



# La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar\*

Cómo citar este artículo:

Belmonte, M. L., Sánchez, L. y Begoña, G. (2020). La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (2), 87-104. DOI: 10.17151/rlef.2020.12.2.6.

María Luisa Belmonte\*\*

Lorena Sánchez\*\*\*

Begoña Galián\*\*\*\*

Recibido: 7 de abril de 2020

Aprobado: 27 de mayo de 2020

**Resumen:** Objetivo. La relación que debe existir entre familia-escuela es un hecho indiscutible en la comunidad científica y en la sociedad. Familia y centro, cada vez más, colaboran persiguiendo un mismo objetivo, pero ambos colectivos difieren a la hora de evaluar el compromiso con el desarrollo educativo y el contexto en general. Por ello, el propósito de este estudio es analizar la percepción docente sobre la participación e implicación familiar en un centro educativo y su grado de disponibilidad ante proyectos de inclusión. Metodología. Para la recogida de información de esta investigación se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia. Resultados y conclusiones. Los resultados extraídos muestran cómo el profesorado opina que las familias no suelen colaborar en el centro. A pesar de ello, señalan que estarían dispuestos a formar parte de proyectos de inclusión familiar.

**Palabras clave:** educación secundaria, implicación, participación, profesorado, familia.

\* Esta investigación es el comienzo de otra más amplia que se va a realizar en un Instituto de Educación Secundaria de Lorca (Murcia, España). Esta evaluación de necesidades supone el principio del Ciclo de Intervención Socioeducativa, necesario para llevar a cabo el resto de la investigación.

\*\* Universidad de Murcia. Murcia, España. E-mail: marialuisabelmonte@um.es.  orcid.org/0000-0002-1475-3690.

Google Scholar

\*\*\* Universidad de Murcia. Murcia, España. E-mail: lorena.sanchez12@um.es.  orcid.org/0000-0002-9146-9394.

Google Scholar

\*\*\*\* Universidad de Murcia. Murcia, España. E-mail: begona.g.n@um.es.  orcid.org/0000-0002-4114-1884.

Google Scholar

DOI: 10.17151/rlef.2020.12.2.6.

*Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), julio-diciembre 2020, 87-104

ISSN 2145-6445 (Impreso)

ISSN 2215-8758 (En línea)



## **The teaching gaze. Evaluation of the perception of the faculty about family participation and involvement**

**Abstract:** Objective. The relationship that must exist between family and school is an indisputable fact in the scientific community and in society. Family and school increasingly collaborate pursuing the same objective but both groups differ when it comes to evaluating the commitment to educational development and the context in general. For this reason, the purpose of this study is to analyze the teachers' perception of family participation and involvement in an educational center and their degree of availability to inclusion projects. Methodology. A self-made questionnaire was used to collect information. Results and conclusion. The results show how teachers think that the families do not usually collaborate in the educational center. Despite this, they indicate that they would be willing to participate in family inclusion projects.

**Key words:** secondary education, implication, participation, faculty, family.

## **Introducción**

### **La relación familia-escuela**

El desarrollo creciente de las nuevas formas de educar (Navarrete, Vera e Idrovo, 2019) ha hecho que la familia, entendida como un conjunto de personas en el que confluyen todo tipo de relaciones, vivencias e interacciones de difícil cuantificación (Luengo y Luzón, 2001), sea considerada la institución social más universal, y tomada como la unidad básica de la sociedad y principal fuente de las primeras y más poderosas influencias que puede recibir el individuo (Martínez y Pérez, 2004). Por ello, las familias deben proporcionar a sus hijos además de alimento, techo y abrigo, una formación como ser humano (Calderón, Villalobos y Villanueva, 2009). El modelo familiar, junto a la sociedad, ha ido evolucionando con el tiempo. Esto ha suscitado que haya un mayor número de familias monoparentales y nucleares reconstruidas, y hayan cambiado los valores que se transmiten. De igual manera, la relación de familias y centros educativos ha evolucionado con los años (Berzosa, Cagigal y Fernández-Santos, 2009; Pérez-Días, Rodríguez y Ferrer, 2001).

El reflejo de la problemática social se manifiesta mediante el currículo en la educación (Alcántara y Holguin, 2019). Familias y centro educativo deben colaborar y perseguir un mismo objetivo (Consejo Escolar del Estado, 2015; Maestre, 2009). La importancia de la escuela como agente significativo en la formación de los seres humanos requiere que reciba el apoyo de la comunidad, ya que, para conseguir una educación de calidad, debe darse la participación de todos los agentes socializadores (López, 2010). El hecho de que los alumnos reciban la ayuda de sus familiares de manera habitual trae consigo mejores resultados que si no se cuenta con dicho apoyo (Pérez-Díaz et al., 2001); por ello, padres e institución educativa deben contactar y trabajar conjuntamente. Desde los centros se deben proponer programas de formación a familias, talleres en los que alumnos y familias participen o reuniones orientativas sobre la responsabilidad educativa, entre otros (Aguado, 2005; Martínez y Álvarez, 2005; Rojas, Alemany y Ortiz, 2001).

La participación familiar es entendida como una actitud positiva de los padres y madres con la escuela, esto se considera como un factor de calidad y de eficacia en las escuelas (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014) y depende tanto de la iniciativa de los padres como de los centros educativos, facilitando esta interacción (Rodríguez-Ruiz et al., 2016). El papel activo de los padres en el centro educativo conlleva beneficios, tales como el fomento de la inclusión de todos los alumnos y la mejora del clima del aula. También puede suponer un aumento en la motivación, mejorando así su proceso de aprendizaje, rendimiento escolar y resultados académicos (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). Aunque esta relación se enfrenta a numerosas dificultades diarias, los principales obstáculos se encuentran en la implicación y participación familiar y docente. Entre el profesorado se pueden presenciar a veces actitudes de recelo y pensamientos en contra de las intervenciones familiares, aunque lo más preocupante suele ser la falta de formación de estos profesionales en dicho tema, debido a la poca frecuente preparación inicial (Berzosa et al., 2009; Jurado, 2009). Por ello, es necesario que los docentes sean conscientes de su papel como facilitadores de la participación y se formen con este fin (García-Sanz, Hernández-Prados, Galián y Belmonte, 2020). En muchas ocasiones los inconvenientes derivan de cuestiones como la jornada laboral de los padres en el horario escolar y la dificultad de tener que cuidar a niños o personas mayores, entre otras (Rodríguez, Martínez y Rodrigo, 2016). Aunque las familias y los docentes consideran importante formarse para mejorar la relación entre las familias y las escuelas, pero lo cierto es que ambos agentes educativos se implican muy poco en estas formaciones aunque las facilite el centro educativo y estén informados de ellas (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián y Belmonte, 2019).

Dado que la participación de los padres en el centro educativo puede ser variada, dependiendo de cuál sea el objetivo de cada familia y del grado de implicación de esta, el centro debe facilitar el contacto entre ambos agentes.

En la participación educativa la familia sirve de apoyo en el aprendizaje, implicándose en actividades educativas, siendo muy beneficioso el que esta tome decisiones y no únicamente sea una receptora pasiva de información (Amador y Girbés, 2016; Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2001).

Existen diversos mecanismos de intervención familiar en los centros educativos. Los padres pueden optar por una intervención individual (tutorías y entrevistas), o colectiva (relación con demás familias). En este último método se encuentran, entre otros, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), en la cual los progenitores adquieren un papel activo en el centro, creando diversas actividades: talleres, conferencias, charlas informativas, excursiones, etc. A través del Consejo Escolar (CE), los padres llevan a cabo diversas funciones de la gestión y control de los centros. También pueden participar en actividades extraescolares o talleres, asistir a asambleas de clase, festividades y celebraciones; o acudir a Escuelas de padres y madres (Jurado, 2009; Maestre, 2009).

### **Proyectos de inclusión familiar**

Un ejemplo de proyectos de inclusión familiar son las Comunidades de aprendizaje, definidas como un modelo de organización que los centros educativos pueden poner en práctica. Para que todos los estudiantes tengan la mejor educación, se reclama la ayuda de toda la comunidad. Por ello, el profesorado debe caracterizarse por su buena formación, autonomía y capacidad de innovación; y las familias, junto con el resto de la comunidad, por ser partícipes activos. A través de esta metodología se persigue erradicar la desigualdad de las personas que tienen riesgo de ser excluidas socialmente, ya sea por su nacionalidad, su nivel social o por tener dificultades de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002; Rodríguez de Guzmán, 2012).

Las Comunidades de aprendizaje se caracterizan por su enfoque comunicativo, en el que todos los sujetos cumplen un papel activo y llevan a cabo el diálogo. Se basan en la intervención de la comunidad y todas las opiniones son respetadas y tenidas en cuenta, pues los distintos agentes participan de manera crítica, activa y reflexiva, asumiendo distintos niveles de poder e influencia (Masdeu y Oliver, 1999). El hecho de basar la educación en Comunidades de aprendizaje mejora la relación entre los alumnos que intercambian ideas, el clima del aula, la inclusión e igualdad del alumnado a través de los grupos interactivos, la participación por parte de los alumnos y la motivación y autoconfianza. Siendo también este proyecto beneficioso para los docentes que consiguen optimizar el tiempo, y para los padres que adquieren nuevos conocimientos y estrategias. Además de mejorar las relaciones entre ambos agentes socializadores (De Gràcia y Elboj, 2005; Molina, Robles, Sánchez, 2011).

Las Escuelas de padres también son una efectiva estrategia para crear un ambiente educativo basado en el diálogo. Tienen como fin formar a la familia

desde un enfoque constructivista para que sean capaces de educar a sus hijos a través de la comunicación. Estas escuelas nacen para enseñar a las familias a hacer frente tanto a cambios, como a dificultades o problemas con respecto a sus hijos. Tal y como se ha venido mencionando, ambos agentes socializadores se necesitan para lograr transmitir una educación, valores y creencias adecuados (Puente, 1999; Romero, 2005). El centro educativo, a través de esta Escuela de familias, hace que los familiares comprendan su situación, aprendan estrategias para estimular la comunicación de sus hijos o para hacer frente a conductas inadecuadas. Una unión entre centro y familia trae numerosas ventajas, tanto a nivel académico como familiar (Ayuda, Llorente, Martos, Rodríguez y Olmo, 2012). Proyectos de este tipo son necesarios para que los padres comprendan qué valores deben enseñar a sus hijos, cómo deben organizar su tiempo, entablar una conversación o prevenir la gran influencia de los medios de comunicación.

## Método

### Objetivos

El objetivo general de este estudio es conocer la percepción del profesorado sobre la participación e implicación de las familias en el centro educativo. Los objetivos específicos:

- Analizar la opinión del docente, según el sexo y la edad de estos, sobre la participación familiar en el centro educativo.
- Examinar la opinión del docente, según la etapa educativa en la que imparta docencia y en función de si pertenece al equipo directivo, sobre la implicación familiar en el centro educativo.
- Valorar la disposición docente para trabajar junto a las familias en el aula.

### Diseño de la investigación

Se trata de una investigación cuantitativa no experimental de carácter descriptivo (García-Sanz, 2012), donde el procedimiento llevado a cabo se divide en tres fases. La fase de inicio, en la cual se buscó la información básica sobre las distintas relaciones entre familia y escuela; se recurrió a diversa bibliografía para indagar en el tema y en los beneficios y dificultades de dicha relación. Una vez que se obtuvo y se contrastaron las diferentes informaciones, se pasó a determinar el objeto de estudio. Se formularon tanto el problema de investigación como los objetivos de dicho trabajo, realizando así un cuestionario como instrumento de recogida de datos. En la fase de desarrollo, se produce el contacto con el centro educativo en el que se pasa el

cuestionario, para que confirmen su aceptación y participación. En distintos días, los docentes rellenaron y entregaron los cuestionarios. En la fase final, se analizaron el total de resultados teniendo en cuenta las distintas variables sociodemográficas.

## Participantes

Se ha contado con la participación de parte del profesorado que conforma un Instituto de Educación Secundaria ubicado en la Región de Murcia, más concretamente en Lorca (España). De una población total de 96 docentes invitados que imparten docencia tanto en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como en Bachillerato en el año académico 2017-2018, la muestra final es de 73 miembros del profesorado. Se han involucrado profesionales que varían en sexo, edad, niveles y cargo ocupacional, siendo los más participativos las mujeres, los docentes de más de 35 años, los que imparten docencia en ambas etapas (ESO y Bachillerato) y los que no forman parte del equipo directivo. Más concretamente en la Tabla 1 se muestran las frecuencias y los porcentajes, teniendo en cuenta las variables sociodemográficas trabajadas:

**Tabla 1.** Frecuencias y porcentajes según las variables sociodemográficas.

	Sexo		Edad			Etapa			Cargo directivo	
	M	H	20-35	36-50	+50	ESO	Bach	Ambas	Sí	No
<i>f</i>	39	34	9	37	27	23	15	35	5	68
%	53	47	12	51	37	31	21	48	7	93

Fuente: elaboración propia

## Instrumento de recogida de información

La recogida de información se ha realizado mediante un instrumento de elaboración propia validado interjueces, concretamente por tres profesores de la Universidad de Murcia y dos docentes de Educación Secundaria en activo. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, el Alpha de Cronbach arroja un resultado de ,633, por lo que el nivel de fiabilidad es aceptable (DeVellis, 2003).

El instrumento consta de cuatro ítems sociodemográficos y diez ítems cerrados, dentro de una escala tipo Likert de 4 grados, donde 1= “Nunca/Nada”, 2= “Pocas veces”, 3= “A menudo” y 4= “Siempre”. Teniendo el estándar de la escala un valor de 2,5.

Con este instrumento se pretende conocer la opinión y percepción que tienen los docentes acerca de la participación e implicación que llevan a cabo las familias de

sus alumnos y su actitud ante proyectos de incorporación de las familias en el aula. El profesorado responde a las cuestiones basándose en su experiencia profesional y mostrando su punto de vista hacia dicho tema.

Estos ítems se agrupan en tres factores, según el tema que trata cada uno de ellos. Estas dimensiones se denominan:

- Dimensión 1: Participación de la familia en el centro educativo.
- Dimensión 2: Implicación familiar en el centro educativo.
- Dimensión 3: Disposición docente ante proyectos de inclusión familiar en el aula.

### Técnicas de análisis de datos

La técnica utilizada para analizar los datos es la estadística, y dentro de ella se hace uso de un análisis descriptivo para realizar una síntesis de la información contenida. Estos análisis han sido realizados con el paquete estadístico SPSS versión 24.

Tras la recogida de información para analizar los datos cuantitativos procedentes de la aplicación de los cuestionarios facilitados a los jóvenes, se utiliza el programa Microsoft Excel, en su versión 2016.

## Resultados

Los resultados de esta investigación y el análisis de los datos se presentan a continuación, por cada uno de sus objetivos.

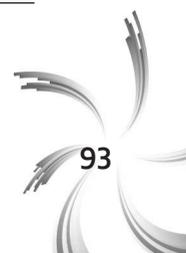
### Percepción docente, según sexo y edad de estos, sobre la participación familiar en el centro educativo

En la Tabla 2 se muestran las puntuaciones globales obtenidas por los docentes en relación con las tres dimensiones estudiadas. El profesorado valora la participación e implicación familiar en el centro y su disposición ante proyectos de inclusión familiar, con una opinión general que afirma que las familias no suelen participar ni implicarse demasiado con el centro educativo ( $Md_G = 2,51$ ).

**Tabla 2.** Media de la opinión global y por dimensiones.

	GLOBAL	D <sub>1</sub> : Part. familiar	D <sub>2</sub> : Impl. familiar	D <sub>3</sub> : Disposición docente
Md	2,51	2,23	2,44	2,86

Fuente: elaboración propia



En la primera dimensión, la opinión docente asegura que existe una baja participación de los padres ( $Md_{D1} = 2,23$ ), encontrándose esta puntuación por debajo del estándar de la escala. De manera similar opinan acerca de la implicación de los padres en la educación de sus hijos, aunque consideran que su intervención es mayor que su participación ( $Md_{D2} = 2,44$ ). Sin embargo, la actitud del profesorado es más positiva en cuanto a su propia decisión de formar parte de proyectos que suponen la inclusión familiar ( $Md_{D3} = 2,86$ ), ya que en general se muestran dispuestos. Para una mayor clarificación de los resultados respecto a la primera dimensión, se muestran en el Figura 1 las puntuaciones obtenidas de manera pormenorizada.

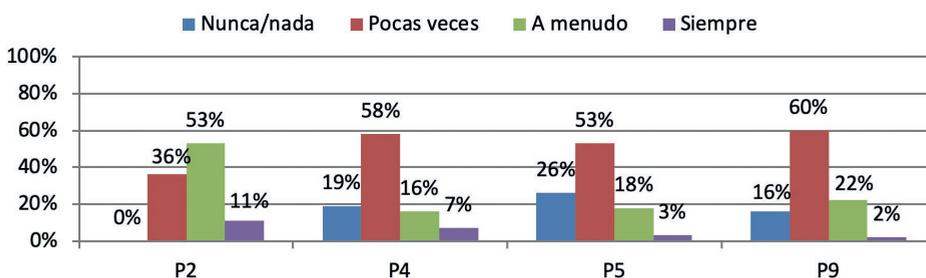


Figura 1. Porcentajes obtenidos en la Participación de la familia en el centro educativo.

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede observar, un 53% del profesorado considera que los familiares de los alumnos suelen reunirse con ellos a menudo ( $P_2$ ), mientras que un 36% afirma que estos lo hacen pocas veces. Sin embargo, existe un cambio de perspectiva con respecto a la participación de los padres en festividades organizadas por el centro en fechas señaladas, como Navidad, carnaval o fin de curso ( $P_4$ ), dado que un 58% de los profesionales opina que las familias asisten pocas veces a estos eventos, y un 19% opina que nunca. Estando estos resultados en consonancia con la percepción del profesorado acerca de la participación en actividades extraescolares propuestas por el centro ( $P_5$ ), ya que los pensamientos de los profesores son semejantes. De nuevo, la mayoría de los docentes (un 53%) creen que los padres participan pocas veces en este tipo de actividades, y un 26% afirma que nunca. Respecto a la participación y asistencia de las familias en las asambleas generales o reuniones de la AMPA ( $P_9$ ), un 60% de docentes admite que se lleva a cabo en escasas ocasiones, y únicamente una minoría del 2% considera que las familias participan siempre en dichas asambleas o reuniones.

En cuanto a la segunda dimensión, los resultados quedan reflejados en la Figura 2:

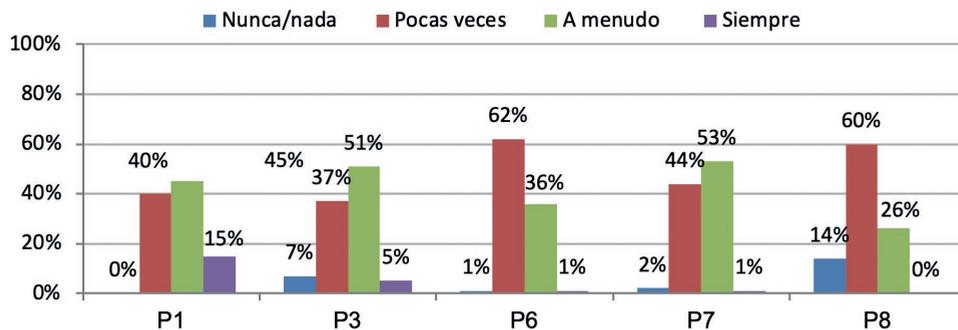


Figura 2. Porcentajes obtenidos en la segunda dimensión.

Fuente: elaboración propia.

Un 45% de los docentes considera que los padres se mantienen informados sobre todas las asignaturas ( $P_1$ ) a menudo, mientras que el 40% opina que esta situación se da pocas veces. En cuanto a la toma de iniciativa a la hora de solicitar reuniones con el profesorado ( $P_3$ ), el 51% del profesorado estima que los padres proponen dichos encuentros a menudo, aunque el 37% considera que pocas veces. La opinión docente cambia acerca de la implicación familiar al considerar un 62% que los padres revisan pocas veces la agenda escolar para hacer un seguimiento del proceso educativo del niño ( $P_6$ ) y un 36% cree que lo hacen a menudo. Sin embargo, un 53% estima que las familias a menudo apoyan y ayudan a sus hijos en casa con las tareas escolares diarias ( $P_7$ ), en contraste con el 44% que considera que esta ayuda se produce pocas veces. Respecto a la implicación en los procesos utilizados para evaluar el centro, contestando a cuestionarios, manifestando quejas y sugerencias, etc. ( $P_8$ ), el 60% del profesorado afirma que esta implicación se produce pocas veces.

En lo referente a la actitud docente sobre su participación en proyectos de inclusión familiar que pueden llevarse a cabo en el centro, los porcentajes generales son los que se muestran en la Figura 3:

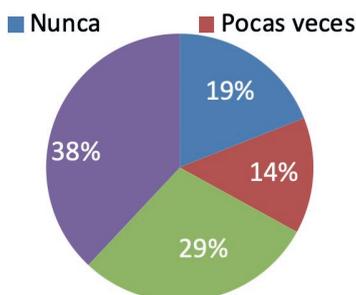
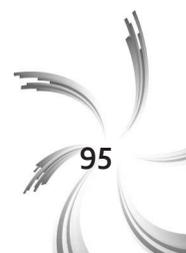


Figura 3. Porcentajes obtenidos en la tercera dimensión.

Fuente: elaboración propia



El 38% del profesorado afirma estar siempre dispuesto a formar parte de un proyecto que suponga la inclusión de los padres en el aula ( $P_{10}$ ), al igual que el 29% opina que pertenecerían a menudo. Sin embargo, el 19% considera que no trabajaría nunca junto a los padres en el aula y el 14% que lo haría pocas veces. Por lo tanto, más de la mitad de los profesionales se muestran accesibles a trabajar junto a los familiares a través de proyectos que incluyan a las familias en el aula.

En la Tabla 3 aparecen los resultados globales de la participación familiar, teniendo en cuenta el sexo de los docentes:

**Tabla 3.** Medias de la opinión sobre la participación familiar según la variable sexo.

	GLOBAL	Mujeres	Hombres
Md	2,28	2,34	2,23

Fuente: elaboración propia

En general, el profesorado estima que la participación familiar en el centro es escasa ( $Md_G=2,28$ ). La opinión de las mujeres y la de los hombres no varía demasiado, aunque ellas muestran una actitud más positiva ( $Md=2,34$ ) que ellos ( $Md=2,23$ ) ante la participación de los padres.

De forma más pormenorizada, la mayor parte del profesorado femenino (62%) considera que los padres acuden a menudo a reuniones y entrevistas con los profesores ( $P_2$ ), mientras que, en el caso de los hombres, es un 44% el que opina esto. El 28% de ellas afirma que los padres asisten pocas veces a dichas reuniones, contrastando así con el 44% de los hombres que han elegido esta opción. Respecto a la asistencia de las familias a las festividades organizadas por el centro ( $P_4$ ), el 51% de las profesoras y el 65% de los profesores coinciden en que los padres suelen presentarse en ellas pocas veces. El porcentaje de docentes mujeres que opinan que los padres participan a menudo en estas festividades es del 21%, mientras que el de hombres es de un 12%. En cuanto a la asistencia de los padres a las actividades extraescolares ( $P_5$ ), de nuevo la mayoría de las profesionales (51%) y de los profesionales (56%) afirma que suelen acudir pocas veces, así pues, el 26% de ambos sexos opina que no lo hacen nunca. Una vez más, la mayor parte (51% de las docentes y el 70% de ellos) asegura que los familiares participan pocas veces en las asambleas generales o reuniones de la AMPA ( $P_9$ ). Aun así, el 31% de las mujeres considera que a menudo se da la presencia de los padres en dichas asambleas y reuniones, contrastando dicho porcentaje con el 12% de los profesores que opina esto.

Con relación a la edad de los profesionales, se obtienen los siguientes resultados globales que aparecen en la Tabla 4:

**Tabla 4.** Medias de la opinión sobre la participación familiar según la variable edad.

	GLOBAL	20-35 años	36-50 años	Más de 50 años
<b>Md</b>	2,28	2,22	2,35	2,24

Fuente: elaboración propia

La opinión general, según la edad de estos, es que los padres no suelen ser partícipes, ya que la resolución se encuentra por debajo del valor estándar ( $Md_G=2,28$ ). No existen diferencias importantes en la percepción de los tres grupos de edad, aunque se destaca que los más jóvenes son los que muestran una actitud más pesimista ( $Md=2,22$ ), seguidos del grupo de mayor edad ( $Md=2,24$ ). Los docentes del grupo de edad intermedia opinan que el grado de participación familiar es mayor ( $Md=2,35$ ).

Profundizando en cada uno de los ítems, el 78% de los docentes entre 20 y 35 años coincide en que los padres acuden a menudo a tutorías y reuniones con ellos ( $P_2$ ), mientras que el 22% de ellos opina que asisten pocas veces. El 46% del profesorado que tiene entre 36 y 50 años afirma que los familiares se presentan a menudo en dichas reuniones, aunque el 43% considera que su presencia se da pocas veces. De igual manera, el 56% de los participantes de edad superior a 50 estima que las familias acuden a reuniones o entrevistas con los profesores a menudo, mientras que un 30% cree que pocas veces lo hace. En lo referente a la presencia de padres en las festividades del centro ( $P_4$ ), el 56% de docentes de 20 a 35 años, el 65% de docentes entre 36 y 50 años y el 48% de mayores de 50 años, están de acuerdo en que las familias asisten a ellas pocas veces. Sin embargo, el primer grupo y el último también consideran con un 33% y un 22% respectivamente, que acuden a menudo, mientras que tan solo el 8% del grupo intermedio opina esto. Sobre la participación familiar en las actividades extraescolares ( $P_5$ ), el 44% del primer grupo, el 51% del segundo y el 58% del tercero, asegura que se da pocas veces. Tanta es la escasa presencia de los padres en las actividades extraescolares que el 33% del grupo más joven, el 30% del grupo de edad intermedia y el 19% de los docentes con mayor edad, opina que los padres no participan nunca en ellas, siendo los que más tienen este pensamiento el profesorado más joven. La opinión docente acerca de que los padres participan pocas veces en asambleas generales o reuniones de la AMPA ( $P_9$ ) es mayoritaria, sobre todo en los dos grupos de mayor edad: un 64% del grupo intermedio de edad, un 59% del grupo mayor y un 44% de los más jóvenes. Le sigue la idea de que a menudo los padres acuden a ellas con el 33% del primer grupo, el 19% del segundo y el 22% del tercero, no muy diferenciada (22%, 14% y 19%) de la opinión de que nunca se presentan en ellas.

## Percepción docente, según etapa educativa y si pertenece al equipo directivo, sobre la implicación familiar en el centro educativo

Teniendo en cuenta la etapa en la que imparten docencia los profesionales, los datos desde un punto de vista global que se han obtenido son los presentes en la Tabla 5:

**Tabla 5.** Medias de la opinión sobre la implicación familiar según la variable etapa.

	GLOBAL	ESO	Bachillerato	Ambas
<b>Md</b>	2,44	2,44	2,43	2,44

Fuente: elaboración propia

El profesorado que imparte clase en las distintas etapas considera que el grado de implicación familiar en el centro educativo es insuficiente ( $Md_G=2,44$ ). La opinión de los tres grupos no varía, ya que tanto los que dan clase en la ESO ( $Md=2,44$ ), como en Bachillerato ( $Md=2,43$ ) o los que dan en ambos niveles ( $Md=2,44$ ) tienen la misma percepción ante dicha colaboración.

Con relación a la implicación de los padres en mantenerse informados sobre las materias de sus hijos ( $P_1$ ), los que imparten clase en la ESO son los que consideran con mayor porcentaje (52%) que esta situación suele darse a menudo, seguidos de los que dan a Bachillerato (47%) y de los que imparten en ambas etapas (40%). El 26% del primer grupo cree que los padres se informan pocas veces, aunque el porcentaje en los grupos restantes es mayor (un 40% los que imparten Bachillerato y un 49% los de ambas etapas). En cuanto a la toma de iniciativa por parte de los padres para mantener tutorías o reuniones con los profesores ( $P_3$ ), todos coinciden en que esta situación se da pocas veces: el 48% de los que imparten docencia en ESO, el 47% de los que lo hacen en Bachillerato y el 54% de los que dan en ambas, no encontrándose una gran diferencia con los que piensan que a menudo los familiares toman la iniciativa (43%, 33% y 34% respectivamente). Los tres grupos de docentes (65%, 47% y 66%, respectivamente) creen que la mayoría de las familias pocas veces revisan las agendas de sus hijos ( $P_6$ ). Sin embargo, el 40% del profesorado de Bachillerato piensa que los padres realizan a menudo un seguimiento de las tareas escolares, igual que el 35% de la ESO y el 34% de ambas etapas. En cuanto a la ayuda por parte de los familiares en las tareas diarias ( $P_7$ ), el 61% de los que enseñan en la ESO, el 53% de los que lo hacen en Bachillerato y el 60% que da clase en las dos etapas, piensa que a menudo los alumnos reciben ese apoyo, aunque el 35%, 47% y 49% de los tres grupos nombrados afirma que pocas veces lo reciben. Sobre la implicación en los procesos utilizados para evaluar

el centro ( $P_8$ ), el 65% del primer grupo, el 53% del segundo y el 60% del tercero opina que pocas veces colaboran, mientras que el 26%, 33% y 23% respectivamente, piensa que se implican a menudo.

Teniendo en consideración el cargo que ocupan los participantes, los resultados globales que se obtienen son los que se muestran a continuación en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Medias de la opinión sobre la implicación familiar según la variable cargo ocupacional.

	GLOBAL	Equipo directivo	No. equipo directivo
<b>Md</b>	2,43	2,43	2,44

Fuente: elaboración propia

Los dos grupos de profesorado opinan que la implicación familiar en el centro es escasa ( $Md_G=2,43$ ). No existen diferencias entre la percepción del equipo docente ( $Md=2,43$ ) y la del resto de profesores ( $Md=2,44$ ), ya que su visión es semejante.

Centrándose en cada uno de los ítems, se destaca que el 40% de los docentes que pertenecen al equipo directivo y el 46% de los que no considera que a menudo los padres se mantienen informados de las asignaturas ( $P_1$ ). Sin embargo, el 40% y el 39% respectivamente afirman que esto sucede pocas veces. Respecto a la iniciativa de los padres a la hora de solicitar ellos las reuniones ( $P_3$ ), un 60% del equipo de dirección opina que los padres toman la iniciativa pocas veces, de igual manera que el 50% del otro grupo. Seguidamente, el 20% de los primeros y el 38% de los segundos piensan que esto se produce a menudo. En cuanto a la revisión de las agendas escolares ( $P_6$ ), el primer grupo (60%) y el segundo (60%) aseguran que los padres las revisan pocas veces. En menor medida, el 20% de los directivos y el 37% del resto de docentes afirma que dicha revisión se produce a menudo. Respecto al apoyo y ayuda que reciben los niños en sus tareas diarias ( $P_7$ ), el 60% del equipo directivo opina que los padres ayudan pocas veces, igual que el 43% de los demás docentes. Sin embargo, un 40% del primer grupo y un 54% del segundo, considera que la ayuda familiar se da a menudo. Sobre la asistencia de los padres a asambleas o reuniones de la AMPA ( $P_8$ ), los dos grupos coinciden con un 60% en que la implicación familiar se da pocas veces. El 12% del segundo grupo cree que esta implicación no se da nunca, contrastando con el 40% de los directivos que opina esto.

### Disposición docente para trabajar junto a las familias en el aula

De manera global y teniendo en cuenta las variables sociodemográficas a estudiar, los datos obtenidos sobre el grado de disponibilidad de los docentes ante proyectos de inclusión familiar son los que se muestran en las Tablas 7, 8, 9 y 10.

**Tabla 7.** Medias sobre la disponibilidad docente según la variable sexo.

	GLOBAL	Mujeres	Hombres
<b>Md</b>	2,86	2,86	2,86

Fuente: elaboración propia

El resultado global ( $Md_G = 2,86$ ) indica que todo el profesorado se muestra dispuesto a trabajar junto a los familiares de los alumnos. Ambos sexos presentan la misma actitud hacia proyectos que supongan un trabajo junto a los padres, ya que su grado de disponibilidad para formar parte de ellos es el mismo ( $Md = 2,86$ ).

**Tabla 8.** Medias sobre la disponibilidad docente según la variable edad.

	GLOBAL	20-35 años	36-50 años	Más de 50 años
<b>Md</b>	2,86	2,85	2,83	2,86

Fuente: elaboración propia

El profesorado de distinguida edad manifiesta una actitud positiva ante los proyectos de inclusión familiar, afirmando que formarían parte de ellos ( $Md_G = 2,86$ ). No se hallan diferencias importantes en su grado de disponibilidad, ya que los docentes de 36-50 años y los de más de 50 coinciden en opinión ( $Md = 2,86$ ) y los más jóvenes tienen una visión similar ( $Md = 2,85$ ).

**Tabla 9.** Medias sobre la disponibilidad docente según la variable etapa.

	GLOBAL	ESO	Bachillerato	Ambas
<b>Md</b>	2,86	2,87	2,86	2,86

Fuente: elaboración propia

Desde un punto de vista global, los docentes que imparten en las distintas etapas del centro manifiestan que formarían parte de proyectos de inclusión familiar ( $Md_G = 2,86$ ). No existe disimilitud en el grado de disponibilidad ante dicho plan entre los tres grupos, aunque los que solo imparten docencia en la ESO muestran una actitud más positiva ( $Md = 2,87$ ) que los que dan clase en Bachillerato o en ambas etapas ( $Md = 2,86$ ).

**Tabla 10.** Medias sobre la disponibilidad docente según la variable cargo ocupacional.

	GLOBAL	Equipo directivo	No equipo directivo
Md	3,08	3,28	2,86

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta el cargo ocupacional de los docentes, estos desvelan que a menudo formarían parte de proyectos que incluyeran a los familiares de los estudiantes ( $Md_G = 3,08$ ). El equipo directivo muestra un grado mayor de disponibilidad a la hora de trabajar junto a las familias ( $Md = 3,28$ ) que el resto de docentes ( $Md = 2,86$ ).

## Conclusiones y discusión

La relación familia-escuela trae consigo numerosos beneficios, tales como una educación de calidad, un mayor rendimiento académico o un aumento en la motivación de los estudiantes (De Gràcia y Elboj, 2005; Molina et al., 2011). Sin embargo, en el día a día esta unión se enfrenta a numerosas dificultades a las que se tiene que hacer frente como por ejemplo los horarios del centro, el trabajo y, en menor medida, factores motivacionales y emocionales (Rodríguez et al., 2016). Con la participación familiar en el centro, los docentes y los familiares también se ven recompensados, pues los primeros consiguen un mayor rendimiento del tiempo y los segundos adquieren nuevos conocimientos, además de mejorar el vínculo entre ambos (Molina et al., 2011). Aunque dicha relación tenga como resultado diversos beneficios, no suele darse en la mayor parte de los casos. Por ello, se han realizado distintos estudios que se centran en la opinión docente sobre dicha relación. Larrosa y García-Fernández (2014) afirman que, desde el punto de vista de los profesores, la mayoría de ellos consideran que las familias son poco participativas, ya que no muestran interés en acudir al centro ni en los procesos de aprendizaje de sus hijos. De igual manera, el estudio de Armas (2012) destaca que a pesar de que el profesorado considere que su relación con la familia resulte beneficiosa, la participación de estos es moderada y escasa. Además, aunque el profesorado reconoce sus necesidades formativas al respecto, no asisten ni participan en las formaciones que les facilita el centro (Hernández-Prados et al., 2019).

En esta investigación se ha estudiado la percepción docente sobre la participación e implicación de las familias en el centro educativo y su actitud ante proyectos de inclusión familiar. En cuanto a la opinión del profesorado acerca de la participación, se observa cómo estos piensan que el grado de colaboración de los padres es escaso, aunque a su vez opinan que la mayoría de los padres acuden regularmente a reuniones, tutorías o entrevistas. Sin embargo, se estima que la

mayor parte de las familias no suele asistir a las festividades organizadas por el centro ni a las actividades extraescolares, ocurriendo esto mismo cuando se trata de asambleas o reuniones de la AMPA. Las autoras Galián, García-Sanz y Belmonte (2018) obtuvieron en su investigación que los docentes consideran que las familias participan frecuentemente en las actividades del centro, pero lo hacen solo algunas veces cuando son actividades normativas como asambleas o reuniones de la AMPA y el Consejo Escolar.

Respecto a la implicación familiar, se observa que en general los profesionales consideran que los familiares se mantienen informados de las asignaturas; toman la iniciativa a la hora de solicitar reuniones o tutorías con ellos; y apoyan y ayudan a sus hijos con las tareas diarias. Aunque también se extraen conclusiones no tan positivas, como que las familias no suelen revisar la agenda escolar de sus hijos, o implicarse en procesos para evaluar al centro.

En consideración a los proyectos de inclusión familiar en el aula, la mayoría del profesorado se muestra dispuesto a trabajar junto a los familiares.

En función del sexo del docente, se observa que las mujeres tienen una visión más positiva que los hombres ante la participación de las familias, sobre todo acerca de la asistencia a reuniones o tutorías y a asambleas generales o reuniones de la AMPA.

En cuanto a la edad, son los profesores de 36-50 años lo que piensan que la participación de los familiares es menor, mientras que el grupo de más de 50 años valora mejor la colaboración de los padres en el centro. Respecto a la etapa en la que imparten docencia los participantes, en general los profesores estiman que no suele haber mucha implicación familiar, siendo los que imparten en una etapa (ESO o Bachillerato) los que muestran una actitud más positiva.

Teniendo en cuenta si pertenecen al equipo directivo o no, los primeros opinan que la implicación de los padres es menor, aunque ambos grupos coinciden en que no suele producirse mucha implicación familiar en el centro.

La percepción global de los docentes sobre la participación e implicación familiar es la de un profesorado que considera que los padres no adquieren un papel activo en su relación con el centro. Se destaca que la mayor participación que se lleva a cabo es la informativa, ya que suelen acudir a reuniones con los tutores, pero no a las distintas actividades que organiza el centro. En lo referente a la actitud que tiene el profesorado ante proyectos que supongan un trabajo junto a los familiares de sus alumnos, la mayoría de ellos se muestran dispuestos a formar parte de un plan de este tipo.

## Referencias

- Aguado, P. (2005). Programa de prevención y control del absentismo escolar en el ayuntamiento de Madrid. *Indivisa: estudios de investigación*, 6, 241-249.
- Alcántara, L. E. y Holguín, J. A. (2019). Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-24. doi.10.15517/aie.v19i3.38628.
- Amador, J. y Girbés, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. *Padres y maestros*, 27-31.
- Armas, N. C. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente en aquellas en situación de riesgo psicosocial. *Revista IPSE*, 5, 9-23.
- Ayuda, R., Llorente, M., Martos, J., Rodríguez, L. y Olmo, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista Neurol.*, 54 (1), 73-80.
- Azpillaga, V., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón*, 66(3), 27-33.
- Berzosa, M. P., Cagigal, V. y Fernández-Santos, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 441-456.
- Calderón, E., Villalobos, A. L. y Villanueva, R. (2009). Multiplicando esfuerzos para favorecer la familia desde la orientación. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 89-102.
- Consejo Escolar del Estado. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/las-relaciones-entre-familia-y-escuela-experiencias-y-buenas-practicas-xxiii-encuentro-de-consejos-escolares-autonomicos-y-el-estado-educacion-familia-centros-de-ensenanza/20364>.
- De Gràcia, S. y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, 35, 101-110.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- 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. doi. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia, España: Diego Marín.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Galián, B. y Belmonte, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 388, 125-144. doi. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>.

- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- 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. doi. 10.6018/reifop.388971.
- Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.
- Larrosa, F. y García, J. M. (2014). Percepción de familias y profesorado de Educación Primaria y Secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 11, 7-28.
- López, R. (2010). Familia vs Escuela. *Pedagogía magna*, 5, 154-159.
- Luengo, J. y Luzón A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la escuela*, 44, 55-68.
- Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, R. A. y Pérez, M. H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 89-104.
- Masdeu, B. y Oliver, E. (1999). Las Comunidades de Aprendizaje: una realidad utópica de transformación social. *VII Conferencia de Sociología de la Educación*.
- Molina, F., Robles, I. y Sánchez, C. (2011). Nueva metodología para dar respuesta a la diversidad del aula: grupos interactivos. En J. Navarro. (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 29-56). Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Navarrete, G., Vera, M. E. e Idrovo, K. (2019). Un nuevo mundo educativo: organización, funcionamiento y estructura. Una propuesta a la educación ecuatoriana. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 3(26), 50-59.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Ferrer, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. *Colección Estudios Sociales*, 5, 1-9.
- Puente, F. (1999). Escuela de Padres: urgencia y renovación. *Escuela de padres*, 1, 1-4.
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rodríguez, B., Martínez, R. A. y Rodrigo, M. A. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1377-1402.
- Romero, M. M. (2005). Escuela de padres. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 12, 41-50.