para ser adquirido. En este sentido, los estudios demuestran que la participación familiar aumenta cuando “está orientada a la labor de acompañamiento y supervisión de la tarea propia de los hijos que, en su faceta de alumnos, es la de estudiar y aprender” (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014a: 95).

En un intento de aproximarnos a las prácticas docentes que favorecen la participación de las familias en las cuestiones educativas, presentamos en este trabajo los resultados parciales de una investigación de mayor envergadura (Consejo Escolar del Estado, 2014), en la que nos planteamos un doble objetivo: en primer lugar, conocer las prácticas docentes que utiliza el profesorado para facilitar la participación familiar en los centros educativos; y en segundo lugar, analizar dichas prácticas por etapas educativas, considerando la formación del profesorado en el trato con las familias y la titularidad del centro en el que este imparte su docencia.

Método

La investigación realizada se sitúa dentro de los métodos cuantitativos no experimentales. Se trata de un estudio descriptivo, tipo encuesta, de carácter exploratorio.

El profesorado se seleccionó mediante un muestreo aleatorio estratificado (etapa educativa, comunidad autónoma y titularidad del centro). En el estudio participaron 755 docentes, cuya distribución muestral se indica en la tabla 1.

TABLA 1. Distribución muestral porcentual del profesorado participante

Variable	Categoría	Participantes
Sexo	Hombre	27,0%
	Mujer	73,0%
Experiencia docente	0-10 años	32,1%
	11-20 años	32,7%
	21-30 años	21,6%
	31-40 años	12,7%
	Más de 40 años	0,9%
Etapa educativa	Infantil	20,6%
	Primaria	48,2%
	Secundaria	31,3%
Titularidad del centro	Pública	60,2%
	Concertada	36,6%
	Privada	3,2%
Grado de formación	Ninguna	28,6%
	Poca	36%
	Bastante	19,6%
	Mucha	15,7%
Comunidad autónoma	Andalucía	16,8%
	Aragón	5,0%
	Asturias	3,0%
	Canarias	5,8%
	Cantabria	1,1%

TABLA 1. Distribución muestral porcentual del profesorado participante (cont.)

Variable	Categoría	Participantes
Comunidad autónoma	Castilla-La Mancha	6,9%
	Castilla y León	5,8%
	Ciudad de Ceuta	2,1%
	Ciudad de Melilla	0,7%
	Extremadura	4,5%
	Galicia	8,4%
	Illes Balears	3,7%
	La Rioja	0,3%
	Madrid	13,5%
	Murcia	2,5%
	Navarra	1,2%
	País Vasco	4,9%
	Valencia	14,0%

Para dar cobertura a los objetivos de la presente investigación, se utilizó la última dimensión de un cuestionario aplicado al profesorado en el estudio completo, referida a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo (variable criterio). Dicha dimensión queda conformada por 6 ítems con una escala numérica (1: nunca, 2: algunas veces, 3: frecuentemente, 4: siempre). Son los siguientes:

P55: Fomento el trato con las familias, mostrándome accesible y dispuesto/a para la comunicación y colaboración con ellas.

P56: Facilito la relación de las familias con el resto del profesorado.

P57: Promuevo la participación de las familias en las actividades que organiza el centro.

P58: Facilito que las familias de mis alumnos/as se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo.

P59: Favorezco el establecimiento de objetivos comunes con la familia para que los padres apoyen el aprendizaje de los hijos/as desde el hogar.

P60: Solicito la colaboración de padres y madres cuando tengo alguna dificultad con su hijo/a.

Respecto a los ítems relativos a la información sobre el profesorado participante y el centro educativo, se tuvo en cuenta para este trabajo la formación percibida por el profesorado en el trato a las familias, la titularidad del centro y la etapa educativa (variables predictoras).

El análisis de componentes principales para determinar la validez de constructo de esta dimensión del cuestionario arrojó un único componente, cuyas cargas factoriales oscilan entre ,579 y ,800, lo que pone de manifiesto que el constructo medido fue únicamente el que se pretendía: prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo.

Asimismo, esta dimensión obtuvo una alta fiabilidad (alfa de Cronbach= ,815).

El cuestionario fue sometido a juicio de tres equipos de expertos de cuatro universidades españolas (validez de contenido). La aplicación al profesorado participante se realizó a través de una plataforma web. Los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 19, utilizando tanto la estadística descriptiva como la inferencial no paramétrica ($\alpha= ,05$).

Resultados

En relación al primer objetivo de la investigación, en la tabla 2 se muestran algunos estadísticos relativos a las prácticas docentes del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria que facilitan la participación de padres y madres en el centro educativo.

Como se aprecia, de manera global los docentes manifiestan desarrollar actuaciones facilitadoras de la participación familiar en el centro educativo, con medias que oscilan entre las categorías *Frecuentemente* y *Siempre*. Por etapas educativas, observamos una mayor homogeneidad en las

medias de la etapa de educación infantil (oscilando entre el valor más alto situado en 3,87 y el más bajo en 3,65) y en primaria (el valor más alto 3,83 y el más bajo 3,36); mientras que en secundaria se da una mayor distancia entre el ítem más valorado (3,75) y el menos valorado (2,84). En infantil los docentes afirman que con bastante frecuencia fomentan el trato con las familias mostrándose accesibles y dispuestos para la comunicación y colaboración con ellas (P55), así como solicitan la colaboración de padres y madres cuando tienen alguna dificultad con su hijo/a (P60), siendo asimismo estos ítems los que obtienen valoraciones medias más elevadas por los docentes de primaria y secundaria. Por el contrario, la práctica docente a la que menos recurre el profesorado de las tres etapas es promover la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro (P57) y facilitar que las familias de sus alumnos/as se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo (P58).

Respecto a la existencia de diferencias significativas entre las tres etapas educativas, en lo que se refiere a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo, la tabla 3 muestra los resultados obtenidos.

TABLA 2. Estadísticos referidos a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar en el centro educativo

	Educación infantil		Educación primaria		Educación secundaria	
	M	SD	M	SD	M	SD
Global	3,73	,372	3,63	,413	3,40	,497
P55	3,87	,355	3,80	,424	3,74	,502
P56	3,66	,585	3,67	,582	3,59	,645
P57	3,65	,601	3,36	,740	2,84	,909
P58	3,66	,541	3,48	,647	3,06	,876
P59	3,71	,511	3,65	,543	3,42	,714
P60	3,86	,387	3,83	,394	3,75	,461

TABLA 3. Prueba de Kruskal-Wallis en función de la etapa educativa

	Chi-cuadrado	Significación asintótica
Global	57,684	,000
P55	7,696	,021
P56	2,684	,261
P57	90,891	,000
P58	60,424	,000
P59	21,458	,000
P60	8,443	,015

Se observa que, a nivel global, existen diferencias significativas en lo que respecta a la facilitación de la participación de las familias en el centro educativo por parte de los docentes, en función de la etapa educativa en la que estos imparten docencia. Respecto a los ítems, ocurre lo mismo, salvo en el que hace referencia a la ayuda que presta el tutor o tutora para facilitar la relación de las familias con el resto del profesorado (P56).

En la tabla 4 se indican los resultados significativos de la prueba utilizada para el contraste de las etapas educativas dos a dos.

Se observan diferencias estadísticamente significativas a nivel global entre los docentes de todos los pares posibles, en relación a la etapa educativa estudiada. Asimismo, dichas diferencias también se aprecian entre los docentes de infantil y primaria en el ítem “Promuevo la participación de las familias en las actividades que realiza el centro” (P57) y en el ítem “Facilito que las familias de mis alumnos se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo” (P58). Entre las etapas educativas de infantil y secundaria, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems analizados, a excepción del ítem que hace referencia a la facilitación de los tutores/as para potenciar la relación entre las familias y el resto de profesorado (P56). Respecto al

contraste entre las medias de facilitación de la participación familiar obtenidas por los docentes pertenecientes a las etapas de primaria y secundaria, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes ítems: “Promuevo la participación de las familias en las actividades que organiza el centro” (P57), “Facilito que las familias de mis alumnos se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo” (P58), “Favorezco el establecimiento de objetivos comunes con la familia para que los padres apoyen el aprendizaje de sus hijos desde el hogar” (P59) y “Solicito la colaboración de los padres cuando tengo alguna dificultad con su hijo” (P60). En todos los casos la valoración media es significativamente inferior a medida que se avanza en la etapa educativa.

En cuanto al segundo de los objetivos de la investigación, la tabla 5 muestra, por etapas educativas, las medias de facilitación de participación familiar y desviaciones típicas atendiendo al grado de formación del profesorado en el trato con las familias y a la titularidad del centro.

Se aprecia que las medias de facilitación de la participación de las familias por parte de los docentes aumentan conforme lo hace el nivel de formación de estos en cuanto al trato con las familias, excepto en infantil, en la que

TABLA 4. Prueba de Mann-Whitney en función de la etapa educativa

	Etapa	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Global	Infantil-primaria	24028	,006
	Infantil-secundaria	10792,5	,000
	Primaria-secundaria	31138,5	,000
P55	Infantil-secundaria	16249	,006
P57	Infantil-primaria	21411,5	,000
	Infantil-secundaria	8911,5	,000
	Primaria-secundaria	27785	,000
P58	Infantil-primaria	23832,5	,005
	Infantil-secundaria	10984	,000
	Primaria-secundaria	30521	,000
P59	Infantil-secundaria	14301,5	,000
	Primaria-secundaria	35824	,000
P60	Infantil-secundaria	16235	,012
	Primaria-secundaria	39274,5	,019

TABLA 5. Estadísticos de los grupos obtenidos en las variables predictoras, referidos a la facilitación de los docentes para la participación familiar

Variable	Grupo	Educación infantil		Educación primaria		Educación secundaria	
		M	SD	M	SD	M	SD
Formación trato a familias	Ninguna formación	3,71	,389	3,54	,414	3,26	,491
	Poca formación	3,60	,403	3,58	0,451	3,37	,478
	Bastante formación	3,79	,381	3,68	,377	3,46	,549
	Mucha formación	3,92	,135	3,84	,245	3,83	,207
Titularidad del centro	Público	3,73	,378	3,65	,415	3,30	,529
	Concertado	3,71	,377	3,61	,409	3,51	,439
	Privado	3,93	,091	3,64	,485	3,69	,234

dicha media decrece de ninguna a poca formación.

La tabla 6 muestra que, respecto a las prácticas docentes que facilitan la participación familiar

en el centro educativo, en las tres etapas educativas se han encontrado diferencias significativas entre los docentes agrupados, en función de su nivel de formación en el trato con las familias.

TABLA 6. Prueba de Kruskal-Wallis en función del grado de formación del profesorado en el trato con las familias

Etapa	Chi Cuadrado	Significación asintótica
Educación infantil	18,451	,000
Educación primaria	27,957	,000
Educación secundaria	28,519	,000

Tras aplicar la prueba correspondiente para analizar los grupos dos a dos, la tabla 7 pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre la mayoría de los grupos conformados. En todos los casos, los docentes que más

formación poseen respecto al trato con las familias son los que, significativamente, más facilitan la participación de padres y madres en el centro educativo, tanto en infantil como en primaria y secundaria.

TABLA 7. Prueba de Mann-Whitney, en función de la formación del profesorado en trato con las familias

Etapa	Grupos	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Educación infantil	Ninguna formación	481	,005
	Mucha formación		
	Poca formación	443,5	,010
	Bastante formación		
	Poca formación	303	,000
	Mucha formación		
Educación primaria	Poca formación	276,5	,012
	Bastante formación		
	Poca formación	2320	,000
	Mucha formación		
	Ninguna formación	1519	,000
	Mucha formación		
Bastante formación	1700	,012	
Mucha formación			
Educación secundaria	Ninguna formación	1006	,037
	Bastante formación		
	Ninguna formación	254	,000
	Mucha formación		
	Poca formación	522,5	,000
	Mucha formación		
Bastante formación	303	,008	
Mucha formación			

Respecto a la variable titularidad del centro, en la tabla 5 se aprecian comportamientos diferenciados respecto a la variable criterio analizada entre los docentes de las tres etapas educativas: en infantil y en secundaria se facilita más la participación familiar en los centros privados, mientras que en primaria se hace en mayor grado en centros públicos; dicha facilitación se ejerce en segundo lugar en centros públicos en infantil, en privados en primaria y en concertados en secundaria. El menor grado de facilitación para la participación se da en los centros concertados en infantil y en primaria y en centros públicos en secundaria.

En cuanto a la existencia de posibles diferencias significativas entre los tres tipos de centros, considerando la facilitación que proporciona el profesorado para que las familias participen en la institución escolar, en la tabla 8 se observa que únicamente hay significación estadística en función de la titularidad del centro en la etapa de secundaria.

Específicamente, tales diferencias se aprecian entre las prácticas facilitadoras de la participación que afirman desarrollar los docentes de esta etapa educativa en los centros públicos con respecto a los concertados ($U=4624$; $p=,003$) y de los públicos con respecto a los privados ($U=440$; $p=,011$), siendo en ambos casos significativamente inferior la media de facilitación de dicha comunicación por parte de los docentes que ejercen su labor en centros de secundaria de titularidad pública.

Discusión y conclusiones

Apoyándose en diversos estudios, García-Bacete (2003) afirma que aunque solo sea como una extensión lógica del adagio popular de que cuatro ojos ven más que dos, difícilmente encontraremos familias o docentes que respondan negativamente ante la pregunta: “¿es positivo que la escuela y la familia se relacionen?”. En nuestro estudio se observa unanimidad en la valoración de los docentes de las distintas etapas educativas, respecto a las tareas más y menos realizadas para favorecer la participación de las familias en los centros escolares. De modo que el esfuerzo sistemático de los docentes por incluir de manera pertinente la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, con actuaciones tales como facilitar la comunicación entre las familias y el resto de docentes o fomentar el aprendizaje desde casa, es una realidad presente según la mayoría del profesorado.

Ahora bien, si paradojas existen en la sociedad, la escuela como institución inserta en la misma, refleja algunas de ellas y presenta otras propias de su idiosincrasia. En este sentido, aunque nuestro estudio refleje que la opinión docente respecto a la participación de las familias en los centros escolares suele ser positiva, los resultados obtenidos por Valiente (2012) desvelan que gran parte del profesorado considera que las familias deben mantenerse al margen de los temas académicos y de actividades escolares no destinadas a las familias, mostrando ciertas reticencias a la inclusión activa de las familias en

TABLA 8. Prueba de Kruskal-Wallis en función de la titularidad del centro

Etapa	Chi Cuadrado	Significación asintótica
Educación infantil	1,745	,418
Educación primaria	1,582	,453
Educación secundaria	12,826	,002

las decisiones que afectan a la vida del centro. De forma similar, resultados de investigaciones internacionales apoyan la idea de que los profesionales tienden a ver a los padres y madres poco cualificados/as, sin preparación, y los culpan de los fracasos educativos del niño/a (Hornby y Lafaele, 2011), lo que induce a estos a adoptar una relación asimétrica con los progenitores.

Desde esta perspectiva, la cultura escolar que impera en la relación familia-escuela es la asimilación de la primera por parte de la segunda, quedando las iniciativas que persiguen el nacimiento de una nueva cultura participativa-integradora de apertura a la comunidad como algo puntual y anecdótico. Según resultados recientes (Ng y Yuen, 2015), los docentes demostraron actitudes etnocéntricas hacia los progenitores prevaleciendo la noción de los mismos con fines exclusivamente pragmáticos, "*padres y madres como recursos*", frente a la concepción cooperativa propia de una comunidad educativa en la que los padres y madres constituyan una pieza clave en la toma de decisiones, funcionamiento y organización de la labor educativa del centro, calificados como "*padres y madres gobernantes*". Debemos admitir que, a pesar del descontento de algunas familias hacia la educación recibida por sus hijos e hijas, estas guardan un discreto silencio, o bien, tal y como reconocen Stitt y Brooks (2014), compensan desde el hogar lo que perciben como deficiencias educativas en el desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual de sus hijos e hijas.

No cabe duda de que toda transformación o inducción al cambio exige, cuanto menos, participación, pues desde la pasividad, conformismo y el silencio solo cabe la conservación de lo existente, y que dicha participación, como bien exponen Fuller, Parsons, MacNab y Thomas (2013), depende del compromiso de los profesionales con el liderazgo socialmente inclusivo. Así pues, los datos de nuestro estudio evidencian que el fomento de la participación familiar se encuentra condicionado significativamente por la etapa en la que el docente desarrolla su labor educativa, de modo que el profesorado de

infantil afirma facilitar con mayor intensidad la participación de las familias en la vida de los centros. Quizá esta percepción esté estimulada por la mayor implicación escolar que manifiestan las familias en edades tempranas (Garreta, 2008). Aspectos sociales vinculados a la cultura participativa, así como aspectos escolares asociados a la organización, a los mecanismos de participación, a la figura docente, al clima escolar, entre otros, se encuentran en la base de dichas diferencias, pero también, cabe señalar la percepción de la infancia como etapa dependiente y la adolescencia como autónoma por parte de los agentes educativos, como un argumento explicativo de esta realidad.

En lo que respecta a la comunicación profesorado-familias podemos concluir, con independencia del nivel educativo, que los tutores y tutoras tienen asumida su responsabilidad educativa-comunicativa con los padres y madres del alumnado, siendo los que actúan como mediadores en la relación entre las familias y el resto de docentes. Este papel dinamizador ha sido señalado por Pereira (2011) entre las competencias a desarrollar por el maestro o la maestra, como la capacidad de relacionarse con otros miembros de la comunidad escolar, especialmente, las familias. De hecho, podemos comprobar en los resultados obtenidos que siempre que aparecen problemas o dificultades actitudinales, comportamentales o de aprendizaje, los docentes demandan la comunicación con la familia. Este aspecto se acentúa en las etapas de educación infantil y primaria, con respecto a secundaria. Además, paralelamente, otros estudios revelan que las familias son poco conocedoras del resto de profesorado del centro escolar, limitando su comunicación con el tutor/a, y generalmente suelen tratar dificultades de aprendizaje o aspectos negativos que presentan sus hijos/as (Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados y Pérez-Cobacho, 2008).

Reconocemos que la comunicación entre docentes y padres es el eje transversal que posibilita la participación, pero aunque necesario es

insuficiente, ya que estamos ante un hecho multidimensional, en el que inciden diferentes variables. Generalmente, los progenitores son conocedores de la importancia de participar en el centro, pero o bien no saben, no quieren o no pueden implicarse (Entrena y Soriano, 2003). De ahí, la importancia del profesorado para admitir estas carencias familiares y actuar como promotor de una mejora de la implicación familiar, pues como afirman Grant y Ray (2013), las escuelas y los docentes más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias y que ayudan a que las familias se involucren en la educación de los hijos/as. Dicho de otro modo, el profesorado debe valorar y respaldar la labor educativa de la familia, otorgando mayor credibilidad a su implicación educativa, ya que los logros académicos obtenidos serán mayores que si se trabaja en solitario (Jeynes, 2012).

Por otra parte, en lo que respecta al nivel de formación recibido sobre esta temática, los resultados evidencian que son menos facilitadores de la relación familia-escuela los docentes menos formados que aquellos cuyo nivel de formación sobre participación es más elevado. No obstante, coincidimos con Epstein (2011) en que existe una gran distancia entre la relevancia concedida a la familia y su relación con la escuela y la escasa preparación de los docentes para conducir las relaciones entre familia, escuela y sociedad, a pesar de constituir una de las principales variables a la hora de favorecer la participación familiar en los centros escolares. De hecho, la mayoría de los programas de formación inicial del profesorado no están a la altura de preparar verdaderamente a los maestros y maestras para participar con éxito con las familias (Caspé, López, Chu y Weiss, 2011), demandando un replanteamiento de las competencias docentes a adquirir en la educación superior.

Finalmente, atendiendo a la titularidad de los centros educativos, se observa cierta homogeneidad en las percepciones positivas del profesorado sobre las prácticas que desarrollan para facilitar la participación de las familias, tanto en educación infantil como en primaria. No obstante, en la

etapa de educación secundaria sí encontramos que los docentes pertenecientes a centros concertados y privados tienden a percibir de manera más positiva su labor como facilitadores de la participación familiar, en relación a sus colegas pertenecientes a centros de secundaria de carácter público. En otros estudios, concretamente para Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados (2014), se muestra una mayor participación y una implicación más efectiva en los padres y madres cuyos hijos e hijas asisten a colegios privados en el caso de educación infantil, y aquellas familias cuyos hijos asisten a centros concertados en secundaria. Asimismo, aunque de forma general la variable titularidad no es significativa en el clima escolar, en educación infantil, los centros de titularidad pública o privada presentan un clima más ordenado en relación a los centros de titularidad concertada, ya que se trata de centros cuyos directores tienen una valoración muy positiva del alumnado (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014b).

A modo de conclusión, se pone de manifiesto en nuestro trabajo que los docentes facilitan la implicación de los progenitores en las actividades organizadas por el centro y favorecen el desarrollo del sentimiento de pertenencia al mismo, pero ambos aspectos son susceptibles de mejora según se avanza en la escolaridad. El protagonismo de las familias aumenta a través de la confianza en ellas (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014). Todos necesitamos sentirnos parte de la comunidad en la que nos encontramos. Todos queremos ser reconocidos en aquello que hacemos.

Aunque el estudio cuenta con limitaciones derivadas principalmente del empleo de un único instrumento de recogida de información de índole predominantemente cuantitativo, la magnitud de las dimensiones abordadas en el mismo y la representatividad de la muestra nacional, compensan las posibles mermas de la investigación, tal y como se ha podido comprobar en el contraste entre los resultados obtenidos y los aportados por otras investigaciones, dejando otros análisis para posteriores estudios.

Nota

¹Esta investigación se ha desarrollado gracias a la coordinación y financiación del Consejo Escolar del Estado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Referencias bibliográficas

- Azpillaga, V., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. doi: 10.13042/Bordon.2014.66302
- Besalú, X. (2011). Recensión del libro *Familia y escuela en la tarea común de educar. Un modo de superar la incomunicación*, C. de Oliver Vera (coord.). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 153-154.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Cárcamo-Vásquez, H., y Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 1(3), 456-470. doi:10.5294/edu.2015.18.3.5.
- Caspe, M., López, M. E., Chu, A., y Weiss, H. B. (2011). *Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014a). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014b). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (coord.) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Entrena, M. S., y Soriano, A. (2003). Escuela de padres. En E. Gervilla, *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 143-154). Madrid: Narcea.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. doi:10.1174/113564009788345835.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196. doi:10.1174/113564009788345899.
- Foutoul, M. B., y Fierro, M. C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 101-119.
- Fuller, K., Parsons, S., MacNab, N., y Thomas, H. (2013). How far is leadership distributed in extended services provision? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 598-619. doi:10.1177/1741143213488587.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. doi:10.1174/021037003322553824.

- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-190.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Grant, B. K., y Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi:10.1177/0042085912445643.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006). BOE 4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013). BOE 10 de diciembre.
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Miranda, A. (2009). *Familia y escuela. La responsabilidad de un compromiso educativo compartido*. Madrid: FERE-CECA.
- Navaridas, N., y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012>.
- Ng, S. W., y Yuen, W. K. G. (2015). The micro-politics of parental involvement in school education in Hong Kong: ethnocentrism, utilitarianism or policy rhetoric! *Educational Review*, 67(2), 253-271. doi:10.1080/00131911.2013.868786.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pereira, I. (2011). El papel del maestro de educación Infantil en la sociedad contemporánea. *XII Congreso internacional de la teoría de la educación*, Barcelona.
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa.
- Stitt, N. M., y Brooks, N. J. (2014). Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as Accomplice or Parent as Partner? *Schools: Studies in Education*, 11(1), 75-101. doi:10.1086/675750.
- Valiente, P. (2012). *La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/544>

Abstract

Weaving bridges between school and family. The role of the teacher

INTRODUCTION. This paper aims to present teacher performance as a mediator and main launcher of the family involvement. It will analyse each of the educative stages of the teaching practice, the teacher's training on dealing with families in regards to the type of centre. It

begins with the analysis of the construct of “Involvement”, moving from the coexistence to the coeducation of the Educational Community. Our approach considers involvement as an element of quality and educative inclusion and the study follows with a review of previous studies on this matter. **METHOD.** For this study a non-experimental method has been used. Specifically, this is a descriptive study (based on an interview of an exploratory nature) which has used a questionnaire designed *ad hoc* in a national sample. 755 Spanish teachers of Pre-school, Primary Education and Secondary Education have been selected at random. **RESULTS.** Teachers have been found to facilitate significantly less family involvement in the different learning centres School as they progress towards higher stages. Such facilitation is quite higher in teachers with more training in dealing with families and only Secondary Education teachers from state-subsided schools and private centres are found to promote the involvement of parents in the school more than the ones from public schools. **DISCUSSION.** This study shares with recent studies the need of including interpersonal relationships such as that of family-school as one of the topics to be dealt with in teacher’s initial and Continuing Professional Development so it will promote the involvement of the families in the school life.

Keywords: *Family-school relationship, Faculty, Family involvement, Teacher training.*

Résumé

Tisser des liens entre l'école et la famille. Le rôle des enseignants

INTRODUCTION. La finalité de cet article est de présenter la perception du professorat sur sa performance en tant que médiateur et promoteur de la participation de la famille. L'analyse a été réalisée en fonction de l'étape éducative où travaille l'enseignant, de sa formation aux rapports auprès des familles, et du type d'établissement. Nous commençons par l'examen du principe de « participation », en passant de la coexistence à la coéducation de la communauté éducative - nous considérons que la participation est un témoignage de qualité et d'inclusion scolaire - puis nous faisons une brève révision des études antérieures sur le sujet. **MÉTHODE.** Nous avons utilisé une méthode non expérimentale, plus concrètement une recherche exploratoire et descriptive, du type enquête, pour laquelle un questionnaire conçu *ad hoc* a été appliqué à un échantillon national, sélectionné de manière aléatoire, composé par 755 enseignants des étapes éducatives de la maternelle, du primaire et du secondaire de l'état espagnol. **RÉSULTATS.** Les enseignants facilitent progressivement moins la participation des familles dans les établissements au fur et à mesure que l'on progresse dans l'étape éducative ; cette facilitation est significativement plus élevée chez les enseignants ayant plus de formation dans le traitement des familles ; uniquement au niveau du secondaire, les enseignants des établissements subventionnés et privés facilitent considérablement davantage la participation des parents, dans la vie du centre éducatif, que ceux des établissements publics. **DISCUSSION.** Nous partageons avec les recherches récentes le besoin d'inclure les relations interpersonnelles famille-école comme l'un des thèmes à aborder dans la formation initiale et continue des enseignants, afin de faciliter la participation de la famille dans la vie scolaire.

Mots-clés: *Relation famille-école, Professorat, Participation de la famille, Formation des enseignants.*

Perfil profesional de los autores

M^a Ángeles Gomariz-Vicente (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación principales se centran en: relaciones familia-centro educativo, orientación educativa y acción tutorial y diagnóstico en educación. Actualmente es coordinadora del Máster Oficial Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la Universidad de Murcia.

Correo electrónico de contacto: magovi@um.es

Dirección para la correspondencia: Departamento MIDE. Facultad de Educación, Campus de Espinardo, 30100 Murcia.

M^a Ángeles Hernández-Prados

Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información.

Correo electrónico de contacto: mangeles@um.es

M^a Paz García-Sanz

Doctora en Pedagogía, profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son: relaciones familia-centro educativo, evaluación de programas educativos y sociales y planificación, aprendizaje y evaluación de competencias.

Correo electrónico de contacto: maripaz@um.es

Joaquín Parra-Martínez

Doctor en Pedagogía, profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas principales de investigación se centran en: relaciones familia-centro educativo y diagnóstico en educación. Es par evaluador internacional de SINAES en Costa Rica. Actualmente es coordinador de la especialidad de Orientación Educativa del Máster Oficial Universitario en Formación del Profesorado y director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UMU.

Correo electrónico de contacto: jparra@um.es.