

Galián, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>

Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres?

Begoña Galián

Universidad de Murcia

Resumen

La participación de las familias en los centros educativos es imprescindible para conseguir instituciones democráticas. Es labor del docente propiciar esta relación, pero ello exige estar adecuadamente capacitado. Actualmente, la formación ofertada es escasa tanto para docentes como para familias. El objetivo del estudio es conocer cómo el profesorado de Manizales (Colombia) fomenta la formación de las familias y la suya en relación con la participación familiar. Para ello se aplica un cuestionario validado logrando una muestra representativa y se analizan los datos con el SPSS mediante estadística descriptiva y no paramétrica. Los resultados muestran que los docentes principalmente se encargan de que las familias estén informadas de la oferta formativa. Se aprecia que son las mujeres y en etapas inferiores en las que el profesorado potencia más la participación familiar. Con respecto a la propia, aunque están informados no participan con frecuencia, aunque consideran que la necesitan. Por ello, muestran interés en formarse un alto porcentaje del profesorado. Se esta forma, se hace necesario replantear la capacitación que se ofrece a los docentes para mejorar la relación con las familias y cómo fomentan la de las familias para que logren colaborar de forma eficiente por los objetivos comunes.

Palabras clave

Relación familia-escuela; formación del profesorado; formación a familias; formación continua

Contacto:

Begoña Galián, begona.g.n@um.es. C. Campus Universitario, 12, 30100 Murcia, España

Proyecto de Investigación Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos (EDU2016-77035-R) concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad al Grupo de Investigación Compartimos Educación.

Teacher training for family engagement: Do they promote parent empowerment?

Abstract

The participation of families in educational centers is essential to achieve democratic institutions. It is the teacher's job to foster this relationship, but this requires adequate training. Currently, the training offered is scarce for both teachers and families. The aim of this study is to find out how teachers in Manizales (Colombia) promote the training of families and their own in relation to family participation. To this end, a validated questionnaire was applied to achieve a representative sample and the data were analyzed with SPSS using descriptive and non-parametric statistics. The results show that teachers are mainly responsible for ensuring that families are informed about the training offered. It can be seen that it is the women and in lower stages in which the teachers promote family participation the most. With respect to their own, although they are informed, they do not participate frequently, although they consider that they need it. Therefore, a high percentage of teachers show interest in training. In this way, it is necessary to rethink the training offered to teachers to improve the relationship with families and how they encourage families to collaborate efficiently for common objectives.

Key words

Family-school relationship; teacher training; training for families; continuous education

Introducción

La institución familiar es donde comienza la educación, es ahí donde los padres empiezan a participar en la educación de sus hijos (Sánchez Matos et al., 2019), pero después comienzan la vida escolar, lo que exige establecer relaciones con la institución educativa que implican una participación activa en ella y esto justifica que esté regulada legalmente (Gaviria, 2014). Se busca que la institución educativa sea un centro participativo y democrático (Velásquez Ramírez, 2020).

Las familias y los centros coinciden en que tienen objetivos comunes con respecto a la educación de los niños, siendo el docente el mediador entre escuela, familias y alumnado (Krane y Klevan, 2019). Esto implica que la relación positiva entre los profesores y los padres es fundamental para el adecuado desarrollo educativo (Deng et al., 2018). Sin olvidar que todos los implicados han de colaborar (Booth y Ainscow, 2012) y es necesario un adecuado liderazgo del equipo directivo (Rivas y Ugarte, 2014).

La comunidad educativa está de acuerdo en la importancia de que las familias se impliquen en la educación de sus hijos (Bernad y Llevot, 2016), pero los datos muestran que la implicación familiar en España es baja (Gomariz et al., 2017a) algo que también consideran los docentes (Galián et al., 2018). Parte del profesorado considera que es responsabilidad de ellas, pero lo cierto es que entre las competencias de los docentes se encuentra el que participen en la gestión de los centros educativos, que informen e impliquen a los padres o tutores en la educación de sus hijos (Perrenoud, 2004). Así, es el docente el primero que debe tender la mano (Epstein, 2013). El problema es que no están suficientemente capacitados (Prieto, 2008; Consejo Escolar de Estado, 2014), carecen de estrategias y recursos (Hernández-Prados et al., 2019; Hornby y Witte, 2010).

La evidencia científica habla de que, en lo que concierne a la participación familiar, es imprescindible la formación de todos los que inciden en la educación de los niños (Hernández-Prados et al., 2019). Así los docentes reducen la distancia con las familias (Marschall y Shah, 2016), tienen los medios suficientes (Prieto, 2008), se sienten más preparados y motivados para ello (McBride, 1991) y perciben esta implicación de forma más viable y positiva (Zygmunt-Fillwalk, 2006).

En la formación inicial se debe preparar a los profesionales para su práctica incluyendo la relación con las familias y el fomento de participación de estas, siendo determinante para las futuras relaciones puesto que “generan las actitudes y comportamientos que establecerá en su práctica docente” (Gomila y Pascual, 2015, p. 101). Pero lo cierto es que, tradicionalmente, destaca la ausencia de estos contenidos (Bernad y Llevot, 2016) y, aunque recientemente se han ido incorporando (Giró et al., 2014), siguen sin ser suficientes y suelen limitarse a las prácticas donde el aprendizaje depende de las circunstancias (Gomila y Pascual, 2015). Estos resultados coinciden con los de Linde-Valenzuela et al. (2019) en Andalucía, pero también se aprecian en EE. UU., Bélgica y Países Bajos (Bruïne et al., 2014) y en Chipre (Symeou et al., 2012).

Puesto que la formación inicial es insuficiente y que la educación no es algo estable, la capacitación debe ser continua (Vallespir-Soler et al., 2016). El profesorado se queja de que la formación continua que se les ofrece de este tema es escasa y la que hay es mejorable, debiendo ser frecuente y práctica (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Además, “la mayoría de los programas actuales tienen una duración limitada (un par de horas) y sirven para introducir a los docentes y directivos en las nuevas prácticas de liderazgo” (Epstein, 2013, p. 130).

Puesto que la formación inicial sobre participación familiar es prácticamente nula (Weiss et al., 2014), la administración debe poner en valor este tema que influye con intensidad en la calidad educativa y capacitarles para ello a medio y largo plazo, pero, según estos autores, la formación en la implicación de los padres solo se encuentra en lo relativo a la educación especial. Mediante la formación continua es posible que los profesores desarrollen habilidades para mejorar la participación de las familias, pero al ser voluntaria depende de la predisposición docente de solicitar y asistir a esta capacitación (Hernández-Prados et al., 2019), y de la oferta formativa que exista. Igualmente, la oferta formativa ha de estar destinada a cubrir las necesidades que presentan los docentes en la actualidad (Gomariz et al., 2020) por lo que se requiere una actualización de los planes formativos que contemple el papel de las familias en las instituciones educativas y su fomento.

Como se ha comentado, la formación ha de estar destinada a todos los agentes educadores. La labor educativa de los padres y madres es fundamental desde el nacimiento en “la capacidad intelectual, la moral y también la afectiva” (Sánchez-Álvarez, 2015, p. 54), y debido a la falta de formación con frecuencia suele hacerse por ensayo error. Situación que se dificulta por los retos de la sociedad actual (Ruíz-Marín y Hernández-Prados, 2016). Ante esto nacen las escuelas de padres, que dan cabida a la formación de las familias donde aprenden y se asesoran para afrontar la educación de sus hijos (Cano y Casado, 2015). El objetivo está en lograr una formación a las familias que sea “contextualizada, comunitaria y preventiva” (Márquez y Gaeta, 2014, p. 18), como ocurre con la participación de las familias en talleres formativos beneficia a la relación que tienen los padres con las escuelas y con los docentes (Gomariz et al., 2008).

Estas formaciones dirigidas a familias son promovidas por las AMPAS, las escuelas de padres o los ayuntamientos (Andrés y Giró, 2016) y los modelos formativos son muy diversos (Bartau et al., 2004). Las áreas de formación pueden distinguirse por aspectos conductuales y por los

académicos (León y Fernández, 2017), y de forma transversal estaría la participación educativa. Soler et al. (2016) señalan que hay que formar a las familias en ello para que conozcan las formas que tienen de implicarse en la educación de sus hijos y se les explique las funciones que tienen dentro de la gestión de los centros.

Esta formación se hace necesaria porque la participación de las familias en la educación de sus hijos globalmente es media, pero se observan distintos niveles en función del perfil familiar (Parra et al., 2014). Parra et al. (2015) encuentran que cuanto menor es el nivel de formación de las familias menos participan. Andrés y Giró (2016) afirman que las familias que participan en las formaciones son pocas y siempre las mismas, excusándose en la no disponibilidad de tiempo para ello y Gomariz et al. (2008) añaden que, además, lo hacen con poca frecuencia. En cuanto a la participación por sexos, aunque hay un cambio progresivo, continúan siendo las mujeres las que asisten a las formaciones (Hernández-Prados y Tolino, 2016), evidenciando la falta de coeducación (Ceballos, 2014).

Las familias se muestran poco interesadas por la formación que la institución educativa les plantea, y menos aun cuando ello implica tener responsabilidades u organizar la actividad (Hernández-Prados et al., 2019). Aunque los padres conocen la existencia de talleres formativos para ellos, justifican su no asistencia por la dificultad de compatibilizar los horarios y otros señalan que no se realizan estas formaciones en sus centros y que las consideran necesarias (Gomariz et al., 2008). Y es que conocer la existencia de la formación no es el nivel idóneo de participación, hay que lograr que las conozcan, asistan y se impliquen en la elaboración de esta haciendo que consideren la formación como propia (Hernández-Prados et al., 2019).

Vista la necesidad de colaboración entre los docentes y las familias, siendo los docentes los que tienen el deber de propiciar esta colaboración con una escasa formación tanto de ellos como de las familias, se plantea como objetivo de esta investigación conocer cómo el profesorado de la ciudad de Manizales (Colombia) fomenta la formación de las familias y su consideración sobre su propia capacitación, analizando la existencia de diferencias estadísticamente significativas y la magnitud del efecto en función de las variables sociodemográficas de los docentes, así como si se muestran interesados en recibir formación en este ámbito.

Metodología

Participantes

Los participantes de este estudio son una muestra representativa del profesorado de la ciudad de Manizales (Colombia). Este contexto se caracteriza por ubicarse en el eje cafetero del país, siendo la capital de Caldas, por lo que destaca por tener un área metropolitana y estar rodeada de entorno rural. Para la selección de los participantes se aplicó un muestro conglomerado en tres fases considerando la zona (rural o urbana), las comunas y corregimientos, y las instituciones educativas. Finalmente, de 1699 docentes que componen la población, se hizo extensible la invitación a participar a 707 profesores y accedieron 570, siendo representativa de la población superando altamente el error muestral del 5% con un nivel de confianza del 95%.

Se han tenido en cuenta algunas variables socio demográficas que distribuyen a la muestra en función del sexo de los docentes, la edad, los años de experiencia, su especialidad, su situación laboral, los años de experiencia en el centro, la etapa educativa, el cargo que ocupa y la titulación máxima que tienen. El porcentaje que se encuentra en cada variable se puede visualizar en la Tabla 2.

Diseño

El presente estudio consiste en una investigación cuantitativa con intención evaluativa, puesto que permite conocer la realidad de las competencias del profesorado para detectar las necesidades y proyectar la oferta formativa pertinente, enmarcándose en el Ciclo de intervención socioeducativa (García Sanz, 2012).

Instrumento

La información se recogió mediante la aplicación de un cuestionario denominado “Facilitación para la implicación de las familias en la educación de los hijos” (Gomariz et al. 2017b). El mismo ha sido sometido a los procedimientos de validación y está publicado. Se compone de nueve preguntas sociodemográficas, indicadas en el subapartado de Participantes, seguido de siete dimensiones de participación familiar con un total de 102 ítems. De estas se ha seleccionado la dimensión de Formación compuesta por 11 ítems. Los 7 primeros hacen referencia a la promoción de la formación de las familias por parte de los docentes, los siguientes 3 a la formación de los docentes y el último sobre si el centro fomenta la formación (Tabla 1). Dichas preguntas son de respuesta tipo Likert con 5 niveles que van desde nunca a siempre. Para finalizar, se pregunta si el profesorado tiene interés en recibir formación en participación de las familias, a lo que responden con Sí o No. En este estudio el instrumento ha alcanzado una fiabilidad de $\alpha=.908$, lo que denota una excelente consistencia interna del instrumento (DeVellis 2003).

Procedimiento

La investigación forma parte del proyecto de intervención I+D+I, denominado: *Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos* (EDU2016-77035-R) concedido al Grupo de Investigación Compartimos Educación. Partiendo de las relaciones previas con el departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas (Colombia) y con la colaboración de la Alcaldía de Manizales se realiza un contacto con las instituciones educativas y se aplican los cuestionarios a los docentes. Los datos se vuelcan y analizan en el SPSS Vs 24 y se hacen los análisis con estadística descriptiva y estadística inferencial no paramétrica al no alcanzar la muestra las condiciones necesarias de normalidad (Siegel, 1990). Para el análisis de las diferencias se considera la significación estadística de $\alpha=.05$. Para finalizar, se calcula el estadístico “d” de Cohen para conocer el tamaño o magnitud del efecto de las diferencias estadísticamente significativas encontradas. Considerando como valor típico el que establece el mismo autor en $\pm 0,50$ (Cohen, 1988).

Resultados

Para conocer el fomento que hacen los docentes Manizales de la formación a las familias, en la Tabla 1 se muestra que consideran que, a nivel global, facilitan bastante la formación de las familias ($\bar{X}_{Global}= 4,04$). Más concretamente, con dicha intensidad procuran animar a las familias para que asistan a las actividades de formación que organiza el centro para ellas ($\bar{X}_{P2}= 4,27$), e igualmente las sensibilizan de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos ($\bar{X}_{P5}= 4,27$). En menor medida, aunque también lo hacen bastante, fomentan que padres y madres participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellos ($\bar{X}_{P3}= 4,14$) y que se impliquen en la gestión de dichas actividades ($\bar{X}_{P4}= 4,00$).

En general, los docentes entienden que el centro facilita bastante la participación en las actividades formativas destinadas a las familias ($\bar{X}_{P11}= 4,27$).

En relación con la formación del docente en cuanto al fomento de la participación de las familias en la educación de sus hijos, los profesores y profesoras de Manizales consideran que han participado algo en actividades de formación para el profesorado relacionadas con la participación familiar ($\bar{X}_{P9} = 3,38$); piensan que están entre algo y bastante informados de las actividades formativas para docentes, en materia de participación familiar, que organizan distintas instituciones educativas (CPR, Universidad, entidades privadas, etc.) ($\bar{X}_{P8} = 3,71$); y también que necesitan bastante formación para poder facilitar mejor la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos ($\bar{X}_{P10} = 3,80$).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la formación de las familias. Formación del profesorado

Ítems	\bar{X}	σ	Mediana	Rango
1. Procuro que las familias estén informadas de las actividades de formación dirigidas a las mismas que organiza el centro educativo	4,18	,915	4	4
2. Animo a las familias para que asistan a actividades de formación organizadas desde el centro escolar	4,27	,855	4	4
3. Hablo con las familias para que participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellas	4,14	,961	4	4
4. Fomento que padres y madres se impliquen en la gestión de actividades de formación para las familias	4,00	1,024	4	4
5. Sensibilizo a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos	4,27	,848	4	4
6. Vinculo la formación ofrecida por el centro con la mejora de las relaciones familia-escuela	4,18	,908	4	4
7. Relaciono la formación de las familias con la implicación de éstas en la educación de sus hijos	4,22	,851	4	4
8. Estoy informado de las actividades de formación para docentes, en materia de participación familiar, que organizan distintas instituciones educativas (CPR, Universidad, entidades privadas, etc.)	3,71	1,194	4	4
9. He participado en actividades de formación para el profesorado en relación a la participación familiar	3,38	1,383	4	4
10. Necesito formación para poder facilitar mejor la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos	3,80	1,171	4	4
Global	4,04	,733	4	4
11. En general, el centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias	4,27	,881	4	4

En cuanto a al interés que tienen los docentes en asistir a formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, resulta que el 77,2% sí está interesado, frente al 12,3% que no lo está, aunque hay que tener en cuenta que un 10,5% no quiso responder a la pregunta.

Para averiguar la existencia de diferencias estadísticamente significativas y la magnitud del efecto en cuanto a la formación se va a distinguir entre el fomento que hacen los docentes de la formación a las familias, la consideración que tienen sobre su propia formación en relación con las familias y el interés que tienen en recibir formación a este respecto.

Abarcando el fomento que hacen de la formación de las familias, en la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos, donde se observa que no todo el profesorado fomenta de la misma forma que las familias estén capacitadas, puesto que existen diferencias en función del sexo del docente ($p=,000$), de la edad que tenga ($p=,025$), de la especialidad ($p=,002$), de la etapa educativa ($p=,005$) y del cargo ($p=,008$). En el resto de las variables sociodemográficas, aunque existen diferencias, estas no llegan a ser estadísticamente significativas.

Tabla 2.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la formación familiar, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	%	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	35,9	233,14	3,96	,805	,000
	Mujer	64,1	301,79	4,29	,725	
Edad	20-30	4,6	286,70	4,18	,912	,025
	31-40	25,0	289,54	4,24	,739	
	41-50	23,6	293,16	4,27	,663	
	51-60	32,6	279,49	4,18	,784	
	>60	14,3	224,61	3,91	,853	
Años de experiencia	<5	6,2	235,88	4,01	,798	,136
	5-10	17,1	279,87	4,21	,755	
	11-20	21,4	288,47	4,25	,712	
	21-30	26,9	290,10	4,26	,713	
	>30	28,3	254,97	4,07	,846	
Especialidad	Educación infantil	4,9	292,86	4,38	,595	,002
	Educación Primaria	25,7	303,55	4,42	,606	
	Lengua extranjera	9,4	249,19	4,05	1,002	
	Educación física	6,8	171,00	3,79	,727	
	Naturales	10,2	259,64	4,20	,759	
	Castellano	9,2	243,63	4,14	,730	
	Matemáticas	14,2	232,80	4,05	,805	
	Sociales	9,1	249,73	4,17	,736	
	Artística	2,9	273,36	4,34	,554	
	Tecnología	2,8	229,83	3,98	,992	
	Humanidades	3,3	221,21	3,93	1,004	
	Sistemas	,9	229,00	4,21	,505	
Salud	,6	401,33	4,81	,330		
Situación laboral	Provisional	89,3	277,13	4,18	,775	,467
	En planta (fijo)	10,7	260,85	4,13	,737	
Experiencia en el centro	<5	42,0	265,78	4,15	,721	,306
	5-10	25,9	301,33	4,29	,717	
	11-20	17,5	269,99	4,11	,884	
	21-30	8,3	271,17	4,14	,801	
	>30	6,3	276,83	4,12	,896	
Etapa educativa	E. Infantil	5,3	307,89	4,44	,576	,005
	E. Primaria	36,9	281,40	4,32	,661	
	Básica secundaria	56,4	239,44	4,09	,823	

Variable	Categoría	%	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
	Media	1,3	225,79	4,04	,844	
Cargo que ocupa	Docente	42,9	255,91	4,10	,739	,008
	Director de grupo	57,1	292,36	4,23	,788	
Titulación académica	Normalista	2,5	313,29	4,36	,609	,580
	Licenciado	21,1	259,28	4,08	,818	
	Especialización	42,4	279,66	4,19	,764	
	Máster	32,5	283,69	4,22	,736	
	Doctorado	1,6	308,00	4,17	1,064	

Más concretamente, se aprecia que las profesoras hacen un mayor fomento de la formación de las familias que los profesores ($p= ,000$) con una magnitud del efecto que se considera media ($d= ,431$). En relación con la edad, resulta que los docentes que tienen más de 60 años no motivan que las familias estén formadas de la misma manera que lo hacen los que tienen entre 31 y 60 años ($p_{31-40}= ,003$; $p_{41-50}= ,002$; $p_{51-60}= ,013$), la magnitud del efecto es considerada como media en las tres franjas de edad, aunque por aproximación se puede afirmar que esta diferencia tiene una magnitud aceptable con los docentes que tienen entre 41 y 50 años y los que tienen más de 60 años ($d_{31-40}= ,414$; $d_{41-50}= ,471$; $d_{51-60}= ,330$).

Continuando con la especialidad de los docentes, los resultados muestran que los especialistas en Educación Primaria enfatizan más la formación de las familias que los de Lengua Extranjera ($p= ,035$), Castellano ($p= ,012$), Matemáticas ($p= ,001$), Sociales ($p= ,036$) y los de Humanidades ($p= ,029$). La magnitud del efecto supera el estándar establecido por Cohen con los especialistas en Matemáticas ($d= ,519$) y con los de Humanidades ($d= ,590$). Además, resulta que el profesorado especialista en Educación Física fomenta menos la formación de las familias que los de Educación Primaria ($p= ,000$), Educación Infantil ($p= ,001$), Lengua Extranjera ($p= ,031$), Naturales ($p= ,006$), Castellano ($p= ,021$), Sociales ($p= ,025$), Artística ($p= ,018$) y Salud ($p= ,014$). En este caso, las diferencias encontradas presentan una magnitud del efecto media al comparar los docentes de Educación Física con los de Naturales ($d= ,552$), Castellano ($d= ,480$) y Sociales ($d= ,520$) y muy alta con los de Ed. Primaria ($d= ,941$), Educación Infantil ($d= ,888$), Artística ($d= ,851$) y Salud ($d= 1,807$).

En cuanto a la etapa, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en que los docentes que imparten en Educación Secundaria se implican menos a la hora de fomentar la formación de las familias que los de la etapa de Educación Infantil ($p= ,020$) y Educación Primaria ($p= ,002$) aunque la magnitud del efecto solo alcanza valores del estándar al compararlo con la etapa de Educación Infantil ($d= ,491$).

Para finalizar, se observan diferencias significativas en función del cargo siendo los docentes que son directores de grupo los que más se implican en este sentido frente a los que no tienen cargo ($p= ,008$), aunque esta diferencia no alcanza los estándares de la magnitud del efecto ($d= ,170$).

Continuando con lo que consideran los docentes sobre su propia formación relativa a la participación familiar en función de las variables sociodemográficas valoradas (Tabla 3), resulta que las diferencias encontradas no son significativas a nivel estadístico.

Tabla 3.

Diferencias significativas en la percepción sobre formación docente en participación familiar, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	273,20	3,60	0,944	,758
	Mujer	277,53	3,63	0,946	
Edad	20-30	282,15	3,65	,919	,368
	31-40	270,75	3,60	,922	
	41-50	266,09	3,56	,982	
	51-60	294,60	3,73	,932	
	>60	257,39	3,49	,952	
Años de experiencia	<5	260,67	3,56	,919	,983
	5-10	267,96	3,57	1,063	
	11-20	274,04	3,63	,909	
	21-30	274,24	3,66	,862	
	>30	276,57	3,64	,957	
Especialidad	Educación infantil	298,33	3,91	,665	,063
	Educación Primaria	276,43	3,75	,850	
	Lengua extranjera	229,61	3,47	,901	
	Educación física	259,99	3,63	,984	
	Naturales	260,85	3,61	1,048	
	Castellano	248,55	3,51	1,058	
	Matemáticas	238,46	3,51	,895	
	Sociales	278,32	3,66	1,085	
	Artística	265,14	3,60	1,207	
	Tecnología	156,37	2,98	,921	
	Humanidades	207,44	3,27	,995	
Situación laboral	Provisional	271,76	3,61	,942	,222
	En planta (fijo)	299,09	3,75	,962	
Experiencia en el centro	<5	256,00	3,52	,898	,065
	5-10	296,97	3,75	,955	
	11-20	271,56	3,57	1,035	
	21-30	278,98	3,64	,942	
	>30	318,04	3,85	,903	
Etapa educativa	E. Infantil	307,63	3,98	,655	,218
	E. Primaria	262,51	3,68	,899	
	Básica secundaria	249,14	3,56	,996	
	Media	235,00	3,48	,940	
Cargo que ocupa	Docente	267,54	3,57	,936	,311
	Director de grupo	281,35	3,66	,955	
Titulación académica	Normalista	331,04	3,93	,944	,326
	Licenciado	264,23	3,53	1,019	
	Especialización	287,70	3,69	,965	
	Máster	266,84	3,59	,858	
	Doctorado	240,94	3,41	1,090	

En cuanto a la intención que tienen los docentes para formarse sobre participación familiar (Tabla 4), contemplando diferencias estadísticamente significativas en función de algunas de

las variables sociodemográficas, estas únicamente se dan en relación con años de experiencia que tenga el docente ($p= ,033$), de forma que, los que tienen más de 30 años de experiencia están menos interesados en formarse en este ámbito que los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia ($p= ,008$) y los que tienen entre 21 y 30 años ($p= ,019$). Tras calcular la magnitud del efecto se ha obtenido que en ninguno de los pares se supera el estándar establecido por Cohen ($d= ,338$ y $d= ,273$ respectivamente), por tanto, existen diferencias estadísticamente significativas pero la magnitud de esta no es suficientemente grande.

Tabla 4.

Diferencias significativas en la intención de formación docente en participación familiar, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	259,10	1,16	,364	,368
	Mujer	251,84	1,13	,334	
Edad	20-30	254,64	1,14	,351	,228
	31-40	242,92	1,09	,288	
	41-50	249,15	1,11	,320	
	51-60	262,86	1,17	,376	
	>60	266,51	1,18	,390	
Años de experiencia	<5	241,79	1,10	,301	,033
	5-10	248,88	1,13	,333	
	11-20	240,11	1,09	,288	
	21-30	244,98	1,11	,313	
	>30	271,42	1,21	,412	
Especialidad	Educación infantil	226,65	1,10	,308	,758
	Educación Primaria	237,57	1,15	,355	
	Lengua extranjera	252,50	1,21	,412	
	Educación física	210,39	1,03	,177	
	Naturales	236,11	1,14	,351	
	Castellano	245,45	1,18	,389	
	Matemáticas	235,85	1,14	,348	
	Sociales	229,88	1,11	,321	
	Artística	226,65	1,10	,316	
	Tecnología	250,30	1,20	,414	
	Humanidades	275,77	1,31	,480	
	Sistemas	203,00	1,00	,000	
Salud	226,65	1,33	,577		
Situación laboral	Provisional	255,05	1,14	,352	,106
	En planta (fijo)	233,96	1,06	,242	
Experiencia en el centro	<5	246,18	1,10	,305	,085
	5-10	249,18	1,12	,320	
	11-20	267,72	1,19	,393	
	21-30	260,03	1,16	,370	
	>30	283,38	1,25	,440	
Etapa educativa	E. Infantil	224,52	1,09	,288	,604
	E. Primaria	234,95	1,13	,338	
	Básica secundaria	239,40	1,15	,358	
	Media	204,00	1,00	,000	
Cargo que ocupa	Docente	256,56	1,15	,356	,571
	Director de grupo	252,10	1,13	,338	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Titulación académica	Normalista	256,93	1,14	,363	,873
	Licenciado	253,56	1,13	,337	
	Especialización	260,38	1,16	,364	
	Máster	250,86	1,12	,325	
	Doctorado	248,83	1,11	,333	

Discusión y conclusiones

En el camino hacia las escuelas democráticas se requiere la implicación activa de todos los agentes (Velásquez Ramírez, 2020). Siendo clave la buena relación y fluida entre los docentes y las familias (Deng et al., 2018), estando ambos capacitados (Hernández-Prados et al., 2019) y con actitud de cooperación (Booth y Ainscow, 2012). Ante esto existe una necesidad real de profundizar en los contenidos de participación de las familias en la escuela desde la formación inicial (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), que no se limiten a conocer a las familias y a relacionarse con ellas, sino que enseñen a valorar el papel de la familia como agente educador y colaborador dentro y fuera del aula con estrategias útiles para ello.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los docentes fomentan moderadamente la capacitación de las familias, incidiendo especialmente en que conozcan y asistan a las formaciones que el centro propone, pero no tanto que tomen parte activa en ellas y en su organización. Que conozcan la existencia de la formación no es el nivel idóneo de participación, hay que lograr que las conozcan, asistan y se impliquen en la elaboración de esta haciendo que consideren la formación como propia (Hernández-Prados et al., 2019). Aunque las motiven para que vayan, lo cierto es que son pocas las familias que participan porque consideran que no pueden compatibilizarlo con el resto de las obligaciones (Andrés y Giró, 2016), además hay que esforzarse en atraer a los hombres para que también se capaciten, ya que la presencia es principalmente de mujeres (Hernández-Prados y Tolino, 2016) y la responsabilidad debería ser de ambos por igual. En definitiva, los padres y madres conocen que existen formaciones dirigidas a ellos, pero por dificultades de conciliación (Gomariz et al., 2008) o por desinterés en las temáticas que se plantean (Hernández-Prados et al., 2019) no participan. La formación de las familias relaciona directamente con cómo se implican los padres y madres en la educación de sus hijos (Parra et al., 2015). Mediante la formación, las familias conocen sus derechos, sus posibilidades, aprenden estrategias y participan de forma más efectiva (Torrego et al., 2019). Por tanto, es necesario motivarles a que se capaciten, porque con ello no solo mejoran sus competencias, sino que el centro se vuelve más democrático, se vinculan a él y aumenta el sentimiento de pertenencia (Parra et al., 2017). En este sentido, el estudio muestra que no todos los docentes fomentan de la misma forma la implicación familiar, puesto que hay una mayor incidencia de las mujeres, del profesorado de edad media, de las especialidades generalistas como Educación Infantil y Primaria y de estas mismas etapas. Por el contrario, los docentes que menos interés ponen a la formación de las familias son los de edades avanzadas, Educación Física y los de Educación Secundaria.

Algo distinto a la formación a las familias es la capacitación del profesorado para trabajar con ellas. Los resultados obtenidos indican que en ocasiones los docentes reciben información sobre actividades para mejorar la participación de las familias en la educación, pero solo participan en ellas algunas veces. Aun así, reconocen que no están bien formados al respecto, consideran que necesitan más capacitación y son muchos los docentes de este estudio que tienen intención de recibirla. Desde el Consejo Escolar de Estado (2014) coinciden en que el profesorado no es suficientemente competente en cuanto al fomento de la participación de

las familias y la relación con ellas, puesto que no tienen las estrategias y recursos necesarios (Gomariz et al., 2019).

A modo de conclusión, los profesores están de acuerdo con recibir más formación al respecto porque consideran que la relación con las familias y el fomento de su participación es fundamental para lograr el éxito del alumnado (Johnson et al., 2009). Siendo el docente el que tiene entre sus funciones relacionarse con las familias (Krane y Klevan, 2019) las investigaciones muestran lo importante que es la formación específica que se haya recibido al respecto (Cárcamo y Garreta, 2020), siendo necesario tanto en la formación inicial (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), como en la continua (Gomariz et al., 2020).

Puesto que tanto las familias como los docentes precisan de capacitación para mejorar su participación en el centro educativo de sus hijos e hijas (Hernández-Prados et al., 2019), se plantea una formación dirigida a ambos colectivos (Vallespir et al., 2016) ya sea de forma independiente o mediante la coformación, que consiste en que ambos colectivos aprendan de forma conjunta cómo mejorar su relación y aumentar la participación familiar (Hernández-Prados, 2019). Siguiendo a Hernández-Prados y Tolino (2016) la formación a las familias se considera una responsabilidad de la sociedad, ha dejado de ser algo informal, para ser estructurada pedagógicamente con unos objetivos y metodologías adaptados.

Referencias

- Andrés, S., y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. <http://dx.doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Bartau, I., Maganto, J., y Etxeberria, J. (2004). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 1-17.
- Bernad, O., y Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976. https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59066/OPC_A2016N7P959-976.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. En M.Y. Muñoz. CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., y Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28.
- Cárcamo, H., y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e11), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2ª ed). Academic Press.

- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., y Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: the mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2017.1361904>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Sage
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Galián, B., García-Sanz, M. P., y Belmonte, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- García-Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. DM.
- Gaviria, J. L. (2014). Prólogo. En Consejo Escolar del Estado (Ed.) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-18). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 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, 65-98. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59758/0022302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017a). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2016.49832>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017b). *Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración*. Editum. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA-52RFFg3KgGkxhVkJtKXksVq3wNZmNmVJIQysQKxWYabl11S5QU#>
- Gomariz, M. A., Martínez-Segura, M. J., y Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389631>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- Gomila, 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>

- Hernández-Prados, M. A. (2019). Familia-escuela y transformación social. En J. Vera Vila (coord). *Formar para transformar, cambio social y profesiones educativas* (pp. 85-92). GEU Editorial
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián, B. y Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Hernández-Prados, M. Á., y Tolino, A. C. (2016). El papel de los centros escolares en la formación de padres, *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo* 3 (1): 27-36. <https://doi.org/10.18848/2474-5111/CGP/v03i01/27-36>
- Hornby, G. y Witte, C. (2010). Parent Involvement in Rural Elementary Schools in New Zealand: A Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 771-777. <http://doi.org/10.1007/s10826-010-9368-5>
- Johnson, J., Yarrow, A., Rochkind, J., y Ott, A. (2009). *Teaching for a living: How teachers see the profession today*. *Education Digest*, 75(5), 4-8.
- Krane, V., y Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74-84. <http://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>
- León, V., y Fernández, M. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/21622/17827>
- Linde-Valenzuela, T., Cebrián, M., y Aguilar, M. C. (2019). Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía. *Profesorado*, 23(1), 441-465. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9162>
- Márquez, M. C., y Gaeta, M. L. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 75-88. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a05.pdf>
- Marschall, M. J., y Shah, P. R. (2016). Linking the Process and Outcomes of Parent Involvement Policy to the Parent Involvement Gap. *Urban Education*, 55(5), 699-729. <http://doi.org/10.1177/0042085916661386>
- McBride, B. A. (1991). Preservice Teachers' Attitudes toward Parental Involvement. *Teacher Education Quarterly*, 18, 57-67.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>

- Parra, J., Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En CERN. *La participación de las familias en la educación*. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia, 11-33. http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/05/La_participacion_de_las_familias-1.pdf#page=11
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Ruíz Marín L., y Hernández-Prados M. Á. (2016). La formación de familias. Un análisis bibliométrico. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 9-25. <http://dx.doi.org/10.17151/rlef.2016.8.2>.
- Sánchez Matos, P., Mondelo Domínguez, Y., y Paz Matos, Y. (2019). Función educativa de las familias de escolares con necesidades educativas especiales de tipo intelectual (Original). *Roca. Revista Científico - Educativa De La Provincia Granma*, 15(3), 58-72. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/928>
- Sánchez-Álvarez, P. (2015). La educación emocional para la mejora de las relaciones familiares y sociales. En CERN. *La participación de las familias en la educación*. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia, 51-76. http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/05/La_participacion_de_las_familias-1.pdf#page=11
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. Trillas.
- Soler, J. V., Verdura, J. C. R., y López, M. M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.
- Symeou, L., Roussounidou, E., y Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communications. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Torrego, J. C., Caballero, P.A., Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R., y Pedrajas, M. L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Vallespir, J., Rincón, J. C., y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 31-45.
- Vallespir-Soler, J., y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251/273021>
- Velásquez Ramírez, R. (2020). La democracia en cuestión: ¿Un modelo agotado? *La ciudadanía y lo político* (pp. 196-206). Universidad Inca Garcilaso de la Vega <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5144>

Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Fundación CAP.

Zygmunt-Fillwalk, E. M. (2006). The Difference a Course Can Make: Preservice Teachers' Perceptions of Efficacy in Working with Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 27, 327–342. <https://doi.org/10.1080/10901020600996026>