



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA EN FORMACIÓN SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA  
ESCUELA Y EL IMPACTO DEL PRÁCTICUM EN ELLAS**

**BELIEFS OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN  
TRAINING ABOUT THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP AND  
THE IMPACT OF THE PRACTICUM ON THEM**

**Alumna: Elena García Suárez**

**Especialidad: FP Sector Primario, Industrial y Servicios**

**Directora: Ana Castro Zubizarreta**

**Curso académico 2021-2022**

**Fecha: junio de 2022**

## RESUMEN

Las relaciones positivas entre familia y escuela son beneficiosas para toda la comunidad educativa e imprescindibles para conseguir un correcto proceso de aprendizaje de los alumnos. A pesar de que ambas partes conocen estos beneficios, la relación parece no funcionar y requiere, por parte de los docentes, de una iniciativa para mantener una relación fluida con las familias.

A través de la realización de un cuestionario se han analizado las creencias del profesorado en formación del Máster de Secundaria de la UC (2021-2022) respecto a las relaciones entre la familia y la escuela, ya que estas creencias determinan, en gran parte, su actuación futura como docentes. Se ha realizado el mismo cuestionario antes y después de la realización del Prácticum, para comprobar si sus creencias cambian con la experiencia vivida en los centros.

Los resultados muestran que, pese a que en la mayoría de los casos las creencias de los docentes en formación son positivas para el establecimiento de una relación óptima con las familias, en algunos casos no ha sido así. Además, aunque los resultados no son estadísticamente significativos, algunos de los cambios de creencias que se han observado se consideran negativos para establecer esta relación.

**Palabras clave:** Relación familia-escuela, Educación Secundaria, creencias, formación.

## ABSTRACT

Positive relationships between family and school are beneficial for the entire educational community and essential to achieve a correct learning process for students. Although both parties are aware of these benefits, the relationship does not seem to work and requires, on the part of the teachers, an initiative to maintain a fluid relationship with the families.

Through the completion of a questionnaire, the beliefs of teachers in training for the UC Secondary Master's Degree (2021-2022) regarding the relationship between family and school have been analyzed, since these beliefs determine, to a large extent, their future performance as teachers. The same questionnaire

has been carried out before and after the completion of the Practicum, to check if their beliefs change with the experience lived in the centers.

The results show that, despite the fact that in most cases the beliefs of teachers in training are positive for the establishment of an optimal relationship with families, in some cases this has not been the case. In addition, although the results are not statistically significant, some of the changes in beliefs that have been observed are considered negative to establish this relationship.

**Keywords:** Family-school relationship, Secondary Education, beliefs, training.

## CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO .....	8
2.1. La relación familia escuela: necesidad de participación.....	8
2.2. Beneficios de las relaciones familia-escuela .....	9
2.3. Dificultades en las relaciones familia-escuela .....	11
2.4. Influencia de los cambios recientes .....	14
2.5. Las creencias del profesorado en formación y su influencia en la relación familia-centro educativo .....	17
3. OBJETIVOS.....	20
5. MATERIAL Y MÉTODOS .....	21
Método .....	21
Participantes.....	21
Instrumento .....	22
Procedimiento .....	22
Análisis de resultados .....	23
6. RESULTADOS .....	24
Bloque 1. Canales de comunicación .....	25
Bloque 2. Participación de las familias.....	29
Bloque 3. Información sobre las actividades del centro .....	33
Bloque 4. Entrevista con las familias.....	34
Bloque 5. Aprendizaje del alumno .....	37
Bloque 6. Autoeficacia percibida sobre la relación con las familias. ....	40
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	42
8. BIBLIOGRAFÍA .....	56
9. ANEXOS .....	62
Anexo 1. Cuestionario realizado antes y después de las prácticas. ....	62
Anexo 2. Medias obtenidas para cada pregunta según la escala Likert.....	64
Anexo 3. Resultados (%) de las cinco opciones de la escala Likert .....	66

## 1. INTRODUCCIÓN

Las primeras relaciones entre la familia y la escuela comenzaron cuando surgió la necesidad de recibir atención educativa fuera del hogar. De esta manera, las primeras escuelas contaban con la vinculación muy estrecha entre ambas partes, ya que eran los propios padres o la iglesia las que tomaban todas las decisiones relativas al funcionamiento de los centros.

A medida que avanza el siglo XX esta situación va cambiando, dando paso a la especialización de la labor pedagógica, y fue en ese momento cuando comenzó a producirse un distanciamiento entre ambas instituciones, que condujo a la aparición, no mucho más tarde, de los primeros conflictos entre ambas (Serdio, 2008).

En España, la participación de las familias se reguló por primera vez a través de la Ley Orgánica 8 de 1985, que reconoce el derecho a la educación y la participación formal en órganos de representación como es el consejo escolar del centro. En el año 2013, en la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se regulan, además, el derecho de las familias a la libre elección del centro, del tipo de formación religiosa o moral que quieren que reciban sus hijos, o al intercambio de información entre familias y centros educativos, entre otros (Frías del Val, 2014, en Castro y García, 2016).

Muchos son los autores y las instituciones que resaltan la importancia que tienen las relaciones que se establecen entre la familia y el centro educativo para una correcta adquisición de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Aguirre *et al.*, 2016; Hernández *et al.*, 2019; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Toda la comunidad educativa coincide en esta importancia y aboga por fomentar esta relación de manera eficiente, ya que la colaboración entre la familia y la escuela propicia beneficios para toda la comunidad educativa (Garreta, 2014). Tal y como se señalan en el apartado correspondiente.

Las relaciones entre la familia y la escuela se consideran un factor de gran importancia en la educación de los alumnos. Los cambios culturales recientes y la legislación en nuestro país han ido fomentando esa participación social y cultural, pero aún nos encontramos lejos de la situación ideal, donde la escuela reconozca la importancia de las familias en el proceso educativo y estas, a su vez, asuman un rol activo en los centros y se impliquen en la educación de sus hijos (Garreta, 2016). Se puede definir la comunidad educativa como una asociación de personas que, libremente unidas, abogan por unos mismos principios y objetivos académicos, con el compromiso de llevar a cabo una acción educativa de forma compartida y responsable (Castro y García-Ruiz, 2013).

Resulta de vital importancia que esa relación funcione correctamente si lo que se quiere conseguir es que los alumnos alcancen una madurez personal y académica adecuadas para integrarse en el mundo que les rodea con seguridad y éxito. Para conseguir este ambicioso objetivo, ambas instituciones deben trabajar de manera conjunta, se debe conseguir un acercamiento entre ambas partes para poder aplicar de manera efectiva todas las herramientas disponibles para que los alumnos logren poner en juego su máximo potencial, consiguiendo así optimizar el éxito escolar y, por tanto, la integración del alumno en la sociedad y en el mundo laboral.

Por tanto, según Garreta (2014) se debe mejorar esta relación, pero no sólo la interacción entre familias y profesionales de los centros educativos a la hora de relacionarse en situaciones formales e informales, sino también, la participación de la familia en el centro. Esta participación implica compartir un proyecto común para conseguir la adaptación de los alumnos a la vida escolar.

Para conseguirlo los docentes deben abrir sus puertas a la vida de las familias para poder establecer una relación de confianza con ellas y compartir información valiosa que puedan utilizar para llevar a cabo sus funciones educativas de manera exitosa.

Por su parte, las familias deben interesarse por la evolución académica de sus hijos, asistir a las tutorías que establezca el centro, apoyar al alumno en la

realización de los deberes o impulsar la realización de actividades extraescolares. Además, se debe fomentar una participación de las familias más colectiva, participando en las actividades del AMPA y en su gestión.

Garreta (2014) afirma que las familias que se implican en la escuela perciben que su participación es bien recibida por parte del centro y se sienten cumplidoras con su función parental, fomentando así su responsabilidad. Por tanto, se trata de que cada parte aporte su granito de arena para construir, poco a poco, una relación firme y de confianza. La implicación de todas las partes crea una sinergia que hace que la suma del conjunto sea mayor que las sumas individuales.

El principal problema detectado y que ha motivado la realización de esta investigación, es la escasa y/o inadecuada relación que establecen, en general, los centros educativos y las familias. Se considera importante revertir esta situación, fomentando una mayor concienciación y formación del profesorado en este ámbito desde los propios centros y desde las administraciones públicas.

Debido a la importancia de la relación entre los docentes y las familias, y dado que esta relación depende en gran medida de la iniciativa de los primeros respecto a mantener una relación fluida y positiva con las familias, se considera de interés analizar las creencias del profesorado en formación (en este caso los alumnos del Máster de Secundaria de la Universidad de Cantabria en el curso 2021-2022) respecto a las relaciones entre la familia y la escuela para conocer su punto de vista respecto a esta relación, ya que, como ya se ha comentado, las creencias determinan en gran parte su actuación futura como docentes.

Además, se considera importante analizar sus creencias tanto antes de realizar las prácticas en los centros educativos y como después de llevarlas a cabo, para comprobar si estas cambian con la experiencia vivida en los centros o no.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. La relación familia escuela: necesidad de participación**

Pese a que existe unanimidad por parte de las instancias que señalan los principios fundamentales sobre la educación en que la responsabilidad de educar a los hijos recae sobre los padres (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948 o Declaración de los Derechos del Niño, 1959, entre otros), las familias necesitan de ayuda para llevar a cabo esta función, y es ahí donde la escuela cumple su función como complemento a las familias (Rivas, 2007).

Según esta autora, la participación de las familias en el centro es un mecanismo legal, imprescindible y necesario para que ambas instituciones consigan aunar esfuerzos y conseguir la formación integral del niño. De esta manera, la participación es el medio de canalización de la ayuda y la colaboración entre ambos ambientes, familiar y escolar. A través de estas relaciones se configura la educación y la formación del niño, por lo que las familias deben fomentarla.

La participación es un medio a través del cual el individuo se desarrolla tanto de forma individual como social. “Los individuos sólo pueden aprender a comprenderse a sí mismos como personas democráticas, cuando son miembros de una comunidad democrática en la cual se resuelven los problemas de la vida social a través de deliberaciones colectivas y de un compartido interés por el bien común” (Escámez, 2003, en Ruiz, 2007), por lo que cuenta con un gran valor en el contexto educativo (Ruiz, 2007).

Afirma esta autora que la participación es un derecho que tiene toda persona a intervenir en todos los asuntos que le conciernen y un deber de cooperación en el desarrollo de su propia comunidad, formándose, así, como personas autónomas interactuando con los demás. Resalta también la importancia del sentimiento de pertenencia al grupo para colaborar en la consecución de proyectos comunes. Si no se siente parte del grupo será muy difícil que se involucre en ningún tipo de proyecto educativo.

Asegura, además, que, aunque la presencia de la participación en nuestro sistema educativo ha sido un factor clave en los últimos 30 años para lograr que la escuela sea un espacio democrático y que es bien sabido que es necesaria para el buen funcionamiento de los procesos educativos, aún no se ha conseguido que la participación sea una realidad del día a día en los centros educativos.

Se debe tener en cuenta que ambos contextos, familia y escuela son los más importantes en el desarrollo de los niños (Solé, 1996, en Llevot y Bernad, 2015), desarrollando funciones complementarias en su proceso educativo (Mérida, 2002, en Llevot y Bernad, 2015), por ello se considera tan importante el establecimiento de una relación positiva entre ambas partes y la participación activa de las familias en el centro. Esta implicación en la acción educativa es uno de los factores determinantes del éxito escolar de los niños (Kherroubi, 2008, en Llevor y Bernad, 2015), además de otros beneficios que se especifican en el apartado siguiente.

## **2.2. Beneficios de las relaciones familia-escuela**

Como ya se ha comentado anteriormente, muchos son los beneficios que se obtienen de una relación estrecha entre la escuela y las familias. Siguiendo a Garreta (2014), algunos de estos beneficios son, para los estudiantes, una actitud más favorable hacia las tareas escolares, una conducta más adaptativa, una mayor participación en el aula, una mayor autoestima, etc. Todos ellos vienen determinados por una unanimidad en los criterios metodológicos que observan tanto en el centro como en la familia, fruto de esa estrecha relación. Por el contrario, si a los alumnos se les proporciona criterios diferentes aparecen inseguridades que se traducen en resultados negativos en cuanto a su rendimiento escolar.

Esta estrecha relación también proporciona beneficios para el profesorado. Así, los docentes afirman que esta relación tiene mucha importancia para su práctica profesional, favoreciendo, además, la imagen que los padres poseen acerca del

profesorado, favoreciendo su autoestima y una mayor satisfacción con su profesión.

Entre los beneficios para las familias que cita este autor se encuentra el hecho de que favorece una motivación por seguir colaborando en la educación de sus hijos, desarrollando habilidades positivas de paternidad e incrementando la comprensión de los programas escolares, entre otros. Otro beneficio que encuentra García y Bacete (2003) es que la participación de las familias también tiene consecuencias positivas tanto en la propia familia como en la calidad del centro y del trabajo docente, aumentando su capital social y cultural.

Continuando con las aportaciones de otros autores, Valdés y Sánchez (2016) afirman que la participación de las familias origina confianza entre todos los componentes de la comunidad educativa (familias, docentes-directivos y estudiantes), creando sinergias en la mejora de la gestión escolar y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Estos, por su parte, adquieren un mayor compromiso con el aprendizaje y un autoconcepto académico positivo, además de generar menos problemas asociados a la disciplina y a la violencia.

Según Serdio (2008), familia y escuela son contextos de desarrollo y educación para la persona. Los alumnos necesitan participar de actividades, roles y relaciones interpersonales necesarios para conseguir una socialización óptima y para aprender a ser autónomo y autosuficiente.

Volviendo a García Bacete (2003), este autor realiza un listado de beneficios para los estudiantes, los docentes y las familias, coincidiendo con Garreta (2014). Entre ellos se pueden destacar los siguientes:

- Para los estudiantes mejores puntuaciones en tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria, mejor actitud hacia la realización de tareas escolares, mejor conducta, autoestima más elevada, mejor perseverancia académica, menor escolarización en programas de educación especial y menor tasa de abandono.
- Para los docentes que las familias les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza y los directores valoran mejor su desempeño docente, lo que conduce a una mayor satisfacción con su

profesión y un mayor compromiso con su tarea, centrándose más en el alumno.

- Para las familias se incrementa su sentido de autoeficiencia y la comprensión de los programas escolares, valoran más positivamente su papel en la educación de sus hijos logrando una motivación propia para continuar con sus estudios. Todo ello provoca una mejora en la comunicación con sus hijos y el desarrollo de habilidades positivas de paternidad.

Por último, según el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015), uno de los cinco factores que presentan un mayor impacto sobre los resultados académicos de los alumnos es la implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos. Afirma, además, que para poder llevar a cabo esta relación con éxito ambas partes deben establecer relaciones recíprocas, no actuaciones unilaterales. Ambas partes comparten la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones: “Familia y escuela tienen el objetivo común de educar a la persona, que es única y que necesita encontrar coherencia y continuidad entre los dos contextos. Ninguna de las dos debería afrontar en solitario el reto que supone la educación en nuestros días”.

### **2.3. Dificultades en las relaciones familia-escuela**

Pese a que ambas partes son conocedoras de la importancia de esta relación y de los beneficios que aporta a toda la comunidad educativa, existen hoy en día muchas dificultades a la hora de establecer esta relación con éxito.

Cada una de las partes expresa sus quejas con respecto a la otra, pero parece muy complicado llegar a un consenso, tal y como se analiza a continuación.

Como es bien sabido, los centros educativos tienen la responsabilidad de la educación de los alumnos, pero no sólo académica, sino también social. Y es aquí donde surgen muchos de los problemas que tienen lugar en los centros respecto a su relación con las familias, ya que estas delegan toda la

responsabilidad de la educación de sus hijos a los centros, cuando la familia también tiene gran parte de esta responsabilidad.

Según Bolívar (2006), multitud de análisis sociológicos ponen de manifiesto que la capacidad educadora y socializadora de la familia se está mermando de manera progresiva, lo que lo que lleva al centro escolar a asumir la responsabilidad de dotar al alumno de una formación integral de la personalidad.

Coinciden Giró y Cabello (2018) con Bolívar (2006) en que existe un excesivo consenso en atribuir la responsabilidad a la escuela y al profesorado en todo lo relacionado en la educación de los alumnos. Según Giró *et al.* (2014), las familias deberían asumir su responsabilidad educativa y la escuela, por su parte, las responsabilidades formativo-instructivas. Por tanto, por parte de los centros se demanda a las familias una mayor implicación en el proceso educativo, ya que consideran que esa tarea les ha sido derivada, sobrecargando al profesorado con multitud de tareas a realizar (Doncel, 2012).

Por su parte, las familias demandan más atención por parte del centro educativo, ya que esta va descendiendo a medida que se avanza a lo largo de las etapas educativas. Además, parece que existe una falta de comprensión mutua, por lo que se debería incidir en una mejora de la formación docente para propiciar un mayor entendimiento entre las partes y una búsqueda de nuevas vías de comunicación, potenciando así una relación más dinámica, fluida y efectiva. Y en este sentido, es el centro educativo el que debe tomar las riendas de esta relación, invitando y propiciando la relación con las familias y su participación en la vida del centro (Vincent, 2000).

Más allá de atribuir responsabilidades en cuanto a quién corresponde la educación de los alumnos, las familias se encuentran con dificultades a la hora de establecer una relación positiva con los centros educativos derivadas de sus obligaciones laborales, como la falta de tiempo para atender todas las necesidades educativas que requieren sus hijos o una deficitaria conciliación de su vida laboral y familiar.

La escolarización de los hijos implica una serie de tareas como ayudar con los deberes, acudir a reuniones o el acompañamiento a las actividades extraescolares que las familias deben atender, pero muchas veces les resulta muy complicado por falta de tiempo. La incorporación de la mujer al mercado laboral y a la vida pública no ha ido acompañada de una reestructuración de las responsabilidades familiares (Fraguela *et al.*, 2013), por lo que las mujeres sufren una carga de tareas a realizar, desembocando en una disminución del tiempo que se dedica en la familia para las necesidades educativas, deteriorando, por tanto, las relaciones con la escuela.

Como se ha comentado anteriormente, existen dificultades a la hora de establecer una participación activa de las familias en el centro educativo. Se producen más casos de confrontación y de conflicto que de acción cooperativa hacia el logro de metas comunes (Ruiz, 2007). La normativa regula la presencia de las familias y los modelos de participación, pero aún así esa participación deseada no se produce, y esto puede ser debido a la ausencia de una cultura participativa, al individualismo y ausencia de pertenencia a la comunidad y a una posible falta de información y formación (Martínez, 2004, en Ruiz, 2007).

Todas las discrepancias y dificultades comentadas anteriormente entre centro educativo y familias son responsables, entre otros motivos, de que las relaciones entre ambas instituciones no funcionen correctamente, con las consecuencias negativas que esto conlleva tanto para los alumnos como para el resto de la comunidad educativa, ya sean las propias familias o los docentes del centro.

Por tanto, el profesorado adquiere una responsabilidad muy importante para el establecimiento de una relación positiva entre el centro y las familias. En este sentido, las creencias del profesorado producen un efecto significativo en cuanto al grado de participación de las familias en la educación de sus hijos (Bryan y Henry, 2012).

Las familias participan de una manera más activa en la vida escolar de sus hijos cuando existe una relación de confianza con los docentes, fortaleciéndose esa

relación cuando los docentes valoran positivamente la relación con las familias (Valdés y Sánchez, 2016).

## **2.4. Influencia de los cambios recientes**

Quizás los cambios que se van produciendo en nuestra sociedad no ayudan a alcanzar esa necesaria conexión entre familia y centros educativos, y más teniendo en cuenta la velocidad a la que se producen esos cambios en los últimos tiempos.

El sistema educativo se encuentra en un constante proceso de transformación asociados a los cambios económicos, sociológicos, culturales y tecnológicos que se producen en la sociedad, teniendo que adaptarse a los mismos. Por tanto, estos cambios se producen de una manera más lenta en el sistema educativo que en la sociedad. Un ejemplo es el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a las que toda la comunidad educativa debe adaptarse (Giró y Cabello, 2018).

El vertiginoso avance de la tecnología en general y de las TIC en particular nos ha llevado a un nuevo escenario en el que el docente debe reinventar su forma de impartir conocimiento. Esta tecnología juega en contra del papel del docente en cuanto a transmisión de contenidos se refiere, ya que toda la información que necesita un alumno se encuentra en la red, a golpe de un *click*, por lo que puede obtenerla de inmediato, incluso de manera más completa o detallada de lo que le puede facilitar el profesor.

En relación con la función del profesorado, la pandemia del COVID que nos ha tocado vivir nos ha hecho darnos cuenta de que se puede aprender de manera más autónoma, lo que lleva al docente a redefinirse, teniendo que asumir funciones más creativas e innovadoras (Feito, 2020).

Por parte de las familias también se requiere un esfuerzo extra, ya que han tenido y tienen que familiarizarse con el uso de la tecnología y con las aplicaciones que le requiere el centro educativo para establecer una comunicación exitosa.

Son muchos los beneficios que la tecnología aporta tanto a la sociedad en general como a la educación. Así, la tecnología puede incluso enseñar a aprender, como el caso del “experimento del agujero en la pared” de Sugata Mitra en 1999, donde se demuestra que los niños son capaces de aprender por sí mismos sin necesidad de que un adulto les enseñe o les guíe.

Pero la tecnología también tiene efectos negativos que se deben tener en cuenta para minimizarlos al máximo, como el grado de dependencia que puede generar en los alumnos o la incapacidad que puede producir en cuanto al desarrollo de otras habilidades como la capacidad de síntesis o, lo que es más importante, la valoración del esfuerzo. De esta manera, tanto el docente como las familias deben educar a los alumnos en el uso de las TIC.

Aunque el uso de estas herramientas parece que sustituyen de alguna manera algunas funciones del profesorado, existen al menos dos funciones irremplazables por la tecnología. La primera de ellas es la de enseñar a los alumnos a obtener la información, a que sean capaces de discernir entre una página de opinión, una página de información general o un documento con rigor científico, han de aprender a saber qué grado de validez se debe dar a cada uno de ellos. Los docentes deben enseñar a cribar internet a sus alumnos (Silió, 2014).

La segunda función que no puede cumplir la tecnología es la de empatizar con el alumno, acompañarle en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal, así sería como se concibe una educación de calidad, donde todos los alumnos, sin excepción, se sientan valorados por sus profesores y entiendan que, pese a las diferencias, todos merecen el mismo respeto y aprecio. De hecho, según Christopher Clouder, director de la Plataforma para la Innovación en Educación, los alumnos que obtienen éxito son aquellos que son respetados y apoyados por un docente cuya meta es conseguir lo mejor de cada alumno y no los mejores resultados (Silió, 2014).

Por tanto, la tecnología ha producido un enorme cambio en la educación, en gran medida positivo, como pueden ser las facilidades que aporta para implantar

gamificación, trabajo cooperativo, etc. Sin embargo, la escuela deberá seguir siendo agente socializador, y los docentes deberán seguir siendo garantes de estímulos para el desarrollo personal del alumnado (iniciativa propia, espíritu crítico, habilidades positivas...).

Además de los cambios en la educación que está suponiendo el avance de las tecnologías, la evolución sociopolítica de nuestro país también afecta de manera importante al sistema educativo.

De esta manera, el modelo educativo en nuestro país ha sufrido un proceso de cambio a lo largo del tiempo, acompañando a las diferentes situaciones sociopolíticas por las que ha ido atravesando. Comenzando con el régimen franquista, que pretendía convertir la educación en un proceso de adoctrinamiento del alumnado con el fin de consolidar los valores del fascismo y garantizar así el futuro del régimen pasando por la transición, donde se restauró la democracia y, basada en la Constitución Española, se hizo más accesible la educación a todos los sectores de la población, y llegando hasta nuestros días, la evolución del modelo educativo y de sus leyes ha sido variada (Sánchez, 2021).

Además de los cambios sociopolíticos, en el último cuarto del siglo XX se han producido cambios significativos en cuanto a la estructura de las familias, como una disminución de matrimonios y aumento de uniones libres, aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, gran descenso de la natalidad y la incorporación de la mujer al mercado laboral, entre otros (Bolívar, 2006).

Por tanto, siguiendo a este autor, las familias con las que debe relacionarse la escuela ya no son las mismas. El papel que juegan madres y padres ha cambiado, y también lo ha hecho el modelo familiar en cuanto al tiempo que pasan los niños en el ambiente familiar, reduciéndose a favor de otros agentes de socialización fuera de la relación con padres y hermanos.

Estos y otros cambios han ido transformando el sistema educativo, que se ha tenido que adecuar a cada momento e ir adaptando sus leyes educativas, cuyo objetivo es mejorar los resultados escolares de los alumnos de la enseñanza obligatoria, además de aumentar la escolarización en los niveles no obligatorios. Además de conseguir este objetivo, se ha pretendido conseguir otros. Por ejemplo, la LOE (2006) pretendía, además, transmitir valores de libertad, igualdad y tolerancia desde edades muy tempranas y, aunque no es el cambio más representativo de la LOMLOE (2020), esta pretende fomentar una educación adecuada para alumnos con necesidades educativas especiales (Sánchez, 2021).

Todos los cambios que se han ido produciendo han ido acompañados, además, de diferentes metodologías de enseñanza. Hace no muchos años la metodología utilizada por los docentes estaba basada en transmitir los conocimientos redactados en un libro de texto, pero hoy en día esta metodología es muy amplia, diversa y dinámica, consiguiendo una implicación y protagonismo del alumno que antes no existía.

De esta manera, las nuevas metodologías buscan mejorar la experiencia educativa de los alumnos para conseguir no sólo un aprendizaje más significativo, sino también una formación en valores del alumnado.

## **2.5. Las creencias del profesorado en formación y su influencia en la relación familia-centro educativo**

El sistema educativo transmite creencias, valores y actitudes, siendo el docente el responsable de esta transmisión, ya que reproduce formas de aprendizaje, de relaciones sociales o de jerarquía. Por tanto, el funcionamiento y eficacia del sistema educativo guarda una estrecha relación con los valores y las creencias del profesorado (Bosch, 2002).

Lo que el docente cree y conoce va a ser lo que más influya en su manera de impartir docencia (Duffee y Aikenhead, 1992, en Abril *et al.*, 2014). Además, según Bosch (2002) existen muchos trabajos que aseguran que existe una

relación entre las creencias del profesorado y el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, las creencias del profesorado resultan de vital importancia en su formación, por lo que se debería dotar de una gran importancia a la formación específica del profesorado en formación para conseguir unas creencias lo más idóneas posibles para el desarrollo de sus funciones, en este caso para establecer una relación estrecha y positiva con las familias.

Mucha es la literatura que trata sobre las creencias de los docentes en formación en cuanto a las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela. Algunos de estos autores analizan los impedimentos que hacen que esta relación no se produzca de manera óptima, con las consecuencias que esto trae consigo para toda la comunidad educativa.

Por ejemplo, Valdés y Sánchez (2016) afirman que, en muchos casos, estas creencias actúan como barrera para una adecuada actuación de las familias en la educación de sus hijos. Los docentes creen que la falta de participación de las familias en la educación de sus hijos es debida a la falta de interés y responsabilidad por parte de los padres, de manera especial en familias con bajo nivel socioeconómico, lo que resulta ser negativo para la relación de confianza que debe establecerse entre educadores y padres.

Por otro lado, existen algunos profesores que creen que las familias y su participación en el centro suponen un obstáculo para llevar a cabo con éxito su trabajo, ya que lo ralentiza o interrumpe (informe del Consejo Escolar del Estado, 2014, en Castro *et al.*, 2018).

Otro obstáculo para establecer una relación positiva entre la escuela y las familias es que, al contrario de lo que sucedía con anterioridad, las familias ya no aceptan un modelo de relación de subordinación frente al profesorado (Vázquez y López-Larrosa, 2014), lo que se traduce en el establecimiento de relaciones de competencia entre ambos (Fernández y Terrén, 2008 en Vázquez y López-Larrosa, 2014) y reproches por parte de los docentes a la falta de interés de las familias.

Además, Gomila y Pascual (2015) se plantean las barreras institucionales que se encuentran los docentes a la hora de gestionar su relación con las familias y que pueden determinar en gran medida los modelos relacionales que apliquen en su vida profesional. Así, afirman que existe una “cultura” organizativa escolar para cada centro, que de manera general está basada en una separación entre el centro educativo y las familias, y, por tanto, el docente en prácticas debe aceptar esta “cultura”.

También hay estudios, como Valdés y Sánchez (2016), que evidencian que dentro del contexto de la relación de familias con bajo nivel socioeconómico, los docentes construyen creencias que perjudican esta relación, ya que limitan la participación de los padres en la educación. Además, los docentes cuentan con una visión limitada de cómo los padres pueden involucrarse en la educación de sus hijos, por lo que se reducen las posibilidades de establecer estas relaciones.

Quizás lo primero que habría que plantearse es qué entienden cada una de las partes por colaboración familia-escuela, ya que de ello depende la participación y colaboración que se puedan establecer entre ambos.

Según Madrid *et al.* (2019), las familias y los centros cuentan con el mismo protagonismo a la hora de construir sus roles y formas de relacionarse. Sin embargo, coincidiendo con Gomila y Pascual (2015) existen obstáculos que impiden que esta premisa se cumpla, el más importante es que las familias no participan en las actividades convocadas por la escuela, y que cuando lo hacen es para participar en actividades recreativas y colectivas, presentando un elevado grado de desinterés hacia actividades de formación académica.

Según los docentes, una de las causas por las que las familias no participan en las actividades de formación académica es porque saben que otras familias lo hacen, por lo que se aprovechan del trabajo realizado por éstas últimas y no se involucran en su ejecución.

Por otro lado, las expectativas de los docentes es que las familias obedezcan y cumplan sus requerimientos como experto (Madrid *et al.*, 2019), por lo que la

relación de esta manera no es igualitaria, estos docentes limitan de manera clara el establecimiento de una relación que fluya en ambos sentidos. Ante este problema, estos autores proponen que los centros complejicen los recursos de los que disponen para involucrar a las familias para conseguir una integración óptima de las familias a los centros educativos.

Aunque es cierto que el pensamiento del profesorado depende de su formación inicial, de sus características personales y del contexto en el que se desarrolla, la práctica docente configura su identidad profesional, por lo que es determinante para el establecimiento de sus creencias (Castro *et al.*, 2018).

Así, el prácticum es un elemento clave, ya que en su transcurso afloran o actúan creencias que condicionan el desempeño docente, por lo que resulta importante conocer estas creencias e intentar cambiar las que sean erróneas de inicio (Castro *et al.*, 2018).

La experiencia del docente en formación determina en gran medida su futura actuación frente a las familias, reproduciendo las actitudes y dinámicas observadas (Vázquez y López-Larrosa, 2014). Por tanto, para poder mejorar la relación entre familia y escuela y minimizar los problemas que pueden surgir en esta relación, se considera importante conocer las creencias iniciales del docente en formación y analizar si las prácticas educativas provocan un cambio en esas creencias, ya sea positivo o negativo para el óptimo establecimiento de la relación.

### **3. OBJETIVOS**

Teniendo en cuenta la importancia de las relaciones que se establecen entre el centro educativo y las familias y la responsabilidad que tienen los docentes en cuanto a desarrollar y potenciar esta relación, se propone un doble objetivo para este trabajo:

1. Conocer las creencias del alumnado del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Cantabria del curso

2021-2022 sobre las relaciones que se establecen entre el centro educativo y las familias.

2. Analizar si la realización de las prácticas curriculares del profesorado de Educación Secundaria en formación contribuye a un cambio respecto a estas creencias iniciales.

## 5. MATERIAL Y MÉTODOS

### Método

Se ha llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo y transversal pre-post, sin grupo control. A través de un cuestionario estructurado se realizó un pre-test, con el fin de identificar las creencias del profesorado en formación sobre la relación familia-centro educativo en el marco de la Educación Secundaria antes del desarrollo de las prácticas de enseñanza de los alumnos del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Cantabria del curso 2021-2022 para que, una vez cursado el *Prácticum*, se volviese a pasar el mismo cuestionario post-test y poder comparar así los resultados en sus respuestas en los dos momentos, tal y como se muestra en la Tabla 1.

El diseño del estudio sigue la estructura de otros trabajos desarrollados por Gomilla y Pascual (2015), González (2018) y Hernández *et al.* (2019), entre otros.

### Tabla 1

*Instrumentos utilizados para la investigación*

Marco temporal	Fecha	Instrumento de recogida de información
Pre-Prácticum	Enero 2022	Cuestionario inicial
Post-Prácticum	Abril 2022	Cuestionario final

### Participantes

El alumnado del presente curso 2021-22 (155 estudiantes) del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria ha sido el destinatario del cuestionario. Su participación ha sido voluntaria y anónima en todo momento y se han seguido a lo largo de toda la investigación las orientaciones éticas que establece el Comité de Ética de la

Universidad de Cantabria presentando el consentimiento informado al alumnado y los fines y objetivos del estudio de forma clara.

### **Instrumento**

En el proceso de diseño y validación del instrumento se realizó una evaluación por juicio de expertos. En este proceso de evaluación en el que participó la directora del trabajo se revisaron las dimensiones e ítems verificando la adecuación, concreción y claridad de cada uno de ellos, utilizando como guía para su elaboración trabajos como el de Vázquez y López-Larrosa (2014) o el de Castro *et al.* (2018), entre otros.

Se realizaron cambios durante el proceso para favorecer que el ítem recogiese creencias del alumnado y que este pudiera contestarse en base a diferentes grados de acuerdo o desacuerdo.

El cuestionario, tal y como se puede observar en el Anexo 1, consta de 42 ítems distribuidos en seis bloques. El primer bloque está relacionado con los canales de comunicación entre la familia y la escuela y consta de nueve preguntas. El segundo bloque trata sobre la participación de las familias en el centro y lo componen once preguntas. El tercer bloque lo forman cuatro preguntas relacionadas con la información sobre las actividades del centro. El cuarto bloque trata sobre la entrevista con las familias, compuesto por siete preguntas. El quinto bloque lo componen siete preguntas relacionadas con el aprendizaje del alumno y el sexto y último bloque trata sobre la autoeficacia percibida sobre la relación con las familias, compuesto de 4 preguntas.

### **Procedimiento**

Tanto la información ofrecida a los alumnos como el cuestionario a través de la plataforma *Google Forms*, han sido facilitados a través del correo electrónico de los alumnos de la Universidad de Cantabria, agradeciendo sinceramente y de antemano a todos los alumnos su participación desinteresada en el estudio.

La duración aproximada de cumplimentación de los cuestionarios fue de 10 minutos para cada uno de ellos y los datos han sido tratados con la confidencialidad oportuna, ya que el cuestionario es totalmente anónimo.

Tal y como se muestra en la Tabla 1, el primer cuestionario se hizo llegar a los alumnos una semana antes del comienzo de las prácticas, el 14 de enero de 2022, cerrándose el plazo para su cumplimentación el día anterior al comienzo de las prácticas, el día 23 de enero de 2022. El segundo cuestionario se envió a los alumnos tras la finalización de las prácticas, el 6 de abril de 2022, cumplimentándose el último cuestionario el día 25 de abril de 2022.

Las respuestas a los cuestionarios será tipo Likert, tal y como han seguido autores como Vázquez y López-Larrosa (2014), con cinco niveles posibles de respuesta. La escala tipo Likert es un instrumento de medición de datos cuantitativos, donde se presentan una serie de ítems a modo de afirmaciones buscando la reacción del sujeto, pudiendo medir así actitudes del encuestado.

Los resultados se han organizado en los 42 ítems que componen el cuestionario para las dos muestras realizadas (antes y después de la realización de las prácticas en los centros educativos), para comprobar si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los alumnos en los dos momentos indicados. En el caso de que sí existan estas diferencias se podría afirmar que la realización de las prácticas conduce a un cambio de creencias de los docentes en formación en lo que se refiere a la relación que se establece entre la familia y el centro educativo.

### **Análisis de resultados**

El análisis de los resultados se ha realizado a través de una prueba F para varianza de dos muestras, a través de Excel. Se ha realizado un análisis con la media de cada uno de los 42 ítems medidos entre 0 y 5 puntos que establece la escala Likert, con un resultado negativo, es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias del alumnado en formación antes de realizar las prácticas educativas y las que tienen después de realizarlas. Además, ante este resultado negativo, se ha llevado a cabo el mismo análisis para cada uno de los seis bloques de preguntas que consta el cuestionario, para comprobar si existen diferencias de manera separada según los diferentes bloques.

Como se puede observar en el Anexo 2, se han analizado los resultados a partir de la media obtenida en cada uno de los 42 ítems (según la escala Likert utilizada, de 0 a 5 puntos). Sin embargo, para el análisis de los resultados se ha considerado oportuno utilizar los porcentajes obtenidos en cada una de las cinco posibles respuestas de los 42 ítems, a través de tres datos:

1. El sumatorio de los porcentajes de las respuestas 1 y 2 de la escala Likert (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, respectivamente) y que en adelante se denomina porcentaje total de docentes en formación en desacuerdo o en contra.
2. El sumatorio de los porcentajes de las respuestas 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente), al que en adelante se denomina porcentaje total de docentes en formación de acuerdo o a favor.
3. El porcentaje de respuestas neutrales (respuesta 3 de la escala Likert).

De esta manera se puede realizar un análisis más detallado según porcentajes de docentes en formación de acuerdo, neutrales o en desacuerdo con cada una de las 42 preguntas.

Asimismo, el análisis de los resultados se ha organizado por bloques, analizado cada uno de ellos de manera independiente.

## **6. RESULTADOS**

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados antes y después de las prácticas educativas del profesorado en formación.

En el primer cuestionario se obtuvieron 77 respuestas de alumnos del máster, contando el segundo cuestionario con 61 respuestas, un 79,2% del total de respuestas obtenidas en la primera pasación.

En el Anexo 3 se pueden observar los resultados para las 42 preguntas medidas en porcentajes para cada una de las cinco posibilidades de respuesta del cuestionario, aunque, como se ha comentado en el apartado de material y métodos, en este apartado no se comentan los porcentajes de esas cinco posibilidades, sino sólo de tres: porcentaje en desacuerdo (sumatorio de las

opciones 1 y 2 de la escala Likert del cuestionario), porcentaje en acuerdo (sumatorio de las opciones 4 y 5) y porcentaje neutral (opción 3).

Los resultados estadísticos muestran cómo, teniendo en cuenta las 42 preguntas del cuestionario, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias de los docentes en formación antes de realizar las prácticas en el centro educativo y después de realizarlas.

Al realizar un análisis para cada uno de los seis bloques de preguntas que constituyen el cuestionario (ver apartado de material y métodos), los resultados muestran cómo tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de ellos.

Aunque los resultados no son estadísticamente significativos en cuanto a diferencias de creencias de los docentes en formación antes y después de la realización de las prácticas, se considera importante realizar un análisis de todas las preguntas por su relevancia, ya que muestran el posicionamiento de los futuros docentes respecto a la relación del centro educativo y las familias, posición que parece bastante firme, ya que se reafirma después de la realización de las prácticas educativas.

Además, se analizan los pequeños cambios de posicionamiento que se producen en cada una de las 42 preguntas del cuestionario.

## **Bloque 1. Canales de comunicación**

Este bloque trata sobre los canales de comunicación que se establecen entre las familias y el centro y está compuesto por las primeras nueve preguntas del cuestionario.

La primera de estas preguntas es si las familias tienen que acudir a las reuniones a las que son convocadas. En esta pregunta las respuestas ofrecidas por el profesorado en formación presentan ligeras diferencias antes y después de las prácticas. La mayoría de ellos (85,7%) se muestra a favor en el primer cuestionario, elevándose este porcentaje hasta el 86,9% en el segundo pasaje. Únicamente el 6,5% de los docentes en formación estaba en contra antes de realizarlas, disminuyendo este porcentaje hasta un 4,9% después de llevarlas a cabo. Así, se puede afirmar que los futuros docentes consideran más importante

la asistencia de las familias a las reuniones del centro después de realizar las prácticas que antes.

Respecto a la segunda pregunta (las familias tienen que solicitar entrevistas al profesorado siempre que lo consideren oportuno), se observa un cambio de respuestas que se inclina hacia las opciones en desacuerdo desde la posición neutral, manteniéndose prácticamente el mismo porcentaje en las opciones de acuerdo (81,8% y 82%, respectivamente). Por tanto, se puede interpretar que el profesorado en formación considera menos importante que las familias soliciten entrevistas al profesorado después de la realización de las prácticas.

Continuando con la pregunta número tres que cuestiona si las entradas y salidas del centro son momentos importantes para intercambiar información con las familias, se observa un cambio de tendencia desde la posición neutral hacia la postura que lo considera poco importante, aumentando este porcentaje en desacuerdo del 44,2% al 60,7% después de las prácticas. Al igual que ocurre en las respuestas neutrales, en las respuestas a favor también se observa un descenso, pero tan sólo del 2% (29,9% en la primera pasación y 27,9% en la segunda). Este resultado se interpreta como que el profesorado en formación se inclina, después de las prácticas, a valorar negativamente las entradas y salidas del centro como momento idóneo para que los docentes se relacionen con las familias.

En cuanto a la pregunta número cuatro sobre si las familias deben de conocer el departamento de orientación del centro, el cambio en las respuestas de los alumnos del máster ha sido hacia una mayor valoración de su importancia, ya que el porcentaje total de docentes en formación a favor ha aumentado del 79,2% al 83,6%, aunque también se observa un ligero aumento de las posiciones en contra (del 6,5% al 8,2%), ambos incrementos son debidos a una disminución de docentes en formación en la posición neutral.

Por tanto, aunque se ha visto levemente incrementado el porcentaje de docentes en formación que no consideran importante el que las familias conozcan el departamento de orientación, el porcentaje de valoración positiva respecto a esta cuestión se ha incrementado en mayor medida, por lo que se ha valorado más

positivamente la importancia de que las familias conozcan el departamento de orientación con posterioridad a las prácticas.

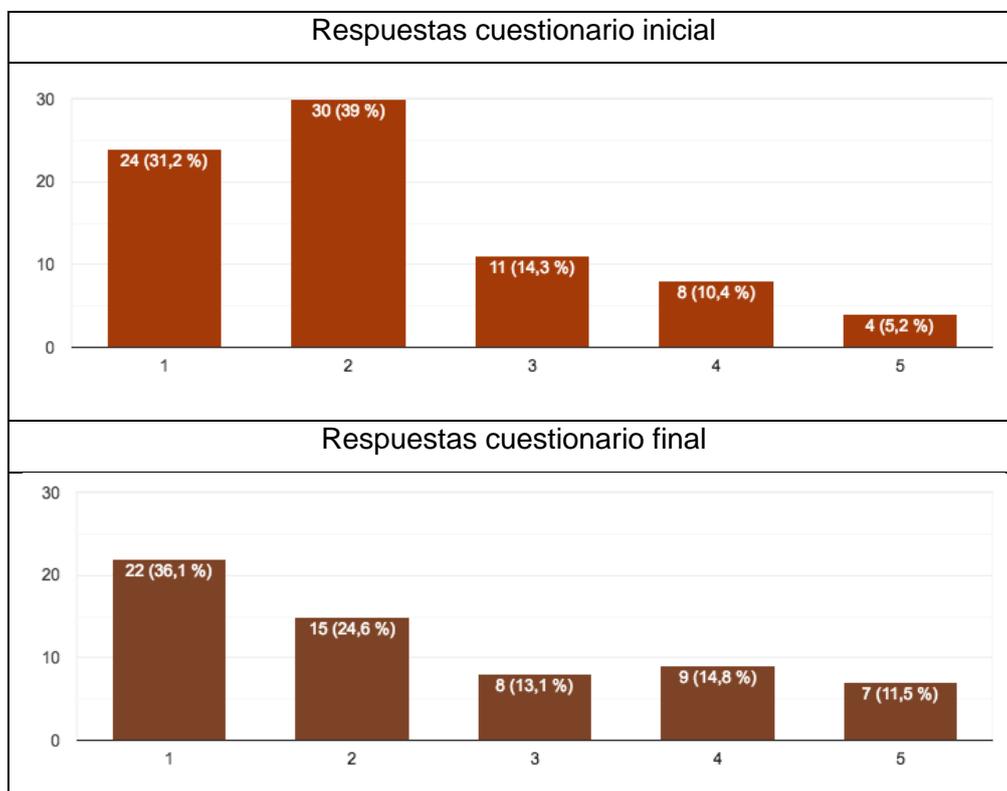
La pregunta número cinco cuestiona si las entrevistas individuales son la forma de comunicación más adecuada entre la familia y el centro. En este caso los resultados han sido una reducción del porcentaje de alumnos en posición neutral del -14,1% a favor de un aumento tanto en la posición a favor (10,4%) como en contra (3,7%). Por tanto, se puede realizar una doble lectura en las respuestas a esta pregunta. De manera más destacada una mayor valoración de las entrevistas individuales como la forma más adecuada de relación entre la familia y el centro, y de manera más discreta, ha aumentado el porcentaje de respuestas totalmente en desacuerdo con la afirmación anterior.

Respecto a la pregunta número seis, relacionada con la madurez del alumnado comentada en la pregunta tres, se cuestiona si la relación con las familias en la etapa de Secundaria debe ser menor que en las etapas precedentes para potenciar la autonomía del alumnado. Como se puede observar en la Tabla 2, los docentes en formación mostraron, en un 70,2% no estar de acuerdo con esta cuestión antes de la realización de las prácticas. Sin embargo, tras ellas, este porcentaje disminuyó, aumentando un 10,6% las opciones de respuesta en acuerdo con esta afirmación. Nuevamente los docentes en formación parecen haber experimentado durante las prácticas que las relaciones con la familia por parte del centro dejan de tener importancia en la etapa de Secundaria.

Continuando con la pregunta número siete sobre el uso de otros canales de comunicación emergentes como *TokApp* o *Yedra* como favorecedores de la comunicación con las familias, aproximadamente el 7% de los docentes en formación ha cambiado su opinión tras las prácticas, hacia las posiciones de estar de acuerdo con la afirmación, con un total del 75,4%. Es destacable que, en el segundo cuestionario, tan sólo un 3,3% de los docentes en formación se muestra en desacuerdo con esta cuestión, elevándose hasta el 21,3% el porcentaje de neutralidad.

**Tabla 2**

*Número y porcentaje de respuestas a la pregunta número seis: La relación con las familias en la Educación Secundaria debe ser menor que en otras etapas para potenciar la autonomía del alumnado*



La pregunta número ocho del cuestionario está relacionada con la pregunta anterior, ya que pregunta a los docentes en formación si los medios tradicionales como el teléfono o las entrevistas son los más utilizados para la comunicación con las familias. Por tanto, siguiendo con la dinámica de la pregunta anterior, un 10% de las respuestas que inicialmente estaban de acuerdo con que los medios tradicionales son los más utilizados, después de las prácticas muestran su desacuerdo con esta cuestión, con un total del 19,7%, frente al 27,9% de posiciones neutrales y un 52,4% en acuerdo. De esta manera, se entiende que los docentes en formación han experimentado que los canales tradicionales, aunque son los más utilizados, están experimentando un retroceso a favor de los canales de comunicación emergentes comentados en la pregunta anterior. La última pregunta del bloque 1 cuestiona a los docentes en formación si es responsabilidad del centro buscar los canales de comunicación más adecuados

para relacionarse con las familias. Las respuestas no han experimentado muchos cambios entre los dos formularios, con un ligero aumento (3,1%) de los casos en acuerdo con esta cuestión, con un total del 65,5% del total. Por tanto, un porcentaje importante de los docentes en formación consideran que las familias deben tomar un papel pasivo respecto a su relación con el centro.

## **Bloque 2. Participación de las familias**

Este bloque está relacionado con las características y el grado de participación de las familias en el centro educativo. El bloque lo componen 11 preguntas (desde la nº 10 hasta la nº 20 del cuestionario), procediendo a analizar cada una de ellas a continuación.

La primera pregunta cuestiona si la participación de las familias en el centro se ha de llevar a cabo de manera individual a través de entrevistas. Resulta sorprendente el alto porcentaje de respuestas neutrales en ambos cuestionarios (40,3% y 41%, respectivamente), con un 42,9% de docentes en formación en desacuerdo con esta afirmación y un 16,9% de acuerdo en el primer cuestionario. En el segundo cuestionario la tendencia es hacia un leve aumento (6,1%) de respuestas de acuerdo con esta cuestión, frente a un descenso similar de respuestas en desacuerdo. Las prácticas de los docentes de formación han provocado un ligero aumento en la creencia de que la participación de las familias debe realizarse de manera individual.

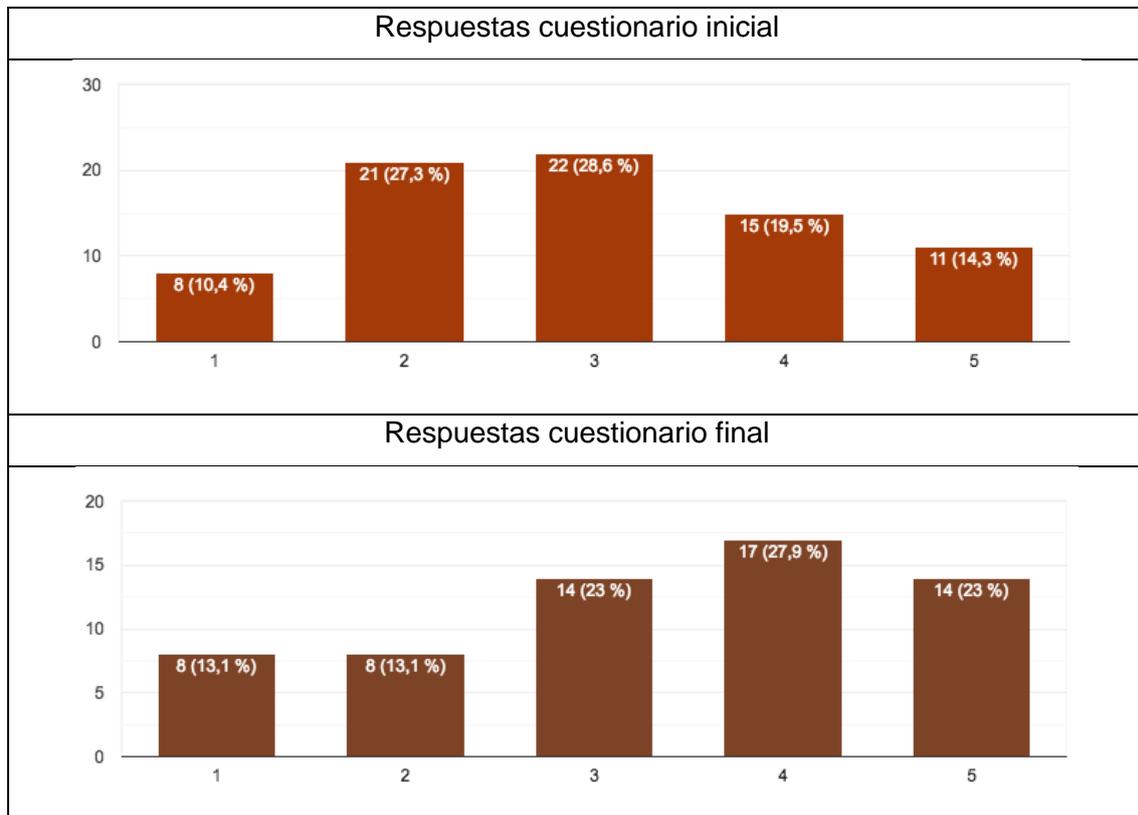
Respecto a la segunda pregunta sobre si las familias deben participar en la actividad diaria del centro, en el primer cuestionario se observa un elevado número de respuestas neutrales (40,3%), disminuyendo en el segundo cuestionario hasta el 24,6% a favor tanto de respuestas de acuerdo (7,2%) como de respuestas en desacuerdo (7,4%), ambas con porcentajes muy similares. Los docentes en formación se encuentran repartidos a partes iguales entre los que apoyan esta afirmación y los que no, incluso después de la realización de las prácticas.

Continuando con la pregunta número tres de este bloque que cuestiona si el nivel de participación de las familias en el centro depende de su nivel socioeconómico y su origen ético-cultural, tal y como se puede observar en la Tabla 3, la

realización de las prácticas ha provocado un aumento (17,1%) en los posicionamientos de acuerdo con esta afirmación. En el primer cuestionario eran mayoritarias las posturas en desacuerdo con esta pregunta (37,7%), con un porcentaje de respuestas neutrales del 28,6%. En el segundo cuestionario, por tanto, esta tendencia se invierte, disminuyendo también el porcentaje de neutralidad hasta el 23%. La realización de las prácticas ha provocado que los docentes en formación inclinen su creencia hacia que la participación de las familias depende de su nivel socioeconómico y su origen ético-cultural.

**Tabla 3.**

*Número y porcentaje de respuestas a la pregunta número 12: El nivel de participación de las familias en el centro depende de su nivel socioeconómico y su origen ético-cultural*



La pregunta número cuatro de este bloque cuestiona si la no participación de las familias se debe a su reducido interés por participar. Inicialmente las respuestas se inclinaron hacia el desacuerdo con esta cuestión (46,8%), con un 33,8% de respuestas neutrales. Sin embargo, después de las prácticas ambos porcentajes

se han visto disminuidos (un 12,4% y un 2,7%, respectivamente) a favor de respuestas de acuerdo con esta afirmación, con un porcentaje final del 34,4%, exactamente el mismo que el de respuestas en desacuerdo. Nuevamente los docentes en formación se reparten a partes iguales en cuestiones relacionadas con la participación de las familias en el centro. En todo caso, la realización de las prácticas ha provocado un claro cambio de tendencia, un 15% de los docentes en formación ha cambiado su opinión respecto a esta cuestión, considerando ahora que las familias tienen poco interés por la vida del centro. Continuando con la pregunta número cinco, esta cuestiona si las familias deben ser recibidas con agrado si acuden al centro sin cita previa. Las repuestas del primer cuestionario muestran que el 45,5% de los docentes en formación están de acuerdo con esta cuestión, frente a un 32,5% en desacuerdo. Resulta interesante que en el segundo cuestionario el porcentaje de respuestas de acuerdo disminuye hasta el 37,8%, a favor tanto de posturas en desacuerdo como neutrales.

Respecto a la pregunta número seis que afirma que el AMPA y el Consejo Escolar tienen un impacto escaso en el centro educativo, el 48,1% de las respuestas en el primer cuestionario fueron en desacuerdo, frente al 18,2% de acuerdo. Esta creencia se reafirma e incluso aumenta ese porcentaje en desacuerdo hasta el 60,7%, disminuyendo el porcentaje de neutralidad un 9,2% y el de respuestas de acuerdo un 3,4%. Por tanto, las prácticas han provocado que, sobre todo docentes en formación que previamente no tenían una postura clara, se inclinen hacia que el AMPA y el Consejo Escolar sí tienen impacto en el centro educativo.

La pregunta número siete de este bloque es la siguiente: las familias no están acostumbradas a participar en los centros educativos. El 64,9% de los docentes en formación estaban de acuerdo con esta afirmación en el primer pasaje, disminuyendo hasta el 55,8% en el segundo. Curioso el hecho de que el porcentaje de respuestas neutrales haya aumentado del 22,1% del primer cuestionario al 37,7% en el segundo. Parece que las prácticas educativas no han aclarado esta cuestión al 15,6% de los docentes en formación.

Respecto a la pregunta número ocho, ésta afirma que la participación de las familias en el centro dificulta la práctica pedagógica del profesorado. Inicialmente la postura de los docentes en formación era del 67,6% en contra y del 18,2% a favor. En el segundo pasaje se mantuvo el porcentaje de docentes en contra, disminuyendo el porcentaje de respuestas en contra es esta afirmación, hasta el 54,1%, debido a una disminución de respuestas neutrales del 13,6%.

En cuanto a la pregunta número nueve de este bloque sobre si las familias son conocedoras de los mecanismos, espacios y organismos para participar en el centro educativo, el 66,2% de los docentes en formación considera en el primer cuestionario que esto no es así, frente al 3,9% que considera que sí. Estos porcentajes varían tras la realización de las prácticas, disminuyendo el porcentaje de posiciones en contra un 10,4% y aumentando el de posiciones a favor un 15,8%. Las prácticas han provocado que el profesorado en formación considere en mayor medida que las familias conocen los mecanismos para poder participar en los centros, aunque el porcentaje de opiniones en contra es mucho mayor.

La pregunta número diez cuestiona si el profesorado conoce el modelo de participación existente en su centro educativo. Al contrario de lo que ocurría en la pregunta anterior, en este caso y en el primer cuestionario, el porcentaje de respuestas de acuerdo con esta cuestión es mayor que el de respuestas en desacuerdo (41,6% frente al 18,2%), aumentando en el primer caso hasta el 52,4% y disminuyendo en el segundo hasta el 11,5% en el segundo pasaje. Por tanto, después del período de prácticas los docentes en formación creen, en mayor medida, que los docentes del centro conocen el modelo de participación del mismo.

La última pregunta de este bloque cuestiona si una de las funciones del profesorado es fomentar la participación de las familias en el centro. En este caso los porcentajes obtenidos en los dos pasajes del cuestionario son muy similares (45,5% y 45,9% a favor y 27,3% y 24,6% en contra), por lo que no ha existido un cambio de creencias en cuanto a esta pregunta. Nuevamente se debe destacar que menos de la mitad de los docentes en formación están de acuerdo con esta cuestión, frente a aproximadamente el 25% de docentes en contra.

### **Bloque 3. Información sobre las actividades del centro**

El bloque número 3, relativo a la información que reciben las familias sobre las actividades del centro, está formado por cuatro preguntas (desde la nº 21 hasta la nº 24 del cuestionario), procediendo, a continuación, al análisis de sus resultados.

La primera pregunta cuestiona si el centro debe informar a las familias sobre todas las actividades que organiza. Los resultados del primer cuestionario muestran cómo el 74,1% de los docentes en formación están de acuerdo con esta cuestión, con el 9,1% en desacuerdo. En el segundo pasaje los resultados son muy similares, con un ligero ascenso (1,3%) en las respuestas a favor y también un ascenso del 2,8% en las respuestas neutrales. Por tanto, aunque en un porcentaje muy reducido (4,2%), docentes en formación que antes de las prácticas no consideraban importante que el centro informe a las familias sobre todas sus actividades, después de las prácticas han cambiado de opinión.

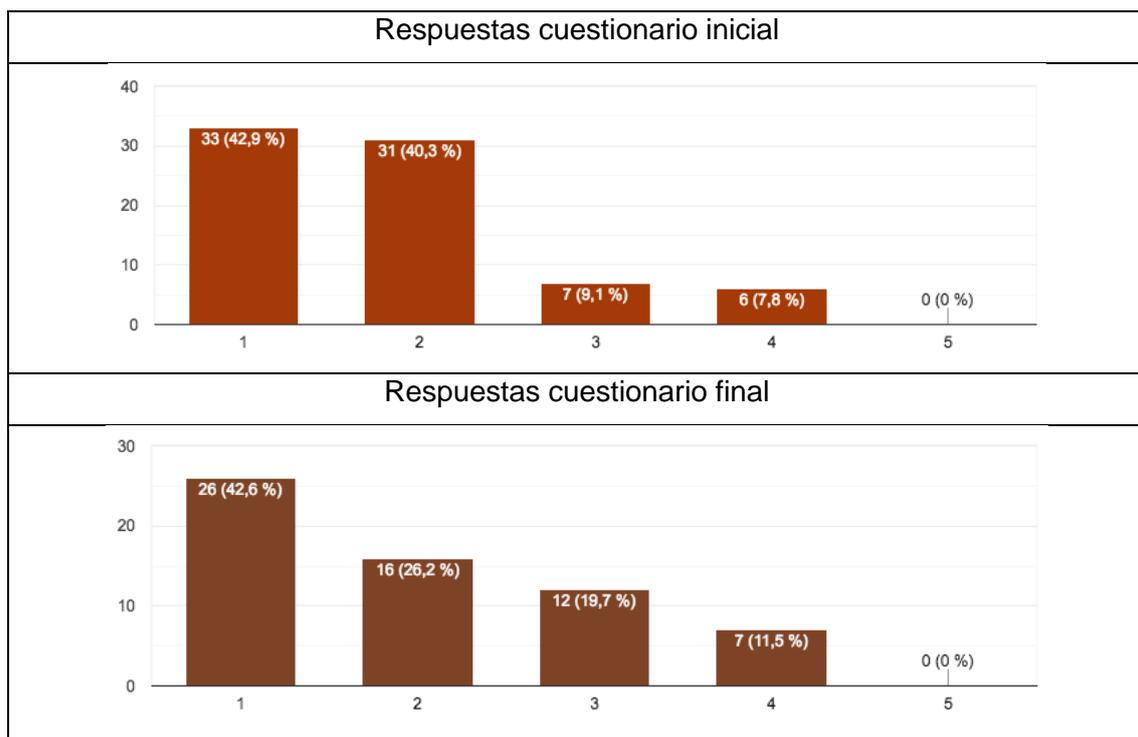
La segunda pregunta de este bloque es la siguiente: el centro tiene que responder a las necesidades formativas de las familias para incrementar y/o mejorar su competencia parental. Antes de las prácticas, un 37,7% de los docentes en formación considera que el centro tiene esa responsabilidad, frente a un 31,2% que cree que no la tiene. Después de las prácticas, disminuyen ambos porcentajes, un 6,6% de los que estaban a favor y un 1,7% de los que estaban en contra, a favor de las respuestas neutrales. Parece que la realización de las prácticas ha conseguido aumentar las dudas en algunos docentes en formación sobre este asunto.

La tercera pregunta cuestiona si las actividades que se desarrollan en la Educación Secundaria han de estar dirigidas al alumnado y en menor medida a las familias dada la edad del alumnado. Un 45,5% de las respuestas están de acuerdo con esta cuestión en el primer pasaje del cuestionario, elevándose este porcentaje hasta el 49,2% en el segundo. El porcentaje de respuestas en contra también varía, en este caso disminuyendo del 28,6% al 21,3%. Por tanto, las prácticas han provocado un ligero cambio de creencias en los docentes en formación, que consideran ahora menos oportuno el que las familias participen de las actividades del centro en la etapa de Secundaria.

La última pregunta de este bloque es la siguiente: son sólo las actividades que se desarrollen fuera del centro educativo las que han de trasladarse a las familias. Como muestra la Tabla 4, un contundente 83,2% de las respuestas se muestran en desacuerdo con esta cuestión en el primer pasaje, frente a un 7,8% que están de acuerdo. Sin embargo, en el segundo pasaje este porcentaje disminuye hasta el 68,8%, es decir, un 14,4% de los docentes en formación han cambiado su postura, pasando a estar de acuerdo (3,7%) o, en mayor medida, a una posición neutral (10,6%). Las prácticas educativas han provocado que los docentes en formación consideren menos importante informar a las familias de todas las actividades que realiza el centro.

**Tabla 4**

*Número y porcentaje de respuestas a la pregunta número 24: Son sólo las actividades que se desarrollen fuera del centro educativo las que han de trasladarse a las familias*



#### **Bloque 4. Entrevista con las familias**

Este bloque analiza la gestión de las entrevistas con las familias, constando de siete preguntas (desde la nº25 hasta la nº31 del cuestionario) que se analizan a continuación.

La primera de ellas afirma que las entrevistas se deben realizar sólo cuando existe un problema que solucionar. En el primer pasaje el 81,9% de las respuestas se mostraron en contra de esta afirmación, y un 7,8% a favor. En el segundo pasaje se observa un ligero descenso en las dos posturas (3,1% y 1,2%, respectivamente), a favor de las respuestas neutrales. Estos porcentajes son muy reducidos, pero muestran nuevamente que la realización de las prácticas, en general, no ha provocado en los docentes en formación un cambio hacia una valoración de la relación entre las familias y el centro educativo.

La segunda pregunta está relacionada con lo anteriormente comentado, afirmando que es el profesorado el que tiene la potestad para convocar una reunión, no la familia. Nuevamente las respuestas, pese a representar en ambos pasajes un elevado porcentaje de respuestas en contra de esta afirmación (93,5% y 86,9%, respectivamente), muestran un pequeño porcentaje de docentes en formación que cambian de postura tras la realización de las prácticas. Así, un 3,3% se muestran a favor de esta afirmación después de las prácticas, cuando antes este porcentaje era nulo, y las respuestas neutrales aumentaron también en un 3,3%. Por tanto, los docentes en formación consideran en mayor medida que las familias no tienen potestad para convocar una reunión tras la realización de las prácticas.

Respecto a la tercera pregunta sobre si la familia siempre debe de seguir las pautas que le indique el profesor, ya que es él el que tiene la última palabra, el porcentaje de respuestas en contra en ambos pasajes es muy similar (66,3% y 65,5%). Sin embargo, el porcentaje de respuestas a favor se ha incrementado del 3,9% al 9,9% debido a la disminución que se ha producido en las respuestas neutrales (del 29,9% a 24,6%). La realización de las prácticas ha provocado que un porcentaje de docentes en formación considere que las familias no tienen poder de decisión ante cuestiones de tipo académico.

La cuarta pregunta es la siguiente: el alumno debe mantenerse al margen de las entrevistas que establecen los profesores con la familia. Al igual que en la pregunta anterior, la mayoría de las respuestas se muestran en contra de mantener al margen al alumno de estas entrevistas (76,7% antes y 73,7% después de las prácticas), aunque un pequeño porcentaje de docentes en

formación (2,6% y 4,9%, respectivamente) consideran que sí se debería mantener al alumno apartado. Por tanto, se observa una dinámica similar a la que muestran los resultados anteriores, en este caso un pequeño porcentaje de respuestas se posicionan en contra de la conciliación entre alumnos, docentes y familias.

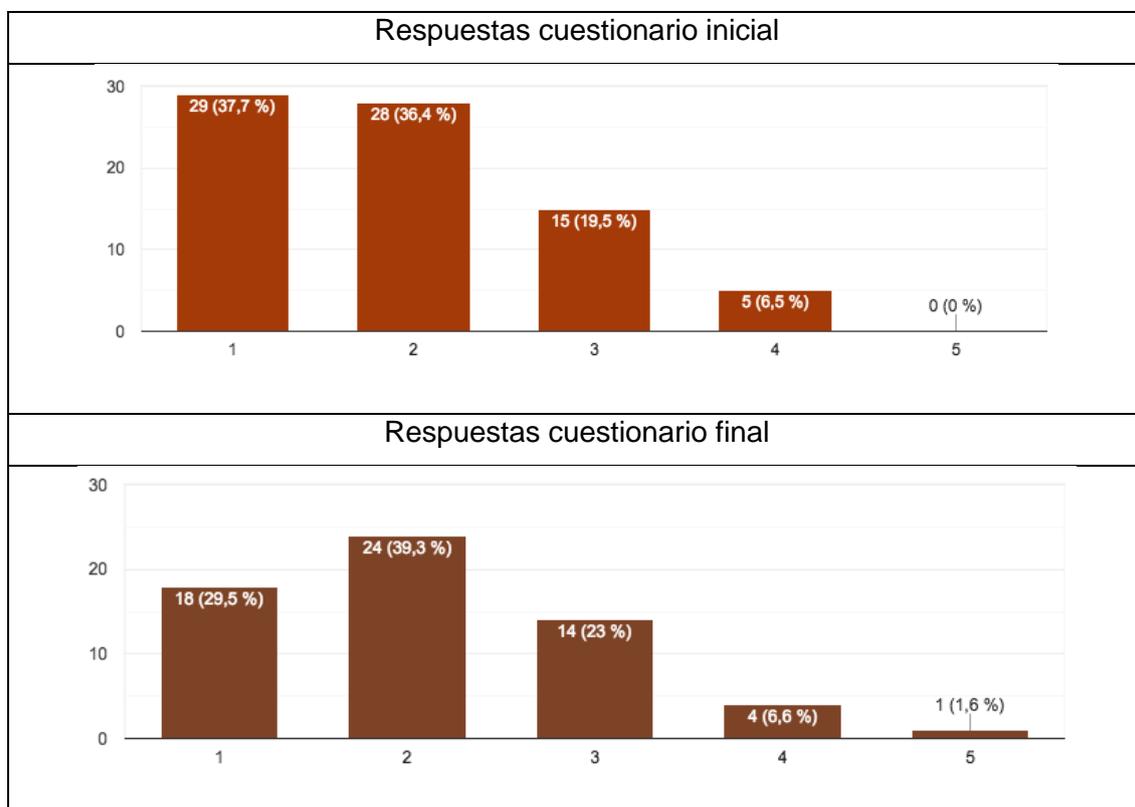
En cuanto a la quinta pregunta, ésta afirma lo siguiente: la presencia del orientador en una reunión de un profesor con la familia es excepcional, normalmente tiene sus propias potestades y realiza sus reuniones de manera separada a las de los profesores. Los resultados en ambos pasajes del cuestionario son muy similares, el 45,5% en el primero y el 41% en el segundo están en contra de esta afirmación, frente al 19,5% y el 18% de respuestas a favor. Las prácticas han provocado que un 6% de los docentes en formación que previamente se situaban a favor o en contra ahora se posicionan en una respuesta neutral, por lo que parece que no han experimentado durante las mismas situaciones que les ayuden a posicionarse de uno u otro lado.

La sexta pregunta de este bloque afirma que el clima de la reunión no afecta a la resolución del problema que se aborda. Aunque la mayoría de las respuestas (93,5% antes y 86,9% después de las prácticas) se muestran en contra, el 3,9% de las respuestas se posicionen a favor de esta afirmación antes de las prácticas y el 6,6% después de las mismas. Las prácticas han conducido a algunos docentes en formación a considerar que el clima de una reunión no afecta a su resolución, quizás por alguna experiencia vivida durante su desarrollo.

La última pregunta de este bloque es si después de una reunión sólo se contactará nuevamente con la familia si se detecta un problema. Como se observa en la Tabla 5, el 74,1% de las respuestas en el primer pasaje se muestran en contra de esta cuestión, disminuyendo hasta el 68,8% en el segundo pasaje. El porcentaje de neutralidad es elevado en los dos pasajes (19,5% y 23%, respectivamente) y un reducido porcentaje de respuestas se muestran a favor de esta afirmación (6,5% y 8,2%, respectivamente). Puede afirmarse, por tanto, que tras la realización de las prácticas algunos docentes en formación consideran de poca importancia el seguimiento de los alumnos por parte del centro.

**Tabla 5**

*Número y porcentaje de respuestas a la pregunta número 31: Después de una reunión sólo se contactará nuevamente con la familia si se detecta un problema*



## **Bloque 5. Aprendizaje del alumno**

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en el bloque 5 que trata sobre el aprendizaje del alumno en el centro educativo y que está compuesto por siete preguntas (desde la nº 32 hasta la nº 38 del cuestionario).

La primera pregunta de este bloque cuestiona si la educación de los alumnos es responsabilidad del centro educativo. Aunque un alto porcentaje de las respuestas está en desacuerdo con esta pregunta (68,9% y 64% de las respuestas, respectivamente), se debe destacar, además del alto porcentaje de posiciones neutrales (cercano al 25% en ambos cuestionarios), el leve aumento (5%) de docentes en formación que se muestran de acuerdo con esta cuestión tras la realización de las prácticas. Por lo tanto, las prácticas educativas han provocado que algunos alumnos consideren que la responsabilidad familiar en la educación de los alumnos no sea tan importante como consideraban antes de realizarlas.

La segunda pregunta de este bloque plantea si la evolución de los alumnos depende únicamente de la tarea que llevan a cabo los docentes. Inicialmente el 94,8% de las respuestas se mostraron en desacuerdo con este asunto, con el 5,2% restante en una posición neutral. Sorprendentemente, después de las prácticas, se observa un leve aumento del porcentaje de respuestas neutrales (6,3%) como de respuestas de acuerdo con esta pregunta (3,2%). Un porcentaje mayor de docentes en formación creen que las familias no pueden influir en la evolución de los alumnos después de realizar las prácticas.

Continuando con la tercera pregunta del bloque 5 que afirma que los mejores resultados con los alumnos se obtienen cuando la familia hace lo que dice el docente, se observa nuevamente la misma tendencia que en las dos preguntas anteriores. El porcentaje de neutralidad es muy elevado inicialmente (37,7%), disminuyendo un 4,9% en la segunda pasación a favor de posiciones en acuerdo con esta pregunta, que aumenta un 7,6% en total. Relacionado con la pregunta anterior, las prácticas han provocado que algunos docentes en formación piensen que la pasividad de las familias ante la educación de sus hijos es algo positivo.

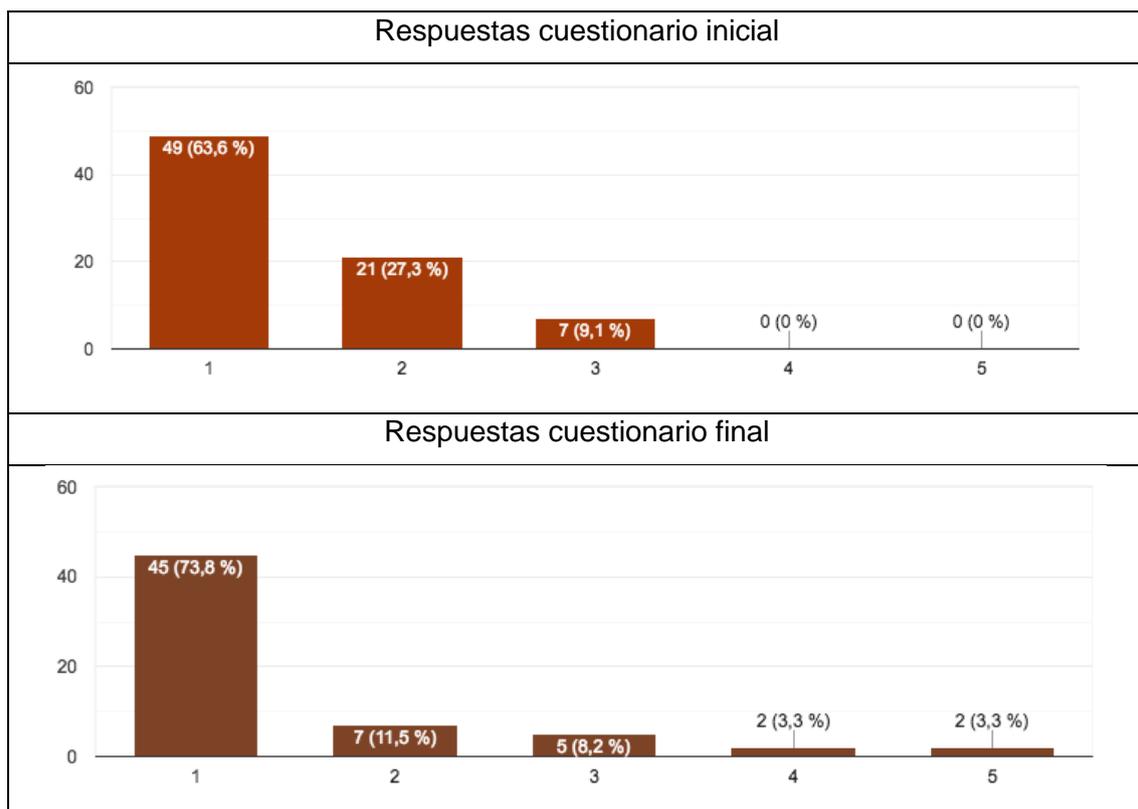
La cuarta pregunta es la siguiente: si un alumno mejora su comportamiento después de un acuerdo entre la familia y el docente no se debe hacer nada más, la familia se habrá dado por satisfecha, y está totalmente relacionada con la última pregunta del bloque 4. No se ha observado apenas variación en los resultados entre los dos cuestionarios. Con un porcentaje de neutralidad del 23% en el primer pasaje y un 23,4% en el segundo, el 72,8% de los docentes en formación no están de acuerdo con esta afirmación antes de realizar las prácticas, frente al 70,5% resultante después de realizarlas. Un 6,6% de estos docentes se muestran de acuerdo con esta pregunta después de las prácticas, con un aumento del 2,7% respecto a las respuestas iniciales. Por tanto, al igual que se afirmó en la última pregunta del bloque número 4, tras la realización de las prácticas algunos docentes en formación consideran de poca importancia el seguimiento de los alumnos por parte del centro.

Respecto a la quinta pregunta, que afirma que la escuela no tiene ningún papel ante alumnos de familias desestructuradas o con algún tipo de situación especial,

aunque la mayoría de las respuestas se muestran en contra de esta afirmación (90.9% y 85,3%, respectivamente), se observa cómo un pequeño porcentaje de docentes en formación (6,6%) que ha cambiado de opinión pasando a estar a favor después de realizar las prácticas, ya que, como muestra la Tabla 6, inicialmente el porcentaje de respuestas de acuerdo con esta afirmación era nulo. La experiencia vivida por algunos docentes les ha hecho cambiar su postura respecto a esta cuestión, considerando ahora que los centros no tienen ningún papel ante los problemas de los alumnos de familias desestructuradas o con algún tipo de situación especial.

**Tabla 6**

*Número y porcentaje de respuestas a la pregunta 36: La escuela no tiene ningún papel ante los alumnos de familias desestructuradas o con algún tipo de situación especial.*



Relacionada con la pregunta anterior, la sexta pregunta de este bloque es la siguiente: es la familia la que debe ocuparse de los problemas personales de los alumnos. Aunque la mayoría de los docentes en formación se posiciona en contra de esta afirmación (65% en el primer pasaje y 60,6% en el segundo),

nuevamente se observa un leve aumento de respuestas (5,7%) en el segundo cuestionario respecto al primero de docentes en formación de acuerdo con esta afirmación, con un porcentaje de neutralidad del 26% en el primer caso y un 24,6% en el segundo. Nuevamente se observa, por tanto, cómo la realización de las prácticas ha provocado que aumente el porcentaje de docentes en formación que entiende que el centro no tiene que ocuparse de los problemas personales de los alumnos.

La última pregunta del bloque 5 afirma que los docentes no tienen la responsabilidad de reunirse con la familia para hablar sobre la evolución de su hijo, sólo en el caso de detectar un problema. En este se observa un aumento de las respuestas neutrales de un 10,4% a un 16,4% del total. Este aumento del 6% proviene casi en su totalidad (5%) de docentes en formación que estaban en desacuerdo con esta afirmación, y el 1% restante de los que estaban en desacuerdo. Por tanto, aunque se ha incrementado la posición neutral (circunstancia considerada como negativa), en este caso no ha aumentado el porcentaje de docentes en formación que opinan que los docentes no tienen una responsabilidad con la evolución de los alumnos.

### **Bloque 6. Autoeficacia percibida sobre la relación con las familias.**

Para terminar, se analiza el último bloque sobre la autoeficacia percibida sobre la relación con las familias por parte de los docentes en formación. Este bloque lo constituyen cuatro preguntas (de la nº 39 a la nº 42 del cuestionario) que se analizan a continuación.

La primera de estas preguntas es la siguiente: considero que poseo las habilidades sociales y comunicativas necesarias para favorecer interacciones positivas con las familias. En el primer pasaje, el 58,5% de los docentes en formación se mostraron de acuerdo con esta afirmación, aumentando hasta el 68,8% en el segundo. Al mismo tiempo que aumenta esta percepción de capacidad de relación con las familias, disminuye el porcentaje de docentes en formación que pensaban que no estaban capacitados para llevarlas a cabo, de un 16,9% a un 11,4%, disminuyendo también el porcentaje de neutralidad un 5%. Parece que la realización de las prácticas ha provocado un ligero aumento en la

percepción de autoeficacia por parte de los docentes en formación para su relación con las familias de los alumnos,

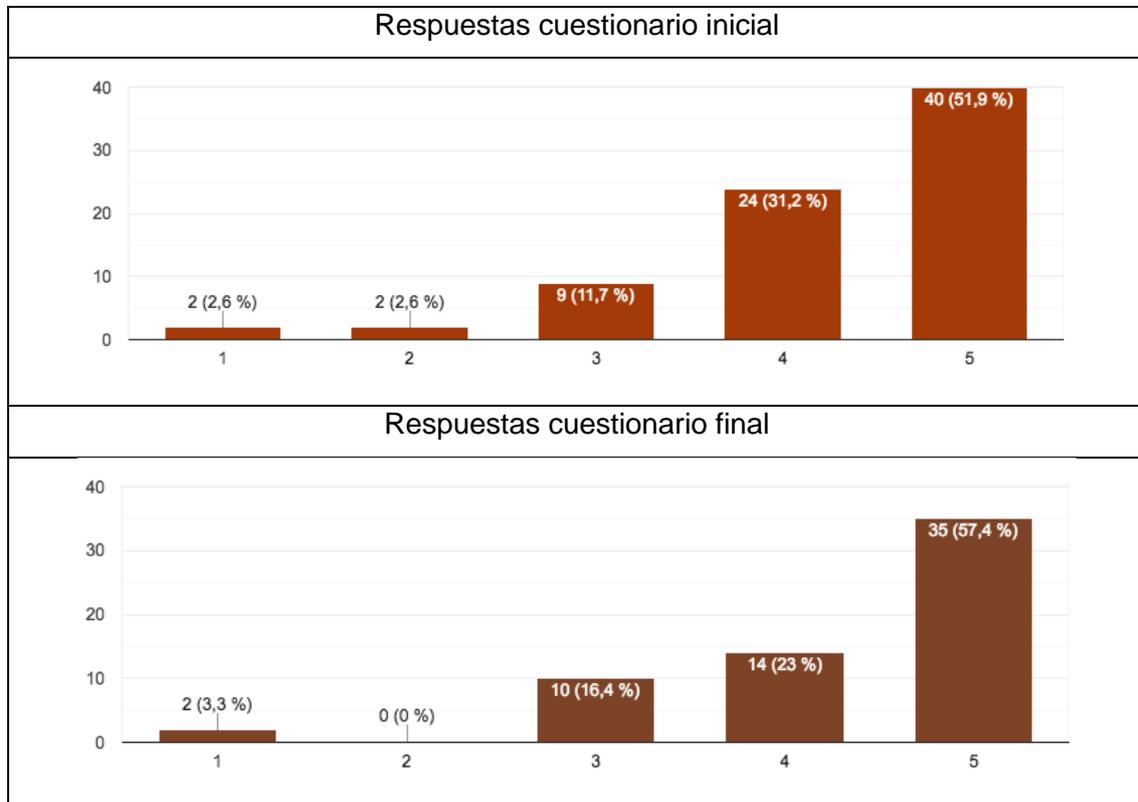
En cuanto a la segunda pregunta, esta cuestiona si la relación con las familias genera preocupación a los docentes en formación. Al igual que en la pregunta anterior, las prácticas han conseguido que el porcentaje de respuestas de acuerdo con esta afirmación disminuya levemente, del 53,3% al 47,5%. De la misma manera, el porcentaje de respuestas en desacuerdo ha aumentado del 20,8% al 27,8%. Por tanto, un 7% de los docentes en formación han conseguido disminuir su preocupación con respecto a su futura relación con las familias.

La tercera pregunta es la siguiente: considero que se debe fomentar la formación del profesorado en los centros educativos en cuanto a su relación con las familias. Nuevamente un pequeño porcentaje de docentes en formación no consideran necesaria esta medida (2,6%), aunque, como se puede observar en la Tabla 7, este porcentaje disminuye al 3,3% después de las prácticas. El 83,1% de las respuestas se muestran a favor en el primer pasaje, pero disminuye hasta el 80,4% a favor de un aumento de las respuestas neutrales, que representan el 16,4% después de las prácticas.

Para terminar con el análisis del bloque y del cuestionario, la última pregunta que se les formula a los docentes en formación es si creen que el modelo de participación de las familias en los centros educativos debe de ser consensuado por todas las partes de la comunidad educativa. Los porcentajes de las respuestas prácticamente no han variado entre los dos pasajes, con una amplia mayoría que se muestra a favor de esta afirmación antes y después de las prácticas educativas (79,3% y 78,7%, respectivamente). Existe un reducido porcentaje que se posiciona en contra (3,9% antes y 3,3% después), con una neutralidad del 16,9% en el primer pasaje y del 18% en el segundo.

**Tabla 7**

*Número y porcentaje de respuestas a la pregunta 41: Considero que se debe fomentar la formación del profesorado en los centros educativos en cuanto a su relación con las familias*



## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se realiza la discusión de los resultados obtenidos y se señalan las conclusiones más importantes de este trabajo, distinguiendo entre cada uno de los seis bloques que constituyen el cuestionario realizado a los docentes en formación.

De la misma manera que se realizó el apartado de resultados, ahora también se discuten tanto los resultados como los pequeños cambios de creencias que se han producido tras la realización de las prácticas educativas, que, aunque no son estadísticamente significativos, sí se considera interesante su análisis.

## **Bloque 1. Canales de comunicación**

La mayoría de las creencias de los docentes en formación respecto a este bloque pueden considerarse positivas, ya que potencian una relación fluida entre la familia y la escuela.

Sin embargo, se debe destacar en este bloque que, a pesar de que la mayoría de los docentes en formación consideran que la relación de las familias con el centro no debe ser menor en la Secundaria que en otras etapas, la mayoría de ellos creen que las salidas y entradas del centro no son buenos momentos para intercambiar información. Es posible que entiendan que se puede corresponder más con las etapas de infantil y primaria, y no tanto en secundaria, relacionado con la madurez de los alumnos.

Por otro lado, también debe destacarse que, aunque una gran mayoría cree que los métodos emergentes (*web*, *Tokapp*, *Yedra*...) en cuanto a relación con las familias favorecen la comunicación, consideran, al mismo tiempo, que los métodos tradicionales son los más utilizados. Esta creencia puede deberse a que, quizás, consideran que los estos canales emergentes no acaban de lograr que las familias adquieran el papel activo que les corresponde en el centro.

Castro *et al.* (2018) encuentran en su trabajo, realizado en diferentes universidades del territorio español de las especialidades infantil y primaria, que los maestros en formación consideran importante ampliar las formas de comunicación tradicionales usadas en los centros escolares, creencia que se refuerza después del periodo de prácticas. El uso de los canales de comunicación tradicionales debe mantenerse por su cercanía y gran efectividad, pero los canales emergentes ofrecen una comunicación rápida, ágil y diversa, por lo que se considera positivo el uso de ambos métodos.

Por último, la mayoría de los docentes en formación consideran que es responsabilidad del centro buscar los canales de comunicación más adecuados con las familias. Según estos resultados, las familias deberían tomar un papel pasivo con respecto a esta relación. Parece que los docentes en formación no son conocedores de las consecuencias que esta falta de interés por parte de las familias provoca en el proceso de educación y adquisición de competencias sociales y académicas por parte de sus hijos.

En cuanto a los cambios de creencias provocados por la realización de las prácticas, algunos de ellos se consideran positivos. Un ejemplo es el aumento en el porcentaje de respuestas a favor de que las familias deben conocer el departamento de orientación. Este cambio de creencia probablemente sea debido a que los docentes en formación han podido experimentar la importancia que puede tener este departamento para determinados alumnos y familias.

Tal y como apuntan Martínez *et al.* (2014), la juventud se encuentra con un futuro cada vez más incierto, por lo que los centros de secundaria deben actuar con un proceso continuo de mediación y acompañamiento ante los cambios que se van produciendo a su entorno social, cultural, económico y natural para ayudarles a forjar su propia identidad y facilitando su adaptación a las situaciones que trae consigo la vida activa.

Sin embargo, ha habido otros cambios de creencias que no favorecen la relación positiva entre el centro y las familias. Por ejemplo, ha aumentado el porcentaje de docentes en formación que considera que las familias no deben solicitar entrevistas al profesorado siempre que lo consideren oportuno y que la relación de las familias con el centro en Secundaria debe de ser menor que en otras etapas para favorecer la autonomía del alumnado. Álvarez y Martínez-González (2016) señalan que la participación de las familias en los centros, especialmente en Secundaria, es reducida, limitándose a charlas informativas ocasionales y reuniones con los docentes, lo que dificulta el fomento de relaciones más directas con el profesorado y con otras familias. Esta carencia de relaciones entorpece el conocimiento de las exigencias actuales del sistema escolar y de las dificultades que pueden encontrar sus hijos durante el proceso de aprendizaje académico. Estos cambios negativos de creencias en los docentes en formación pueden deberse a su observación participante durante su experiencia práctica y a la vivencia experimentada de la relación familia-centro educativo que el profesorado tutor de las prácticas efectúa.

## **Bloque 2. Participación de las familias**

Las creencias del profesorado en formación sobre el modelo de participación de las familias en el centro no son muy halagüeñas, ya que la mayoría de las

respuestas comportan algún tipo de desinterés por parte del centro o de las familias, con las consecuencias negativas que esto implica en cuanto a la relación que deberían establecer las familias con los centros.

Por ejemplo, menos de la mitad de los docentes en formación cree que las familias deben participar activamente en la actividad diaria del centro, cuando esta participación resulta importante para conseguir unos resultados positivos en cuanto al aprendizaje y motivación de los alumnos (Ruiz, 2007). Por tanto, se considera preocupante que menos de la mitad de los docentes en formación no sea consciente de esta importancia. Los resultados de otros trabajos como Gomila y Pascual (2015), que realizaron un estudio similar a alumnos de tercer curso de Magisterio, revelan que casi un 68% de estos docentes en formación consideraban que las familias deben participar mucho en el centro educativos. Castro *et al.* (2018) pudieron concluir de sus estudios que los docentes en formación dan mucha importancia a la participación de las familias, ya sea de forma esporádica o sistemática, valorando, además, las aportaciones y la información que pueden transmitir al profesor.

Otro ejemplo es que un alto porcentaje de docentes en formación considera que el nivel socioeconómico y el origen étnico-cultural de las familias determinan el grado participación de éstas en el centro. Tal y como se indica en el apartado introductorio de este trabajo, según Valdés y Sánchez (2016) los docentes creen que la falta de participación de las familias en la educación de sus hijos es más acuciante en familias con bajo nivel socioeconómico. Esta creencia predispone negativamente a los docentes en cuanto al establecimiento de una relación satisfactoria con esas familias, que incluso necesitan un apoyo mayor ya que las condiciones de pobreza influyen en la presencia de problemas de aprendizaje (Fernández *et al.*, 2013).

También se ha detectado que un elevado porcentaje de docentes en formación considera que las familias no deben ser recibidas con agrado cuando acuden al centro sin cita previa. Considerando que las familias siempre deben ser recibidas con agrado por el centro, resulta curioso que los docentes en formación no lo consideren así. La disminución del porcentaje de respuestas a favor de este

recibimiento positivo puede ser debida a alguna experiencia negativa en este aspecto durante la realización de las prácticas.

Otra cuestión destacable es que existe un porcentaje de docentes en formación que opinan que la participación de las familias en el centro dificulta la práctica pedagógica del profesorado. La presencia de las familias no tiene por qué dificultar la tarea de los docentes, sino todo lo contrario, con la participación de ambos se consigue un mayor rendimiento académico y personal de los alumnos. Según Valdés y Sánchez (2016) la relación entre padres y docentes se puede ver como la relación de dos sistemas de actividad que cuentan con creencias y expectativas mutuas y que en su interacción construyen un marco de acción común.

Castro *et al.* (2018) obtuvieron una visión positiva de los docentes en formación de las etapas de Educación Infantil y Primaria respecto a este tema en sus estudios, reforzándose incluso esta creencia después de las prácticas, al contrario de lo que ha sucedido en este estudio. Aunque es posible que la diferencia entre los resultados de Castro *et al.* (2018) y los de este trabajo pueda ser debida a que no se refieren a la misma etapa educativa, parece que las experiencias vividas por los alumnos en formación han sido diferentes en ambos estudios, perjudicando la adquisición de creencias positivas para llevar a cabo con éxito las relaciones con las familias en este estudio.

Otro ejemplo es que más de la mitad de los docentes en formación consideran que las familias no son conocedoras de los mecanismos, espacios y organismos que tienen a su disposición para participar en el centro educativo. Quizás las familias no conocen estos mecanismos porque el centro no les ofrece la información al respecto, y esto no debería de ser así, el centro debe informar a las familias de estos y otros aspectos, promoviendo su participación en la medida de lo posible.

Resulta llamativo también que casi la mitad de los docentes en formación se sitúan entre las posiciones en desacuerdo y neutrales respecto a que el profesorado conoce el modelo de participación existente en su centro educativo. Todos los docentes deberían conocer el modelo de participación del centro para promover su correcto funcionamiento.

Como última creencia negativa, más de la mitad de los docentes en formación consideran que no es función del profesorado fomentar la participación de las familias en el centro. El profesorado debería fomentar esta participación por muchas razones que han sido expuestas en este trabajo, por lo que es preocupante que los docentes en formación no lo consideren como una de sus funciones. La participación de las familias en el centro es algo que se debe fomentar y, pese a que en los últimos años se ha incrementado esta participación basada en los beneficios que aporta a toda la comunidad educativa, se debe seguir estudiando cómo fomentar esta relación.

Como ejemplo positivo se puede mencionar que un elevado porcentaje de docentes en formación consideran que el AMPA y el Consejo Escolar tienen un impacto elevado en el centro educativo. Esta postura coincide con otros estudios como Garreta (2014) donde los docentes consideran que tanto el AMPA como los equipos directivos, la implicación de las familias y una comunicación fluida y en ambos sentidos son elementos clave para conseguir el éxito escolar del alumnado.

Con respecto al cambio de creencias en este bloque se puede mencionar, por ejemplo, que las repuestas a favor de que la participación de las familias debe realizarse de manera individual se han incrementado después de las prácticas, por lo que se deduce que desde los centros educativos se presta más importancia a las entrevistas individuales con las familias que a otras formas o canales de participación colectiva. Se evidencia así cómo en los centros educativos se responde más a la cultura de lo individual que a la de los proyectos comunes (Ruiz, 2007). Castro *et al.* (2018) también pudieron observar en sus estudios este cambio de creencia, aunque los resultados muestran un grado de acuerdo con esta afirmación menor que el obtenido en este estudio, de hecho, entre sus resultados se puede destacar la importancia que le dan los docentes en formación a las reuniones grupales.

También resulta interesante que un porcentaje de docentes en formación ha cambiado de creencia respecto a si la no participación de las familias se debe a su reducido interés por participar. Quizás esto sea debido a su propia experiencia durante las prácticas educativas o a otras experimentadas por docentes del

centro donde las han llevado a cabo. Gomila y Pascual (2015) también obtuvieron en sus resultados que casi la mitad de los docentes en formación consideraban que el nivel de participación de las familias depende de su interés, el 16% de su origen ético-cultural y el 8% de su nivel socioeconómico.

### **Bloque 3. Información sobre las actividades del centro**

El posicionamiento de los docentes en formación con respecto a este bloque relacionado con las actividades del centro puede considerarse negativo en algunas cuestiones y positivo en otras.

Los aspectos positivos son que los docentes en formación consideran en gran medida que el centro debe informar a las familias sobre todas las actividades que organiza y no sólo sobre las que se desarrollen fuera del centro.

Los aspectos negativos son, por un lado, que los docentes en formación consideran poco importante el que el centro responda a las necesidades formativas de las familias para mejorar o incrementar su competencia parental. Por otro lado, resulta negativo que casi la mitad de los docentes en formación consideren que las actividades que se desarrollan en la Educación Secundaria han de estar dirigidas al alumnado y en menor medida a las familias, debido a la edad del alumnado. Como ya se ha comentado anteriormente, las familias deberían estar implicadas siempre en las actividades del centro, es positivo para toda la comunidad educativa y específicamente para los alumnos, independientemente de su edad.

Respecto a los cambios de creencias provocados por la realización de las prácticas, todos ellos son negativos en este bloque.

Por ejemplo, como se ha comentado en el párrafo anterior, aunque la mayoría opinan que el centro debe informar a las familias sobre todas las actividades que organiza, un pequeño porcentaje de docentes en formación ha cambiado de opinión, considerando ahora que el centro no debe informar a las familias sobre estas actividades, sino sólo de las que se desarrollen fuera del centro educativo. Siempre es positivo que las familias estén informadas de todas las actividades que desarrolla el centro para aprovechar al máximo todo su potencial. Como ya se ha indicado anteriormente, la comunicación fluida con las familias por parte

del centro de todos los aspectos relacionados con su funcionamiento potencia su implicación en el centro, con los beneficios que ello aporta al rendimiento escolar de los alumnos. Además, las prácticas educativas deberían orientar a los docentes en formación hacia creencias que fomenten su futura relación con las familias, pero, en este caso no parece que haya sido así, circunstancia que realmente genera preocupación.

Otra cuestión a destacar es que un pequeño porcentaje de docentes en formación considera, después de las prácticas, que el centro tiene que responder a las necesidades formativas de las familias para incrementar y/o mejorar su competencia parental, aunque aumenta de manera más importante el porcentaje de posicionamientos neutrales. Se pone de relieve cómo el apoyo a las familias para que estas desarrollen una parentalidad positiva sigue siendo una función o tarea que no goza de un consenso importante desde los centros educativos.

#### **Bloque 4. Entrevista con las familias**

En este bloque se puede considerar, en general, un posicionamiento positivo de los docentes en formación respecto a las entrevistas con las familias.

Sin embargo, se ha observado que un pequeño porcentaje de docentes ha cambiado este posicionamiento positivo después de las prácticas.

Por ejemplo, respecto a si las entrevistas deben realizarse sólo cuando hay un problema que solucionar, un porcentaje de docentes en formación ha cambiado su posición de en desacuerdo a neutral después de las prácticas. Se debe señalar que las entrevistas son el medio a través del cual el centro puede conocer a las familias e interactuar con ellas, representan una gran oportunidad de intercambio de información mutua que no proporcionan otros medios de comunicación sin contacto directo o presencial, por lo que deberían realizarse, siempre que sea posible, las veces que consideren necesarias tanto el docente como las familias, no sólo cuando existe un problema que solucionar.

Relacionado con esto, otra circunstancia nuevamente preocupante es que algunos docentes en formación opinan que después de una reunión sólo se contactará con la familia si se detecta un problema, con un incremento de este porcentaje después de las prácticas. Como medida preventiva, el centro debe

hacer un seguimiento del alumno tanto en el ámbito escolar como en el familiar, para intentar evitar que surjan problemas en cualquiera de ellos. De esta manera se evitan problemas mayores a la hora de resolver conflictos que se podrían haber evitado.

Por otro lado, un porcentaje de docentes en formación ha cambiado su postura mostrándose a favor de que la familia siempre debe seguir las pautas que le indique el profesor, ya que es él el que tiene la última palabra. Las decisiones en cuanto a la educación de los alumnos recaen tanto en el centro como en la familia, por eso resulta de vital importancia que se establezca una comunicación fluida y positiva entre ambas partes. No es el profesor el que tiene la última palabra en cuanto a las pautas que debe seguir la familia, su papel es el de ofrecer apoyo, ayuda o consejo, pero no el de imponer nada a la familia. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios como Vázquez y López-Larrosa (2014), donde los docentes en formación de Educación Primaria consideraban que los padres han de tener una relación de subordinación hacia los docentes, que deben de dejar clara su autoridad.

Como último punto negativo, llama la atención que algunos docentes opinan que el clima de una reunión no afecta a la resolución del problema que se aborda, observándose incluso un incremento de esta creencia después de las prácticas. Un clima agradable propicia el entendimiento entre las partes y la predisposición para alcanzar un punto de encuentro, difícil de conseguir cuando el ambiente es tenso y las partes no se muestran nada receptivas y/o comunicativas.

De manera positiva, se debe destacar que algunos docentes en formación han cambiado su posicionamiento de en desacuerdo a neutral en cuanto a que la presencia del orientador en una reunión es algo excepcional. La presencia del orientador en una reunión con la familia no es algo excepcional, ya que existen multitud de situaciones en las que se hace necesaria su presencia para ayudar a la resolución de problemas o conflictos, ya sean de carácter familiar o académico.

## **Bloque 5. Aprendizaje del alumno**

El posicionamiento de los docentes en formación respecto al aprendizaje de los alumnos es, en general, positivo, ya que sus posturas facilitan una relación favorable entre familias y centro.

Sin embargo, al igual que ocurría en el bloque anterior, se ha observado que un pequeño porcentaje de docentes ha cambiado este posicionamiento positivo después de las prácticas, tal y como se detalla a continuación.

A la pregunta de si el centro educativo es el responsable de la educación de los alumnos, algunos docentes en formación han cambiado de opinión después de las prácticas, posicionándose a favor de esta cuestión. Las familias tienen la responsabilidad de la educación de sus hijos. Así, el Programa de Formación de Padres de la Asociación Europea de Padres de Alumnos promueve cursos de formación que pretenden poner en valor el papel de los padres y su responsabilidad en la educación de sus hijos (Colás y Contreras, 2013).

Francamente considero preocupante este cambio de actitud y el porcentaje tan elevado de respuestas neutrales. Las familias tienen un papel fundamental en la educación de sus hijos, no se puede dejar toda la responsabilidad de un asunto tan importante y trascendente como este en manos únicamente del centro educativo. Estos resultados coinciden nuevamente con los de Vázquez y López-Larrosa (2014), donde los docentes en formación de Educación Primaria consideraban que los padres delegan en la escuela sus funciones educativas. Gomila y Pascual (2015) también encuentran que los canales de comunicación familia escuela mantienen patrones de subordinación e incluso condescendencia con respecto a las familias. Por su parte, los estudios de Castro *et al.* (2018) muestran que los docentes en formación están de acuerdo con que las familias deberían implicarse más en la educación de sus hijos.

Otro ejemplo es que algunos docentes se han posicionado, después de las prácticas, a favor de que la evolución de los alumnos depende únicamente de la tarea que desempeñan los docentes y de que los mejores resultados con los alumnos se obtienen cuando la familia hace lo que éste dice. El éxito de los alumnos depende de muchos factores, entre ellos la familia, el profesorado y la relación que se establece entre ambas partes. Relacionado con el punto anterior,

se considera igualmente preocupante este cambio de creencia, ya que la evolución de los alumnos depende tanto del docente como de la familia, que refuerza los aprendizajes puramente académicos y dota a los alumnos de las herramientas necesarias para su desarrollo personal con apoyo, eso sí, del centro educativo, y es en casos como este donde se valora tan positivamente que exista una relación constante, fluida y sincera entre ambas partes.

Sería interesante conocer qué ha motivado exactamente este cambio de creencia, quizás experiencias negativas con familias durante el período de prácticas o tutores que transmiten este pensamiento desfavorable para la formación de los docentes.

En este sentido, lo que se observa en las prácticas no siempre es lo deseable. De ahí se destaca también la importancia de ayudar a desarrollar un alumnado crítico y reflexivo para no caer en la mera reproducción de lo ya existente.

Otra cuestión importante es que también se ha producido un ligero cambio de creencias respecto al papel de la escuela ante alumnos de familias desestructuradas o con algún tipo de situación especial, aumentando ligeramente el porcentaje de respuestas a favor de que la escuela no tiene ningún papel en estas situaciones y de que es la familia la que debe ocuparse de los problemas personales de los alumnos. Nuevamente sería interesante saber qué ha motivado estos cambios de opinión, ya que el papel de la escuela ante problemas de este tipo puede resultar de gran ayuda para los alumnos. Este tipo de problemas les genera inseguridad y desorientación, que pueden encontrar en el centro educativo una salida a su difícil situación. Bolívar (2006) apunta que precisamente estas familias desestructuradas son las que más necesitan de la cooperación entre familia y centro educativo.

Los docentes, y de manera especial los tutores y los orientadores, tienen la responsabilidad de acompañar al alumno en su desarrollo personal, actuando de manera oportuna cuando detectan algún tipo de indicio de que el alumno esté atravesando un momento difícil. Los alumnos ven en muchos casos a los docentes como a alguien en quien confiar, pudiendo compartir con ellos opiniones o pensamientos que no con capaces de mostrar a su familia. Los docentes influyen en la motivación y en la configuración de la identidad personal

del alumnado, de hecho, el contexto escolar resulta vital para la implementación de la educación emocional (Bernal y Cárdenas, 2009).

### **Bloque 6. Autoeficacia percibida sobre la relación con las familias.**

Las respuestas a este último bloque son, en general, positivas en cuanto a que los docentes en formación han aumentado su sensación de autoeficacia con respecto a la relación con las familias después de las prácticas, por lo que su realización ha sido positiva en este aspecto, aportando confianza a los docentes en formación para un futuro desempeño profesional y personal de manera exitosa.

Además, se considera positivo el elevado porcentaje de docentes en formación a favor de que el modelo de participación de las familias en los centros debe ser consensuado por todas las partes de la comunidad educativa. El hecho de conseguir un consenso en la comunidad educativa es siempre positivo, de manera especial si se trata de cuestiones relacionadas con la participación de las familias, consiguiendo así que se sientan aceptadas e integradas dentro de la comunidad y partícipes en todos los asuntos que en ella se traten. Como se ha comentado en el apartado introductorio de este trabajo, la relación positiva que se establece entre la familia y el centro es beneficiosa para todas las partes, y, por tanto, necesaria para conseguir el máximo enriquecimiento personal y académico de los alumnos.

Pese a estos buenos resultados, se considera preocupante que algunos docentes en formación dejan de valorar positivamente la formación del profesorado en los centros educativos después de las prácticas. La formación del profesorado en cuanto a su relación con las familias es una medida muy positiva para toda la comunidad educativa, cualquier medida que favorezca esta relación se entiende como enriquecedora para la comunicación entre todas las partes. Así, Vázquez y López-Larrosa (2013) y otros estudios como Epstein (2001) y García-Bacete y Martínez-González (2006) coinciden en que la formación del profesorado es esencial para establecer una relación de calidad con las familias.

Según Vázquez y López-Larrosa (2013), para los futuros docentes es inevitable tener que relacionarse con las familias, por lo que deberían de recibir un entrenamiento especial sobre cómo abordar las diferentes situaciones en las que ambas instituciones se encuentran.

No se trata de saber recibir a las familias sin más, sino de saber establecer con ellos una relación donde entren en juego los sentimientos y se comparta información valiosa. Para ello deben encontrarse no sólo cuando existen problemas, y cuando éstos aparecen deben buscar una solución de forma cooperativa. Según estos autores, esta formación específica permite formar al profesorado y modificar sus creencias acerca de la relación familia y escuela.

Los resultados de un estudio realizado por Hernández *et al.* (2019) sobre la implicación de familias y docentes en la formación familiar, permiten afirmar que tanto las familias como el profesorado presentan una disposición favorable hacia la formación especializada para mejorar las relaciones de colaboración entre familia y escuela. Es un camino que deben recorrer de la mano y, aunque las incertidumbres son muchas, el objetivo recompensa todo el esfuerzo que debe realizarse.

Del estudio desarrollado podemos concluir señalando que las creencias del profesorado en formación van a determinar su práctica docente. Al respecto, del análisis efectuado podemos identificar futuras dificultades o tensiones derivadas de estas creencias que van a obstaculizar la relación y participación de las familias en el centro educativo. A su vez se constata cómo muchas de esas creencias negativas son fijas y muestran resistencia al cambio coincidiendo con lo aportado por Abril *et al.*, (2014) poniendo de relieve la importancia de ayudar a explicitar estas creencias en su formación inicial. Los resultados obtenidos requieren nuevas líneas de investigación que ayuden a comprenderlos, así como la necesidad de identificar centros de prácticas que estén teniendo buenos resultados en la participación de las familias y que sirvan de palanca de cambio de estas creencias puesto que en estos momentos se encaminan hacia un modelo de participación familiar reproductor de lo existente y no transformador.

### **Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

Las limitaciones detectadas durante la realización de este trabajo son las siguientes:

- El número de participantes en el segundo cuestionario es menor que en el primero, por lo que los resultados no son tan sólidos a la hora de compararlos. Si el número de participantes hubiera sido el mismo y el cuestionario hubiera sido realizado por las mismas personas se podría haber ofrecido en el análisis de los resultados incluso el número de personas que se sitúan en cada nivel e incluso las que cambian de opinión.
- El estudio podría haberse enriquecido utilizando un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) realizando un grupo de discusión para comprender mejor los resultados obtenidos en el cuestionario.

Como líneas futuras de investigación que se abren después de la realización de este trabajo se pueden citar el abordaje del estudio desde un enfoque cualitativo que ayude a profundizar en las razones que provocan que las creencias negativas permanezcan inalterables. A su vez, también puede ser interesante contrastar las creencias del profesorado en formación con las del profesorado en ejercicio sobre la relación con las familias.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Abril, A.M., Ariza, M.R., Quesada, A. y García, F.J. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33.

Aguirre, A.M., Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad. Manual para maestros*. UNIR.

Álvarez, L. y Martínez-González, R.A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>

Bernal, A. y Cárdenas, R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de Educación Secundaria. una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa* 27(1), 203-222.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, 119-146.

Bosch, M.A. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5(2), 1-6.

Bryan, J. y Henry, L. (2012). A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling y Development*, 90(4), 408-420.

Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones

interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta* 41(1), 73-84.

Castro, A. y García, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 9(18), 193-208. doi: 10.11144/Javeriana.m9-18.vfev.

Castro, A., García-Ruiz, M.R. y Maraver, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação* 23, 1-19.

Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>

Declaración de los derechos del niño. (1959). Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

Declaración universal de los derechos humanos. (1948). Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) de 10 de diciembre (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

Doncel, D. (2012). Magister doloroso. La identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 5(3), 489-502. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8340/7933>.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la educación\_RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>.

Fernández, M. y Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Akal.

Fernández, M.T., Tuset, A.M., Pérez, R.E. y García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos* 35(139), 40-59.

Fraguela, R., Lorenzo, J.J., Merelas, T. y Varela, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa* 31(2), 431-446. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.167001>

García-Bacete, F.J. (2003): Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje* 26(4), 425-438. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>

García-Bacete, F.J. y Martínez-González, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación* 18(3-4), 213-218.

Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada* 71, 101-124.

Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 55(2), 141-157. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/395>

Giró, J. y Cabello, S.A. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guion. *Contextos Educativos*, 22, 29-44.

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3454>

Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal* 2, 65-90.

<http://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>

Gomilla, M.A. y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(3), 99-112.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>

González, A. (2018). *La precepción del profesorado sobre la participación familiar en el centro educativo. Un estudio de caso*. TFM Máster en formación del profesorado de educación secundaria. Universidad de Cantabria.

Hernández, M.A., García, M.P., Galián, B. y Belmonte-Almagro, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 22(3), 61-75.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8(1), 57-70.

Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 22(3), 1-13.

Martínez, P., Pérez, F.J. y Martínez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17(1), 57-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>

Ministerio de Educación Ciencia y Deporte. Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía* 238, 559-574.

Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhé* 15(1), 119-135.

Ruiz, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación educativa* 4, 54-59. <http://hdl.handle.net/11162/92091>

Sánchez, N. (2021). *Cambios y evolución del Sistema educativo en España desde 1939 a la actualidad*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Almería. Consultado el 30-5-2022 en: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13381/SANCHEZ%20MARCHA N,%20NURIA.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13381/SANCHEZ%20MARCHA%20N,%20NURIA.pdf?sequence=1)

Serdio, C. (2008). Familia y escuela: del desencuentro a la relación colaborativa. *Papeles Salmantinos de Educación* 10, 85-100.

Silió, E. (2014). *Transformar la educación*. El País, Sociedad (19/2/2014). Visitado el 26/11/2021 en [https://elpais.com/sociedad/2014/02/18/actualidad/1392722730\\_398144.html](https://elpais.com/sociedad/2014/02/18/actualidad/1392722730_398144.html)

Valdés, A.A. y Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18(2), 105-115.

Vázquez, C. y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* 1(2), 111-121. [https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2014.1.2.35/g35\\_pdf](https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2014.1.2.35/g35_pdf)

Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*. *Inclusive Education*. Open University Press, Taylor & Francis Group.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario realizado antes y después de las prácticas.

**CUESTIONARIO SOBRE LAS CREENCIAS DE LAS RELACIONES FAMILIA-  
ESCUELA DE LOS ALUMNOS DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA  
MATRICULADOS EN LA ASIGNATURA PRÁCTICAS EN CENTROS EDUCATIVOS  
(M1161) DEL CURSO 2021-2022**

**Instrucciones:** Lee con atención cada pregunta y elije tu grado de acuerdo o desacuerdo usando la escala que se indica a continuación.

Muchas gracias por tu respuesta.

Totalmente en desacuerdo

Muy de acuerdo

1

2

3

4

5

<b>Actitudes y Creencias</b>					
<b>Bloque 1. Canales de comunicación.</b>					
1. Las familias tienen que acudir a las reuniones a las que son convocadas.	1	2	3	4	5
2. Las familias tienen que solicitar entrevistas al profesorado siempre que lo consideren oportuno.	1	2	3	4	5
3. Las entradas y salidas del centro son momentos importantes para intercambiar información con las familias.	1	2	3	4	5
4. Las familias han de conocer el departamento de orientación.	1	2	3	4	5
5. La forma de comunicación más adecuada entre la familia y el centro son las entrevistas individuales.	1	2	3	4	5
6. La relación con las familias en la Educación Secundaria debe ser menor que en otras etapas para potenciar la autonomía del alumnado.	1	2	3	4	5
7. El uso de otros canales de comunicación emergentes (web, TokApp, plataforma Yedra...) favorecen la comunicación con las familias.	1	2	3	4	5
8. Los canales de comunicación tradicionales (teléfono, notificación, entrevista) son los más utilizados.	1	2	3	4	5
9. Es responsabilidad del centro buscar los canales de comunicación más adecuados con las familias.	1	2	3	4	5
<b>Bloque 2. Participación de las familias.</b>					
10. La participación de las familias en el centro se ha de llevar a cabo de forma individual a través de entrevistas.	1	2	3	4	5
11. Las familias deben participar activamente en la actividad diaria del centro.	1	2	3	4	5
12. El nivel de participación de las familias en el centro depende de su nivel socioeconómico y su origen ético-cultural.	1	2	3	4	5
13. La no participación de las familias se debe a su reducido interés por participar.	1	2	3	4	5

14. Las familias han de ser recibidas con agrado si acuden al centro sin cita previa.	1	2	3	4	5
15. El AMPA y el Consejo Escolar tienen un impacto escaso en el centro educativo.	1	2	3	4	5
16. Las familias no están acostumbradas a participar en los centros educativos.	1	2	3	4	5
17. La participación de las familias en el centro dificulta la práctica pedagógica del profesorado.	1	2	3	4	5
18. Las familias son conocedoras de los mecanismos, espacios y organismos para participar en el centro educativo.	1	2	3	4	5
19. El profesorado conoce el modelo de participación existente en su centro educativo.	1	2	3	4	5
20. Una de las funciones del profesorado es fomentar la participación de las familias en el centro.	1	2	3	4	5
<b>Bloque 3. Información sobre las actividades del centro.</b>					
21. El centro ha de informar a las familias sobre todas las actividades que organiza.	1	2	3	4	5
22. El centro tiene que responder a las necesidades formativas de las familias para incrementar y/o mejorar su competencia parental.	1	2	3	4	5
23. Las actividades que se desarrollan en la Educación Secundaria han de estar dirigidas al alumnado y en menor medida a las familias dada la edad del alumnado.	1	2	3	4	5
24. Son sólo las actividades que se desarrollen fuera del centro educativo las que han de trasladarse a las familias.	1	2	3	4	5
<b>Bloque 4. Entrevista con las familias.</b>					
25. Las entrevistas se deben realizar sólo cuando existe un problema que solucionar.	1	2	3	4	5
26. Es el profesorado el que tiene la potestad para convocar una reunión, no la familia.	1	2	3	4	5
27. La familia siempre debe seguir las pautas que le indique el profesor, es él el que tiene la última palabra.	1	2	3	4	5
28. El alumno debe mantenerse al margen de las entrevistas que establecen los profesores con la familia.	1	2	3	4	5
29. La presencia del orientador en una reunión de un profesor con la familia es excepcional, normalmente tiene sus propias potestades y realiza sus reuniones de manera separada a las de los profesores.	1	2	3	4	5
30. El clima de la reunión no afecta a la resolución del problema que se aborda.	1	2	3	4	5
31. Después de una reunión sólo se contactará nuevamente con la familia si se detecta un problema.	1	2	3	4	5
<b>Bloque 5. Aprendizaje del alumno.</b>					
32. La educación de los alumnos es responsabilidad del centro educativo.	1	2	3	4	5
33. La evolución de los alumnos depende únicamente de la tarea que desempeñan los docentes.	1	2	3	4	5
34. Los mejores resultados con los alumnos se obtienen cuando la familia hace lo que dice el docente.	1	2	3	4	5

35. Si un alumno mejora su comportamiento después de un acuerdo entre la familia y el docente no se debe hacer nada más, la familia se habrá dado por satisfecha.	1	2	3	4	5
36. La escuela no tiene ningún papel ante los alumnos de familias desestructuradas o con algún tipo de situación especial.	1	2	3	4	5
37. Es la familia la que debe ocuparse de los problemas personales de los alumnos.	1	2	3	4	5
38. Los docentes no tienen la responsabilidad de reunirse con la familia para hablar sobre la evolución de su hijo, sólo en el caso de detectar un problema.	1	2	3	4	5
<b>Bloque 6. Autoeficacia percibida sobre la relación con las familias.</b>					
39. Considero que poseo las habilidades sociales y comunicativas necesarias para favorecer interacciones positivas con las familias.	1	2	3	4	5
40. La relación con las familias me genera preocupación.	1	2	3	4	5
41. Considero que se debe fomentar la formación del profesorado en los centros educativos en cuanto a su relación con las familias.	1	2	3	4	5
42. Creo que el modelo de participación de las familias en los centros educativos debe de ser consensuado por todas las partes de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5

## Anexo 2. Medias obtenidas para cada pregunta según la escala Likert

	F1	F2
<b>BLOQUE 1: Canales de comunicación.</b>		
1. Las familias tienen que acudir a las reuniones a las que son convocadas.	4,27	4,46
2. Las familias tienen que solicitar entrevistas al profesorado siempre que lo consideren oportuno.	4,30	4,21
3. Las entradas y salidas del centro son momentos importantes para intercambiar información con las familias.	2,74	2,43
4. Las familias han de conocer el departamento de orientación.	4,19	4,31
5. La forma de comunicación más adecuada entre la familia y el centro son las entrevistas individuales.	3,70	3,85
6. La relación con las familias en la Educación Secundaria debe ser menor que en otras etapas para potenciar la autonomía del alumnado.	2,19	2,41
7. El uso de otros canales de comunicación emergentes (web, TokApp, plataforma Yedra...) favorecen la comunicación con las familias.	3,91	4,18
8. Los canales de comunicación tradicionales (teléfono, notificación, entrevista) son los más utilizados.	3,79	3,57
9. Es responsabilidad del centro buscar los canales de comunicación más adecuados con las familias.	3,78	3,95
<b>BLOQUE 2: Participación de las familias</b>		
10. La participación de las familias en el centro se ha de llevar a cabo de forma individual a través de entrevistas.	2,70	2,87
11. Las familias deben participar activamente en la actividad diaria del centro.	3,06	3,02
12. El nivel de participación de las familias en el centro depende de su nivel socioeconómico y su origen étnico-cultural.	3,00	3,34
13. La no participación de las familias se debe a su reducido interés por participar.	2,65	3,00
14. Las familias han de ser recibidas con agrado si acuden al centro sin cita previa.	3,18	3,05
15. El AMPA y el Consejo Escolar tienen un impacto escaso en el centro educativo.	2,65	2,48
16. Las familias no están acostumbradas a participar en los centros educativos.	3,65	3,64
17. La participación de las familias en el centro dificulta la práctica pedagógica del profesorado.	2,19	2,43
18. Las familias son conocedoras de los mecanismos, espacios y organismos para participar en el centro educativo.	2,25	2,57

19. El profesorado conoce el modelo de participación existente en su centro educativo.	3,30	3,51
20. Una de las funciones del profesorado es fomentar la participación de las familias en el centro.	3,29	3,25
<b>BLOQUE 3: Información sobre las actividades del centro.</b>		
21. El centro ha de informar a las familias sobre todas las actividades que organiza.	4,12	4,16
22. El centro tiene que responder a las necesidades formativas de las familias para incrementar y/o mejorar su competencia parental.	3,12	2,95
23. Las actividades que se desarrollan en la Educación Secundaria han de estar dirigidas al alumnado y en menor medida a las familias dada la edad del alumnado.	3,21	3,44
24. Son solo las actividades que se desarrollen fuera del centro educativa las que han de trasladarse a las familias.	1,82	2,00
<b>BLOQUE 4: Entrevista con las familias.</b>		
25. Las entrevistas se deben realizar sólo cuando existe un problema que solucionar.	1,81	1,84
26. Es el profesorado el que tiene la potestad para convocar una reunión, no la familia.	1,45	1,49
27. La familia siempre debe de seguir las pautas que le indique el profesor, es él el que tiene la última palabra.	1,99	2,13
28. El alumno debe mantenerse al margen de las entrevistas que establecen los profesores con la familia.	1,90	2,02
29. La presencia del orientador en una reunión de un profesor con la familia es excepcional, normalmente tiene sus propias potestades y realiza sus reuniones de manera separada a las de los profesores.	2,68	2,62
30. El clima de la reunión no afecta a la resolución del problema que se aborda.	1,36	1,41
31. Después de una reunión sólo se contactará nuevamente con la familia si se detecta un problema.	1,95	2,11
<b>BLOQUE 5: Aprendizaje del alumno.</b>		
32. La educación de los alumnos es responsabilidad del centro educativo.	1,96	2,10
33. La evolución de los alumnos depende únicamente de la tarea que desempeñan los docentes.	1,44	1,57
34. Los mejores resultados con los alumnos se obtienen cuando la familia hace lo que dice el docente.	2,36	2,54
35. Si un alumno mejora su comportamiento después de un acuerdo entre la familia y el docente no se debe hacer nada más, la familia se habrá dado por satisfecha.	2,01	2,07
36. La escuela no tiene ningún papel ante los alumnos de familias desestructuradas o con algún tipo de situación especial.	1,45	1,51
37. Es la familia la que debe ocuparse de los problemas personales de los alumnos.	2,13	2,39
38. Los docentes no tienen la responsabilidad de reunirse con la familia para hablar sobre la evolución de su hijo, sólo en el caso de detectar un problema.	1,56	1,66
<b>BLOQUE 6: Autoeficacia percibida sobre la relación con las familias.</b>		
39. Considero que poseo las habilidades sociales y comunicativas necesarias para favorecer interacciones positivas con las familias.	3,51	3,82
40. La relación con las familias me genera preocupación.	3,42	3,28
41. Considero que se debe fomentar la formación del profesorado en los centros educativos en cuanto a su relación con las familias.	4,27	4,31
42. Creo que el modelo de participación de las familias en los centros educativos debe de ser consensuado por todas las partes de la comunidad educativa.	4,22	4,23

### Anexo 3. Resultados (%) de las cinco opciones de la escala Likert

	Cuestionario 1					Cuestionario 2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Las familias tienen que acudir a las reuniones a las que son convocadas.	3,9	2,6	7,8	33,8	51,9	1,6	3,3	8,2	21,3	65,6
2. Las familias tienen que solicitar entrevistas al profesorado siempre que lo consideren oportuno.	2,6	1,3	14,3	27,3	54,5	3,3	6,6	8,2	29,5	52,5
3. Las entradas y salidas del centro son momentos importantes para intercambiar información con las familias.	24,7	19,5	26	16,9	13	37,7	23	11,5	14,8	13,1
4. Las familias han de conocer el departamento de orientación.	5,2	1,3	14,3	27,3	51,9	3,3	4,9	8,2	24,6	59
5. La forma de comunicación más adecuada entre la familia y el centro son las entrevistas individuales.	0	7,8	33,8	39	19,5	4,9	6,6	19,7	36,1	32,8
6. La relación con las familias en la Educación Secundaria debe ser menor que en otras etapas para potenciar la autonomía del alumnado.	31,2	39	14,3	10,4	5,2	36,1	24,6	13,1	14,8	11,5
7. El uso de otros canales de comunicación emergentes (web, TokApp, plataforma Yedra...) favorecen la comunicación con las familias.	2,6	7,8	20,8	33,8	35,1	0	3,3	21,3	29,5	45,9
8. Los canales de comunicación tradicionales (teléfono, notificación, entrevista) son los más utilizados.	2,6	6,5	28,6	33,8	28,6	6,6	13,1	27,9	21,3	31,1
9. Es responsabilidad del centro buscar los canales de comunicación más adecuados con las familias.	0	7,8	29,9	39	23,4	3,3	3,3	27,9	26,2	39,3
10. La participación de las familias en el centro se ha de llevar a cabo de forma individual a través de entrevistas.	7,8	35,1	40,3	13	3,9	11,5	24,6	41	11,5	11,5
11. Las familias deben participar activamente en la actividad diaria del centro.	5,2	23,4	40,3	22,1	9,1	13,1	23	24,6	27,9	11,5
12. El nivel de participación de las familias en el centro depende de su nivel socioeconómico y su origen étnico-cultural.	10,4	27,3	28,6	19,5	14,3	13,1	13,1	23	27,9	23
13. La no participación de las familias se debe a su reducido interés por participar.	13	33,8	33,8	14,3	5,2	8,2	26,2	31,1	26,2	8,2
14. Las familias han de ser recibidas con agrado si acuden al centro sin cita previa.	9,1	23,4	22,1	31,2	14,3	13,1	21,3	27,9	23	14,8
15. El AMPA y el Consejo Escolar tienen un impacto escaso en el centro educativo.	14,3	33,8	33,8	9,1	9,1	14,8	45,9	24,6	6,6	8,2
16. Las familias no están acostumbradas a participar en los centros educativos.	1,3	11,7	22,1	50,6	14,3	0	6,6	37,7	41	14,8
17. La participación de las familias en el centro dificulta la práctica pedagógica del profesorado.	31,2	36,4	14,3	18,2	0	23	31,1	27,9	16,4	1,6
18. Las familias son conocedoras de los mecanismos, espacios y organismos para participar en el centro educativo.	13	53,2	29,9	3,9	0	11,5	44,3	24,6	14,8	4,9
19. El profesorado conoce el modelo de participación existente en su centro educativo.	2,6	15,6	40,3	32,5	9,1	3,3	8,2	36,1	39,3	13,1
20. Una de las funciones del profesorado es fomentar la participación de las familias en el centro.	3,9	23,4	27,3	31,2	14,3	9,8	14,8	29,5	32,8	13,1
21. El centro ha de informar a las familias sobre todas las actividades que organiza.	2,6	6,5	16,9	24,7	49,4	1,6	3,3	19,7	27,9	47,5
22. El centro tiene que responder a las necesidades formativas de las familias para incrementar y/o mejorar su competencia parental.	6,5	24,7	31,2	26	11,7	16,4	13,1	39,3	21,3	9,8
23. Las actividades que se desarrollan en la Educación Secundaria han de estar dirigidas al alumnado y en menor medida a las familias dada la edad del alum.	5,2	23,4	26	36,4	9,1	4,9	16,4	29,5	27,9	21,3
24. Son solo las actividades que se desarrollen fuera del centro educativa las que han de trasladarse a las familias.	42,9	40,3	9,1	7,8	0	42,6	26,2	19,7	11,5	0
25. Las entrevistas se deben realizar sólo cuando existe un problema que solucionar.	48,1	33,8	10,4	5,2	2,6	44,3	34,4	14,8	6,6	0
26. Es el profesorado el que tiene la potestad para convocar una reunión, no la familia.	61	32,5	6,5	0	0	67,2	19,7	9,8	3,3	0
27. La familia siempre debe de seguir las pautas que le indique el profesor, es él el que tiene la última palabra.	40,3	26	29,9	2,6	1,3	34,4	31,1	24,6	6,6	3,3
28. El alumno debe mantenerse al margen de las entrevistas que establecen los profesores con la familia.	37,7	39	20,8	1,3	1,3	31,1	42,6	21,3	3,3	1,6
29. La presencia del orientador en una reunión de un profesor con la familia es excepcional, normalmente tiene sus propias potestades...	13	32,5	35,1	13	6,5	16,4	24,6	41	16,4	1,6
30. El clima de la reunión no afecta a la resolución del problema que se aborda.	75,3	18,2	2,6	2,6	1,3	82	4,9	6,6	3,3	3,3
31. Después de una reunión sólo se contactará nuevamente con la familia si se detecta un problema.	37,7	36,4	19,5	6,5	0	29,5	39,3	23	6,6	1,6
32. La educación de los alumnos es responsabilidad del centro educativo.	44,2	24,7	24,7	3,9	2,6	41	23	24,6	8,2	3,3
33. La evolución de los alumnos depende únicamente de la tarea que desempeñan los docentes.	61	33,8	5,2	0	0	62,3	23	11,5	1,6	1,6
34. Los mejores resultados con los alumnos se obtienen cuando la familia hace lo que dice el docente.	22,1	29,9	37,7	10,4	0	16,4	32,8	32,8	16,4	1,6
35. Si un alumno mejora su comportamiento después de un acuerdo entre la familia y el docente no se debe hacer nada más, la familia se habrá dado...	31,2	41,6	23,4	2,6	1,3	32,8	37,7	23	3,3	3,3
36. La escuela no tiene ningún papel ante los alumnos de familias desestructuradas o con algún tipo de situación especial.	63,6	27,3	9,1	0	0	73,8	11,5	8,2	3,3	3,3
37. Es la familia la que debe ocuparse de los problemas personales de los alumnos.	32,5	32,5	26	7,8	1,3	18	42,6	24,6	11,5	3,3
38. Los docentes no tienen la responsabilidad de reunirse con la familia para hablar sobre la evolución de su hijo, sólo en el caso de detectar un problema.	59,7	27,3	10,4	2,6	0	54,1	27,9	16,4	1,6	0
39. Considero que poseo las habilidades sociales y comunicativas necesarias para favorecer interacciones positivas con las familias.	3,9	13	24,7	45,5	13	1,6	9,8	19,7	42,6	26,2
40. La relación con las familias me genera preocupación.	6,5	14,3	26	37,7	15,6	9,8	18	24,6	29,5	18
41. Considero que se debe fomentar la formación del profesorado en los centros educativos en cuanto a su relación con las familias.	2,6	2,6	11,7	31,2	51,9	3,3	0	16,4	23	57,4
42. Creo que el modelo de participación de las familias en los centros educativos debe de ser consensuado por todas las partes de la comunidad educativa.	0	3,9	16,9	32,5	46,8	3,3	0	18	27,9	50,8

