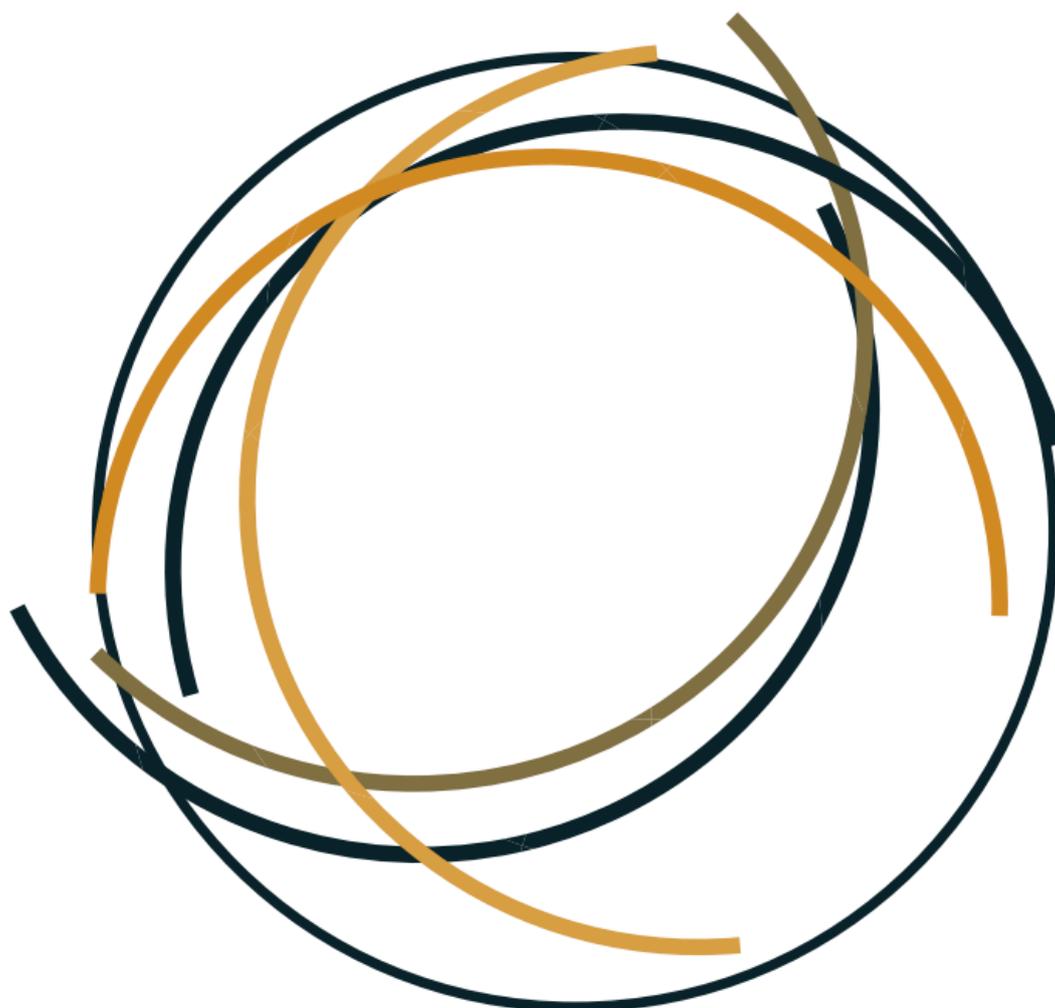




22(3) Septiembre, 2019

**Familia y escuela.  
Dos contextos unidos por la educación**

**Coordinadoras:  
M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, M<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente**







**Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado (REIFOP)**  
Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 22(3) – Septiembre 2019

**Familia y Escuela. Dos contextos unidos por la  
Educación**

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965  
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99



La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es una publicación de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Comenzó a publicarse en 1997, distribuyéndose exclusivamente a través de internet, estando disponible en acceso abierto y a texto completo en la página web de la AUFOP, en la plataforma OJS desde la que se realiza su gestión, alojada en EDITUM (Universidad de Murcia), en REDALYC (Universidad Autónoma del Estado de México) y en DIALNET (Universidad de la Rioja). Se edita en colaboración con las Universidades de Zaragoza y Murcia, siendo un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

#### **Sede Social**

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación  
c/ Pedro Cerbuna, 12, 50071 Zaragoza (España)

**Código UNESCO:** Preparación y empleo de profesores 5803

#### **Páginas web**

<http://revistas.um.es/reifop/>  
<http://www.aufop.com/>

#### **Diseño de portada y web**

José Palomero Fernández \* <http://www.josepalomero.com/>

### **JUNTA DIRECTIVA DE LA AUFOP**

#### **Presidente**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

#### **Vicepresidenta**

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

#### **Secretario**

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

#### **Administradora**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

#### **Vocales**

Fernando Albuerne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

## **CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**

### **Editor**

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

### **Secretaria**

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

### **Administración y distribución**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

### **Maquetación y revisión de estilo**

Raquel Pérez Rubio (Universidad de Murcia - España)

### **Revisión de normas APA**

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

### **Base de Datos**

Cosme Jesús Gómez Carrasco (Universidad de Murcia - España)

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

### **Relaciones Institucionales**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

### **SopORTE Informático**

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Carlos Salavera Bordás (Universidad de Zaragoza - España)

### **Relaciones Internacionales**

Robert E. Stake (University of Illinois - Estados Unidos)

Cameron McCarthy (University of Illinois - Estados Unidos)

Sandra Racionero Plaza (Universidad Loyola Andalucía - Sevilla, España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - Estados Unidos)

### **Vocales pre-revisores**

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)

Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)  
María Nieves Ledesma Marín (Universidad Pública de Navarra - España)  
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)  
Santiago Molina García (Universidad de Zaragoza - España)  
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)  
Rebeca Soler Costa (Universidad de Zaragoza - España).  
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona - España)

#### **COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)**

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)  
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)  
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)  
José Gimeno Sacristán (Universitat de València - España)  
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)  
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)  
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

#### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)**

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)  
John Elliot (University of East Anglia - Norwich, Reino Unido)  
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy - Montreal, Canadá)  
Henry Giroux (McMaster University - Canadá)  
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)  
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)  
Peter McLaren (Chapman University - Orange, California, Estados Unidos)  
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)  
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, Estados Unidos)

#### **COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD**

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)  
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I de Castelló - España)  
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)  
Asunción Barreras Gómez (Universidad de La Rioja - España)  
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Joan Biscarri Gassió (Universitat de Lleida - España)  
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)  
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)  
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)  
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)  
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)  
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)  
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)  
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)  
Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)

Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla-La Mancha - España)  
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)  
Jesús Nieto Díez (Universidad de Valladolid - España)  
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)  
José Antonio Oramas Luis (Universidad de La Laguna - España)  
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)  
Rosario Quecedo Lecanda (Universidad del País Vasco - España)  
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)  
Francisco José Silvosa Costa (Universidad de Santiago de Compostela - España)  
Carme Tolosana Lidó (Universitat Autònoma de Barcelona - España)  
María del Carmen Urones Jambriña (Universidad de Salamanca - España)  
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)  
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - Portugal)  
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)  
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

#### **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)  
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)  
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)  
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

#### **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid - España)  
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza - España)  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga - España)  
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja - España)  
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria - España)  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada - España)  
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza - España)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada - España)  
Facultad de Educación (Universidad de Murcia - España)  
Facultad de Educación y Trabajo Social (Universidad de Valladolid - España)  
Maestría de Educación SUE Caribe (Universidad de Córdoba - Colombia)  
Vicerrectorado de Política Científica (Universidad de Zaragoza - España)  
Maestría en Educación (Universidad de Córdoba, Montería – Colombia)

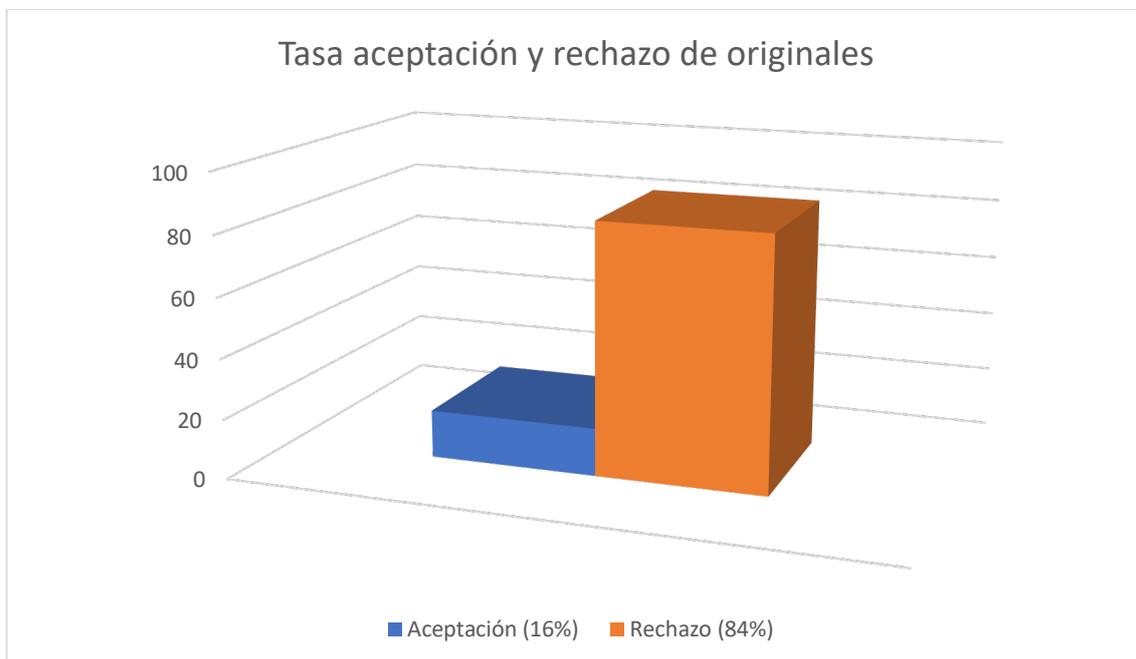
**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS  
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

**CONSULTAR**

<http://www.aufop.com/>  
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>



# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

Continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 22(3) – Septiembre 2019

ISSN 1575-0965

## ÍNDICE

### MONOGRÁFICO

#### Familia y Escuela. Dos contextos unidos por la Educación

- Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela  
Romina Madrid, Mahia Saracostti, Taly Reininger y María Teresa Hernández..... **1**
- La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana  
Alessandra Gigli, Silvia Demozzi, María Pina Castillo..... **15**
- Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor  
Beatriz Rodríguez-Ruiz<sup>1</sup>, Raquel-Amaya Martínez-González<sup>1</sup> y Esperanza-María Ceballos-Vacas..... **31**

Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural María Ángeles Gomariz Vicente, María José Martínez-Segura, Joaquín Parra Martínez.....	45
Implicación de familias y docentes en la formación familiar M.ª Ángeles Hernández Prados, M.ª Paz García Sanz, Begoña Galián Nicolás, M.ª Luisa Belmonte Almagro.....	61
La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias Jordi Vallespir-Soler y Mercè Morey-López.....	77
La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Diana Priegue Caamaño.....	93
Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental Susana Torío-López, José Vicente Peña-Calvo, Omar García-Pérez, Mercedes Inda-Caro..	109
Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano Zulema Elisa Rodríguez Triana, Jazmín Lorena Suárez Ortiz.....	127
Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela Presentación Caballero-García, Mª Pilar Jiménez Martínez, Esmeralda Guillén Tortajada..	139

## MISCELÁNEA

Del simulacro a la realidad: mejora del rendimiento de los estudiantes ante el TFM a través de un proyecto de innovación docente Camino Fidalgo, Silvia Collado, Juan Senís.....	157
Huellas de los estudiantes en las plataformas virtuales. Aplicación para evaluar una metodología de aprendizaje activo. Mª Covadonga de la Iglesia Villasol.....	173
Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as Virginia Girón Escudero, Ramón Cózar Gutiérrez, J. Antonio González-Calero Somoza....	193
¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad? Teresa García Gómez.....	219
Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria Cristian López Mayor y Antonia Cascales-Martínez.....	233



# International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

Continuation of the formerly called Teacher-training Colleges

Journal Number 22(3) - September 2019

ISSN 1575-0965

## INDEX

### MONOGRAPHIC

#### Family and School. Two united Contexts for Education

Accountability, obedience, and resistance: teachers and families' perspectives on school-family collaboration

Romina Madrid, Mahia Saracostti, Taly Reininger & María Teresa Hernández ..... 1

Educational Alliance school/family and parents' chat groups: a look at the Italian situation

Alessandra Gigli, Silvia Demozzi, María Pina Castillo..... 15

Tutoring with families in Compulsory Secondary Education: Perception of fathers, mothers and tutor teachers

Beatriz Rodríguez-Ruiz1, Raquel-Amaya Martínez-González1 y Esperanza-María Ceballos-Vacas..... 31

From the involvement at home of the families to the facilitation of teachers in a multicultural context María Ángeles Gomariz Vicente, María José Martínez-Segura, Joaquín Parra Martínez.....	45
Involvement of families and teachers in family participation M.ª Ángeles Hernández Prados, M.ª Paz García Sanz, Begoña Galián Nicolás, M.ª Luisa Belmonte Almagro.....	61
The training of primary education teachers regarding the participation of families Jordi Vallespir-Soler & Mercè Morey-López.....	77
The Improvement of Participation and Involvement of Families in School: a Program in Action Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Diana Priegue Caamaño.....	93
Positive Parenting Assessment: Longitudinal study of the Application Effects in a Parental Education Programme Susana Torío-López, José Vicente Peña-Calvo, Omar García-Pérez, Mercedes Inda-Caro..	109
Family schools. A favorable experience for human development Zulema Elisa Rodríguez Triana, Jazmín Lorena Suárez Ortiz.....	127
Learning to undertake under the family-school binomial Presentación Caballero-García, Mª Pilar Jiménez Martínez, Esmeralda Guillén Tortajada..	139

## MISCELÁNEA

From Simulation to Reality: Improvement of Student Performance in the TFM through a Teaching Innovation Project Camino Fidalgo, Silvia Collado, Juan Senís.....	157
Footprints of Students on Virtual Platforms. Application to evaluate an Active Learning Methodology Mª Covadonga de la Iglesia Villasol.....	173
Analysis of self-perception on the level of teachers' digital competence in teachers training. Virginia Girón Escudero, Ramón Cózar Gutiérrez, J. Antonio González-Calero Somoza....	193
What education professional for what school and for what society? Teresa García Gómez.....	219
Tutorial Action and Technology: Formative Proposal in Primary Education Cristian López Mayor y Antonia Cascales-Martínez.....	233

## Monografía:

# FAMILIA Y ESCUELA. DOS CONTEXTOS UNIDOS POR LA EDUCACIÓN

**COORDINADORAS:**

**M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados**

**M<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente**

Madrid, R., Saracostti, M., Reiningger, T. & 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.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>

## Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela

Romina Madrid <sup>(1)</sup>, Mahia Saracostti <sup>(2)</sup>, Taly Reiningger <sup>(3)</sup>, María Teresa Hernández <sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, <sup>(2)</sup> Universidad de La Frontera,

<sup>(3)</sup> Universidad de Chile.

### Resumen

En un contexto de amplio acuerdo científico y legislativo sobre la importancia de la colaboración familia y escuela en los sistemas escolares, este estudio indaga en las nociones de colaboración que sustentan las prácticas de participación familiar en cinco establecimientos de Chile. Usando un cuestionario de involucramiento familiar y a través de entrevistas individuales y grupales, se identifican las nociones de colaboración familia-escuela, los roles, y las expectativas sobre las familias derivadas de éstas. El análisis muestra cómo las nociones de colaboración de docentes y familias privilegian cierto tipo de participación mientras invisibilizan otros. Se problematiza el hecho de que las familias, unilateralmente, sean construidas como las responsables últimas del éxito de la relación familia-escuela.

### Palabras clave

Colaboración familia-escuela; percepciones docentes; percepciones familias; participación

## Accountability, obedience, and resistance: teachers and families' perspectives on school-family collaboration

### Abstract

Internationally there is wide scientific and legislative agreement on the relevance of school-family collaboration in education. Following this premise, this study explores the notions of

---

### Contacto:

Romina Madrid [romina.madrid@pucv.cl](mailto:romina.madrid@pucv.cl).

Las autoras agradecen al proyecto FONDECYT 1170078, que permitió la elaboración de este artículo.

collaboration that sustain participation and involvement practices in five schools in Chile. Utilizing a questionnaire based on Hoover-Dempsey & Sandler's scales of parental involvement and individual and group interviews with teachers and families, meanings about school-family collaboration, roles and teachers' expectations for families are explored. Results show how notions of collaboration held by teachers and families privilege certain aspects while making others invisible. Further results indicate accountability and blame discourses for the failure of successful school family collaborations attributed to non-participating families by teachers and those families who do participate in school-based activities.

### **Keywords**

School-family collaboration; teachers' and family's perceptions; family involvement

## **Introducción**

A la fecha hay un amplio consenso en la comunidad científica acerca de los beneficios asociados al involucramiento de las familias en el ámbito educativo (Saracostti, Lara, Martella, Miranda, Miranda-Zapata y Reiningger, 2019; Lara y Saracostti, 2019) y a las alianzas de colaboración familia-escuela (Garbacz, Herman, Thompson, y Reinke, 2017). En Chile, esta colaboración ha sido reconocida por el gobierno como un aspecto fundamental al que debe responder la educación pública, siendo explicitado en la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (Mineduc, 2017). Como señalan Fernández y López (2017), la participación de las familias en la educación se ha convertido en un constructo político no cuestionado en el discurso educativo actual. En este contexto que proclama la colaboración y la participación de las familias en la escuela, cabe preguntarse, ¿Qué entienden por colaboración familia-escuela las propias familias y los docentes? ¿Qué roles están a la base de estas nociones de colaboración? ¿Qué formas de colaboración son privilegiadas por la escuela y cuáles son invisibilizadas?

Estas preguntas sirven de guía en el presente artículo, que tiene como objetivo analizar las percepciones de docentes y apoderados respecto a la colaboración familia-escuela en cinco colegios municipales de Chile.

## **Aspectos conceptuales**

### **Re-conceptualizando la noción de colaboración escuela-familia**

Las actuales definiciones sobre lo que significa e implica la colaboración familia-escuela postulan que la participación de las familias en el ámbito educativo debe buscar el empoderamiento de éstas, y debe ser mediada y asegurada por la acción intencionada de la escuela (Garbacz, et al., 2017; Weist, Garbacz, Lane, y Kincaid, 2017). Los nuevos modelos de colaboración pretenden ir más allá de las tradicionales formas de participación centradas en la escuela (por ej. asistencia a reuniones de apoderados o apoyo en las tareas escolares desde el hogar), integrando una conceptualización más amplia de cómo los padres participan o pueden participar en las experiencias educativas de sus hijos/as (Baker, Wise, Kelley, & Skiba, 2016; Christenson & Reschly, 2010)

Desde estos enfoques, las familias y las escuelas son igualmente protagonistas en la construcción de sus roles y formas de relacionarse. La colaboración familia-escuela incluye distintas dimensiones, una relacionada con el soporte de las familias en la experiencia escolar, otra relacionada con la comunicación entre ambas esferas, una tercera se refiere a la

implicación de la familia en la gestión y actividades de la escuela, y finalmente otra es la integración de la comunidad en la experiencia escolar de los estudiantes (Sarmiento & Zapata, 2014).

Así, la relación colaborativa entre familias y escuela puede ser entendida, por un lado, como la disposición de la familia a involucrarse con ésta y con los aprendizajes de sus hijos, incluyendo las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela (Anderson-Butcher, 2006; Reininger, 2014). Por otro lado, supone la disposición de la institución educativa por incorporar metodologías innovadoras de acercamiento y de apertura hacia las familias y su diversidad (Epstein, 2018; Saracostti, 2013; Ward, Anderson-Butcher & Kwiatkowski, 2006; Epstein & Sander, 2000).

### **Enfoques teóricos para entender la colaboración familia-escuela**

Algunos de los enfoques teóricos a la base de nuestra comprensión de las dinámicas familia-escuela son: la teoría de capital social de Bourdieu y Coleman, y su aplicación a las relaciones familias y escuelas por Lareau; la teoría de las fuentes de conocimientos de Moll y Greenberg (Yamauchi, Ponte, Ratliffe, y Traynor, 2017); y la teoría micropolítica de la participación de padres en la escuela (Malen, 1994; Ng & Yuen, 2015). Transversalmente, estos enfoques han integrado una discusión acerca de las relaciones de poder entre las familias y la escuela.

La teoría de capital social de Bourdieu (1986) postula que al igual que el capital económico existe otro tipo de capital relativo a las relaciones sociales que facilita la acción colectiva de cualquier grupo. El capital social de las familias afecta la participación de los padres en la educación de sus hijos/as, influyendo tanto en las actitudes de los docentes hacia los padres, como en la confianza de estos acerca de su participación en la escuela (Crozier, 2001).

Las actuales nociones de colaboración familia-escuela enfatizan en el rol de la escuela en promover una participación genuina y protagónica de las familias puesto que la evidencia ha demostrado que esta no ocurre espontáneamente, en particular en comunidades marginalizadas históricamente (Crozier, 2001; Fernández & López, 2017; Lareau, 2000, 2003). La idea misma desde donde se argumenta la importancia de la colaboración familia-escuela asume que padres y docentes se valoran y respetan mutuamente, sin embargo, no siempre se reconoce que esta relación opera en un contexto micropolítico de múltiples demandas, expectativas y tensiones de poder (Malen, 1994; Ng & Yuen, 2015).

## **Metodología**

### **Diseño de investigación**

El objetivo del estudio es describir las nociones de colaboración familia-escuela desde las perspectivas de los docentes y las familias. El diseño de investigación corresponde a uno mixto que integra datos cuantitativos provenientes de una encuesta y datos cualitativos de entrevistas individuales y grupales. La integración consecutiva (en dos momentos) de ambos tipos de datos responde al interés por triangular la información proveniente de las encuestas con las entrevistas, como también la posibilidad de elaborar un análisis más profundo y detallado del fenómeno en cada establecimiento (Creswell, 2015; Miles & Huberman, 2002).

### **Participantes**

El estudio incluye a padres, madres o apoderados y docentes de primer ciclo de educación general básica de cinco establecimientos municipales de Chile. Las escuelas tienen altos niveles de vulnerabilidad según el índice de vulnerabilidad escolar definido por el Ministerio de Educación de Chile. Los establecimientos participantes se ubican en un rango que va desde un 90% a un 99% en el Índice de vulnerabilidad Escolar (IVE). El Índice de vulnerabilidad

Escolar, es una categoría utilizada en el sistema educacional chileno que identifica el porcentaje de estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos deprivados.

Se encuestó a 230 padres, madres o apoderados. De quienes responden este cuestionario, el 81,5% corresponden a madres, el 10,6% a padres, el 6% a abuelas y 1,9% a otros. Se entrevistó a 12 docentes de tercero y cuarto básico, y se realizaron 5 entrevistas grupales, una por escuela, con 40 apoderados de esos mismos cursos.

### Procedimientos

Este estudio es parte de un Proyecto más amplio que estudia la efectividad de intervenciones para fortalecer el vínculo entre familias y escuelas. El estudio cuenta con la aprobación del Comité de ética de la Universidad de la Frontera y por la Comisión Nacional de Ciencias y Tecnologías de Chile (CONICYT).

Para acceder a las escuelas y a las familias, se contactó inicialmente al departamento de educación municipal respectivo y luego con las escuelas. En cada escuela, se convocó a un total de 10 apoderados por curso, quienes fueron invitados por los directivos. Los participantes firmaron un documento de consentimiento informado.

### Instrumentos

El cuestionario de involucramiento familiar está conformado por diversas sub-escalas del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005), adaptado al contexto nacional en base a un panel de expertos (Reiningger, 2014). En este artículo se han utilizado las sub-escalas de involucramiento familiar en la escuela y el hogar. En base a las cuales se diseñaron protocolos de entrevistas a docentes y de entrevistas grupales para apoderados, que profundizaron en temas como la comunicación familia-escuela y actividades de participación, entre otros.

### Análisis de la información

Los datos del cuestionario se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS para realizar análisis descriptivos sociodemográficos de las familias y resultados descriptivos univariados de las sub-escalas seleccionadas.

En el caso de los datos cualitativos, la información se analizó usando prioritariamente la metodología cualitativa de análisis de contenido temático (Cáceres, 2008), el cual consistió en la elaboración de matrices de análisis por establecimiento que sintetizaron los temas abordados en las entrevistas. Usando como base las matrices, se elaboraron códigos y categorías por escuela y posteriormente se realizó un análisis transversal de los temas comunes a los establecimientos.

### Resultados

Las nociones de colaboración familia-escuela emergen desde cómo, apoderados y docentes, describen su rol en la relación con el otro, las actividades en las que las familias dicen involucrarse, y cuál es el mayor obstáculo que docentes y familias identifican para lograr una relación colaborativa entre familias-escuela. Estos temas son descritos a continuación.

#### **Roles de las familias en la educación de sus hijos/as y actividades de participación que los reflejan**

Se identifican dos grandes roles desde las descripciones de las familias.

*Obedecer los requerimientos de la escuela.* Los apoderados perciben que su tarea es seguir las directrices de la escuela en torno a cómo y cuándo apoyar a sus hijos/as, las que enfatizan lo académico. De este modo, colaborar con la escuela significa reforzar contenidos y supervisar

tareas en casa. Los datos cuantitativos de involucramiento familiar en el hogar muestran que, efectivamente, las familias reconocen como parte de su quehacer la supervisión de tareas escolares y la ayuda en estudiar para los exámenes/pruebas (Ver Tabla 1).

*Tabla 1. Involucramiento familiar en el hogar*

Alguien en la familia:	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
▪ ayuda al niño(a) a estudiar para un examen	0,9%	9,7%	23,0%	66,4%
▪ habla con el niño(a) acerca del año escolar	0,0%	9,7%	24,4%	65,9%
▪ supervisa las tareas del niño(a)	0,5%	11,0%	23,3%	65,3%
▪ practica matemáticas, ortografía y otras materias con el estudiante	2,8%	16,6%	35,0%	45,6%
▪ lee con el niño(a)	2,3%	19,1%	32,6%	46,0%

Fuente: elaboración propia

Los apoderados se refieren a la importancia de seguir las instrucciones que entrega la escuela para reforzar contenidos académicos, lo cual se condice con los datos cuantitativos aportados por la Tabla 1. La cita a continuación describe este rol de refuerzo académico.

E: ¿Qué hacen ustedes como familia para el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos?

P3: Bueno, ayudando, enseñándole a mi hijo en la casa, explicándole porque se supone que no todo lo hace el profesor, tampoco es venir y dejar al niño aquí y uno lavarse las manos, uno tiene que en la casa igual enseñarles a los niños las materias igual repasarlas porque no porque el profesor pase la materia uno dejarlo en la casa sin nada igual hay que estar aplicándola, las cosas si no se practican se olvidan (apoderados)

Otros padres dicen participar en actividades que en su gran mayoría son diseñadas, implementadas y lideradas por “la escuela”. Colaborar o participar, en este sentido, significa para las familias ayudar en lo que la escuela defina, y ser audiencia en eventos escolares de tipo artístico-cultural. Estas percepciones concuerdan con los datos cuantitativos asociados a la asistencia a celebraciones organizados por la escuela donde más del 70% de los apoderados indican que acuden a celebraciones frecuentemente y/o siempre (Ver Tabla 2). En estas actividades, la participación de la familia se expresa en lo presencial, “estar”, “ir” y también en la colaboración en tareas previamente consignadas desde la escuela, donde se ponen al servicio como, por ejemplo, el preparar alimentos.

Otra actividad que expresa la relevancia de “estar presente” son las reuniones individuales entre profesor y apoderado. Las familias describen estas reuniones como instancias generadas desde la escuela y lideradas por los profesores, donde se les informa de los progresos académicos de sus hijo/a y también se entregan directrices para apoyarlos desde el hogar. Las familias valoran positivamente estas reuniones individuales por su foco en la enseñanza y también porque se abordan aspectos de la convivencia escolar. Según lo

reportado en los datos cuantitativos, sobre el 81.7% de las familias indicó que siempre asistía a las entrevistas con el profesor en caso de ser citado, lo cual se condice con su alta valoración (Ver Tabla 2).

Tabla 2. *Involucramiento familiar en la escuela*

Alguien en la familia:	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
▪ Colabora en la escuela	5,1%	31,2%	25,1%	38,6%
▪ Asiste a entrevista con el profesor	0,5%	6,4%	11,5%	81,7%
▪ Acompaña al curso en paseos escolares	35,3%	21,9%	13,5%	29,3%
▪ Acude a las reuniones de apoderados	1,4%	14,2%	19,2%	65,3%
▪ Asiste a las celebraciones organizadas por la escuela	4,7%	22,3%	21,3%	51,7%

Fuente: elaboración propia

*Apoyar el aprendizaje en diversas formas y “resistir” las demandas de la escuela.* Un discurso alternativo es el de las familias que definen su rol desde una noción más amplia de colaboración con la escuela, que va más allá de seguir las directrices del docente. En él, es como si las familias *resistieran* la demanda por cumplir con los requerimientos de la escuela, orientando su quehacer a apoyar el aprendizaje en formas diversas. En este sentido, ofrecen múltiples formas de participación en las experiencias educativas de sus hijos/as que radican en la cotidianidad de la vida familiar. Dos apoderados elaboraron:

P4: (...) le enseñamos como no sé yo le digo. “ya, ayúdame a pelar las verduras, ya cuantas papas hay ahí, cosas así me entiende,” como al día a día le vamos ejercitando (...)

P2: Igual que para la lectura, el hermano le pasa un juego que es en inglés y tienen que traducirlo, entonces en el juego por obligación tiene que leer para saber lo que tiene que hacer, entonces todos lo vamos aplicando (...) (apoderados)

Otros padres describen fortalecer el aprendizaje de sus hijos/as a través de experiencias recreativas en la comunidad. A continuación, la cita refleja la importancia de los espacios de esparcimiento como componente educativo:

Por ejemplo a mí me gusta algo que es súper accesible acá yo vivo acá súper cerca pero me gusta ir a la universidad donde están los animalitos, hay un jardín botánico (...) y mi hijo ha aprendido mucho y hemos ido innumerables veces, veinte le diría que es poco y no sé buscamos miguitas de pan en la casa y le damos a los peces y él me comenta y me dice mamá mira vimos estos peces es el mismo que vi en tal video que vi tal día y trato de fomentar eso quizás no tengo, ni siquiera necesito dinero sólo tiempo porque ni siquiera invierto en una entrada, buscar como instancias, eventos o ferias (...) (apoderados)

De manera similar, y en coincidencia con lo que muestran los datos cuantitativos (Tabla 1), donde más del 80% de los apoderados indican que frecuentemente o siempre hablan con sus

hijos/as acerca del año escolar, las familias describen otro recurso valórico que da cuenta de su nivel de compromiso: el estar constantemente chequeando e incentivando a los/as hijos/as en torno al quehacer escolar. Una apoderada comenta acerca de la importancia de incentivar y hacerse presente en las experiencias educativas de los hijos/as,

(nuestro rol es el) de apoyarlos, de preguntarles, de acompañarlos, es fundamental el apoyo en los niños porque si no los niños se sienten desprotegidos, sienten apoyo de una parte, pero de los papás no, entonces yo encuentro que los padres somos fundamentales en el apoyo del estudio de nuestros hijos (apoderados)

En definitiva, en esta segunda categoría, las familias describen formas de colaboración y participación que las sitúan como protagonistas en contraste al rol descrito anteriormente. Estas formas no emanan de la escuela y reflejan una concepción más amplia de colaboración y de apoyo al aprendizaje que no se limita a cumplir las expectativas de la escuela, sino que les subyace una noción más amplia de aprendizaje.

Las familias dan cuenta de dos discursos sobre la vinculación con la escuela. Uno que enfatiza el rol más bien pasivo y receptivo del que *obedece*, y que posiciona a las familias en alianza con los docentes y sus requerimientos. Un segundo discurso, sugiere un rol más activo, complejo, y que, de algún modo, *resiste* a los mandatos tradicionales de la escuela. En él, las familias entienden su rol desde una perspectiva más amplia, que se centra en su acción por sobre la del docente, y se localiza en el hogar y comunidad por sobre la escuela.

### **Rol docente en la relación familia-escuela y estrategias para propiciar la participación de las familias**

Se observa un acuerdo transversal en el discurso de los docentes entrevistados en torno a cómo éstos entienden su rol en propiciar la participación e involucramiento de las familias en la educación de sus hijos/as. Los datos de los docentes participantes concuerdan con lo que la literatura identifica como el rol de experto (Dale, 1996) o etnocentrismo docente (Ng & Yuen, 2015). Los docentes se ven a sí mismos como los que deben definir el tipo de participación de las familias y quienes son los expertos en las materias en que los padres deben involucrarse.

Cuando se les preguntó por las estrategias que usan para involucrar a las familias y hacerlas sentir comprometidas con la educación de sus hijos/as, los docentes respondieron que su estrategia consistía en *“decirles a las familias lo importante de su participación y informarles sobre lo que tienen que hacer.”* Esta idea se expresó en la mayoría de las entrevistas docentes.

En este sentido, los datos evidencian un repertorio limitado de parte de los docentes para abordar el trabajo con las familias. A la base del hecho de *“decir”* a las familias que se involucren en la educación de sus hijos/as, se evidencia una ingenua ilusión de control de parte de los docentes, quienes parecen asumir que lo que dicen será acatado automáticamente por las familias, la cual constituye otra expresión del modelo de experto.

Coherente con la tipología de Dale (1996), los docentes describen su rol según lo que la literatura denomina modelo de trasplante, en el cual se *trasplantan* los conocimientos y habilidades de los docentes en las familias para *ayudarlas* a participar en el rol de apoyo académico. En este modelo, los padres son visto como recursos, pero tal como en el modelo de experto, el poder radica en el docente, quien permite (y entrena) a los padres para que éstos apoyen su trabajo y no creen disonancias. En la cita descrita a continuación, un docente describe el rol de formador en contenido disciplinar.

En las reuniones, yo les explicó a los papás como estoy enseñando a sumar yo les enseño, les explico a ellos, para que no enseñe de otra forma y los confunda, en

entrevistas, cuando el apoderado tiene alguna duda, como preparar una disertación o no entienden alguna de las materias que estoy pasando (...) (docentes)

Así, los docentes dan cuenta de un discurso más uniforme respecto a su rol en el involucramiento familiar, el cual se sustenta en el modelo experto/aprendiz. En este rol, ellos se posicionan como los expertos, modelos, y formadores de las familias, y quienes tienen la tarea de definir lo que éstas deben hacer. Esta idea de controlar la relación con las familias se expresa en que no hay estrategias para fortalecer la vinculación más allá de “decirles a los padres lo importante que es que participen.”

### **Obstáculos para una colaboración efectiva: ¿Cuál es el problema?**

Cuando se preguntó a los docentes y a las familias ¿cuál es, según usted (es), la principal causa en los problemas en la relación escuela-familia? Los participantes, docentes y familias, concordaron en que el problema principal son las familias que no participan en las actividades convocadas por la escuela.

*El problema es “las familias”:* Percepciones de los docentes. Los docentes entrevistados, de manera transversal, explican que el principal problema en la relación escuela-familia es la falta e inconstante participación e interés de (la mayoría de) las familias en la educación de sus hijos/as. Esta se manifiesta en la falta de participación en las actividades convocadas por la escuela. Según los docentes, muy pocas familias participan en las instancias diseñadas por la escuela, y en general, son siempre las mismas.

Generalmente las familias participan poco. (Hay) poca participación sobre todo a reunión. Tratamos de que las reuniones sean cortas, no tan extensas, pero en sí, siempre participan las mismas personas, siempre viene la misma cantidad de apoderados, se repite el número, generalmente vienen los mismos (docentes)

Coincidente con otros estudios (Gomilla & Pascual, 2015), los docentes interpretan que la falta de participación responde a un desinterés de las familias. Como uno de ellos señaló,

A mí me pasa que yo tengo cuatro apoderados buenos, que están siempre, vienen a todas, apañan a todas, pero el resto no cuesta mucho que se integren a las actividades en los horarios propuestos, siempre hay excusas para no estar (docentes)

Otros destacan que, aunque se motiva a las familias diciéndole lo importante de su participación y se dan facilidades para asegurar la participación en las reuniones de apoderados, no hay una respuesta positiva de parte de las familias.

En las reuniones el profesor está siempre ahí como motivándolos a que es importante porque yo les digo es rico verlos a principio de año pero es triste la última reunión, porque lo único que les interesa es saber a veces si el niño pasa de curso o no, entonces por mucho que yo busque la motivación que igual yo siento que igual los papás míos están como bien contentos con el colegio y con uno como profesor pero también hay unos poquitos que uno quisiera que participaran y eso cuesta y que siempre las razones que dan ellos es porque tienen niños pequeños que no pueden venir y, igual yo a veces les digo vengan con ellos no importa pero igual no vienen (docentes)

En general, los docentes critican que las familias no tienen un real interés en los espacios y oportunidades de participación que ofrece la escuela y que éstas priorizan otros temas antes que el de la participación escolar. Sin embargo, los docentes también reprochan que, cuando las familias participan en la escuela, la participación de éstas se concentra en actividades recreativas y colectivas. Estos docentes concluyen que las familias no tienen un real interés en la formación académica. Como uno de ellos explicó,

(...) la verdad es que los papas no son muy participativos, no son muy presentes, en el aspecto académico. A modo general como colegio cuando hay actividades como encuentro de familias si ahí, aparecen en ese tipo de actividades, le gusta venir, les gusta asistir al desfile, cuando sus hijos bailan, a ese tipo de actividades asisten, pero en cuanto a lo académico no participan mucho (docentes)

En menor parte, un grupo de docentes identifican dificultades y reflexionan sobre las pocas instancias que existen en la escuela para convocar a los padres y las trabas institucionales para convocar a las familias. Una profesora explicó,

(en esta escuela) No hay como en otras escuelas que se hacen de repente, que hay un grupo que es de deporte, que tiene que ver con los apoderados, que se hacen competencias, no, aquí no hay, más allá de la corrida familiar y la festividad de fiestas patrias no hay otra actividad en la que ellos puedan participar, incluso yo por lo menos que trabajo el tema de las disertaciones y presentaciones de cuento con los papás me cuesta mucho hacerlos llegar a una sala porque (...) no pueden entrar fácilmente a la escuela (docentes)

En resumen, los docentes de las cinco escuelas comparten el diagnóstico de cuál es el problema en la relación escuela-familia. La gran mayoría responsabiliza únicamente a las familias por su baja participación. Además, de existir participación, los docentes critican que ésta se concentra en actividades “extra-académicas”. Sólo un grupo minoritario de docentes problematiza el quehacer de la escuela para integrar a las familias.

*El problema es las “otras” familias: Percepciones de los apoderados.* Paralelamente, las familias entrevistadas comparten el diagnóstico de los docentes. Es decir, cuando se les pregunta por cómo explican las dificultades en la relación escuela-familia, los padres, al igual que los docentes, describen que el problema radica en la falta de compromiso de las “otras” familias con la educación de sus hijos. Cuando las familias argumentan, marcan claramente esta diferencia.

P2: (...) hay poca participación de parte de los papás, si en un curso hay veinte estudiantes, hay diez apoderadas que siempre están (...)

P5: No siempre vienen todos, siempre son las mismas mamás, siempre vemos las mismas caras (apoderados)

Una reacción compartida entre los apoderados tiene que ver con una sensación de injusticia derivada de que unos padres participen constantemente y otros no. Se enfatiza que las familias que no participan se “aprovechan” del trabajo de las que sí participan. En la cita a continuación, una apoderada describe en detalle el desgaste que experimentan como resultado de ser parte del grupo de padres que participa permanentemente.

En las reuniones siempre dicen que participan todas, pero al momento de las cosas, siempre somos las mismas (...) el problema son los papás que no se motivan a hacer las cosas. Entonces siempre yo creo que (docente) pide un favor y siempre somos las mismas. Entonces uno se va aburriendo, porque uno trabaja para su hijo, y para el curso, pero uno lo hace por su hijo en primer lugar. Entonces hay mamás que sinceramente se aprovechan de esa nobleza, se aprovechan del tiempo que tiene uno, entonces debería ser para todos iguales (...). Para cualquier tipo de reunión que la tía nos cite, siempre somos 8 mamás, y el curso tiene entre 29 y 30 alumnos. (apoderados)

En estas citas, además de la percepción de que es injusto para los padres que participan asumir la carga de los que no lo hacen, se observa que los apoderados no perciben ningún beneficio derivado del hecho de participar en las actividades de la escuela, describiéndolo

más como una carga. Al igual que en el discurso docente, estas apoderadas atribuyen que es la falta de interés la que incide en la ausencia de las “otras” familias en la escuela.

Los relatos de los apoderados revelan una perspectiva altamente individualista a la base de la participación familiar. El interés por participar es, en último término, alcanzar o mantener un beneficio individual que se espera recaerá sobre su hijo/a. Consecuentemente, las familias entienden que, si no participan, el mayor y más directo perjudicado es el estudiante. Como una apoderada expresó,

Yo por ejemplo pienso, como yo asisto por mi hijo porque a mí me preocupa mi hijo no es por si va la otra persona o no van lo mismo que uno tenga que pagar las cuotas uno la paga por el bien de su hijo, si uno tiene que ser consiente porque igual para saber le informan cómo va el estado de su hijo, uno es la forma que uno tiene de saber cómo van las notas el comportamiento por las reuniones (apoderados)

*Demandando sanciones para los “otros” padres.* Coincidentemente con una noción individual sobre el sentido de la participación en la escuela, algunos apoderados expresaron el deseo de que se “sancione” a los padres y familias que no participan de “igual forma” a la de ellos. Las citas a continuación evidencian la demanda de las familias porque la escuela adopte un rol punitivo.

P4: (...) faltan más sanciones (...)

P1: si porque por ejemplo en el liceo si no asiste a una reunión, al día siguiente el estudiante no puede entrar a la escuela si no viene con su apoderado.

P4: eso sería como lo legal porque hay mamás que ni siquiera eso, en mi curso hay dos niños que la mamá el año pasado no apareció nunca a las reuniones, nunca y este año es lo mismo (apoderados)

En definitiva, las conceptualizaciones de los padres entrevistados responsabilizan de manera transversal a los “otros” padres de ser los causantes de los problemas en la relación escuela-familia. Estas nociones se justifican en una perspectiva individualista acerca de las razones por las cuales se participa en la escuela y los beneficios de esta. Las familias, además, enfatizan en la necesidad de que la escuela asuma un rol punitivo para resolver la falta de participación familiar.

## Discusión y conclusiones

El presente trabajo corrobora la idea de que los fenómenos de participación y colaboración familia-escuela son, en parte, resultado de las interpretaciones respecto a lo que significa para unos y otros actores el vínculo escuela-familia. Así, el problema no es sólo de las familias que no participan o de las escuelas que no logran hacer que las familias participen, sino de que sólo ciertas y específicas definiciones y comprensiones de participación se reconocen y validan mientras otras son marginalizadas (Fernández & López, 2017). De ahí la importancia en cómo se entiende la participación, los roles que dichas comprensiones suponen para cada actor, y las prácticas que “cuentan” y las que no en estos procesos.

Así mismo, las interpretaciones de docentes y de familias descritas en este artículo no operan en el vacío, sino que se sustentan en relaciones de poder entre los sujetos. La disparidad de poder entre familias y escuela, especialmente en sectores vulnerables, hace necesario un enfoque micropolítico de la participación familiar que nos recuerde que toda colaboración requiere confianza mutua y respeto entre las partes, las que no están garantizadas por un mandato externo, sino que son el resultado de múltiples y complejas dinámicas de poder al interior de las comunidades educativas.

La idea de colaboración como *obediencia* fue compartida por docentes y familias en este estudio. Esta noción corresponde al modelo de experto (Dale, 1996) centrado en el docente (Ng & Yuen 2015), y se condice con estudios previos en donde la expectativa de los docentes es que las familias obedezcan y cumplan sus requerimientos de experto (Lareau 2000; 2003). Así, la colaboración que cuenta para los docentes es aquella que se ajusta a esta expectativa, mientras que cualquier otro tipo de participación de las familias resulta invisible para la escuela. La limitada visión de la participación de los padres presentes en las narrativas docentes, son relevantes de ser analizadas y problematizadas puesto que no sólo anulan otras formas de participación, sino que, reflejan una visión de un grupo de poder que termina eventualmente excluyendo a las familias históricamente marginalizadas (Fernández & López, 2017). En este trabajo, no sólo los docentes, sino que las familias mismas entienden su rol como cumpliendo las directrices que emanan de la escuela (reforzar contenidos o ser entrenado).

Los enfoques actuales sobre el involucramiento de las familias demandan que las escuelas complejicen las formas tradicionales de involucrar a las familias y las hace responsable de que las comunidades a las que sirven, encuentren un lugar para integrarse y participar de los procesos educativos de sus hijos/as (Garbacz, et al., 2017; Weist, Garbacz, Lane, y Kincaid, 2017). Esto implica que las escuelas están siendo llamadas a promover una participación que se distancia de los modelos tradicionales de experto/aprendiz, y que releva la necesidad de “leer” la diversidad de contextos familiares. Si esa es la expectativa, la falta de un repertorio de acción docente para involucrar a las familias debiese alarmarnos.

Una noción de colaboración alternativa emerge en los discursos de otro grupo de familias. En ésta, se observa que las familias *resisten* las demandas y el limitado alcance de la noción tradicional de participación. Cuando describen las actividades que realizan para apoyar el aprendizaje de sus hijos/as, estas sugieren una noción de colaboración familia-escuela más integral, localizada en el ambiente cotidiano de las familias, centrada en la relación que se desarrolla con los hijos/as en torno al aprendizaje. Esta forma de entender la participación y el rol de las familias tiene una potencialidad única que puede impulsar la renovación de las visiones docentes sobre lo que significa colaborar, puesto que se alinea con los modelos actuales de colaboración familia-escuela (Epstein & Sander, 2000; Garbacz, et al., 2017; Sarmiento & Zapata, 2014; Saracostti, 2013; Ward, Anderson-Butcher & Kwiatkowski, 2006; Weist, Garbacz, Lane, y Kincaid, 2017). Sin embargo, es invisibilizada por la escuela, por lo que se trata como si ésta no existiera.

Finalmente, el hallazgo más novedoso radica en la atribución de *responsabilidad* que docentes y familias hacen acerca de cuál es el problema a la base del vínculo escuela-familia. Docentes y familias concuerdan que los responsables del fracaso en la relación son los padres que no se alinean a las demandas de la escuela. Estos hallazgos otorgan una nueva arista al concepto de atribuciones cruzadas de culpa (Alcalay, Milicic, & Torretti, 2005), en donde las familias responsabilizan a la escuela por demandas insatisfechas y la escuela responsabiliza a las familias por no ocuparse de apoyar los procesos educativos de los/as niños/as. Los datos evidencian que las familias entrevistadas han hecho suyos los discursos de docentes, lo que puede responder al hecho de que las familias que participaron en las entrevistas fueron seleccionadas por los directivos de cada escuela, y, por ende, estén más alineadas con el discurso de la escuela.

La culpabilización a las familias por el éxito o fracaso de la relación escuela-familia advierte una relación escuela-comunidad en tensión, la que se condice con los resultados de estudios recientes en materia de liderazgo educativo que muestran que las familias constituyen el actor con el que directores perciben tener más y más intensos conflictos (Aravena & Madrid, 2019).

La literatura sobre micropolítica de la participación familiar ha enfatizado típicamente en las dinámicas de poder entre docentes y/o directivos y familias y/o estudiantes, donde se ha configurado a las familias como un grupo más bien uniforme. Los hallazgos aquí descritos constatan la heterogeneidad que existe en los discursos familiares respecto a la colaboración familia-escuela, así como también releva tensiones de poder entre familias. Futuras investigaciones en esta línea debiesen prestar mayor atención a la función que tiene la interacción entre familias en las dinámicas de colaboración familia-escuela.

## Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 149-161.
- Anderson-Butcher, D. (2006) Building effective family support programs and interventions in C. Franklin, M.B. Harris & P. Allen-Meares (eds) *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*. New York: Oxford University Press, 651-661.
- Aravena, F. & Madrid, R. (2019). *Los apoderados, los enemigos: Perspectivas de directores escolares en Chile sobre los conflictos más intensos y frecuentes*. Manuscrito enviado para publicación.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). R. (1974). *The Power Broker: Robert Moses and the Fall of New York*.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Caspe, M., Lopez, M.E. & Wolos, C. (2006) Family Involvement in Elementary School Children's Education. Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age. *Harvard Family Review Project*, 2, 1-12.
- Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: Sage.
- Crozier, G. (2001). Excluded Parents: the de-racialisation of parental involvement [1]. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), 329-341.
- Dale, N. (1996) *Working with families of children with special educational needs: part practice* (London, Routledge).
- Epstein, J. (2018) *School family, and community partnerships: preparing and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L & Sander, M. (2000). *Handbook of the Sociologic of Education*. Ed. Springer: United State.
- Fernández, E., & López, G. R. (2017). When parents behave badly: A critical policy analysis of parent involvement in schools. In *Critical Approaches to Education Policy Analysis* (pp. 111-129). Springer, Cham.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10.

- Gomilla, M.A. & 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.
- Lara, L. & Saracostti, M. (2019). Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*. | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Knallinsky, E. (2010). Familia, escuela y comunidad. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2(2), 45-56.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. California: Sage Publications.
- Malen, B. (1994). 9. The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Education Policy*, 9(5), 147-167.
- Reininger, T. (2014). *Parental Involvement in Municipal Schools in Chile: Why do Parents Choose to get Involved?* Ph.D. dissertation, Fordham University Graduate School of Social Service, New York, NY.
- Sarmiento, P. & Zapata, M. (2014). Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú.
- Saracostti, M. (2013). Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. *Santiago de Chile: Editorial Universitaria*.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E., & Reininger, T. (2019). Influence of Family Involvement and Children's Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students. *Frontiers Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Ward, H., Anderson-Butcher, D. & Kwiatkowski, A. (2006) Effective strategies for involving parents in schools. En: C. Franklin, M. Harris & P. Allen-Meares (Eds), *The school services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals* (pp. 641-649). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Weist, M. D., Garbacz, S. A., Lane, K. L., & Kincaid, D. (2017). Aligning and integrating family engagement in positive behavioral interventions and supports (PBIS): Concepts and strategies for families and schools in key contexts. *Center for Positive Behavioral Interventions and Supports (funded by the Office of Special Education Programs, US Department of Education)*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *SCHOOL COMMUNITY*, 27(2), 9.

Gigli, A., Demozzi, S. & Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389271>

## La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana

Alessandra Gigli, Silvia Demozzi, María Pina Castillo  
Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Bolonia

### Resumen

La llamada a la colaboración entre escuela y familia es una constante de muchos centros educativos, sin embargo, raramente se define su significado y no siempre las medidas de apoyo pragmático son adecuadas, registrándose desde ambas partes situaciones problemáticas de *des-alianza*. En esta contribución se analizan las coordenadas de la alianza educativa destacando los últimos avances y prefigurando escenarios de resolución desde un punto de vista teórico y metodológico. En particular, se aborda una temática que se presenta cada vez con más fuerza en las dinámicas entre familias y centros educativos: se trata del uso por parte de los progenitores de las nuevas tecnologías de comunicación. Estas nuevas formas de relación, aunque tienen aspectos positivos, se caracterizan por una comunicación poco *filtrada*, muy inmediata y, a menudo, emocional, repercutiendo a la relación educativa, generando más problemas y haciendo urgente algún tipo de proyecto-acción por parte de las instituciones educativas.

### Palabras clave

Familias; docentes; alianza educativa; nuevas tecnologías de la comunicación; educación.

## Educational Alliance school/family and parents' chat groups: a look at the Italian situation

### Abstract

The call for collaboration between the school and the family is a constant of many educational centers, however, its meaning is rarely defined and not always the measures adopted to support it at the pragmatic level are adequate, registering from both sides

---

### Contacto:

Alessandra Gigli. E-mail: [a.gigli@unibo.it](mailto:a.gigli@unibo.it)  
Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"

problematic situations of *des-alliance*. In this contribution, the coordinates of the educational alliance are analyzed, highlighting the latest advances and prefiguring resolution scenarios from a theoretical and methodological point of view. In particular, the most addressed topic that appears with more and more force in the dynamics between families and educational and school services: The use of the progenitors of new communication technologies. These new forms of relationship, although they have positive aspects, are characterized by a communication little *filtered*, very immediate and, often, emotional, having an impact on the educational relationship, generating more problems and urging the need for a type of project-action from the educational institutions.

### Key words

Families; teachers; educational alliance; new communication technologies; education.

## Introducción

En los servicios educativos y escolares italianos se ha extendido la convicción de que la sinergia de intenciones y prácticas entre escuela y familia (alianza educativa) constituya un elemento fundamental para facilitar, amplificar y apoyar el crecimiento de los niños y niñas.

Todavía son pocas las referencias normativas y los documentos oficiales que definen claramente a nivel nacional que significa poner en práctica la *alianza educativa*; así como son pocas las medidas adoptadas, las inversiones realizadas y las herramientas para apoyarla en la práctica.

Este tema ha sido estudiado en profundidad desde numerosas investigaciones pedagógicas, que desde hace algunos años se han dedicado a monitorear los últimos avances de esta compleja relación (docentes-familias), detectando problemáticas y prefigurando escenarios de resolución, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico (Bartolomeo, 2004; Contini, 2012; Daffi, 2006; Gigli, 2012, 2016; Lamarca, 2005; y Levorato, 2001).

## Situación actual de la alianza educativa: factores de riesgo

Una primera consideración necesaria es la ambivalencia del sistema escolar, pues desde varios sectores se pide a los docentes ser artífices de un proceso complejo como es el cooperativo, sin embargo, rara vez disponen de suficientes herramientas para llevarlo a cabo.

En general, este compromiso es asumido voluntariamente por el personal educativo, pero no sin dificultad o momentos de crisis. Ambos sujetos protagonistas de la alianza (familias y escuelas) atraviesan un momento caracterizado por fragilidad y se encuentran en la búsqueda de nuevos equilibrios especialmente porque las familias italianas han atravesado auténticas *revoluciones antropológicas* que han dado lugar al establecimiento de la pluralidad familiar y a la modificación profunda de los estilos educativos en los progenitores. Los fenómenos que caracterizan las dinámicas familiares contemporáneas se pueden resumir en:

- nuevas interpretaciones de los roles materno y paterno con funciones parentales independientes del género del progenitor (Fruggeri, 2011);
- dificultad de las familias para gestionar las funciones normativas y de contención de sus hijos, una vez que el modelo autoritario ha *caducado* la transición al modelo educativo democrático no se ha completado del todo;
- la crisis que atraviesan las parejas y que pueden derivar en situaciones conflictivas;

- la vida ajetreada y los trabajos precarios que, en ausencia de políticas adecuadas de bienestar, convierten en oneroso, poder conciliar lo laboral con el cuidado familiar;
- el uso excesivo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el entorno familiar y en las relaciones escuela-familia (Gigli, 2016).

Por otra parte, las transformaciones del sistema educativo pueden ser entendidas a partir de los siguientes pasajes clave: clases más numerosas, aumento de la ratio docente/discente; precariedad, menor poder contractual y escasa continuidad laboral de docentes y educadores que disminuye la implicación en proyectos educativos a largo plazo; disminución de la dimensión colectiva del trabajo; aumento de las tareas burocráticas; tendencia general a desvalorizar cultural y económicamente el trabajo docente; afirmación del modelo *familias-cliente* y de la *escuela-empresa*; cancelación, por insostenibilidad económica, de servicios de apoyo externo (atención pedagógica, terapéutica, etc.); y debilitamiento, a causa de la escasez de recursos, del trabajo en red entre escuela y otras entidades y/o servicios sociales, e impacto con las nuevas emergencias educativas producidas por la dimensión social ampliada (como los fenómenos migratorios).

A pesar de que el escenario que se presenta es muy complejo y poco homogéneo y, a veces, surgen dificultades (conflictos entre docentes y familias, malentendidos, etc.), casi en toda Italia hay espacios de encuentro y diálogo que activan recursos para mejorar la comunicación escuela-familia; existen oficinas de consulta y garantía de los derechos de familias y alumnado, y el personal está preparado para acoger las peticiones de los progenitores.

Numerosas investigaciones y estudios demuestran que la adecuada participación de las familias en la vida escolar de sus hijos/as puede favorecer el éxito académico, aumentar el bienestar, incrementar la autoestima, mejorar el comportamiento en clase y facilitar las competencias relacionales y sociales (Ballen & Moles, 1994; Epstein, 1991; García-Carmona, 2015; García, Hernández, Parra y Gomáriz, 2016; Garreta, 2015; Llevot y Bernard, 2015; Poncelet y Kerger, 2010; Silveira, 2016; y Vázquez, López y Colmenares, 2014).

¿Pero qué pasa cuando la participación de la familia no es adecuada? Si la reacción de los docentes es de decepción por la falta de participación, si se desencadenan pensamientos enjuiciantes, ¿qué riesgo corren los niños y niñas? Si la escuela espera de todas las familias las mismas respuestas, se corre el riesgo de que la familia se convierta en un obstáculo adicional para el éxito académico y personal.

Aunque la participación de las familias tiene que ser transversal durante todo el proceso educativo, resulta que el compromiso es menor por parte de los que más lo necesitan, por lo que los centros educativos deben promover una relación de confianza entre docentes y familias (Andrés y Giró, 2016a, 2016b).

Otro riesgo está motivado por el no respeto de los *límites del rol*, que pueden provocar fenómenos de interferencia o intrusión en las funciones de los docentes, generando dinámicas ambiguas y, a menudo, conflictos.

Finalmente, se detecta un riesgo adicional cuando la presencia de los progenitores se vuelve excesiva y *familiariza* demasiado el ambiente escolar: volviéndose invasivos, protectores y privando a sus hijos/as de un espacio para conocer e interactuar de modo autónomo e independiente. Pero ¿cuál es la justa medida?, ¿cuáles son las expectativas adecuadas de la figura del progenitor? y por último, ¿cómo interfieren las TIC en este proceso?

### **La alianza educativa: representaciones recíprocas, expectativas y fenómenos de des-alianza.**

Contini (2012) pone de relieve la esencia del concepto de *alianza*, que supone un compromiso en el que dos o más partes asumen una responsabilidad de colaboración con la finalidad de alcanzar una meta conjunta. Lograr este objetivo implica un acuerdo mutuo, elaborar un pacto con un objetivo común: el bienestar y el progreso educativo en niños y niñas/alumnado. Se trata de una relación cooperativa que requiere conocimiento de los roles y de sus límites, confianza mutua en la capacidad del otro para cumplir con sus funciones específicas, solidez de los principios en los que se basa y tolerancia y respeto por la diversidad.

La alianza, por lo tanto, es un proceso complejo. A veces las condiciones necesarias para la alianza no son propicias por varios motivos: carencias del sistema (organizativo o relacional), ausencia de competencias, expectativas erróneas y/o ignorancia, actitud defensiva/agresiva por parte de uno o ambos progenitores (Contini, 2012).

No obstante, estos fenómenos son típicos de la fase inicial de la relación y son probablemente el resultado de una falta de conciencia, ignorancia, una visión corta del proceso educativo, resistencia al cambio, exceso de trabajo y alienación del rol. Obstáculos, éstos, que con mucha dedicación y compromiso pueden ser suavizados o traducidos en relaciones de apoyo mutuo.

La situación mejora, una vez que se consolida la relación tras obtener la confianza del profesorado, y los docentes a menudo se convierten en un recurso para resolver problemas educativos.

Muchas familias recurren a ellos para encontrar soluciones a problemas o sugerencias y consejos, buscando el diálogo, el contacto y el apoyo incluso para problemas extraescolares. Parece que familias y docentes tienen una relación ambivalente, oscilando entre dos polos extremos de desconfianza/confianza. La confianza mutua, piedra angular de la alianza, es un objetivo que la escuela puede conquistar trabajando de manera específica, siguiendo un proyecto pedagógico orientado, preparando herramientas operativas y comunicándose de manera efectiva y pertinente.

Una fortaleza de este discurso es la que establece que la alianza educativa no puede ser un objetivo individual de los docentes, sino una *misión* de la organización educativa y escolar en su conjunto. Las mejores prácticas de alianza se producen desde una voluntad compartida promovida por un órgano colectivo y dirigente que facilita medios y herramientas y que dirige, apoya y verifica el trabajo del profesorado (Gigli, 2012).

No es objeto de esta contribución profundizar en las coordenadas pedagógicas de la alianza, por lo que nos limitaremos a recordar que es necesario considerar muchos factores que actúan a tres niveles, interdependientes entre sí: dimensión pedagógica, dimensión organizativa, dimensión individual y de trabajo en grupo (Gigli, 2016). En los últimos años, está emergiendo una dimensión adicional en la definición de la relación escuela-familia: el uso de las TIC.

### **Las nuevas tecnologías de la comunicación y la relación con las familias: el uso de la mensajería instantánea y de los chats.**

Recientemente en Italia, las TIC han entrado en la cotidianeidad de las familias y, por ende, en la relación escuela-familia. Gracias al registro electrónico, los centros educativos pueden poner a disposición de los padres y madres la posibilidad de controlar la asistencia, facilitar las justificaciones on-line, visualizar documentos y comunicaciones y acceder a las evaluaciones. Además, proliferan muy rápido las páginas, los blogs y los foros de información y ayuda mutua dirigidos a los padres y madres (Lupton, Pedersen & Thomas, 2016) y recurrir

a las TIC se ha convertido en una tendencia muy común entre los progenitores de la sociedad contemporánea, cuyo éxito quizás se explique por la facilidad de acceso al centro educativo, desde la distancia (Maciá, 2016).

El uso de las TIC en las familias conlleva afrontar, por una parte, aspectos positivos y facilitadores para los niños y niñas, y por otra, algunos negativos relacionados con riesgos y vulnerabilidad (López-Sánchez y García del Castillo, 2017). A pesar de todo, en la actualidad existen pocos estudios sobre el uso de las redes sociales como apoyo en la ardua tarea de la crianza de los hijos e hijas y, aún menos, sobre el uso de las TIC y, en concreto, sobre el uso de la mensajería instantánea entre familia y escuela.

Teniendo en cuenta la presencia de las TIC y lo extendido de su uso, es necesario subrayar algunos datos estadísticos relevantes y algunos puntos clave que se encuentran en la literatura. La investigación ISTAT (2014) sobre *Ciudadanos y nuevas tecnologías* describe la situación italiana, mostrando un aumento con respecto año anterior del porcentaje de familias que tienen acceso a internet desde casa y aquellos que tienen una conexión de banda ancha (respectivamente desde el 60,7% al 64% y del 59,7% al 62,7%).

Internet se caracteriza como un importante instrumento para la interacción social, siendo la principal consecuencia el alto grado de expansión de los smartphones (Pereira-Da Silva y Burgos-Rocha, 2017), pues ocho de cada 10 internautas lo han utilizado en los últimos tres meses para recibir o enviar un correo, el 65,7% para enviar mensajes en chat, blog, foros de discusión online o por mensajería instantánea, más de la mitad (57%) para enviar mensajes a través de Facebook o Twitter. En el ámbito de la utilización de las diversas plataformas comunicativas disponibles en la red, respecto al 2013 se registra un leve ascenso en el uso del correo a favor de otras formas de interacción, como el uso de las redes sociales (del 53,2% de 2013 al 57% de 2014) y el uso de la mensajería en chat, blog, grupos de noticias o foros de discusión online (del 49% del 2013 al 50% del 2014).

Para el uso de la mensajería con WhatsApp (WA) debemos hacer una referencia a datos a escala internacional, hipotetizando un alineamiento de Italia con otros países occidentales. WA representa uno de los instrumentos principales de entretenimiento entre individuos (O'Hara, Massimi, Harper, Rubens & Morris, 2014) y comparando el uso de WA y SMS, el primero se usa muchísimo más tanto para comunicarse dentro de círculos sociales restringidos como para comunicaciones de grupo como los chats (Church & de Oliveira, 2013). Por otra parte, Sultan (2014) afirma que los usuarios de WA prefieren esta aplicación para mantenerse en contacto con amigos y familiares, pero también, en general, para obtener información. El uso de la mensajería instantánea, parece ser un medio privilegiado en las interacciones no formales para mantenerse actualizado y en contacto con amigos y familiares, tanto es así, que casi ha suplantado las interacciones cara a cara (Harrison & Gilmore, 2012).

A nivel internacional, las pocas investigaciones sobre familias y el uso de las TIC, muestran una preferencia por parte de los padres y madres en el uso de una comunicación basada en Internet cuando buscan apoyo y comparación entre iguales (Metzler, Sanders, Rusby & Crowley, 2012 y Sanders, Haslam, Calam, Southwell & Stallman, 2011). El uso de las TIC en contextos educativos es cada vez más evidente, también en la comunicación entre las familias y los centros educativos e incluso entre las propias familias. En particular, emergen, junto a los canales tecnológicos oficiales (previstos por la propia escuela) también grupos en varios ambientes online a través de aplicaciones para la comunicación instantánea (WA, Messenger, Facebook, Telegram o similares). Además, están los blogs de los padres y madres o las páginas de Facebook creadas, siempre por las familias, para hacer pública la actividad del centro educativo.

Estos grupos para-oficiales se crean con el objetivo de facilitar el intercambio de comunicación entre los representantes de clase y otros padres, sin embargo, muy a menudo, se transforman en entornos de intercambio de otras temáticas: como las impresiones sobre el profesorado, las narraciones de episodios contados por los niños y niñas, solicitudes de información sobre tareas, enfermedades, pasando por problemas organizativos de diversa índole, hasta llegar a cuestiones personales, dificultades, aspectos relacionados con las relaciones entre niños y niñas o entre familiares. No solo comunicaciones *funcionales*, por lo que la intromisión es muy frecuente y no está exenta de peligros y dificultades.

Los docentes rara vez participan en estos grupos, donde se habla mucho sobre ellos, pero sin poder controlar la calidad de las opiniones expresadas. No es difícil imaginar cómo estas nuevas formas de comunicación afectan a la alianza educativa: creando e intensificando el intercambio entre padres en un entorno de comunicación muy particular caracterizado por una comunicación poco filtrada, muy inmediata y a menudo emocional, donde se crea un mundo paralelo en el que el sujeto *escuela* no tiene acceso. En realidad, este mundo paralelo siempre ha existido, en los patios, en los jardines, en los grupos de padres y madres fuera de las escuelas, aunque hoy en día es un fenómeno diferente, en el que la comunicación viaja a una velocidad mucho mayor y en una modalidad menos exigente que la comunicación directa.

A veces esta participación comunicativa se manifiesta de una manera particularmente intensa, los mensajes y las respuestas son muchos y todos los días, se mandan fotos, opiniones, se alimentan inquietudes y preocupaciones, los problemas se magnifican, cuestiones diversas que en realidad, merecerían menos atención y energía, existiendo un interés por aspectos que incumben a los niños y niñas y, a menudo, se juzgan las acciones de los docentes evitando hablar directamente con ellos.

Muchos padres y madres, por supuesto, preferirían quedarse al margen, no obstante, el miedo de aislarse y aislar a sus hijos/as los obliga a una participación forzada. Este caso la literatura lo define como FOMO (Fear of Missing Out) miedo a quedarse fuera, una especie de temor a permanecer separado de lo que los otros comunican en estos entornos virtuales (Przybylski, Muryama, DeHaan & Gladwel, 2013).

Como resultado, no solo los sujetos permanecen en contextos comunicativos en los que no participarían voluntariamente, sino que mantienen una conexión continua y constante, de forma casi obsesiva. Otros encuentran espacios de pertenencia y relación que de otra manera no tendrían, llenando un vacío relacional personal a través de una forma social mediada por la educación de sus hijos/as.

## Metodología

A la luz de estas últimas consideraciones, en 2017 se diseñó el proyecto de investigación exploratoria “Padres y TIC: como las nuevas tecnologías de comunicación influyen en los estilos educativos parentales y la alianza educativa”, que tiene como objetivo recoger información sobre el uso que las familias italianas hacen de las TIC en general, y más en particular, la relación con sus obligaciones como padres y madres, individualmente y en el intercambio con otros progenitores y con los docentes. El proceso de aplicación se realizó a través de una encuesta en línea en google drive.

La investigación completa (con el análisis de todos los datos recogidos) está en proceso de publicación (Cino, Gigli y Demozzi, 2019 y Gigli, 2019); aquí se presentan solo algunos resultados relativos al intercambio comunicativo escuela-familia mediante las TIC.

Se diseñó y se aplicó un cuestionario semiestructurado online compuesto por 30 ítems de diferentes tipos, de los cuales 10 corresponden a variables socioeconómicas de respuesta cerrada y 20 al uso de las TIC (16 de respuesta cerrada, dos semiabierta y dos abierta divididas en: hábitos de conexión; participación en grupos de Facebook; participación en grupos de chat; *sharenting*; y uso de las TIC entre profesorado y padres). Los datos cuantitativos fueron analizados con SPSS. Para todas las pruebas estadísticas (correlación, regresión y Chi cuadrado) se estableció un nivel de significación estándar (nivel alfa) de .05.

Sin embargo, aquí presentamos solamente algunos datos puramente descriptivos relacionados con el uso de los chats de WA y de las tecnologías en la relación profesorado-padres y no se presentan (excepto en un caso) ni correlaciones ni regresiones.

El cuestionario se aplicó a una muestra no probabilística formada por progenitores italianos que accedían a cumplimentar el cuestionario que se compartía en tres páginas de Facebook de grupos de padres, una vez había sido aceptada su solicitud formal por parte de los administradores.

El estudio se realizó garantizando el anonimato y el cumplimiento de la ley italiana actual sobre privacidad y protección de datos confidenciales.

La encuesta fue llevada a cabo con éxito por una muestra de 302 encuestados, la mayoría de los cuales representada por madres (85%). Los grupos de edad más representativos son entre 41-50 años (49%) y 31-40 años (37%). La muestra está representada por padres con un nivel educativo alto: el 71% tiene un título universitario y el 89% tiene empleo. El número medio de hijos por familia es de dos. Los análisis se llevaron a cabo considerando los datos relativos solo al primer hijo. La edad de los primogénitos estaba distribuida de la siguiente forma: 16% de menores entre 0-3 años; 20% entre 4-6; el 18% entre 7-9; 14% entre 10-12 y el 32% mayor de 13 años.

## Resultados

### Uso de los chats de WhatsApp de la muestra analizada

Los resultados obtenidos reflejan que los padres forman parte de 2.57 grupos, con un rango de uno a 11 grupos, en cuanto a la frecuencia el 85,44% de las mujeres y el 61,11% de los hombres utiliza WA u otros sistemas de mensajería más de una vez al día, como se puede ver en el siguiente gráfico de forma más detallada:

Por otro lado, de promedio el 80% usa WA, de los cuales el 45% participa activamente en los chats, el 30% simplemente lee los mensajes, el 25% declara participar a regañadientes, pero prefiere no quedarse fuera, como se aprecia a continuación:

Existe una correlación significativa entre el número de niños y el número de grupos de WA, por lo que los progenitores con más hijos están inscritos en más de un grupo (los datos resultantes de la correlación de Pearson  $r(240) = .34, p < .001$ ), de los cuales: 53% son miembros de dos-tres grupos, 26% de más de tres grupos, y 21% de un grupo.

De los resultados se desprende, además, que las madres tienen una probabilidad cuatro veces mayor que los padres de ser miembros de al menos un grupo de WA; y que los progenitores de entre 41 a 50 años tienen una probabilidad tres veces superior de formar parte de un grupo de WA con respecto a los padres y madres más mayores. Con relación al número de hijos/as, los progenitores con más de uno tienen una probabilidad tres veces superior que aquellos de hijas/as únicos/as a formar parte de estos grupos.

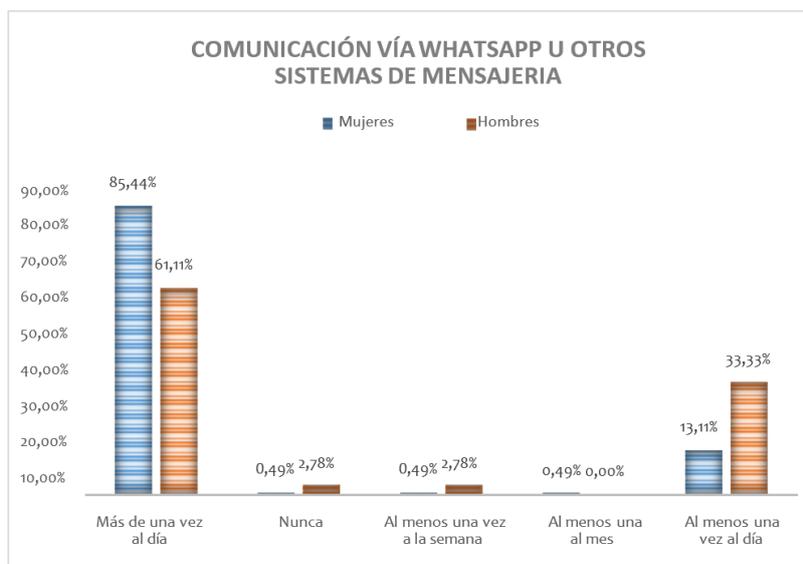


Figura 1. Uso de WA u otros sistemas de mensajería

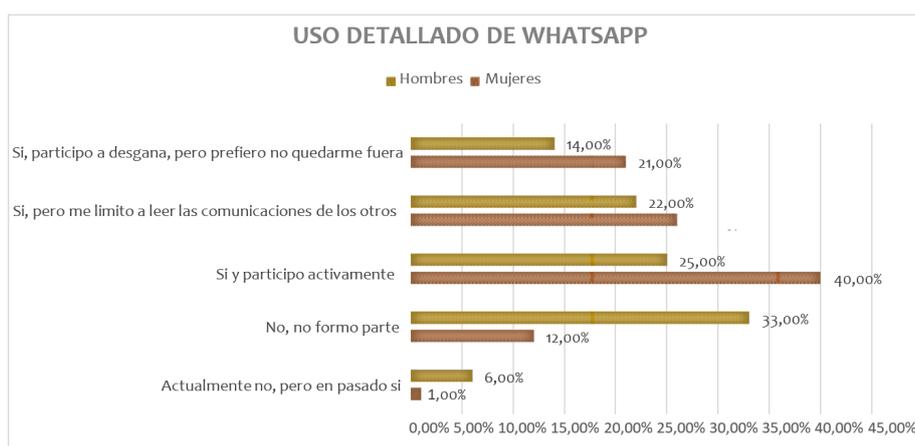


Figura 2. Uso detallado de WA

En una de las preguntas abiertas del cuestionario, los progenitores participantes debían expresar su opinión en relación con el uso de los chats entre grupos de padres. De los resultados recogidos de los participantes la opinión más extendida es que son muy útiles para el intercambio de información útil (84%). Este intercambio, sin embargo, parece ser meramente informativo, ya que el 65% de la muestra cree que dentro de los grupos de chat de progenitores no hay lugar para compartir problemas y encontrar consuelo, el 79% también cree que los grupos de chat no son espacios adecuados para socializar ni conocer las opiniones de los otros.

En cuanto a la probabilidad de obtener información sobre sus hijos, la muestra se divide sustancialmente, el 55% no está de acuerdo y 45% sí. El 50% de los progenitores cree que estos chats suponen una pérdida de tiempo y el 60% está de acuerdo en que las personas que participan lo hacen a desgana.

En la siguiente figura, se puede apreciar la opinión de los participantes que declaran hacer parte de los chats, en concreto 202 progenitores:



Figura 3. Abandono de los grupos de chats

### Las TIC y la comunicación entre familias-docentes

Entre las herramientas más utilizadas en la comunicación escuela-familia en la muestra objeto de estudio, predominan el registro electrónico (47%), la página web de la escuela (46%) y el intercambio a través de listas de correo (35%). El uso de la mensajería instantánea y las redes sociales es una minoría, el chat entre progenitores y docentes está presente en un 13%, mientras que la presencia de una página de Facebook es del 10%. En el siguiente gráfico se puede valorar el reparto, teniendo en cuenta que se trata de una pregunta con varias alternativas de respuesta:

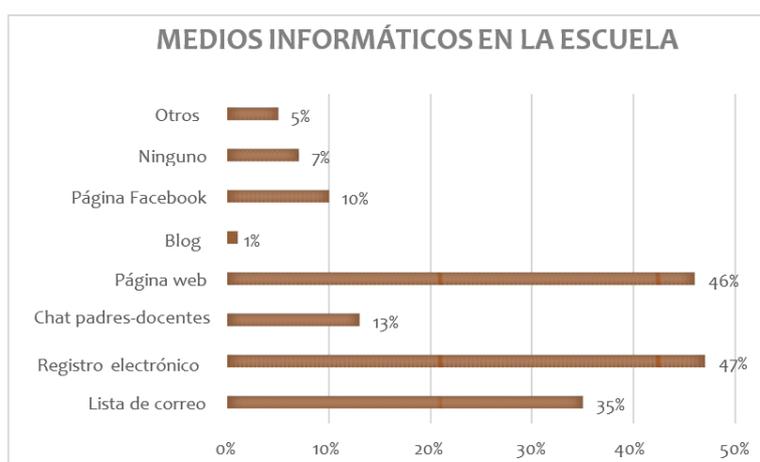


Figura 4. Medios informáticos en la escuela

Entre los cursos escolares analizados, la manifestación de intercambios importantes a través del chat tiene lugar en la escuela primaria (32%), seguida de infantil y guarderías (ambas en el

19%). A continuación, una síntesis de los instrumentos más utilizados para la comunicación escuela-familia, según el nivel educativo:

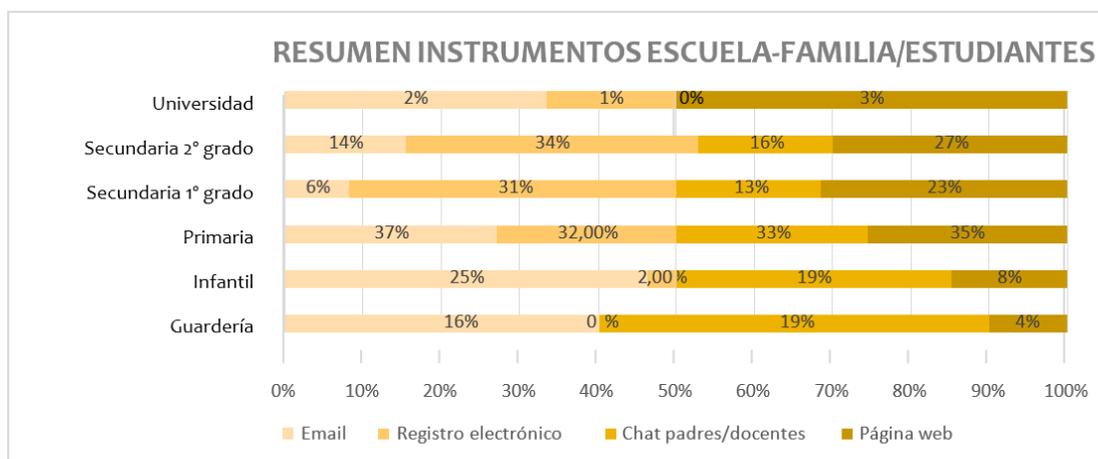


Figura 5. Instrumentos según nivel educativo

El escaso uso de la mensajería instantánea con los docentes ha demostrado también el hecho de que, según el 94.7% de los progenitores participantes, el profesorado está bastante/muy dispuesto a comunicarse en entrevistas presenciales. La disposición a comunicarse a través de medios diferentes, por otro lado, es diametralmente opuesta: los docentes están muy dispuestos a comunicarse por teléfono con el número personal en el 29% de los casos. Más disponibles en la escuela primaria (38%), seguido por la guardería (37.3%) y los centros de secundaria (24%). También se reduce la disponibilidad para comunicarse a través de SMS con el número personal (el 74.5% de los docentes tienen poca o ninguna disponibilidad); se afirma una mayor disponibilidad en la escuela primaria (35,9%). En cuanto a que los docentes compartan el número de teléfono personal, la mayoría de las familias no están muy de acuerdo, probablemente por el respeto de la privacidad (74.9% es muy/bastante de acuerdo en que no es correcto: con una ligera mayoría en el centro de Italia (80%) en el norte (75%) en comparación con el sur (66.7%). A nivel de la escuela primaria se constata también hay una mayor disposición a comunicarse por correo electrónico (44.6%, aproximadamente el doble que en otras etapas escolares). La gran mayoría de los docentes no está disponible para comunicarse, ni en salas de chat administradas por las familias ni por docentes (90.4%). Se registra una predisposición muy baja también en el caso de los grupos de Facebook (95.7% para nada disponible). En los pocos casos en los que existía predisposición a comunicarse ya sea por chat como por Facebook, la disponibilidad se registraba en el sur del país.

Cuando se preguntó a las familias si, más allá de su uso real, todavía consideran importante que los docentes estén disponibles para comunicarse a través del chat u otros tipos de mensajería instantánea, la muestra se divide de la siguiente manera: en el rango de progenitores con hijos menores de tres años, el 19.9% cree que es bastante/muy importante; en el grupo de tres a seis años, el 22,3% cree que sí y en el grupo de educación primaria el 25,3%, mientras que en secundaria el 26,2%. Los datos, por lo tanto, crecen con el aumento del grado escolar también porque, probablemente, disminuyen las ocasiones de interacción diaria con los docentes.

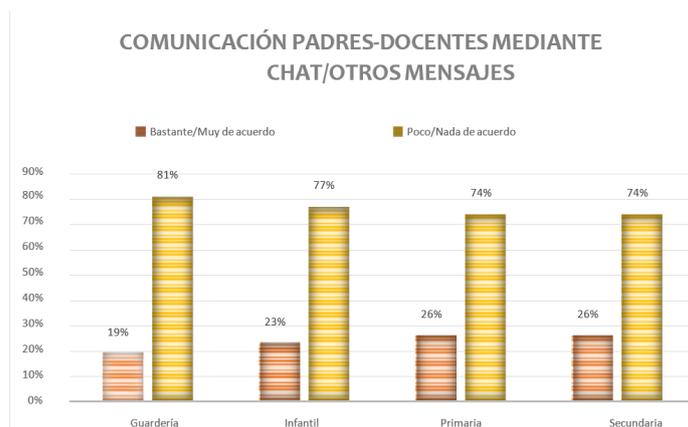


Figura 6. Comunicación padres-docentes mediante chat

En general a toda la muestra le gustaría tener más reuniones presenciales con los docentes de sus hijos/as (80%). En caso de que los niños experimenten malestar relacionado con a la vida escolar, el 41% de la muestra intenta hablar en persona con el profesor o profesora y el 32% escribe al docente para concertar una reunión. Un 16% recurre a otros progenitores o miembros de la familia (a menudo por teléfono o mensaje) y solo el 3% utiliza el grupo de chat. Entre los que intentan hablar en persona con el docente, el 35% son familiares de niños de secundaria, mientras que el 25% son de segundo grado y el 22% de primaria. En el caso de solicitud por escrito para una entrevista, el 36% son progenitores de escuela primaria, el 29% de la escuela secundaria de primer grado y el 25% de segundo grado. El porcentaje de los progenitores que recurren a chats o grupos es bajísimo y la mayoría es de secundaria de segundo grado (21%).

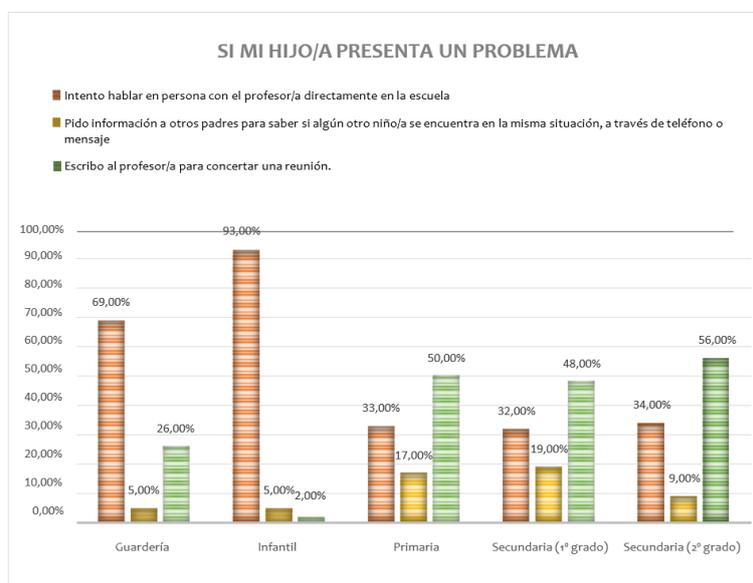


Figura 7. Si mi hijo/a presenta un problema.

En el caso de problemas con la entrega de las tareas, el 41% de los progenitores participantes de la muestra hacen uso de los grupos de chat y el 35% siempre les pide información a otros

progenitores por teléfono o mensaje. Se reduce drásticamente el recurso a entrevistas directas con el profesorado (16%) y el uso del correo electrónico con el docente (7%).

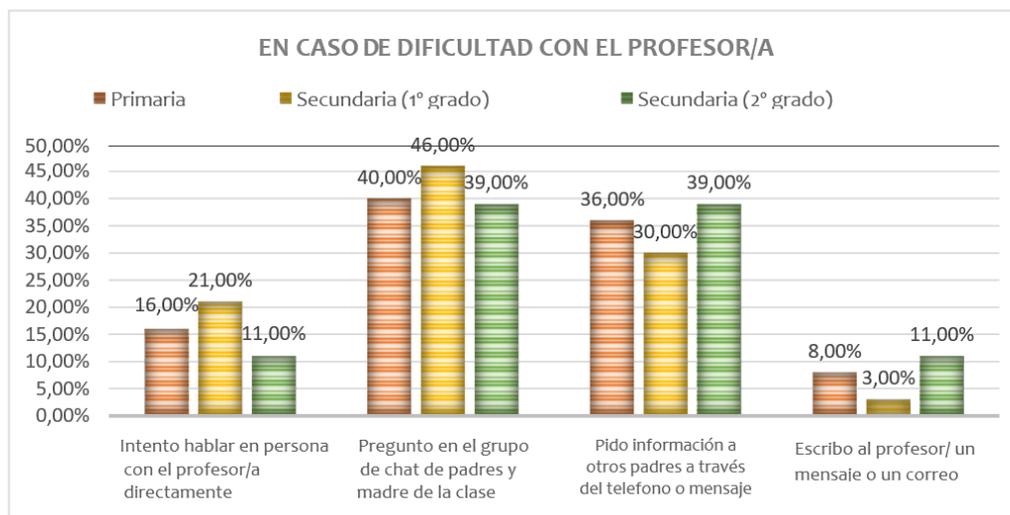


Figura 8. En caso de dificultad con el profesor/a

Parece, por lo tanto, que las familias participantes recurren al uso de mensajes instantáneos solo para el intercambio de información, especialmente con respecto a tareas y/o actividades educativas. En cuanto a problemas más serios y exigentes, se manifiesta a todos los niveles la necesidad de que las familias tengan una entrevista cara a cara con los docentes. Esta necesidad aumenta con el aumento del curso escolar probablemente también porque, las ocasiones de encuentro directo disminuyen. Esto además, cuestiona la dificultad de las familias para confiar en sus hijos/a y apoyar su nivel de autonomía en el manejo de la vida escolar, de hecho, al crecer, los niños deben representar el canal directo de comunicación entre escuela-familia y entre progenitores. A medida que el niño progresa en su carrera escolar, los progenitores deben tratar de disminuir su protagonismo e interferencia directa en la alianza educativa.

## Discusión y conclusiones

De los datos que emergen de la investigación, surgen los siguientes elementos de riesgo que pueden dificultar la relación escuela/familia como la intromisión y el uso excesivo y compulsivo de estas herramientas por parte de algunos individuos, que a su vez pueden crear círculos viciosos de comunicación que corren el riesgo de generar prejuicios, estereotipos, invasiones e incluso la violación de algunas reglas de privacidad. Existen algunos casos de acciones legales en los cuales los intercambios comunicativos que tuvieron lugar en estos grupos o en las redes sociales se utilizan como prueba de culpabilidad precisamente por difamación y/o violación de la privacidad.

Los profesionales educativos permanecen al margen, pero constatan en sus aulas cómo el uso incorrecto de estos instrumentos tiene consecuencias, incluso muy graves, sobre las dinámicas entre alumnado y profesorado. Con este escenario y esta problemática es muy importante que la escuela o el servicio estén dotados de herramientas apropiadas

(organizativas, normativas y de competencias técnicas) para administrar directamente los blogs o las páginas oficiales en las redes sociales, con el fin de intentar evitar malentendidos, incomprensiones o incluso conflictos derivados del uso incorrecto de estas tecnologías.

La única forma de intervención actualmente posible parece ser la prevención que se debe implementar con urgencia en las primeras fases de bienvenida a las familias. En primer lugar, se trata de informar a los padres sobre los riesgos reales de un uso incorrecto de estas herramientas de comunicación, de los posibles efectos en términos educativos y relacionales, así como legales. En consonancia los progenitores solicitan más reuniones presenciales con los docentes de sus hijos/as, especialmente en caso de problemas escolares, al mismo tiempo, los docentes muestran una apertura y disponibilidad para comunicarse con las familias. Muchas escuelas y servicios educativos, ante esta fuerte demanda de reuniones cara a cara, intentan organizar más momentos de encuentro en horarios que sean compatibles con el trabajo de los progenitores y garantizando también un espacio supervisado para sus hijos durante la reunión. Especialmente en los servicios educativos dedicados a la etapa de edad 0-6 años, la cultura del *cuidado* de la relación con los padres está muy presente (supervisada por un cuidadoso trabajo de pedagogos), que prioriza el contacto directo y trata de desincentivar en la medida de lo posible la comunicación mediada por la TIC, y en particular por los chats.

A pesar de la tendencia al uso siempre más presente de las TIC en la vida cotidiana, a día de hoy en Italia las instituciones educativas públicas no han activado medidas particulares de intervención porque aparentemente, y esto también es lo que emerge de nuestra primera investigación exploratoria, esto todavía afecta muy poco a los intercambios de comunicación entre la escuela y la familia, prevaleciendo un intercambio simple de información (sobre todo a través del sitio web de la escuela/servicio y el registro electrónico).

Sin embargo, se considera importante, siempre que sea posible, que las escuelas enfatizen la importancia de la comunicación no mediada, desalentando el uso del chat, así como la necesidad de asumir un comportamiento cuidadoso y consciente del uso de las tecnologías en contextos comunitarios. Resulta recomendable invitar a los padres a comunicarse lo más directamente posible con los docentes, a respetar la privacidad, a abstenerse de comentarios inapropiados sobre otros adultos y especialmente sobre los menores, a verificar la información antes de comentarla, a filtrar los mensajes que ignoran los estímulos que no parecen fundamentales e inherentes a su papel en la vida escolar de los niños y niñas. El uso de las nuevas tecnologías en contextos educativos requiere el establecimiento de una normativa que regule la interacción familia-escuela (Fernández, Yañez y Muñoz, 2015; Garreta, 2015; Sánchez y Cortada, 2015). Algunos servicios y escuelas sí que tienen un decálogo para el uso correcto de las TIC: una especie de *netiqueta* para uso escolar (un término que combina la palabra inglesa *net*, red y la palabra francesa buena educación, *etiquette*), una especie de protocolo que, de ser respetado y aplicado con sentido común, puede sacar el lado positivo y útil de estos medios.

Además, dada la gran importancia de las reuniones en persona, resulta oportuno continuar invirtiendo sobre la formación (inicial y continua) de los docentes y del personal educativo con respecto a sus habilidades comunicativas y relacionales, en la dirección de una comunicación siempre más eficaz, empática, capaz de abrir la puerta a las relaciones de confianza mutua, estima y de compartir objetivos educativos. Sin perder de vista el tema de las TIC, cuya presencia comienza a ser siempre más real incluso en la relación escuela-familia.

Para concluir, es importante poner de relieve que el mundo de la educación y los centros educativos ya no pueden permanecer al margen o desinteresarse de estos temas porque,

quieran o no, son elementos constitutivos de la forma de vivir en comunidad y, por tanto, piezas fundamentales en cualquier proyecto educativo.

## Referencias

- Andrés, S. y Giró, J. (2016a). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*. 7 (1), 28-47. doi: 10.5944/reppp.7.2016.16302
- Andrés, S. y Giró, J. (2016b). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 61-71. doi: 10.6018/reifop.19.1.245461.
- Ballen, J. & Moles, O. (1994). *Strong families, strong schools: building community partnerships for learning*. Washington, U.S: Department of Education.
- Bartolomeo, A. (2004). *La relazione genitori insegnanti*. Brescia, Italia: la Scuola.
- Contini, M.G. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma, Italia: Carocci.
- Church, K. & Oliveria, R. (2013) What's up with Whatsapp? Comparing Mobile Instant Messaging Behaviors with Traditional SMS. In *15th International Conference on Human-Computer Interaction*. Mobile HCI, Munich, Germany.
- Cino, D., Gigli, A. & Demozzi, S. (2019). *That's the only place where you can get this information today! An exploratory study on Parenting WhatsApp Groups with a sample of Italian parents*. Artículo entregado para la publicación.
- Daffi, G. (2006). *Genitori in classe*. Bari, Italia: la Meridiana.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement, in S.B. Silbern (Ed), *Advances in reading and language research: a research annula*, Vol. 5. *Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261-276). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Fernández, J.M., Yáñez, J.A. y Muñoz, E.K. (2015). Prácticas morales y normas de netiqueta en las interacciones virtuales de los estudiantes de educación secundaria. *Innovación educativa*, 15 (69), 57-72.
- Fruggeri, L. (2011). *Genitorialita dall'attribuzione del ruolo all'esercizio di una funzione*. In Gigli, a. (Ed), *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nei servizi scolastici e educativi*, (pp.66-77). Italia, Milano: Guerini Scientifica.
- García, M.P., Hernández, M.A., Parra, J., y Gomáriz, M.A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117
- García-Carmona, M. (2015). Las TIC como herramientas facilitadoras de la participación de las familias en las asociaciones de madres y padres. En Jabonero, M., Martín Bris, M., Martínez Arias, A., y Bizelli, J.L. (Ed), *Miradas diversas de la educación en Iberoamérica* (pp. 399-412). Madrid, España: Universidad de Alcalá.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-85
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva educacional*, 55(2), 141-157. doi: 10.4151/07189729

- Gigli, A. (2012). L'alleanza ai tempi della crisi: elementi di problematicità e fattori propulsivi. En Contini, M.G. (Ed), *Disalleanze nei contesti educativi* (pp. 35-48) Roma, Italia: Carocci.
- Gigli, A. (2016) *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie*. Italia: Edizioni Junior.
- Gigli, A. (2019) *Information and Communication Technologies in school-family communication and parental involvement in children's schooling: data from a research*. Artículo entregado para la publicación.
- Harrison, M.A. & Gilmore, A. L. (2012). U TXT when? College students' social contexts of the text messaging. *The Social Science Journal*, 49, 513-518. doi: 10.1016/j.soscij.2012.05.003
- Istat (2014). *Cittadini e nuove tecnologie*. Italia: Istituto Nazionale di Statistica. Recuperado de: [www.istat.it/it/files//2014/12/Cittadini\\_e\\_nuove\\_tecnologie\\_anno-2014.pdf](http://www.istat.it/it/files//2014/12/Cittadini_e_nuove_tecnologie_anno-2014.pdf)
- La Marca A. (2006). *Famiglia e scuola*. Roma, Italia: Armando Editore.
- Levorato, R. y Levorato, A. (2011). *La famiglia incontra la scuola*. Roma, Italia: San Paolo.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-60.
- López-Sánchez, C. y García del Castillo, J.A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (1), 108.124. doi: 10.21501/22161201.1928
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G.M. (2016). Parenting and digital media: from the early web to contemporary digital society. *Sociology Compass*. 10 (1): 730-743. doi: 10.1111/soc4.12398.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: 10.6018/reifop.19.1.245841.
- Metzler, C.W., Sanders, M. R., Rusby, J.C. & Crowley, R.N. (2011). Using consumer preference information to increase the reach and impact of media-based parenting interventions in a public health approach to parenting support. *Behav Ther*, 43 (2), 257-270. doi: 10.1016/j.beth.2011.05.004
- Pereira-Da Silva, I., y Burgos-Rocha, F. (2017). Implicações do uso do whatsapp na educação. *Revista EDaPECi*, 17 (2), 161-174
- Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29 (4), 1841-1848. doi: 10.1016/j.chb.2013.02.014
- Poncelet D., y Kerger S. (2010). Le point sur l'éducation familiale et les relations école-famille au Luxembourg, in E. Catarsi (Ed), *La formation et la recherche en éducation familiale. Etats des lieux par pays*, (pp. 31-48). Pisa, Italia: Edizioni del Cerro.
- Sánchez, I. & Cortada M. (2015). Digital resources in the family-school relationship during the 0-3 stage. *Cultura y Educación*, 27 (1), 221-233. doi: 10.1080/11356405.2015.1006851
- Sanders, M.R., Baker, S. & Turner, K.M. (2012). A randomized controlled trial evaluating the efficacy of Triple P Online with parents of children with early-onset conduct problems. *Behaviour Research and Therapy*, 50 (11), 675-684. doi: 10.1016/j.brat.2012.07.004

- Sanders, M.R., Haslam, D.M., Calam, R., Southwell, C., & Stallman, H. M. (2011) Designing effective interventions for working parents: A web-based survey of parents in the UK workforce. *Journal of Children's Services*, 6 (3), 186-200. doi: 10.1108/1746666
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 17-29. doi: 10.6018/reifop.19.1.245511
- Sultan, A.J. (2014). Addiction to mobile text messaging applications is *nothing to "lol" about*. *The Social Science Journal*, 51 (1), 57-69. doi: 10.1016/j.soscij.2013.09.003
- O'Hara, K., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S & Morris, J. (February, 2014). Everyday Dwelling with WhatsApp. In *ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, Mobile Apps for Enhancing Connectedness*, Baltimore, US.
- Vázquez, E., López, E. y Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 145-157.

Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. & Ceballos-Vacas, E.M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389351>

## Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor

Beatriz Rodríguez-Ruiz<sup>1</sup>, Raquel-Amaya Martínez-González<sup>1</sup> y Esperanza-María Ceballos-Vacas<sup>2</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Oviedo, <sup>(2)</sup> Universidad de La Laguna

### Resumen

En este estudio se analiza la percepción de los padres, las madres y el profesorado tutor sobre quién toma la iniciativa de sus encuentros y los motivos para ello. Han participado 440 padres y 440 madres de las mismas unidades familiares con hijos e hijas en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y 35 tutores y tutoras de este alumnado. La recogida de información se realizó en las comunidades autónomas de Asturias y Canarias con *la Escala de Relaciones entre la Familia y el Centro Escolar* (Martínez-González, 1994). Los análisis comparativos realizados a través de la t de Student entre la perspectiva de cada uno de los progenitores/as y los tutores/as indican que todos los colectivos coinciden en señalar que contactan con poca frecuencia, y que cuando lo hacen es para comentar, en general, los progresos académicos de sus hijos e hijas. Los aspectos familiares y personales del alumnado, y la organización de actividades conjuntas no suelen ser motivo de las reuniones tutoriales. De ello se pueden extraer orientaciones y sugerencias de actuación.

### Palabras clave

Tutoría con Familias; Educación Secundaria Obligatoria; Iniciativa de Contacto; Motivos de Contacto.

## Tutoring with families in Compulsory Secondary Education: Perception of fathers, mothers and tutor teachers

### Abstract

This study analyzes the perception of fathers, mothers and the tutor teachers about who takes the initiative of their meetings and the reasons for it. 440 fathers and 440 mothers of

---

### Contacto:

Beatriz Rodríguez-Ruiz [rodriguezbeatriz@uniovi.es](mailto:rodriguezbeatriz@uniovi.es). Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. C/ Aniceto Sela s/n, 33005 OVIEDO.

the same family unit with children in Compulsory Secondary Education (ESO), and 35 tutors of these students participated. The information was gathered in the autonomous communities of Asturias and the Canary Islands through the Scale on School-Family Relationship (Martínez-González, 1994). The comparative analyses between the perspective of each of the parents and the tutors were carried out through the Student's t, indicating that all the groups agree that they contact with little frequency, and when they do it is to comment, in general, on the academic progress of the children. Interest on the family and on other personal aspects of the students, and on organizing activities together with the parents are not usually reasons for tutorial meetings. From these results, guidelines and suggestions for action can be drawn.

### Key words

Tutoring with Families; Compulsory Secondary Education; Contact Initiative; Reasons for Contact.

## Introducción

La colaboración entre el centro escolar y la familia constituye para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) un indicador de calidad educativa (Galián Nicolás, García Sanz y Belmonte Almagro, 2018; Repáraz-Abaitua y Jiménez-García, 2015) que potencia el éxito escolar del alumnado (Consejo Escolar, 2015; Epstein, 2011; Garreta-Bochaca, 2017). De acuerdo con la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), la iniciativa de establecer esta colaboración recae en los centros escolares, quienes «promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar». Para ello ambos agentes han de concebir el centro como un espacio de encuentro, comunicación y participación (Cano y Casado, 2015; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013)

No obstante, no siempre resulta fácil establecer esta colaboración, en parte por la escasa tradición de participación de las familias en los centros (Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González y Epstein, 2019), los obstáculos para conciliar la vida laboral, personal y familiar (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, y Rodrigo-López, 2015), o la actitud poco receptiva hacia las familias en algunos centros (Consejo Escolar del Estado, 2015; Usategui-Basozabal y del Valle-Loroño, 2009). De esta forma, la participación de las familias se encuentra supeditada a factores asociados a la cultura organizativa de los centros (clima de confianza general, talante del equipo directivo de apertura a la comunidad...) y al voluntarismo de algunas familias muy motivadas (Martín-Bris y Gairín-Sallán, 2007).

En este complejo reto, el profesorado tutor adquiere una especial relevancia por ser el encargado de iniciar y mantener esta relación y cooperación con las familias, orientarlas, y facilitar el intercambio de información (Torrego-Seijo, 2014), propiciando, según Gil-Villa (1994), más del 50% de las visitas de las familias a los centros. En esta misma línea, Giró-Miranda, Mata-Romeu, Vallespir-Soler, y Vigo-Arrazola (2014) afirman que la forma de participación familiar más exitosa es la tutoría individual, especialmente en secundaria (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016), donde la participación de las familias es más reducida (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2015). De hecho, Alguacil-de Nicolás y Pañellas-Valls (2009) encuentran que las familias participan más cuando encuentran en el centro alguien con quien sientan proximidad, como el profesorado tutor.

## Acción tutorial con las familias

La acción tutorial constituye un elemento central de la función educativa que, desde la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990), es asumida por todo el profesorado, en especial, por aquel designado tutor o tutora de un grupo. La tutoría se concibe como una actividad propia de la función docente, y debe desarrollarse de manera individual y colectiva con el alumnado para promover su desarrollo integral; potenciando además las relaciones grupo-clase, grupo-profesorado, profesorado-profesorado y profesorado-familias (González-Benito, Vélaz de Medrano y López-Martín, 2018). Por tanto, sus responsabilidades incluyen mantener con las familias «una relación fluida, procurando que éstas se impliquen en el proceso de formación del alumno» (Sanz-Oro, 2010, p. 355). La LOE y la LOMCE también resaltan esta colaboración estrecha con las familias, estableciendo la obligación de proporcionarles información periódica sobre el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, así como orientación para cooperar en el trabajo cotidiano del alumnado y en la vida de los centros escolares. Las normativas autonómicas de las comunidades asturiana y canaria en las que se ubica este estudio regulan más específicamente la acción tutorial con las familias. El Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en el Principado de Asturias, refuerza el papel de las familias, promoviendo que el profesorado tutor favorezca la integración, el seguimiento y el acompañamiento del alumnado y sus familias en los centros educativos. Del mismo modo, en Canarias, la Ley 6/2014, de 25 de julio, de Educación no Universitaria, enfatiza la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, preocupándose porque la administración, los centros y los servicios educativos faciliten a las familias de forma periódica y adecuada la información y orientación necesaria para estimular su participación. Por su parte, el Decreto 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Básica del Principado de Asturias señala que el profesorado tutor debe llevar a cabo el plan de acción tutorial con las familias informándoles de las actividades docentes y complementarias y del rendimiento académico, así como facilitando la cooperación educativa. De modo muy similar se expresa el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios en Canarias, estableciendo, además, la obligación de realizar con las familias entrevistas periódicas al menos una vez al trimestre.

Por su parte, las familias también han de asumir su responsabilidad de acudir a estas reuniones en el centro; de acuerdo con el profesorado, su asistencia a las tutorías programadas es del 89% en educación primaria y, aunque disminuye en la ESO, alcanza un 82,4% en las tutorías individuales en los centros públicos, y un 97,9% en los privados (Comas-Sàbat, Escapa-Solanas y Abellán-Cano, 2014). Entre las diversas acciones y temáticas que se tratan en las tutorías, el profesorado admite que la orientación familiar y la personal al alumnado es la que menos realizan (González-Benito *et al.*, 2018); quizás, porque el profesorado, en general, carece de formación para trabajar con las familias (Giró-Miranda y Andrés-Cabello, 2016; Epstein, 2011). Esta situación puede condicionar su disposición a contactar con ellas y los motivos para hacerlo; así como el que las familias inicien estos encuentros. De cualquier forma, las tutorías son el principal medio de comunicación de las familias con el profesorado tutor (Giró-Miranda *et al.*, 2014; Garreta-Bochaca, 2014), si bien es este último quien suele tomar la iniciativa de contactar, por encima de la frecuencia con la que la hacen las familias (Repáraz-Abitua y Jiménez-García, 2015).

En cuanto a los motivos de las tutorías, los más frecuentes son problemas de rendimiento o de comportamiento de las hijas y los hijos (Garreta-Bochaca, 2015; Martínez-González *et al.*, 2002), especialmente en educación secundaria (Giró-Miranda *et al.*, 2014). No obstante, García-Sanz, Gomariz-Vicente, Parra-Martínez y Hernández-Prados (2010)

constatan que también se centran en aspectos positivos y personales del proceso educativo (desarrollo personal, salud...); aunque las familias tienden más a juzgar que se presta poca atención a estos aspectos (Repáraz-Abitua y Jiménez-García, 2015). Sea como sea, el seguimiento escolar del alumnado y el apoyo familiar en las tareas escolares parecen ser las temáticas más recurrentes (García-Bacete, 2006).

En el presente estudio se pretende profundizar en estos aspectos, contrastando las opiniones que tienen, tanto el profesorado tutor como las madres y los padres, sobre la frecuencia de quién promueve las tutorías durante la ESO y de sus motivos para estos contactos.

## Metodología

El objetivo principal de este estudio es analizar la percepción de los padres, las madres y el profesorado tutor sobre quién toma la iniciativa para promover las tutorías individuales. Se pretende, así mismo, identificar los principales motivos por los cuales se producen los contactos entre las familias y el profesorado tutor, en la etapa de la ESO. Se parte de la hipótesis de que los contactos son escasos, centrándose principalmente en aspectos académicos o problemáticos del alumnado.

## Participantes

En el estudio participan 880 personas de la misma unidad familiar, 440 padres y 440 madres con adolescentes escolarizados en 2º y 4º de ESO, y 35 tutoras y tutores de sus hijos e hijas. Así pues, por cada adolescente se ha recogido información tanto de ambos progenitores como de su tutor o tutora, lo que suele ser poco habitual en los estudios de encuesta. El perfil sociodemográfico de los padres y madres es de nacionalidad española (94,4%), con una edad media de 45,51 años (DT=,54) para el padre (69,5% entre 41 y 51 años) y de 43,29 años (DT=,54) para la madre (66,1% entre 41 y 51 años), casados/as (92% padre), con estudios de Bachillerato/Formación Profesional (38,9% padres y 40,7% madres), y con trabajo fuera del hogar familiar (92,5% padres y 67,5% madres), si bien un 25,9% de las madres trabajan de manera exclusiva no remunerada en el hogar familiar. Su residencia se distribuye en zonas urbanas (45,2%) y rurales (54,8%) de las comunidades autónomas de Asturias (varios municipios: Oviedo, Mieres, Noreña, etc., 57,5%) y Canarias (varios municipios de Tenerife 45,2%).

El profesorado (54,5% tutoras y 45,5% tutores) tiene una edad media de 42,09 años (53,4% entre 40-48; DT= ,65), y una experiencia media como tutoras y tutores de 14,95 años (DT= ,86). El 55% imparte asignaturas del ámbito socio-lingüístico y el 45% del científico-tecnológico.

## Instrumento y procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo con la *Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia*, adaptada por Martínez-González (1994) tanto en la versión para los padres y las madres como para el profesorado, del original *Family-School Relationship Trust Scale*, del *Partnership for School Success Program* (Sinclair, Lam, Christenson y Evelo, 1993). Todas las versiones constan de 64 ítems correspondientes a cinco dimensiones: *Percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado*; *Contactos entre el profesorado tutor y las familias*; *Estudios del hijo/a e implicación de la familia*; *Relación con el centro escolar*; y *Participación familiar en el centro escolar*.

En este estudio se analizan los cinco indicadores que configuran la dimensión *Contactos entre el profesorado tutor y las familias*, con redacción adaptada en los ítems de

cada versión, y respuestas de escala Likert con cinco puntos de frecuencia (1-Nunca; 2-Pocas veces; 3-Algunas veces; 4-A menudo; 5-Siempre). En estos ítems se analizan los motivos de los contactos: 1) informar sobre los progresos escolares del hijo/a; 2) comunicar algún aspecto positivo del hijo/a; 3) comentar problemas; 4) interés por cuestiones personales del hijo/a o de la familia (salud, ausencias de clase, etc.); y 5) organizar actividades en colaboración con la familia. Un ejemplo de ítem de la versión para los padres o las madres es: *Durante el pasado curso, o en este, el tutor/a contactó conmigo para comunicarme algún aspecto positivo del comportamiento de mi hijo/a*. En los tres primeros indicadores se analiza la percepción del padre, la madre y el tutor o la tutora sobre quién tomó la iniciativa para el contacto (docente o el padre o la madre) contando, por tanto, con seis medidas por indicador (ver Tabla 1). En los dos últimos se cuenta únicamente con tres medidas, ya que sólo se analiza la percepción de cada colectivo sobre si el tutor o la tutora emprendió la iniciativa para el encuentro (ver Tabla 2).

La estructura factorial de la versión de la escala para padres obtuvo una medida Kayser-Meyer-Olsen=,875 y un valor significativo en la prueba de esfericidad de Bartlett  $\chi(1596)=12405,766$ ;  $p=,000$ , con una varianza explicada del 57,40%. En la versión para las madres se obtuvo una medida Kayser-Meyer-Olsen=,848 y un valor significativo en la prueba de esfericidad de Bartlett  $\chi(1596)=10970,487$ ;  $p=,000$ , con una varianza explicada del 49,72%. Por su parte, la versión para el profesorado tutor obtuvo una medida Kayser-Meyer-Olsen=,875 y un valor significativo en la prueba de esfericidad de Bartlett  $\chi(1345)=1459,598$ ;  $p=,000$ , con una varianza explicada del 73,03%. El índice de fiabilidad de la dimensión analizada es de  $\alpha=,86$  (padres),  $\alpha=,83$  (madres), y  $\alpha=,88$  (profesorado tutor); todos ellos valores adecuados en ciencias sociales (Elosua Oliden y Zumbo, 2008).

Se contactó por carta con 6 centros escolares de diversos municipios de Asturias y 4 centros escolares de Tenerife, solicitando su colaboración. Tras su aceptación se envió a las familias y al profesorado tutor del alumnado de 2º y 4º de ESO otra carta en la que se les pedía que cumplimentaran el instrumento (con instrucciones muy detalladas sobre cómo responder) y firmaran un protocolo de consentimiento, garantizando su anonimato. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna. Se obtuvieron autorizaciones de las familias en un 95% de los casos, si bien no todas ellas cubrieron finalmente la escala a aplicar. El porcentaje final recogido resultó del 85%.

### Análisis de datos

Se calcularon con el programa SPSS.22 estadísticos descriptivos de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad para cada ítem, así como su asimetría y curtosis, considerando valores [-2; +2], respectivamente, para comprobar si su distribución se ajustaba a la curva normal (George y Mallery, 2010). Posteriormente, se realizaron análisis comparativos de dos grupos independientes con la *t* de Student para identificar diferencias significativas al comparar las perspectivas del profesorado tutor y de los padres y las madres en sus apreciaciones sobre quién inicia los contactos para las tutorías y los motivos para hacerlo. En cada análisis se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con la *d* de Cohen, interpretando su magnitud de acuerdo con los siguientes criterios (Cohen, 1988): tamaño bajo  $0 < d < ,20$ ; medio-moderado  $,20 < d \leq ,50$ ; y alto  $d > ,50$ , si bien se tuvo en cuenta que incluso un tamaño del efecto pequeño puede tener una significación práctica (Kirk, 1996).

## Resultados

### Percepción de los padres y las madres sobre los contactos con el profesorado tutor

Los análisis descriptivos de la percepción de los padres y las madres acerca de su relación con el profesorado tutor (tabla 1) indican que las familias estiman que contactan poco, independientemente de que consideren que las tutorías han sido promovidas por el profesorado o por los propios padres y madres. En concreto, el valor medio de frecuencia se halla, en general, entre *pocas* y *algunas veces*, lo que da cuenta de las escasas ocasiones en las que se encuentran las familias y el profesorado tutor.

Tabla 1.

Descriptivos y contrastes en cada colectivo sobre la percepción de iniciativa para los contactos y su frecuencia

Indicadores	Colectivo	Percepción sobre quién inicia contacto	M (DT) percepción de frecuencia de contacto	t	p	d
Informar sobre los progresos escolares del hijo/a	Padres	Profesorado tutor	2,65 (1,45)	-5,805	,000	-0,297
		Padre	3,07 (1,37)			
	Madres	Profesorado tutor	2,74 (1,41)	-1,455	,146	-
		Madre	2,85 (1,37)			
	Profesorado tutor	Profesorado tutor	2,81 (1,81)	2,926	,004	0,105
		Padre/madre	2,65 (1,14)			
Comunicar algún aspecto positivo del hijo/a	Padres	Profesorado tutor	2,42(1,42)	-2,414	,016	-0,114
		Padre	2,58 (1,38)			
	Madres	Profesorado tutor	2,48 (1,40)	-3,448	,001	-0,161
		Madre	2,70 (1,32)			
	Profesorado tutor	Profesorado tutor	2,54 (1,15)	,460	,646	-
		Padre/madre	2,51 (1,13)			
Comentar problemas del hijo/a	Padres	Profesorado tutor	2,28 (1,33)	-5,002	,000	-0,231
		Padre	2,59 (1,35)			
	Madres	Profesorado tutor	2,40(1,35)	-1,956	,051	-
		Madre	2,53 (1,29)			
	Profesorado tutor	Profesorado tutor	2,20 (1,10)	-,982	,326	-
		Padre/madre	2,25 (1,08)			
Interesarse por cuestiones personales del alumno/a o de la familia	Padres	Profesorado tutor	2,28 (1,38)	-	-	-
	Madres	Profesorado tutor	2,15(1,28)	-	-	-
	Profesorado tutor	Profesorado tutor	2,19 (1,09)	-	-	-
Organizar actividades en colaboración con la familia	Padres	Profesorado tutor	1,79 (1,05)	-	-	-
	Madres	Profesorado tutor	1,90(1,14)	-	-	-
	Profesorado tutor	Profesorado tutor	2,00 (1,09)	-	-	-

Los motivos que los padres ven como más habituales en el profesorado para establecer contacto con las familias son *informar sobre los progresos escolares de sus hijos/as* ( $M=2,65$ ;  $DT=1,45$ ) y *comunicarles algún aspecto positivo* ( $M=2,42$ ;  $DT=1,42$ ), ambos ubicados entre las frecuencias *pocas veces* y *algunas veces*. Otros motivos como *comentar problemas de los hijos/as* ( $M=2,28$ ;  $DT=1,33$ ) o *interesarse por cuestiones personales o familiares* ( $M=2,28$ ;  $DT=1,38$ ) cuentan con una frecuencia media menor, alcanzando un valor algo por encima de *pocas veces*. No obstante, los padres consideran que el motivo por el que el profesorado programa una tutoría con menor frecuencia es *la organización de actividades en colaboración con la familia* ( $M=1,79$ ;  $DT=1,05$ ), lo que, según ellos, ocurre entre *nunca* y *pocas veces*.

Los padres perciben esta misma tendencia a la baja frecuencia cuando la iniciativa para los encuentros parte de ellos mismos, excepto respecto a *informarse sobre los*

progresos escolares de sus hijo/as ( $M=3,07$ ;  $DT=1,37$ ), cuya media llega a *algunas veces*, constituyendo la frecuencia más elevada en los tres colectivos. Así mismo, se aprecian diferencias significativas a favor de esta percepción cuando se la compara con la que sostienen acerca de la frecuencia con la que el profesorado tutor emprende un contacto por esta misma causa, con un tamaño del efecto medio ( $p=,000$ ;  $d=-,297$ ). Por su parte, la percepción sobre sus iniciativas para pedir una tutoría para *comentar problemas* ( $M=2,59$ ;  $DT=1,35$ ), y *comunicar algún aspecto positivo de sus hijos/as* ( $M=2,58$ ;  $DT=1,38$ ) muestra frecuencias similares. En ambos casos se obtienen, además, diferencias significativas al comparar su percepción de la frecuencia sobre quién promueve los contactos (ellos mismos o el profesorado tutor), manifestándose de nuevo una tendencia a su favor respecto a los motivos *comunicar aspectos positivos* ( $p=,016$ ;  $d=-,114$ ) y *comentar problemas de sus hijos/as* ( $p=,000$ ;  $d=-,231$ ), con unos tamaños del efecto bajo y medio, respectivamente.

La perspectiva de las madres es muy parecida a la de los padres, si bien con una tendencia a percibir que las reuniones se producen con una frecuencia relativamente superior en las motivaciones estudiadas. Cuando las madres estiman que las tutorías son promovidas por el profesorado creen que los motivos más usuales (entre *pocas veces* y *algunas veces*) para que las convoquen son: *informar sobre los progresos escolares de sus hijos/as* ( $M=2,74$ ;  $DT=1,41$ ), *comunicarles aspectos positivos de sus hijos/as* ( $M=2,48$ ;  $DT=1,40$ ), y *comentar problemas que afectan a sus hijos/as* ( $M=2,40$ ;  $DT=1,35$ ). Sin embargo, el interés por los aspectos personales de los hijos/as o de la familia ( $M=2,15$ ;  $DT=1,28$ ) apenas supera la frecuencia *pocas veces*. Por fin, *la organización de actividades en colaboración con la familia* ( $M=1,90$ ;  $DT=1,14$ ) es considerada una motivación atípica en el profesorado tutor, ya que su media ni siquiera llega a la frecuencia *pocas veces*.

En cuanto a la percepción de los motivos esgrimidos para propiciar un contacto por parte de las propias madres, en primer lugar, aparece de nuevo *informarse sobre el progreso escolar de sus hijos/as* ( $M=2,85$ ;  $DT=1,37$ ), seguido por *comunicar aspectos positivos de sus hijos/as* ( $M=2,70$ ;  $DT=1,32$ ), y *comentar problemas de sus hijos/as* ( $M=2,53$ ;  $DT=1,29$ ). Todas estas motivaciones se aproximan a la frecuencia *algunas veces*. Así mismo, se obtuvieron diferencias significativas al comparar su percepción sobre quién inicia los contactos (ellas mismas o el profesorado tutor) respecto al motivo *comunicar aspectos positivos de sus hijos/as*, revelándose una tendencia a su favor, con un tamaño del efecto bajo ( $p=,001$ ;  $d=-,161$ ).

### Percepción del profesorado tutor sobre los contactos con las familias

Los análisis descriptivos (ver Tabla 1) indican que, en términos generales, los tutores y las tutoras también perciben una baja frecuencia de contacto con las familias. De esta manera informan de que cuando emprenden la iniciativa de una tutoría, se centran, en primer lugar, en *informar a las familias sobre los progresos escolares de sus hijos/as* ( $M=2,81$ ;  $DT=1,81$ ), y en *comunicarles aspectos positivos* ( $M=2,54$ ;  $DT=1,15$ ), con una frecuencia que se acerca a *algunas veces*. A continuación, consideran que otros motivos usuales son *comentarles problemas de sus hijos/as* ( $M=2,20$ ;  $DT=1,10$ ) e *interesarse por cuestiones personales del alumnado y/o de sus familias* ( $M=2,19$ ;  $DT=1,09$ ), que se sitúan algo por encima de *pocas veces*. El motivo con menor frecuencia percibida es, nuevamente, *la organización de actividades en colaboración con las familias* ( $M=2,00$ ;  $DT=1,09$ ) cuya media corresponde a *pocas veces*.

Respecto a las ocasiones en las que el profesorado tutor entiende que son las familias quienes promueven las tutorías, piensan que las causas más habituales (que se dan entre *pocas veces* y *algunas veces*) son, en este orden, *informarse sobre los progresos escolares de sus hijos/as* ( $M=2,65$ ;  $DT=1,14$ ), *comunicar algún aspecto positivo de su*

comportamiento ( $M=2,51$ ;  $DT=1,13$ ), y comunicar algún problema de sus hijos/as ( $M=2,25$ ;  $DT=1,08$ ).

Al comparar la percepción de los tutores y las tutoras sobre quién favorece los contactos (el profesorado o los padres/madres), también se encontraron diferencias significativas a su favor respecto al motivo *informar sobre los progresos escolares de los hijos/as*, con un tamaño del efecto bajo ( $p=,004$ ;  $d=-,105$ ).

### Contrastes entre las perspectivas de los padres, las madres y el profesorado tutor sobre quién inicia los contactos y sus motivos

Los análisis comparativos entre las perspectivas del profesorado tutor y de los padres (ver Tabla 2), respecto a los contactos promovidos por los tutores y las tutoras, establecen diferencias significativas en cuanto al motivo *organizar actividades en colaboración con las familias*, señalando que el profesorado tutor percibe que toma esta iniciativa con mayor frecuencia de la que los padres les atribuyen, con un tamaño del efecto bajo ( $t(439)=-3,038$ ;  $p=,003$ ;  $d=,196$ ). Por su parte, la comparación entre las percepciones del profesorado tutor y las madres encuentra estas diferencias en el indicador *comentar problemas del hijo/a*, sugiriendo que las madres valoran que el profesorado solicita encuentros por este motivo con más frecuencia de la que el propio profesorado reconoce, con un tamaño del efecto bajo ( $t(439)= -2,538$ ;  $p=,011$ ;  $d=-,162$ ).

Tabla 2.

Contrastes entre las percepciones del profesorado tutor y los padres y las madres sobre las frecuencias de contactos y sus motivos

Ítems	Colectivos	M (DT)	t	p	d
El Tutor/a contactó con la familia para organizar actividades en colaboración	Profesorado tutor	2,00 (1,09)	3,038	,003	,196
	Padres	1,79 (1,05)			
El Tutor/a contactó con la familia para comentar algún problema referente al hijo/a	Profesorado tutor	2,20 (1,10)	-2,538	,011	-,162
	Madres	2,40 (1,35)			
La familia contactó con el tutor/a para informarse sobre los progresos del hijo/a	Profesorado tutor	2,65 (1,13)	-2,570	,011	-,158
	Madres	2,85 (1,37)			
	Profesorado tutor	2,65 (1,13)	-5,199	,000	-,333
	Padres	3,07 (1,37)			
La familia contactó con el tutor/a para comentar algún aspecto positivo del comportamiento del hijo/a	Profesorado tutor	2,51 (1,13)	-2,414	,016	-,154
	Madres	2,70 (1,32)			
La familia contactó con el tutor/a para comentar algún problema referente al hijo/a	Profesorado tutor	2,25 (1,08)	-3,722	,000	-,235
	Madres	2,53 (1,29)			
	Profesorado tutor	2,25 (1,08)	-4,274	,000	-,278
	Padres	2,59 (1,35)			

Respecto a las temáticas o motivos de las reuniones fomentadas por las familias también se encuentran diferencias significativas entre los tres colectivos: tanto los padres ( $t(439)=-5,199$ ;  $p=,000$ ;  $d=-,333$ ) como las madres ( $t(439)=-2,570$ ;  $p=,011$ ;  $d=-,158$ ) consideran que piden tutorías con mayor frecuencia de la que estima el profesorado *para informarse sobre los progresos académicos de sus hijos/as*, con un tamaño del efecto medio y bajo, respectivamente. Además, las madres señalan que se comunican para hablar de aspectos positivos de sus hijos/as con mayor frecuencia de la indicada por el profesorado tutor, con un tamaño del efecto bajo ( $t(439)=-2,414$ ;  $p=,016$ ;  $d=-,154$ ). Por último, nuevamente, tanto los padres ( $t(439)=-4,274$ ;  $p=,000$ ;  $d=-,278$ ) como las madres ( $t(439)=-3,722$ ;  $p=,000$ ;  $d=-,235$ )

perciben que emprenden más iniciativas de tutorías para *comentar problemas de sus hijos/as* de las que admite el profesorado tutor, con un tamaño del efecto medio en ambos casos.

## Discusión y Conclusiones

La promoción de relaciones entre el profesorado tutor y las familias se dispone en la normativa educativa como un elemento necesario para facilitar el ajuste académico y personal del alumnado, así como para favorecer la participación general de las familias. Diversos autores han constatado que si bien en la educación infantil y primaria estos contactos se realizan con cierta frecuencia, en la educación secundaria tienden a ser escasos (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016; Deslandes y Bertrand, 2005) y, cuando se producen, suelen obedecer a problemas académicos o de comportamiento del alumnado (Repáraz-Abitua y Jiménez-García, 2015). Esta concentración en aspectos negativos puede condicionar las iniciativas de familias y docentes, así como sus actitudes en estas reuniones. Por ello, el objetivo de este estudio ha sido contrastar la visión que tienen los padres, las madres y el profesorado tutor de un mismo alumno o alumna sobre quién toma la iniciativa de contactar en función de los motivos que suscitan dicha decisión, y la medida en la que lo hacen.

Los resultados confirman esta tendencia a la baja frecuencia de contacto, ya que tanto el profesorado tutor como los padres y las madres, señalan que mantienen tutorías *pocas o algunas veces*, ya sean fomentadas por el profesorado o por las familias. Estos resultados han sido también resaltados por Comas-Sàbat *et al.* (2014), subrayando la reducción de reuniones individuales entre el profesorado tutor y las familias en la ESO (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2015), con independencia de quién tome la iniciativa para entablar estos encuentros. Esta situación resulta preocupante en una etapa educativa en la que el alumnado precisa de un apoyo decidido y conjunto del profesorado y su familia para orientarle, tanto respecto a aspectos académicos, como personales y vocacionales (Sanz-Oro, 2010).

El análisis de las perspectivas de los padres y de las madres sobre quiénes impulsan más los contactos (si las familias o el profesorado tutor), indica que los padres sostienen que ellos son quienes toman la iniciativa significativamente más (en comparación con el profesorado tutor) tanto para tratar *aspectos positivos* como *problemas de sus hijos e hijas*. Las madres también estiman que solicitan significativamente más reuniones con el profesorado para *comunicar aspectos positivos de sus hijos/as*. Por su parte, el profesorado tutor percibe que inicia los contactos significativamente más que los padres o las madres para *informar sobre los progresos de los hijos e hijas*, lo que es coherente con su función docente.

Al contrastar las opiniones entre los tres colectivos, en cuanto a los motivos que suscitan las tutorías, se observa que todos parecen estar de acuerdo en que el primordial es *comentar los progresos académicos del hijo o hija*, en sintonía con lo ya referido en otros estudios (García-Bacete, 2006). Este dato también encaja con la individualización característica de las relaciones entre los centros escolares y las familias en secundaria, ya que las madres y los padres están más concentrados en el seguimiento de las calificaciones de sus hijas e hijos por la importancia en su futura trayectoria académica (Giró-Miranda y Andrés-Cabello, 2016). Por otro lado, a pesar de que en secundaria se incide en las causas relacionadas con problemas de los hijos e hijas (Garreta-Bochaca, 2015; Giró-Miranda *et al.*, 2014), en este estudio todos los colectivos han tendido a destacar, como segundo motivo de contacto, hablar sobre aspectos positivos; este halagüeño resultado también ha sido subrayado por García-Sanz *et al.* (2010). En cambio, los contenidos menos aludidos han sido los aspectos personales o familiares del alumnado, de acuerdo con lo apuntado por

Repáraz-Abitua y Jiménez-García (2015), así como la organización conjunta de actividades. Todo ello pondría de manifiesto que las tutorías no se suelen aprovechar para estimular la participación general de las familias en el centro.

En cuanto a quién promueve más las tutorías, el análisis de discrepancias entre colectivos sugiere que las familias se perciben con mayor grado de iniciativa del que le atribuye el profesorado. En concreto, los padres y las madres estiman significativamente mayor la frecuencia con la que se responsabilizan de fomentar reuniones para *informarse sobre los progresos académicos y comentar tanto aspectos positivos como problemas de sus hijos e hijas* respecto a la que le arroga el profesorado tutor. Este resultado podría sugerir que el interés de las familias por los aspectos escolares de sus hijos e hijas es mayor de lo que tiende a opinar el profesorado (Usategui-Basozabal y del Valle-Loroño, 2009). Por su parte, el profesorado tutor se percibe a sí mismo como promotor principal de estos contactos, tal como indican también Repáraz-Abitua y Jiménez-García (2015), lo que es coherente con su función de convocar periódicamente a las familias. De cualquier forma, y de acuerdo con Bolívar-Botía (2006), estas invitaciones a las familias por parte del profesorado constituyen un factor motivador relevante, que puede contribuir a facilitar su participación.

Atendiendo a las percepciones de las familias sobre los motivos por los que el profesorado les convoca a tutorías, en este estudio se ha encontrado que son las madres quienes más difieren de la perspectiva de las tutoras y los tutores. Así, perciben que son requeridas a tutorías para que les comenten *problemas de sus hijos e hijas* con mayor frecuencia de la que el profesorado reconoce. Por su parte, los padres discrepan con el profesorado tutor al considerar que estos no invitan tanto a las familias a *organizar actividades conjuntas*, en comparación con lo declarado por las tutoras y los tutores. De acuerdo con Alguacil-de Nicolás y Pañellas-Valls (2009) y Garreta-Bochaca (2017), esta concentración en los aspectos más espinosos y molestos (suspensos, malas conductas...) en detrimento de los positivos y personales, redundaría en que ambos colectivos se vayan situando en una posición de defensa, lo que merma las posibilidades de una comunicación más constructiva y estable (Castro-Zubizarreta, García-Ruiz y Maraver-López, 2018).

Cuando las reuniones son promovidas por parte de las familias, tanto los padres como las madres, consideran que son quienes más abordan *el progreso académico, los aspectos positivos y las situaciones problemáticas de sus hijos e hijas* en comparación con el profesorado. De cualquier modo, la prevalencia de los contactos para tratar el progreso académico y los aspectos positivos del alumnado resulta un dato para el optimismo respecto a la mejora de las relaciones de las familias con los centros escolares y de su participación. El interés común de las familias y el profesorado tutor por el desarrollo de las y los adolescentes a través de las tutorías, puede contribuir a gestar una alianza provechosa y un clima de confianza favorable. Además, las familias valoran más al profesorado tutor cuando les informa y se implica en el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos e hijas (Risko y Walker-Dalhouse, 2009). Y a su vez, el profesorado tutor se siente más competente para contribuir al desarrollo académico y personal del alumnado, cuando cuenta con el apoyo de las familias en su acción tutorial (Jeynes, 2007; Sheldon y Epstein, 2005).

Estos resultados nos animan a seguir defendiendo la necesidad de incentivar los contactos entre las familias y el profesorado en las tutorías. No obstante, será necesario reforzar la preparación del profesorado para cooperar con las familias puesto que, como los y las docentes sostienen, en general, carecen de formación inicial para estimular la participación (Giró-Miranda y Andrés-Cabello, 2016), y para trabajar con las familias (Epstein, 2011). En este sentido, Gomariz-Vicente, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra-Martínez, (2017, p. 50) señalan que «los docentes que más formación poseen respecto al trato con las

familias son los que, significativamente, más facilitan la participación de padres y madres en el centro educativo, tanto en infantil como en primaria y secundaria»; un dato también refrendado por Castro-Morera et al. (2015).

Como posibles líneas de investigación futuras cabe proponer este mismo análisis desde la perspectiva del alumnado de la ESO, ya que su voz puede aportar una visión complementaria a la de la percepción adulta. Así mismo, y con fines preventivos, es interesante ampliar este estudio a la etapa de Educación Primaria, donde los procesos de interacción entre el profesorado tutor y las familias, no están tan influidos por la toma de decisiones del futuro académico, personal y profesional de las niñas y los niños. Por otro lado, sería conveniente disponer de información cualitativa procedente de entrevistas y grupos de discusión para enriquecer y contrastar los datos de este estudio. Por último, sería de interés interpretar estos resultados en función de variables asociadas a los centros escolares, como la titularidad del centro, su cultura escolar acerca de la participación, y su ubicación geográfica en zonas rurales y urbanas.

## Referencias

- Alguacil-de Nicolás, Montserrat & Pañellas-Valls, Mercè (2019). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 111-127.
- Andrés-Cabello, Sergio & Giró-Miranda, Joaquín (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Bolívar-Botía, Antonio (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Cano, Rufino & Casado, Mónica (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), 15-27.
- Castro-Morera, María, Expósito-Casas, Eva, Lizasoain-Hernández, Luis, López-Martín, Esther, & Navarro-Asencio, Enrique (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa*, 4(7), 29-37.
- Castro-Zubizarreta, Ana & García-Ruiz, María-Rosa (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-Zubizarreta, Ana, García-Ruiz, María-Rosa, & Maraver-López, Pablo (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comas-Sàbat, Marta, Escapa-Solanas, Sandra & Abellán-Cano, Carlos (2014). Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació. *Informes Breus*, 48. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: MECD.

- Deslandes, Rollande & Bertrand, Richard (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-level Schooling. *The Journal of Educational Research (January-February)*, 98 (3), 164-175.
- Elosua Oliben, Paula & Zumbo D., Bruno (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20 (4), 896-901.
- Epstein, Joyce-L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Galián Nicolás, Begoña, García Sanz, M<sup>a</sup>-Paz. & Belmonte Almagro, M<sup>a</sup>-Luisa (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.
- García-Sanz, M<sup>a</sup>-Paz, Gomariz-Vicente, M<sup>a</sup>-Ángeles, Hernández-Prados & M<sup>a</sup>-Ángeles & Parra-Martínez, Joaquín (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Bacete, Francisco-Juan (2006): Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Garreta-Bochaca, Jordi (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.
- Garreta-Bochaca, Jordi (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta-Bochaca, Jordi (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- George, Darren & Mallery, Paul (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Giró-Miranda, Joaquín & Andrés-Cabello, Sergio (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 334-345.
- Giró-Miranda, Joaquín, Mata-Romeu, Anna, Vallespir-Soler, Jordi & Vigo-Arrazola, Begoña (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-89.
- Gomariz-Vicente, M<sup>a</sup>-Ángeles, Hernández-Prados, M<sup>a</sup>-Ángeles, García-Sanz, M<sup>a</sup>-Paz & Parra-Martínez, Joaquín (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, 69(2), 41-57.
- González-Benito, Ana, Vélaz de Medrano-Ureta, Consuelo & López-Martín, Esther (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *REOP*, 29(2), 105-127.
- Jeynes, William (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.

- Kirk, Roger-E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational & Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Martín-Bris, Mario & Gairín-Sallán, Joaquín (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113-151.
- Martínez González, Raquel-Amaya (1994). *Diagnóstico de Necesidades en la Cooperación entre Familia y Centro Escolar*. Proyecto realizado con la Universidad de Oviedo y el U.S.A. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Martínez-González, Raquel-Amaya, Pereira-González, Marisa, Rodríguez-Díez, Blanca, Peñadel Agua, Ana, Martínez, Rosario, García-González, M<sup>a</sup>-Paz, Donaire-Rubio, Begoña, Álvarez, Ana-Isabel & Casielles, Victoria (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *REOP*, 11(19), 107- 120.
- Repáraz-Abaitua, Rosario & Jiménez-García, Eva (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa*, 4(7) 39-45.
- Risko, Victoria & Walker-Dalhouse, Doris (2009). Parents and teachers: Talking with or past one another. *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444.
- Rodríguez-Ruiz, Beatriz, Rodrigo-López, M<sup>a</sup>-José & Martínez-González, Raquel-Amaya (2015). Cross-Contextual Variability in Parents' and Tutors' Conflict Resolution Styles and Positive Development. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 480-491.
- Rodríguez-Ruiz, Beatriz, Álvarez-Blanco, Lucía, Martínez-González, Raquel-Amaya & Epstein, Joyce (2019). Presentación del número Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula abierta*, 48(1), 7-10.
- Sanz-Oro, Rafael (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *REOP*, 21(2), 346-357.
- Sheldon, Steve-B. & Epstein, Joyce-L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.
- Sinclair, Marta-F., Lam, Shui-Fong, Christenson, Sandra-L. & Evelo, David (1993). Action research in middle schools: Anwatin and Northeast Middle Schools, Minneapolis, Minnesota. *Equity and Choice*, 10, 22-24.
- Torrego-Seijo, Juan-Carlos (Coord.) (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.

Gomariz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. & Parra Martínez, 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.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389631>

## Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural

María Ángeles Gomariz Vicente, María José Martínez-Segura, Joaquín Parra Martínez  
Universidad de Murcia

### Resumen

Familia y escuela deben permanecer unidas en la responsabilidad compartida de educar a niños y jóvenes. Desde este trabajo, nos planteamos conocer cuál es la implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar, y en qué medida los docentes propician esta implicación. El estudio forma parte de una investigación (evaluativa y colaborativa) más amplia, con participación de 3506 familias y 225 docentes, de las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO, en un contexto socio cultural en el que prima la multiculturalidad. La información se ha obtenido a partir de cuestionarios (uno destinado a las familias y otro a los docentes), creados ad hoc, que contaban con siete dimensiones, de las cuales aquí sólo utilizamos los 14 ítems de la dimensión “*Implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar*”. Dichos instrumentos de recogida de información tuvieron en cuenta las necesidades idiomáticas de las familias (español, árabe e inglés) y de los docentes (español). La fiabilidad de los instrumentos fue alta (Alfa de Cronbach de 0,876 y 0,982). El análisis de resultados pone de manifiesto que las familias valoran muy positivamente su implicación desde el hogar y, al mismo tiempo, matizados siempre por el propio contexto multicultural, los docentes se muestran facilitadores de la mencionada implicación. Se destaca la afición por la lectura y la promoción de actividades culturales como las acciones mejorables.

### Palabras clave

Familia; docentes; contexto multicultural; enseñanza obligatoria.

---

### Contacto:

Joaquín Parra Martínez, [jparra@um.es](mailto:jparra@um.es)

Proyecto I+D+I EDU2016-77035-R *Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos*

## From the involvement at home of the families to the facilitation of teachers in a multicultural context

### Abstract

Family and school must stand together in the shared responsibility of educating children and young people. From this work, we ask to know what is the involvement of families in education from home, and what teachers promote this involvement. The study, is part of a broader research (evaluative and collaborative), with the participation of 3506 families and 225 teachers have participated, of the Educational stages of Preschool, Primary and Secondary, in a multicultural context. The information was obtained from questionnaires (one for families and one to teachers), created ad hoc, with seven dimensions, and here only use 14 items in the dimension "Family involvement in education from home". These instruments for collecting information were considered the language needs of families (Spanish, Arabic and English) and teachers (Spanish). The reliability of the instruments was high (Cronbach's alpha of 0.876 and 0.982). The analysis of results shows that families valued very positively its involvement from the home and, at the same time, teachers are facilitators of mentioned involvement. It highlights the hobby of reading and the promotion of cultural activities such as improved actions.

### Key words

Family; teachers; multicultural context; compulsory education.

### Introducción

En el proceso educativo de nuestros niños y jóvenes es indiscutible hoy día que familia y escuela han de compartir responsabilidad y objetivos educativos comunes, creando relaciones basadas en el respeto mutuo, la consideración del otro, las relaciones de comunicación positiva y la reciprocidad (Bolívar, 2006; Epstein, 2009; Forest y García Bacete, 2006). Para que esto suceda, familia y escuela deben compartir objetivos, tiempos, espacios y estrategias.

Son numerosas las investigaciones que evidencian la influencia de la participación educativa de las familias en la mejora del proceso de aprendizaje de sus hijos, en la motivación de los mismos, en su rendimiento académico y en el éxito escolar (González-Pineda, 2003; Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Santos, Ferraces, Godas y Lorenzo, 2018; Epstein y Sheldon, 2002).

La participación de las familias en los centros educativos es un fenómeno multidimensional, tal y como muestran diversos estudios de carácter meta-analítico (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Chen y Gregory, 2010; Fan y Chen, 2001). Por ello, tiene múltiples formas de manifestarse, en unas se refiere a las relaciones de comunicación entre familias y escuela, en otras a las acciones de participación en los propios centros educativos (a nivel de aula, centro o comunidad). En relación a la participación, se materializa a través de órganos formales como AMPA y CE, y en otras a acciones de apoyo y acompañamiento o contribución a los aprendizajes escolares desde el hogar. En este último aspecto, se centra nuestra atención. Si nos situamos desde la perspectiva del propio contexto familiar, podríamos hablar de la dimensión desarrollo de los aprendizajes (Parra Martínez, Sánchez-López y Gomariz Vicente, 2011). Desde la perspectiva del estudio de la participación de las familias en la vida de los centros, nos referimos a la implicación familiar desde el hogar en el

proceso educativo de los hijos, o lo que Hernández-Prados, Gomariz Vicente, Parra Martínez, y García-Sanz (2016) denominan *implicación directa*.

Encontramos autores que consideran el estudio de manera diferenciada de la implicación de las familias; en el contexto escolar, por una parte, y en el contexto del hogar, por la otra (Anderson y Minke, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005). Sin embargo, nuestro modelo de acercamiento al fenómeno de participación de las familias en la educación, opta por incluir la implicación de los padres y madres en los aprendizajes escolares desde el hogar, como una de las dimensiones relevantes en dicha participación. Así, coincidimos con Epstein (2009) cuando habla de aprendizaje en el hogar, para referirse a la participación de las familias en la que se les puede facilitar información para que ayuden a sus hijos con las tareas escolares en casa, así como con todas aquellas cuestiones y decisiones de carácter académico. Sin embargo, consideramos que para las familias, en contraste con los docentes, esta implicación va más allá de lo meramente académico, se extiende hasta proporcionar a su hijo seguridad, salud, bienestar, y en ese apoyo, intentar alcanzar el éxito académico, escolar y social (Etxeberria e Intxausti, 2013; Lawson, 2003). Se trataría por tanto, del espacio de participación de las familias en la educación de sus hijos que hace referencia a la esfera propiamente intrafamiliar, y que tal y como defienden Parra Martínez, Gomariz Vicente, Hernández-Prados y García-Sanz, (2017) alude a la responsabilidad y funciones ineludibles de la familia: cuidado, protección y educación; reconocidas social y culturalmente, de manera más intensa, desde la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959).

Respecto al estudio de esta dimensión desde la perspectiva del profesorado, las investigaciones suelen centrarse en la percepción que tienen los docentes acerca de la implicación de las familias desde el hogar, y no son coincidentes los hallazgos obtenidos. Mientras que casi la mitad del profesorado (46,3%) manifiesta que las familias no atienden suficientemente las tareas escolares de sus hijos (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005); otros estudios como el de Madrona (2001), revelan que una amplia mayoría de los docentes (83%) afirma que las familias colaboran en las actividades escolares de sus hijos desde el hogar.

Nuestro modelo adopta una perspectiva diferente: nos situamos desde la premisa de la corresponsabilidad entre familia y escuela, es decir, consideramos que el docente es el agente que ha de facilitar esta implicación familiar. Si atendemos a la normativa educativa, en la propia Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) encontramos, entre las funciones del profesorado, al menos dos que dirigen la atención sobre las familias del alumnado:

- c) *La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
- h) *La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo (art. 91.c, 91.h).*

Los docentes suelen establecer relaciones de causa-efecto entre no asistir o no participar en actividades del centro, y niveles de escasa implicación desde el hogar. Nosotros defendemos, al igual que Andrés y Giró (2016) que los centros y los docentes, en especial los tutores (Etxeberria e Intxausti, 2013) han de convertirse en los principales facilitadores de la implicación de las familias en los aprendizajes desde el hogar. De este modo, los progenitores, independientemente de su nivel educativo, se involucran de manera más intensa cuando los docentes lo promueven activamente (Dauber y Epstein, 1989). Y esta facilitación se puede dar a través de acciones concretas que las familias pueden desarrollar y los docentes deben estimular. Por una parte, nos referimos a acciones que no implican que las familias tengan que dominar las materias curriculares, sino mostrar interés por las tareas escolares, comunicarse con el hijo sobre la vida escolar, felicitar al hijo por los logros y éxitos

alcanzados o mostrar explícitamente su valoración por la educación (Bonell, 2016; Hoover-Dempsey et al., 2001). Por otra parte, de acuerdo con Grant y Ray (2013), las familias pueden desarrollar estrategias de implicación que requieren de ciertos conocimientos sobre el proceso de desarrollo de sus hijos, los procesos de aprendizaje o las materias curriculares. Es en estas últimas acciones, en las que requerirían de una mayor orientación por parte del centro educativo y su profesorado, lo que incide en la relevancia de que se promuevan verdaderas relaciones de colaboración entre la escuela y todas y cada una de sus familias (Álvarez Blanco, 2019). Otra de las estrategias que se proponen para favorecer esta implicación, especialmente en las familias de origen no español, es partir de su potencial educativo y bagaje cultural (Flecha y Soler, 2013; López, Scribner y Mahitivanichcha, 2001), promoviendo actuaciones que atiendan sus necesidades de formación (Bonell, 2016) así como partiendo de la premisa que todas las familias, independientemente de su origen o nivel educativo, pueden ofrecer apoyo positivo en los aprendizajes de sus hijos (Valls-Caroll, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez, 2014).

Si bien es cierto que el grado de participación de las familias en la educación disminuye conforme el niño avanza en la escolaridad (Garreta, 2008), también se demuestra más necesaria en la etapa educativa de Secundaria, frente a etapas educativas tempranas, en donde se relaciona más intensa y significativamente con el rendimiento escolar (Castro et al., 2014). Parece que las familias concentran sus esfuerzos para participar, y los centros para atraerlas, en los primeros niveles de escolaridad, cuando su labor crucial de acompañamiento se hace más precisa en niveles educativos avanzados. La implicación parental desde el hogar en el proceso educativo de los hijos, se ha de dar desde el comienzo de la escolaridad (Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González, 2019; García, 2016) e irá evolucionando con el avance del proceso evolutivo y escolar del niño (Parra et al., 2017).

De acuerdo con lo expuesto, nos planteamos dos objetivos en este trabajo:

1. Conocer la implicación de las familias del alumnado en la educación escolar desde el hogar y su correspondencia con la facilitación de esa implicación por parte del profesorado.
2. Analizar la implicación en el hogar de las familias y la facilitación del profesorado respecto a ella en función variables sociodemográficas relevantes (origen nacional, titularidad del centro, etapa educativa, situación laboral del docente, experiencia docente).

## Metodología

Los resultados aquí expuestos constituyen un estudio de corte transversal basados en parte de los datos de una encuesta aplicada a familias y docentes. Se trata de una investigación más amplia derivada del proyecto I+D+I que se referencia que no podría exponerse en el número de palabras que requiere habitualmente una revista científica. Más allá de una explotación de los datos obtenidos de manera parcelada, por secciones como quien usa un micrófono, supone ahondar en uno de los aspectos clave de la participación de las familias en los centros escolares según el modelo teórico en el que se sustenta el trabajo. Así será posible extraer conclusiones que contribuyan a la mejora de dicha implicación.

## Participantes

El contexto elegido para realizar esta investigación presenta una característica que es muy particular y es donde reside uno de sus principales valores como investigación: la multiculturalidad, un contexto crítico, donde las relaciones entre familia y escuela encuentran mayores dificultades para surgir espontáneamente. Las posibles inferencias sobre la generalización de sus resultados han de considerarse siempre desde esta valiosa circunstancia.

El presente trabajo se ha desarrollado en un municipio de la Región de Murcia (España). Cerca del 70% de los 35.000 habitantes son de nacionalidad española, mientras que cerca del 30% lo es de nacionalidad no española (en torno al 18% del total proceden de África, el 5% de América, siendo del resto Europa también el 5%, y un 2% de Asia). El sector principal de actividad es la agricultura intensiva. Se ha contado con dos tipos de informantes: familias y docentes. Familias cuyos hijos e hijas cursaban desde Educación Infantil (tres años) hasta cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y profesorado que desempeñaba su labor docente en estos mismos niveles educativos. Se partió de una muestra inicial de 3639 familias que propiciaron una muestra real válida contestando a esta dimensión en concreto 3506 familias, de una población estimada de 5022 familias. Junto a ellas se contó con 225 docentes de una población de 718. Las muestras participantes pertenecían a 14 centros (la totalidad de la población de centros del municipio), de los cuales, dos de ellos son privado-concertados, con enseñanza en las tres etapas educativas; nueve son públicos, uno de ellos con las etapas de Educación Infantil hasta Secundaria Obligatoria, y ocho con enseñanza en Educación Infantil y Primaria; y tres son públicos, con solo Educación Secundaria (Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1.

*Origen nacional de las familias. Porcentajes válidos*

<b>Origen nacional</b>	<b>%</b>
Español padres y madres	59,2
Padres o madres no españoles	40,8

Tabla 2.

*Titularidad del centro. Porcentajes válidos*

<b>Tipo de centro</b>	<b>%</b>
Público	82,0
Privado concertado	18,0

Tabla 3.

*Etapa educativa. Porcentajes válidos*

<b>Etapa educativa</b>	<b>%</b>
Educación Infantil	22,5
Educación Primaria	58,5
Educación Secundaria Obligatoria	18,6

## Diseño

El presente trabajo se configura como un estudio cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo. Desde el modelo de partida basado metodológicamente en García-Sanz (2012), supone la detección de necesidades mostradas por las familias y la manera de dar respuesta a la participación como agentes facilitadores de la participación por parte del profesorado.

## Instrumentos

Para alcanzar los objetivos previstos se ha partido de la aplicación de dos cuestionarios, uno dirigido a las familias titulado “Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos (Hernández-Prados, Gomariz Vicente, Parra Martínez y García-Sanz, 2017) y otro dirigido al profesorado denominado “Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos” (Gomariz Vicente, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra Martínez, 2017). Para el presente trabajo se ha utilizado la dimensión *Implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar*, que está compuesta por un total de quince ítems en cada una de sus versiones (familias y profesorado). Ambos, se pueden cotejar íntegros en el repositorio de la Universidad de Murcia, pues están alojados según las referencias.

Para trabajar la dimensión (*Implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar*), hemos utilizado sendas partes específicas de los mencionados cuestionarios. Se puede apreciar en detalle más adelante en las Tablas 4 y 5. Se trata de 14 ítems coincidentes en ambos casos en los que, según el modelo teórico de partida de los autores, se recoge la realidad de la implicación (para las familias) y cómo se facilita la implicación por parte del profesorado. La escala de respuesta, tipo Lickert, es para todos los ítems de cinco valores: 1, Nunca/nada; 2: Pocas veces/poco; 3: Algunas veces/algo; 4: Frecuentemente/bastante; 5: Siempre/mucho.

A propósito de la calidad de los instrumentos, ambos cuestionarios fueron sometidos a validación por expertos (cinco profesores universitarios con formación específica en el contenido de los instrumentos), por equipos directivos de los centros escolares, así como por las directivas de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

La fiabilidad de los cuestionarios fue muy alta, arrojaron un Alfa de Cronbach de 0,966 en el cuestionario dirigido a las familias y de 0,981 en el cuestionario dirigido al profesorado. En el caso concreto de la dimensión que nos ocupa, *Implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar*, el Alfa de Cronbach en el caso de los ítems dirigidos a las familias resultó ser de 0,876, mientras que respecto al caso de los ítems dirigidos al profesorado fue de 0,928.

Para el cuestionario de familias, en el intento de reducir la dimensión, hemos desarrollado el análisis factorial pertinente y en el test de esfericidad de Bartlett hemos encontrado que existe correlación con  $p < .000$ , siendo el índice KMO regular (0,928). En el conjunto de la dimensión aparecen dos componentes que saturan el 50,749 del porcentaje de la varianza. En el primero de ellos se recogen todos los ítems relacionados con la comunicación, apoyo y seguimiento en el aprendizaje de los hijos e hijas. En el segundo componente se incorpora ítems acerca de las características de la familia como lectora o asidua visitante de museos, actividades culturales, etc.; no son acciones de implicación sino características o funcionamiento (hábitos) de la familia que se supone influye la educación de los hijos como

modelaje: leer, visitar museos, etc. Se puede inferir por tanto que la dimensión considerada aparece como un constructo de contenido sólido en función de lo que se pretende medir.

En el caso del cuestionario a profesores, respecto a la dimensión que nos ocupa, en el test de esfericidad de Bartlett hemos encontrado que existe correlación con  $p < .000$ , siendo el índice KMO regular (0,922). En este caso, cuestionario a los docentes, aparecen dos componentes que acumulan el 61,785 % de la varianza. Supone un constructo coherente en cuanto a contenido. El primero de ellos presenta contenido referido al apoyo y seguimiento en el aprendizaje, mientras que el segundo lo hace respecto a la creación de un clima de confianza comunicación de la familia con sus hijos e hijas que permita la comunicación, así como la transferencia de lo aprendido en el aula a la vida cotidiana.

### Procedimiento

Los cuestionarios fueron facilitados, aula por aula, a cada tutor según los posibles requerimientos idiomáticos de las propias familias (español, árabe o inglés). Las respuestas al cuestionario dirigido a profesores se dieron a través de la plataforma de “Encuestas” de la nuestra universidad, donde se alojó el instrumento. Con posterioridad, se recogieron por parte de los investigadores centro a centro todos los cuestionarios y se creó la base de datos correspondiente.

### Análisis de datos

Para la elección de las técnicas a utilizar en el análisis de datos se aplicó la prueba de Levene de homocedasticidad y prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, ofreciendo valores que nos llevaron a la consideración de técnicas no paramétricas según los objetivos. Así, se han utilizado las pruebas U Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, así como el cálculo del tamaño del efecto. El análisis de datos se ha realizado usando el paquete estadístico SPSS v.24.

### Resultados

Para la presentación de resultados de la investigación, partiremos de cada uno de los objetivos inicialmente formulados.

*Objetivo 1. Conocer la implicación de las familias del alumnado en la educación escolar desde el hogar y su correspondencia con la facilitación de esa implicación por parte del profesorado.*

En primer lugar, para dar cuenta del primer objetivo general podemos considerar y apreciar la forma de darse las medias de los ítems que componen y con la que hemos definido el constructo implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar (Tabla 4). La media global de la dimensión es alta (4,16), por lo que las familias valoran muy positivamente, de forma general, su implicación en la educación escolar desde el hogar, lo que en un rango de variabilidad de 1 a 5 resulta un valor a ponderar. Mucho más relevante es, incluso, cuando manifiestan que están muy informados de la asistencia de sus hijos e hijas a clase (4,60), expresan que se interesan en gran medida por las tareas que han de realizar en casa (4,59), reforzando a su hijo positivamente cuando realiza las tareas (4,51), potenciando un buen clima de estudio en casa (4,47), a la vez que se preocupan por la organización de su tiempo de estudio (4,47). En cuanto a la actitud general de las familias ante el estudio de los hijos, se expresa con disposición de ayuda en las tareas escolares (4,45), comunicativas respecto a lo que ocurre en las aulas (4,32) y de mostrar confianza en los hijos (4,43). Son valores sobre los que reflexionar dadas sus dimensiones. Las medias más bajas, siempre por encima de la

puntuación 3, se corresponden con los ítems que reflejan características de las familias y desde las que supuestamente se puede inferir cierta función de modelaje como son los ítems que hacen referencia a los hábitos lectores de las familias (3,14), así como la asistencia al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc. (3,13). Resulta importante subrayar que el altísimo porcentaje de personas migrantes que no saben leer y escribir en su idioma materno, así como los contextos interculturales de origen explican esta media de respuesta al ítem. Lo mismo sucede con el ítem referido a la facilitación de actividades extracurriculares o complementarias por parte de las familias, ya que existe un porcentaje muy considerable que por razones económicas no se lo pueden permitir.

Tabla 4.

*Porcentajes y medias de los ítems sobre Implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar*

Ítems	Familias					Media*
	Opciones de respuesta. Porcentajes					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Conversación con el hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	1,1	2,9	10,7	33,0	52,3	4,32
Manifestación al hijo de la confianza que se tiene en él.	0,8	2,9	7,9	28,6	57,9	4,43
Información sobre la asistencia del hijo a clase.	3,3	1,3	3,8	14,8	76,7	4,60
Interés por las tareas escolares a realizar en casa.	1,3	1,7	5,1	20,3	71,5	4,59
Preocupación por cómo organiza el tiempo de estudio.	0,9	2,3	6,8	29,0	60,9	4,47
Potenciación del buen clima de estudio en casa.	1,2	1,5	7,7	28,6	61,0	4,47
Disponibilidad para ayudar con las tareas escolares.	1,4	3,2	8,5	23,0	63,8	4,45
Felicitación al hijo cuando realiza sus tareas escolares.	1,8	2,3	6,5	21,6	67,7	4,51
Facilitación de actividades extracurriculares o complementarias.	10,2	9,6	17,3	20,7	42,2	3,75
Fomento de la autonomía y responsabilidad en el estudio.	2,3	4,7	12,0	29,0	51,9	4,24
Control en el uso responsable de ordenadores, móviles.	2,9	4,3	8,8	27,5	56,4	4,30
Afición hacia la lectura.	7,3	21,7	34,7	22,5	13,8	3,14
Asistencia al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	11,1	18,8	32,2	22,0	15,9	3,13
Ayuda para la aplicabilidad en la vida cotidiana de lo aprendido en clase.	1,4	5,4	16,7	39,3	37,3	4,06

Ítems	Familias					Media*
	Opciones de respuesta. Porcentajes					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Media Global Dimensión						4,16
El centro promueve la implicación de la familia desde el hogar en los aprendizajes de los hijos						3,94

\*Rango de variabilidad de 1 a 5.

Cuando consideramos la percepción que las familias tienen respecto a las facilidades que da el centro para que se impliquen desde el hogar, se encuentra una correlación positiva (Rho de Spearman de 0,454;  $p < ,000$ ) entre la media global de la dimensión ( $\bar{x} = 4,16$ ) con la referida a la mencionada facilitación ( $\bar{x} = 3,94$ ). Así, cabe pensar que a mayor facilitación por parte del centro más alta es la implicación desde el hogar (Tabla 4).

Al contemplar las percepciones del profesorado, se puede apreciar que no ha existido por parte de las familias de la muestra tendencia a la deseabilidad social o la manipulación de la propia imagen, difícil de sostener teniendo en cuenta el tamaño de la muestra. Esa percepción de las familias con respecto al comportamiento del profesorado coincide con la propia consideración que los docentes tienen al respecto (Tabla 5). En este caso, el profesorado percibe, curiosamente, con medias superiores al valor 4 (*Frecuentemente/bastante*), prácticamente todos los ítems, a excepción del referido a su facilitación de información a las familias sobre la importancia de que los hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias que se sitúa en 3,92, y el relacionado con el fomento de la asistencia de las familias a actividades culturales (cine, teatro, museos, conciertos, exposiciones, ...) que presenta la puntuación media más baja (3,86), aún siendo superior al valor crítico de 3. Respecto a las puntuaciones medias más elevadas, encontramos que el ítem más valorado por el profesorado participante coincide con proporcionar de manera frecuente a las familias información sobre la asistencia de su hijo a clase (4,54).

Tabla 5.

*Porcentajes y medias de los ítems sobre la facilitación del profesorado de la implicación de las familias en la educación escolar desde el hogar*

Ítems	Docentes					Media*
	Opciones de respuesta. Porcentajes					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Oriento a los padres para que hablen con su hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.	0,9	3,6	15,1	35,6	44,9	4,20
Animo a las familias a que expresen a su hijo que confían en él.	0,9	3,6	10,2	32,4	52,9	4,33
Informo a las familias sobre la asistencia del hijo a clase.	1,3	1,8	6,2	23,1	67,6	4,54
Promoción del interés de las familias por las tareas escolares a realizar en casa.	0	1,3	6,2	33,3	59,1	4,50
Preocupación por cómo organiza el tiempo de estudio.	0	1,3	5,3	34,7	58,7	4,51
Potenciación del buen clima de estudio en casa.	0,4	0,9	5,8	33,8	59,1	4,50

Ítems	Docentes					Media*
	Opciones de respuesta. Porcentajes					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Disponibilidad para ayudar con las tareas escolares.	0,4	2,7	8,0	41,3	47,6	4,33
Felicitación al hijo cuando realiza sus tareas escolares.	0,4	1,3	8,4	30,2	59,6	4,47
Informo a los padres sobre la importancia de que sus hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias.	3,1	7,1	18,7	37,3	33,8	3,92
Converso con las familias para su fomento de la autonomía y responsabilidad en el estudio.	0	1,3	7,1	32,9	58,7	4,49
Control parental en el uso responsable de ordenadores, móviles.	1,3	4,4	12,0	27,6	54,7	4,30
Promuevo que las familias desarrollen afición por la lectura.	0,9	3,1	6,7	30,7	58,7	4,43
Fomento en las familias que asistan al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	4,4	4,9	22,2	36,9	31,6	3,86
Ayuda para la aplicabilidad en la vida cotidiana de lo aprendido en clase.	0,9	5,3	14,2	35,1	44,4	4,17
Media Global Dimensión						4,32
El centro facilita la implicación de las familias desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos						4,32

\*Rango de variabilidad de 1 a 5.

Al contemplar la relación que existe entre la percepción que tiene el profesorado de sí mismo como facilitadores de la implicación familiar en el hogar con la percepción que tienen esos mismos docentes respecto a lo que se hace en sus centros, se observa un coeficiente de correlación de Spearman positivo relevante (0,669;  $p < ,000$ ). Digamos, pues, que el profesorado se suele comportar de manera homogénea o regular en los centros con respecto a la facilitación de la implicación de las familias en el hogar, por lo que no cabe pensar en deseabilidad social o manipulación de la propia imagen a la hora de responder.

Al comparar las medias de las contestaciones de familias y docentes en aquellos ítems homólogos (sabiendo que en el caso de las familias el contenido refleja cómo actúan las figuras parentales o progenitores y que en el caso de los docentes en qué medida facilitan, promueven, orientan, etc.), se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de las contestaciones del profesorado, con un valor  $d$  de Cohen (1988) superior a 0,5, en los contenidos siguientes: “afición hacia la lectura” y, “asistencia al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.” (1,309 y 0,641, respectivamente). Es decir, en opinión de los propios docentes, ellos facilitan, estimulan y promueven significativamente más de lo que las familias consideran que llevan a cabo su implicación respecto a estas dos acciones: la afición a la lectura y la asistencia a actividades de tipo cultural. Viene a ser un resultado esperado, teniendo en cuenta los niveles socioeconómicos y, sobre todo, culturales de una población

en un contexto multicultural y rural como el que se define con la muestra participante, como se informa desde el propio título de este trabajo.

*Objetivo 2. Analizar la implicación en el hogar de las familias y la facilitación del profesorado respecto a esa implicación en función variables sociodemográficas relevantes (origen nacional, titularidad del centro, etapa educativa, situación laboral del docente, experiencia docente).*

Partiendo de un número total de 3506 de familias informantes (válidos respecto a esta dimensión de la participación que nos ocupa), es importante subrayar que el 58,5% de las familias presentan figuras parentales de origen español, siendo el 40,4% las familias en las que alguna o todas sus figuras parentales son de origen diferente al español. Tras aplica la Prueba U de Mann-Whitney ( $p < ,000$ ), podemos decir que existe diferencia significativa entre las medias (Tabla 6) obtenidas respecto a esta implicación desde el hogar entre las primeras de ellas ( $\bar{x} = 4,33$ ;  $DT=0,524$ ) y aquellas familias en las que alguna al menos de las figuras paternas no son de origen español ( $\bar{x} = 3,93$ ;  $DT=0,633$ ), siendo el tamaño del efecto considerable ( $d$  de Cohen  $0,688$ , superior a  $d=0,5$ ).

Tabla 6.

*Origen nacional de las familias, titularidad de centro y etapa educativa. Medias y desviaciones típicas*

<b>Variable sociodemográfica</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
<b>Origen nacional</b>		
Español padre y madre	4,33	0,524
No español padre o madre	3,93	0,633
<b>Tipo de centro</b>		
Público	4,14	0,610
Privado concertado	4,33	0,513
<b>Etapa educativa</b>		
Educación Infantil	4,17	0,577
Educación Primaria	4,22	0,561
Educación Secundaria Obligatoria	4,01	0,705

Al considerar la titularidad del centro donde las familias escolarizan a sus hijos e hijas, debemos indicar que en el caso de las familias informantes el 82,0% de sus hijos o hijas lo hacen en centros públicos, mientras que el 18,0% lo hacen en centros concertados (laicos, de tipo de gestión cooperativa). Con los resultados del análisis podemos señalar que existe diferencia significativa ( $p < ,000$ ) entre la media de las respuesta al conjunto de la dimensión respecto a las familias de centros concertados ( $\bar{x} = 4,33$ ;  $DT=0,513$ ) y las de quienes escolarizan a sus hijos o hijas en centros públicos ( $\bar{x} = 4,14$ ;  $DT=0,610$ ), aunque el pequeño tamaño del efecto no nos permite, y lo enfatizamos, considerar esta diferencia ( $d$  de Cohen  $0,337$ , inferior a  $d=0,5$ ).

Existen diferencias significativas cuando reparamos en la etapa educativa, aun cuando solo se dan al comparar la forma de implicarse en el hogar las familias cuando sus hijos o hijas se encuentran cursando Educación Secundaria Obligatoria a cuando se encuentran cursando Educación Infantil o Primaria. No existen estas diferencias al comparar Infantil con Primaria ( $p = ,054$ ). Al comparar las medias obtenidas por las familias de Educación Infantil ( $\bar{x} = 4,17$ ;  $DT=0,577$ ) o las de Educación Primaria ( $\bar{x} = 4,22$ ;  $DT=0,561$ ) con las de Secundaria ( $\bar{x} = 4,01$ ;  $DT=0,705$ ), las diferencias son significativas ( $p < ,000$ ), aunque el tamaño del efecto es también pequeño ( $d$  de Cohen  $0,248$  y  $0,329$ , respectivamente, inferior a  $d=0,5$ ), por lo que no procede considerarlo.

Junto a esta perspectiva de las familias cotejamos a la información proporcionada por los docentes como facilitadores o promotores de esa implicación en la educación escolar desde el hogar, no hemos encontrado diferencias significativas al contemplar la titularidad del centro ( $p=,431$ ), ni la variable etapa educativa ( $p=,053$ ), la situación laboral del profesorado ( $p=,443$ ) o los años de experiencia ( $p=,694$ ). En ocasiones en investigación, educativa en este caso, la no existencia de diferencias significativas, también es relevante.

## Discusión y conclusiones

A partir del análisis de resultados previo, queda manifiesto que las familias valoran muy positivamente su implicación en la educación escolar de sus hijos e hijas desde el hogar. Son varios los trabajos que destacan la importancia de este hecho. Así Fernández-Hawrylak y Heras (2019) señalan que los resultados académicos de los niños mejoran cuando la implicación de las familias en la escuela es mayor. Cuando la escuela pone en marcha estrategias de colaboración, atendiendo a las particularidades de las familias, los niños estarán más influidos social y escolarmente, al tiempo que mejorará su rendimiento académico. En la misma línea, Santos *et al.* (2018), constatan que la implicación familiar produce una mejora del rendimiento escolar.

Esta implicación, en nuestro estudio, se concreta en aspectos como conocer que sus hijos e hijas asisten a clase, manifestar interés por lo que hacen en casa y el modo en que organizan su tiempo para dar respuesta a las tareas escolares, los refuerzos positivos que ofrecen a sus descendientes y la buena disposición para ayudarles. Según Núñez *et al.* (2012), el seguimiento de las tareas escolares por parte de la familia es de gran ayuda para la autorregulación y la creación de rutinas y hábitos de estudio en el alumnado. De igual modo Etxeberria e Intxausti (2013) y Lawson (2003), coinciden en señalar que esta implicación no se ciñe a la ayuda para resolver las cuestiones meramente académicas. En esta línea, coincidimos con Miranda y Castillo (2018), cuando realizan un estudio metodológico sobre el constructo *apoyo y participación de la familia en los procesos educativos*, determinan que el apoyo y la supervisión del aprendizaje en el hogar es una variable importante para la configuración de dicho constructo. Otras variables que complementan a la anterior, en la formación de ese constructo son comunicación con la escuela y conocimiento de la escuela.

Por otra parte, en relación a los hábitos lectores de las familias o con la asistencia a actividades culturales (cine, teatro, museos, viajes...) en el tiempo libre, observamos que la implicación familiar es algo menor. Esto puede conllevar a que los estudiantes estén menos motivados por las tareas lectoras y rindan menos en ellas. Consideramos que los hábitos lectores, en concreto, es una necesidad a tener en cuenta para fomentar su desarrollo. De este modo, estudios como el de Izquierdo, Sánchez y López (2019) y el de Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado (2016), determinan que la implicación familiar influye en el hábito lector. Más concretamente, los estudiantes confirman que la preocupación de la familia por

su trabajo en el colegio preguntándoles diariamente acerca del mismo, les ha influido positivamente en su hábito lector. En nuestro estudio, en contraste con los mencionados autores, la preocupación por las familias sobre lo que sus hijos e hijas trabajan a diario en el centro, se ha manifestado alta. Un hábito lector no del todo notable esté posiblemente condicionado por el hecho de que gran número de familias son migrantes y no saben leer y escribir en su idioma materno. También tienen la limitación idiomática de los recursos que se le ofrecen. Pero otra posible justificación, se podría encontrar en el incremento en volumen de tareas escolares experimentado en los niños de Educación Primaria, del 36% al 64%, en los últimos veinte años (hasta el 2002), según afirma Kohn (2013) puede estar restando tiempo a la familia en el hogar para que los niños de edades tempranas realicen otras actividades tales como leer, jugar o asistencia a actividades culturales.

Al contrastar las opiniones que docentes y familias tienen acerca de la facilitación que el centro promueve para que la familia se implique más desde el hogar, encontramos que a mayor facilitación por parte del centro, más alta es la implicación desde el hogar. Esta percepción tiene un sentido bidireccional, tanto docentes como familias la comparten. Así, nuestros resultados coinciden con los aportados por otros autores (Andrés y Giró, 2016; Etxeberria e Intxausti, 2013), cuando señalan que los centros escolares y los docentes deben convertirse en los principales facilitadores de la implicación de las familias en los aprendizajes realizados desde el hogar. En esta línea, estudios como el de Pàmies-Rovira, Senent-Sánchez y Essomba-Gelabert (2016) señalan como principales factores de éxito en escuelas en contextos vulnerables el liderazgo pedagógico del equipo directivo, así como la implicación de todo el claustro de profesorado. Esto nos refuerza a impulsar que la facilitación de la implicación de las familias desde el hogar ha de venir promovida por los tutores, en primer lugar, el equipo docente y apoyada por el centro en general.

Respecto a la influencia que determinadas variables sociodemográficas (como origen nacional, titularidad del centro, etapa educativa, situación laboral del docente, experiencia docente) podían ejercer sobre la implicación de las familias en las tareas realizadas en el hogar, el origen nacional también influye, aunque sigue mostrando niveles altos de implicación (las familias migrantes entre algo y bastante, y las familias españolas entre bastante y mucho); y, por otra parte, la etapa educativa encontramos que esta determina variaciones en cuanto a la implicación de las familias. En este sentido, coincide con los resultados de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), indicando que normalmente el alumnado recibe ayuda de algún familiar: el 43% de las familias consideran que casi siempre o siempre ayudan a sus hijos e hijas, y el 14% que los ayudan bastantes veces; estos porcentajes disminuyen en Educación Secundaria a un 9%, observando que la implicación familiar se reduce conforme aumenta la edad. Nos encontramos ante el reto, tanto para el profesorado como a nivel de centro y comunidad de impulsar la implicación desde el hogar de las familias, manteniéndola estable hasta la educación secundaria, donde se hace más necesario este apoyo y seguimiento, dado el potencial educativo que puede desarrollar.

## Referencias

- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Anderson, K. J., y Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. DOI: 10.3200/JOER.100.5.311-323

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonell, L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Coord.) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cohen, J. (1988) (2ª. ed.). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Chen, W-B. y Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Dauber, S. L. y Epstein, J. L. (1989). *Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. Baltimore, Maryland: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J.L. (2009). School, family, and community partnerships: caring for the children we share. En J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. Clark, N. Rodriguez y F. L. Van Voorhis (Coords.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Third Edition (pp. 7-29). London: Sage Publications.
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 3.ª cuat., 43-62.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 1, 1-22.
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>.
- Fernández-Hawrylak, M. y Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12, (1), 24-39. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Forest, C. y García-Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.

- García, R. (2016). *Deberes escolares y rendimiento académico*. Jaén: Universidad de Jaén.
- García-Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A. Parra Martínez, J. y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16457>
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, núm. 345, 133-155.
- Gomariz Vicente, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2017). Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. *Cuestionario a docentes*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- González-Pineda, J. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3).471-477.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, Shool, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A., Parra Martínez, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/53821>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research and findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. DOI: 10.1086/499194
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Izquierdo, T., Sánchez, M. y López, M.D. (2019). Determinantes familiares en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 36, 157-179. DOI: 10.15581/004.36.157-179
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid: Kaleida.
- Lawson, M.A. (2003). School-family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. DOI:10.1177/0042085902238687
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006) (BOE de 4 de mayo).
- López, G. R., Scribner, J. D. y Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
- Madrona, P. (2001). *Actitudes, hábitos y motivaciones de los alumnos ante las tareas escolares en Educación Primaria visto desde la perspectiva de los padres, los maestros y los alumnos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Miranda, C. y Castillo, P. (2018). Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de “apoyo y participación de la familia en los procesos educativos”. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 1, 115-133.
- Mora-Figueroa, J., Galán, A. y López-Jurado, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en la lectura de alumnado de 1.º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 375-391 DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14889
- Núñez, J. C., Suárez, N., Fernández, M., Cerezo, R., Rodríguez, C., y Rosario, P. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M.A., Hernández-Prados, M.A. y García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), art. 4. DOI: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>.
- Parra Martínez, J., Sánchez-López, C. y Gomariz Vicente, M.A. (2011). : Análisis del contexto familiar en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado (digital)*, 14(1) 177-192.
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J.M. y Essomba-Gelabert, M.A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2), art. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Santos, M.A., Ferraces, M.J., Godas, A. y Lorenzo, M.M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30 (2), 212-217. DOI: 10.7334/psicothema2017.31
- Valls-Caroll, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, 82, 31-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>

## Implicación de familias y docentes en la formación familiar

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, M.<sup>a</sup> Paz García Sanz, Begoña Galián Nicolás, M.<sup>a</sup> Luisa Belmonte Almagro

Universidad de Murcia

### Resumen

La formación de las familias en España carece de regulación normativa, administrativa e institucional formalmente constituida para tal fin, de modo que la responsabilidad de esta formación se encuentra diluida y depende de los intereses de las AMPA, de los centros educativos, de la Consejería de Educación, de los municipios, y de algunas Organizaciones sin ánimo de lucro. En este artículo presentamos los resultados de la evaluación de necesidades formativas de las familias y los docentes sobre las relaciones familia-escuela en un contexto multicultural, en el que, respondiendo a dos cuestionarios homólogos, han informado un total de 3.639 familias y 225 docentes.

Dichos resultados indican que las familias participan entre poco y algo en actividades de formación dirigidas a ellas y que esta participación desciende a medida que aumenta su nivel de implicación. Los docentes afirman facilitar bastante más la participación familiar en actividades formativas, si bien dicha facilitación también desciende conforme aumenta el grado de implicación. Asimismo, los progenitores del alumnado valoran entre algo y bastante alto otros aspectos de la formación relacionados con la colaboración familia-escuela, incrementándose dicha valoración cuando se trata de los docentes. Por último, más del 80% de familias y docentes afirma interesarse por recibir formación en lo que respecta a la participación familiar en la educación de los hijos e hijas.

### Palabras clave

Formación; participación; familia; profesorado.

---

### Contacto:

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, [mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es), Facultad de educación Universidad de Murcia C.P.30100.

Artículo vinculado al proyecto de investigación I+D+I EDU2016-77035-R, titulado: Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos.

## Involvement of families and teachers in family participation

### Abstract

Family training in Spain lacks normative, administrative and institutional regulation, formally constituted for that purpose. As a consequence, responsibility for this purpose is diluted and depends on the interests of the AMPA, educational centres, the Ministry of Education, municipalities and several non-profit organisations. In this article we present the results of the evaluation of the training needs of families and teachers on family-school relationships in a multicultural context, in which, responding to two homologous questionnaires, a total of 3,639 families and 225 teachers have reported information.

These results indicate that families have little participation in training activities for them and that this participation decreases as their level of involvement increases. Teachers affirm that they facilitate family participation in training activities, although such facilitation also decreases as the degree of involvement increases. Also, parents of student's value high or quite other aspects of training related to family-school collaboration, increasing this assessment when it comes to teachers. Finally, more than 80% of families and teachers affirm that they are interested in receiving training in regard to family participation in the education of their children.

### Key words

Training; participation; family; teachers.

### Introducción

La educación de las nuevas generaciones es un reto fascinante y complejo que comparten familias y docentes. Ambos agentes son expertos, cada uno en su ámbito, y se convierten en modelos educativos fundamentales de quienes aprender. De ahí la relevancia de colaborar juntos si quieren que la tarea educativa alcance todo su potencial, especialmente cuando la literatura científica ha dejado constancia de que dicha colaboración contribuye a la mejora del rendimiento y motivación escolar (Fan y Williams, 2010; Jeynes, 2012; Niklas, Cohrsen y Tayler, 2016); reduce el fracaso y abandono académico (Álvarez y Martínez, 2016); mejora el clima del centro y disminuye los problemas de convivencia y acoso escolar (Cross y Barnes, 2014); promueve la democratización y dinamismo de la escuela (Batanova y Loukas, 2014); y previene el consumo de drogas (Roberts, 2018), entre otros.

En España la proliferación y visibilidad de estudios sobre la temática ha contribuido a que la mayoría de centros contemplen entre sus objetivos educativos la mejora de las relaciones colaborativas con las familias. Ahora bien, la ansiada alianza entre familia-escuela no se origina por el simple hecho de ser una afirmación consensuada mundialmente, ni por la lista interminable de beneficios que reporta, pues son varios los trabajos previos que evidencian las dificultades existentes entre ambas instituciones. Al respecto, se contemplan diversas barreras estructurales, organizativas y culturales (Cagigal, 2010); diferentes expectativas (Monceau, 2012); el alejamiento del género masculino (Monceau, 2014); etc.

Todo ello contribuye a evidenciar aún más, la necesidad de formación ante una problemática compleja, que aglutina diversas dimensiones y grados de participación y diferentes agentes educativos. Pero una leve aproximación a los estudios sobre formación en la participación escolar de las familias, nos pone en aviso del tratamiento unilateral de la

temática, ya que mayoritariamente se ha centrado en el docente, tanto en su formación inicial como en la continua.

Respecto a los futuros docentes, Gomila y Pascual (2015) afirman que la formación académica recibida, caracterizada por la escasez de contenidos curriculares sobre familia, y los periodos de prácticas, en los que se perciben ambos contextos como esferas separadas que deben incluir apoyo, pero no cooperación, constituyen piezas clave en la construcción de representaciones e imágenes, creencias y actitudes hacia la colaboración con las que los alumnos iniciarán su carrera docente. Algunas creencias asentadas en el pensamiento del maestro en formación pueden dificultar la relación familia-escuela, como el hecho de considerar que las familias entorpecen la acción docente, o que solo deben recibir una atención individualizada (Castro, García y Maraver, 2018). De ahí la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado, incrementando en la medida de lo posible la presencialidad de contenidos sobre la relación familia-escuela en el currículum.

No obstante, las diferencias observadas en cuanto a los niveles de participación en función de la etapa (Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados, 2014) no se deben exclusivamente a parámetros evolutivos y culturales sustentados en la mayor necesidad de la presencia parental a edades tempranas, sino también al modelo de formación inicial que reciben los docentes. En esta dirección, el trabajo de López Larrosa, Richards, Morao y Gómez Soriano (2019) pone de manifiesto que “los profesores y los futuros docentes de educación infantil creían más en la colaboración y menos en la subordinación y la delegación, comparados con los profesores y futuros docentes de educación primaria” (p.59), en consonancia con el trabajo de Vázquez-Huertas y López-Larrosa (2014) que evidencia en los futuros docentes de primaria la asignación de un papel subordinado de las familias en la escuela.

En lo que respecta a los docentes en ejercicio, además de la buena disposición hacia la colaboración, deben desarrollar las habilidades para hacerlo mediante cursos de formación continua, ya que “fijándonos en la forma de funcionar de la cooperación entre padres y profesores en la escuela primaria, identificamos unos mecanismos que pueden parecer contra-intuitivos” (Monceau, 2014, p.72), existiendo el riesgo de “pedagogizar” la relación con las familias al imponer sus propios intereses. Además, los docentes que tienen poco conocimiento de los desafíos y temores de las familias ante la participación en la educación de sus hijos, las juzgan rápidamente de irresponsables (Amatea, Mixon y McCarthy, 2012).

Desde una perspectiva sistémica de la educación, el tratamiento de la participación de las familias en los centros educativos requiere de formación del profesorado y de todas las personas que interactúan con los niños y niñas, especialmente de las familias, y más concretamente, del padre y/o madre. En esta misma línea, Vallespir, Rincón y Morey (2016) proponen una formación bicéfala, en ambos sentidos, en la que las familias reciben una formación planificada, estructurada, implementada, y evaluada contemplada en el ideario del centro educativo, y en el caso de los docentes abarca tanto la formación inicial como continua, y se centra en el siguiente contenido: canales de comunicación, atención individualizada y grupal, tipologías y estrategias de participación, técnicas de dinamización de grupos y educación de adultos.

La formación de las familias en la participación educativa ha sido contemplada por León y Fernández (2018) desde una doble dimensionalidad: los aspectos conductuales referidos a la educación familiar en el hogar (formación, normas, hábitos y alimentación saludable) y los aspectos académicos referidos a las necesidades educativas de la familia (TIC, técnicas de estudio, relaciones entre iguales, y otros temas concretos). Según Reparaz y Naval (2014), esta formación debe atender a la adquisición de conocimientos, la adopción de

determinadas actitudes y el desarrollo de diferentes destrezas. No obstante, aunque recientemente se ha producido un aumento del interés por la formación de las familias en este tipo de colaboración, que se encuentra sustentada en las fortalezas educativas que promueve y que ha sido ampliamente avalado por diversas investigaciones, el volumen de experiencias y estudios al respecto no son equiparables a los desarrollados por el colectivo de docentes.

Finalmente, consideramos esencial promover cauces de formación comunitaria conjunta como modelo que favorece y promueve la participación en todas sus modalidades: información, toma de decisiones, planificación, desarrollo y evaluación de la tarea educativa diseñada colaborativamente por familias y docentes. Más específicamente, atiende a los cinco tipos de formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos propuestos por Amador y Girbés (2016): informativa, consultativa, decisiva, educativa y evaluadora. No se trata de segregar la formación como dos vías paralelas que nunca llegan a unirse, por el contrario, proponemos un modelo de formación que promueva el encuentro educativo entre docentes y familias durante todo el proceso. Para ello, se generan espacios dialógicos de comunicación positiva desde los que romper los muros y prejuicios que obstaculizan la colaboración, y promover un cambio de mirada de unos a otros que favorezca el reconocimiento y entendimiento mutuo. Destacamos la comunicación como un núcleo esencial en la formación comunitaria familia-escuela, y contemplamos las cuatro recomendaciones transversales señaladas por Macía (2019) para mejorar la comunicación familia-escuela: utilizar los canales de comunicación de forma bidireccional; tratar cuestiones positivas; establecer una rutina comunicativa que aumente la eficacia de la agenda y las circulares; y flexibilizar el horario de las entrevistas individuales y reuniones grupales para facilitar la conciliación. Siguiendo este modelo formativo se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer la intensidad de cada uno de los niveles de implicación de las familias en las actividades de formación organizadas por el centro, así como la magnitud con la que se dan otros aspectos relacionados con la formación de padres y madres relativa a la educación de los hijos.
2. Identificar en qué grado el profesorado facilita la formación de las familias en cada uno de los niveles de implicación de éstas, así como la intensidad con la que fomenta otros aspectos de la formación de los progenitores del alumnado referida al proceso educativo de los hijos.
3. Analizar la posible existencia de significación estadística, así como el tamaño del efecto, al contrastar el grado de formación de las familias para participar en la educación de los hijos, con la facilitación que los docentes prestan para que se produzca dicha formación.

## **Metodología**

### **Participantes**

La investigación se realizó en el municipio de Torre Pacheco (Murcia, España). De una población estimada de 5022 familias de alumnos y alumnas y de 542 docentes de los 14 centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de dicho municipio, se invitó a participar a todos ellos. Aceptaron la invitación 3639 familias y 225 profesores y profesoras, si bien, una vez depurados los datos, finalmente se contó con una muestra real de 3501 familias.

## Instrumentos

Para la evaluación de necesidades en la investigación más amplia se utilizaron dos cuestionarios durante la recogida de información: "Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias" (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2017) y "Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes" (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra, 2017). En este estudio se recurrió a los 9 ítems de la dimensión de Formación del cuestionario dirigido a las familias y a sus 9 homólogos del cuestionario aplicado al profesorado.

En la Tabla 1 se explicitan los ítems utilizados en la investigación. Se aprecia que del 80 al 83 suponen, en orden ascendente, mayor implicación de los dos colectivos en lo relativo a la formación familiar (conocimiento, asistencia, participación activa e implicación en la gestión de las actividades de formación organizadas por el centro).

Tabla 1.

### Ítems de los cuestionarios a familias y docentes utilizados en la investigación

Familias	Profesorado
80F. Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.	80P. Procuero que las familias estén informadas de las actividades de formación dirigidas a las mismas que organiza el centro educativo
81F. Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.	81P. Animo a las familias para que asistan a actividades de formación organizadas desde el centro escolar
82F. Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres (hago preguntas, participo en debates, aplico lo aprendido, etc.).	82P. Hablo con las familias para que participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellas
83F. Me implico en la gestión de actividades de formación para las familias.	83P. Fomento que padres y madres se impliquen en la gestión de actividades de formación para las familias
84F. Necesito formación para mejorar la educación de mi hijo.	84P. Sensibilizo a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos
85F. La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.	85P. Vinculo la formación ofrecida por el centro con la mejora de las relaciones familia-escuela
86F. La formación de las familias favorece la implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos.	86P. Relaciono la formación de las familias con la implicación de éstas en la educación de sus hijos

Familias	Profesorado
87F. El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias.	87P. En general, el centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias
88F. Estoy interesado en asistir a actividades de formación para mejorar mi participación en la educación de mi hijo.	91P. Estoy interesado en asistir a actividades de formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

Los ítems del 80 al 87 se valoraron con una escala ordinal de 5 grados (1-Nunca/nada. 2-Pocas veces/poco. 3-Algunas veces/algo. 4-Frecuentemente/bastante. 5-Siempre/mucho), mientras que los ítems 88F y 91P se puntuaron mediante una escala dicotómica (Sí/No).

Los dos cuestionarios completos fueron validados por 5 profesores universitarios, así como también por los equipos directivos de los centros participantes y por los directivos de las respectivas Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), especialmente en lo que respecta a su contextualización.

Tanto la fiabilidad del cuestionario a familias como la del cuestionario a docentes fueron muy altas (Alfa de Cronbach cuestionario familias=,966; Alfa de Cronbach cuestionario docentes=,981), como también lo fueron las referentes a la dimensión Formación de sendos instrumentos (Alfa de Cronbach Formación cuestionario familias=,839; Alfa de Cronbach Formación cuestionario docentes=,936).

### Método y procedimiento

La investigación realizada es cuantitativa, no experimental, con carácter exploratorio y evaluativa. Concretamente, nos encontramos en la evaluación de necesidades, primera fase del ciclo de intervención socioeducativa (García-Sanz, 2012).

Respecto a la aplicación del cuestionario a familias, tras contactar con los equipos directivos de los centros, los investigadores entregaron personalmente a los mismos los cuestionarios por grupos dentro de sobres con el número exacto de estudiantes, para que dichos equipos los distribuyeran a cada tutor o tutora y fueran éstos/as quienes los confirieran a cada discente para su cumplimentación por parte de sus padres y/o madres. Se tuvo en cuenta el número de estudiantes de habla paterna/materna inglesa o árabe, traducándose los cuestionarios a dichos idiomas. Tras cumplirse el plazo establecido, los investigadores se presentaron en los centros para la recopilación de los instrumentos y proceder al análisis de la información.

El cuestionario dirigido al profesorado fue aplicado on-line mediante la plataforma de “Encuestas” de la Universidad de Murcia.

Una vez analizados los datos, se redactaron informes dirigidos al profesorado y a las familias con los resultados más relevantes de la evaluación de necesidades. Estos informes fueron entregados y comentados personalmente por parte de los investigadores a los equipos directivos de los centros y a los directivos de las AMPA para que fueran ellos quienes le dieran la difusión pertinente.

### Técnicas de análisis de datos

La información recopilada fue analizada con el paquete estadístico SPSS, v. 24. Se utilizó tanto la estadística descriptiva (cálculo de porcentajes, medias y medianas) como la inferencial no paramétrica, ya que se trabajó con escalas ordinales y nominales, además de no cumplirse los principios de normalidad y homocedasticidad. Concretamente, se recurrió a la prueba U de Mann-Whitney, para variables cuasicuantitativas y a la prueba Chi cuadrado para variables dicotómicas. El nivel de significación estadística fue de  $\alpha=,05$ .

El tamaño del efecto entre variables medidas en una escala ordinal se realizó mediante el cálculo de la  $d$  de Cohen (1988), mientras que entre variables dicotómicas se calculó mediante el coeficiente de contingencia. Cohen (1988) determinó que el tamaño del efecto es suficiente cuando el valor del estadístico  $d \geq ,5$  y cuando el valor del coeficiente de correlación correspondiente es  $r \geq ,3$ . A dichas puntuaciones el autor mencionado las denominó valores típicos en investigación.

### Resultados

Seguidamente, se muestran los resultados de la investigación, en función de los objetivos planteados en la misma.

#### Objetivo 1. Formación de familias

En la Tabla 2 se indican los porcentajes válidos de respuesta de cada una de las categorías de la escala de medida, así como las medias referidas a los ítems que expresan en orden ascendente el grado de implicación de las familias en las actividades de formación organizadas por el centro. En dicha tabla se aprecia que en el ítem 80F (conocimiento de las actividades de formación) los porcentajes de respuesta están bastante igualados en las distintas categorías, mientras que en los ítems 81F (asistencia a la formación), 82F (participación activa en la formación) y 83F (implicación en la gestión de la formación), los mayores porcentajes se acumulan en la categoría de nada y los menores en la de mucho. De este modo, excepto en el ítem 80F, conforme aumenta el nivel de implicación de las familias en su formación, los porcentajes van descendiendo progresivamente al incrementar el grado de la escala.

Del mismo modo, las medias de los ítems expresan claramente su descenso a medida que aumenta el nivel de implicación de las familias en las actividades de formación promovidas por el centro educativo, dirigidas a las mismas (Tabla 2).

Tabla 2.

*Porcentajes de respuesta de las familias y medias de los ítems que expresan los niveles de implicación en su formación*

Ítems	Familias					Media
	Categorías de la escala de medida					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
80F	19,4%	19,9%	22,4%	21,2%	17,2%	2,97
81F	33,0%	24,6%	24,5%	11,1%	7,2%	2,35
82F	38,3%	27,1%	20,4%	9,3%	4,9%	2,16
83F	47,0%	25,3%	16,7%	6,5%	4,5%	1,96

En cuanto a otros aspectos relacionados con la formación de las familias para mejorar la educación de los hijos, en la Tabla 3 se explicitan los porcentajes válidos obtenidos en cada una de las categorías de la escala, así como las medias de los respectivos ítems. Se aprecia que el 30,1% de las familias reconoce necesitar algo de formación para mejorar la educación de sus hijos (ítem 84F), situándose la media muy cercana a dicha categoría; el 55,2% opina que la formación ofrecida por el centro contribuye entre algo y bastante a mejorar las relaciones familia-escuela (ítem 85F), ubicándose la media en un valor someramente superior a la categoría de algo; el 64% piensa que la formación de las familias favorece entre bastante y mucho la implicación de los padres y madres en la educación de los hijos (ítem 86F), encontrándose en este caso la media cercana a la categoría de bastante; y el 73,5% de los progenitores del alumnado percibe que el centro facilita entre las categorías de algo, bastante y mucho las actividades formativas destinadas a las familias, hallándose la media en una puntuación ligeramente superior a la categoría de algo.

Tabla 3.

*Porcentajes de respuesta de las familias y medias de los ítems que expresan diferentes aspectos de su formación para mejorar la educación de los hijos*

Ítems	Familias					Media
	Categorías de la escala de medida					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
84F	24,7%	18,1%	30,1%	11,7%	15,5%	2,75
85F	10,5%	13,3%	27,4%	27,8%	21,0%	3,35
86F	7,0%	8,4%	20,6%	31,3%	32,7%	3,74
87F	11,5%	15,0%	24,1%	26,5%	22,9%	3,34

Respecto a los resultados del ítem 88F, el 82,7% de las familias sí está interesado en asistir a actividades de formación para mejorar su participación en la educación de los hijos, mientras que el 17,3% no lo está.

### **Objetivo 2. Facilitación docente para la formación de familias**

La Tabla 4 señala los porcentajes válidos de respuesta del profesorado en cada una de las categorías de la escala de medida, así como las medias relativas a los ítems que expresan la facilitación docente de cada uno de los niveles de implicación de las familias en su formación. Se observa que los porcentajes más altos se encuentran en la categoría de bastante, seguida de la de mucho, mientras que los más bajos se ubican en la categoría de nada, seguida de la de poco, en todos los niveles de implicación en la formación familiar. De este modo, el 71,9% de los docentes procura entre bastante y mucho que las familias estén informadas sobre las actividades de formación organizadas por el centro (ítem 80P); con la misma intensidad, el 67,4% de los profesores y profesoras anima a los progenitores del alumnado a que asistan a la formación ofertada desde el centro (ítem 81P); también entre bastante y mucho, el 59,8% del profesorado habla con las familias para que participen en las actividades de formación destinadas a ellas (ítem 82P); y el 52,6% de los docentes, en el mismo grado, sensibiliza a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de los hijos (ítem 83P). Por lo tanto, se puede afirmar que el porcentaje de profesores y profesoras que facilita la formación a las familias, disminuye conforme aumenta el nivel de implicación de los padres y madres en su formación. Este hecho también se puede apreciar observando las medias de los ítems, es decir, los docentes fomentan más la participación de las familias en las actividades de

formación que organiza el centro dirigidas a ellas, cuando dicha participación supone menos implicación para los progenitores del alumnado.

Tabla 4.

*Porcentajes de respuesta del profesorado y medias de los ítems que expresan la facilitación docente de los niveles de implicación en la formación de las familias*

Ítems	Profesorado					Media
	Categorías de la escala de medida					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
80P	4,9%	6,7%	16,5%	40,6%	31,3%	3,87
81P	5,8%	7,1%	19,6%	35,3%	32,1%	3,81
82P	8,0%	10,3%	21,9%	34,4%	25,4%	3,59
83P	9,8%	12,1%	24,6%	30,4%	23,2%	3,45

Respecto al fomento docente de otros aspectos de la formación de los progenitores del alumnado relativa al proceso educativo de los hijos, la Tabla 5 muestra los porcentajes válidos de cada categoría de la escala, así como las medias de los correspondientes ítems. Se puede ver que el 40,9% del profesorado sensibiliza bastante a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta a la educación de los hijos (ítem 84P); con la misma intensidad, el 36,3% vincula la formación ofrecida por el centro con la mejora de las relaciones familia-escuela (ítem 85P); el 41,1% de los docentes relaciona bastante la formación de las familias con la implicación de éstas en la educación de los hijos (ítem 86P); y el 40,6% percibe en el mismo grado, que el centro facilita la participación de las familias en las actividades formativas que ofrece (ítem 837).

En la Tabla 5 también se aprecia que todas las medias se sitúan próximas a la categoría de bastante, luego, en general se puede afirmar que el profesorado facilita con dicha intensidad opiniones positivas en las familias relativas a la formación de éstas, concretamente, las especificadas en el párrafo anterior.

Tabla 5.

*Porcentajes de respuesta de los docentes y medias de los ítems que expresan el fomento de diferentes aspectos de la formación familiar para mejorar la educación de los hijos*

Ítems	Profesorado					Media
	Categorías de la escala de medida					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
84P	4,4%	9,3%	17,3%	40,9%	28,0%	3,79
85P	5,4%	7,2%	21,5%	36,3%	29,6%	3,78
86P	6,7%	8,9%	16,5%	41,1%	26,8%	3,72
87P	4,5%	8,9%	16,5%	40,6%	29,5%	3,82

En cuanto a los resultados del ítem 91P, el 80,8% del profesorado sí está interesado en asistir a actividades de formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, mientras que el 19,2% no muestra interés.

### Objetivo 3. Significación estadística y tamaño del efecto entre familias y docentes

Al comparar las medias de los ítems contestados por las familias (Tablas 2 y 3) con sus homólogos respondidos por el profesorado (Tablas 4 y 5), se observa que, en todos los casos, los docentes perciben facilitar más la actitud positiva e implicación de los padres y madres en las actividades de formación organizadas por el centro que cómo realmente dicen actuar las familias.

Por otra parte, la Tabla 6 señala las medianas de cada uno de los ítems con escala ordinal utilizados en la investigación, respondidos tanto por las familias como por el profesorado. Al igual que ocurre con las medias, se observa que dicho estadístico tiene un valor superior en los ítems cumplimentados por los docentes, excepto en el que hace referencia a la relación que sendos colectivos establecen entre la formación de las familias con la implicación de éstas en la educación de los hijos (ítems 86F y 86P), donde las medianas son iguales.

Tabla 6.

*Medianas de los ítems con escala ordinal*

Familias		Profesorado	
Ítems	Medianas	Ítems	Medianas
80F	3	80P	4
81F	2	81P	4
82F	2	82P	4
83F	2	83P	4
84F	3	84P	4
85F	3	85P	4
86F	4	86P	4
87F	3	87P	4

La Tabla 7 indica la significación estadística y el tamaño del efecto al contrastar los ítems dirigidos a las familias con sus homólogos respondidos por los docentes.

Tras el cálculo de la prueba U de Mann-Whitney se demostró que las diferencias entre las medianas de los ítems homólogos son significativas, excepto al contrastar los reactivos 86F y 86P. Asimismo, la prueba Chi-cuadrado también arrojó significación estadística al comparar el interés que tienen las familias y los docentes en asistir a actividades de formación para mejorar la participación de padres y madres en el proceso educativo de los hijos (ítems 88F y 91P) (Tabla 7).

Tabla 7.

*Significación estadística y tamaño del efecto*

Ítems contrastados	Significación estadística	Tamaño del efecto
80F-80P	,000	,729
81F-81P	,000	1,225
82F-82P	,000	1,204
83F-83P	,000	1,248
84F-84P	,000	0,845
85F-85P	,000	0,364
86F-86P	,641	--
87F-87P	,000	0,401
88F-91P	,000	0,360

Respecto al tamaño del efecto, la  $d$  de Cohen indica valores superiores al típico ( $d=,5$ ) al contrastar los cinco primeros ítems de sendos colectivos, pero no al comparar los que hacen referencia a si la formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela (ítems 85F y 85P) y a si el centro facilita la participación de las familias en las actividades formativas dirigidas a ellas (ítems 87F y 87P). Por otra parte, el coeficiente de contingencia puso de manifiesto la asociación entre los ítems 88F y 91P ( $r \geq ,3$ ), por lo que el interés por asistir a actividades formativas para mejorar la participación familiar en la educación de los hijos es parecido en familias y docentes.

## Discusión y conclusiones

Nuestros resultados han mostrado, principalmente, que tanto las familias como el profesorado presentan una disposición favorable hacia la formación especializada que les permita mejorar las relaciones de colaboración entre familia-escuela. Esto nos lleva a reafirmar, por un lado, el papel protagonista concedido a la formación como iniciativa para la mejora de la participación (Bernad y Llevot, 2016; Giró y Andrés, 2018), y por otro, la necesidad de incrementar programas de formación (formales o informales), que contemplen la evaluación para comprobar en qué medida contribuyen al cambio (Álvarez Blanco y Martínez-González, 2016; Rivas y Ugarte, 2014; Triana y Rodrigo, 2010).

Sin embargo, el grado de implicación de las familias respecto a la oferta formativa del centro escolar presenta niveles medios bajos, y disminuyen aún más conforme aumenta el grado de responsabilidad y complejidad de la participación, reconociendo estar algo informados, asistir y participar poco, e implicarse muy poco en la gestión de estas actuaciones formativas. Creemos que estar informados es esencial para la colaboración entre ambos agentes (Sarramona y Rodríguez, 2010), pero no es el estado deseable de la participación al que deben aspirar las familias. De hecho, autores como González Falcón

(2007) consideran que es un paso previo, pero no es participación propiamente dicha. Para que haya cambio el conocimiento “tiene que conectar con las experiencias previas, darle un valor de verdad y percibir que se obtendrá un beneficio por ese cambio” (Martin-Quintana et al, 2009, p.126). De ahí, que resulte esencial la asistencia, participación y colaboración en la formación.

Por otra parte, las familias reconocen que el centro facilita la formación y que ésta contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela y la implicación en la educación de los hijos desde el hogar, entendida no solo como atención a los deberes, sino como el desarrollo y ejercicio de la competencia parental, que incluye, según Jiménez e Hidalgo (2017, p.92), “el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración en rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos e hijas”. Pero a pesar de reconocer la importancia de la formación no sienten la necesidad de la misma.

Algunos autores analizan las causas de esta baja implicación y concluyen que no debe imponerse un modelo de formación que responda a los intereses del centro y desatienda los de las familias (Checa y Arjona, 2002) ofreciendo “actividades estandarizadas, sin tener en cuenta las demandas de las personas participantes” (Martínez y Niemelä, 2011, p.71); ni contemplar solo la estructura y cauces de participación, sin promover la motivación de las familias (González Falcón, 2007), pues resultan poco adecuados para la captación de familias. Para motivar la participación de las familias en los programas de formación se debe partir de los intereses de las mismas (estudio de necesidades previas) y promover la motivación extrínseca, intrínseca y trascendente, especialmente esta última, ya que estimula el sentimiento de pertenencia (Lines y Selart, 2013). Además, la formación de familias revierte positivamente en la vida de los participantes, en las relaciones con el centro y con otras familias de diferentes culturas y procedencias (Martínez y Niemelä, 2011).

En lo que respecta a los docentes, coincidimos con lo expuesto por Moriña y Carballo (2018), al sostener que el profesorado reconoce las necesidades formativas y manifiesta el deseo de recibir formación sobre la mejora de la relación con las familias. Los docentes también consideran que el centro facilita la formación de las familias, aunque en mayor medida que las familias, y con bastante frecuencia promueven la importancia de la formación, así como su vinculación con la mejora de las relaciones familia-escuela y la implicación en el hogar. Sin embargo, en su papel como promotores de la formación destinada a las familias, el panorama es muy similar al anterior, ya que facilita con frecuencia información sobre la formación, pero su implicación va disminuyendo progresivamente cuando se trata de promover la asistencia, la participación y la gestión. La negación y negatividad de los profesores ante estas situaciones no es por falta de interés, más bien se trata de la incapacidad que presentan para explorar y potenciar los recursos que tiene la familia, ya que carecen en la mayoría de los casos de la formación necesaria para estimular en los padres y madres las capacidades que tienen en potencia (Galán, 2009).

Para finalizar, consideramos que el modelo de formación también influye en los niveles de implicación, satisfacción y participación (Martin-Quintana et al, 2009), y que el encasillamiento en un modelo académico tradicional de escuela de padres unidireccional centrado en la escucha, se muestra poco recomendable para tratar el tema de la colaboración familia-escuela. Por eso, apostamos por una formación comunitaria conjunta de docentes y familias que colaborativamente se centran en el diseño de proyectos y actuaciones. De este modo, la formación puntual deja paso a un modelo de formación permanente de familias y docentes, que perdura mientras los participantes estén dispuestos a asumir nuevos retos educativos. Asimismo, en consonancia con lo expuesto

sería pertinente promover la formación de directivos que enfatizara la participación y el liderazgo compartido, ya que estas medidas generan un clima de colaboración sustentado en la corresponsabilidad, así como la adhesión y compromiso con el centro (Rivas y Ugarte, 2014).

## Referencias

- Álvarez Blanco, 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.
- Amador López, J. y Girbés Peco, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Padres y Maestros*, 367, 27-31.
- Amatea, E.S., Mixon, K. y McCarthy, S. (2012). Preparing Future Teachers to Collaborate With Families. Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 21(2), 136-145. doi: <https://doi.org/10.1177/1066480712466539>
- Batanova, M. y Loukas, A. (2014). Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents' aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1.890-1.902.
- Bernad Cavero, O. y Llevot Calvet, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 7, 959-976.
- Cagigal, V. (2010). La colaboración educativa familia-escuela. *Padres y Maestros*, 336, 5-6.
- Castro Zubizarreta, A., García-Ruiz, R. y Maraver López, 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. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>
- Checa, J.C. y Arjona, A. (2002). Actitudes actuales de los jóvenes andaluces hacia los inmigrantes. En L. Serra, (Coord.) *Inmigración extranjera en Andalucía* (pp. 149-165). II Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Cohen, J. (1988) (2ª. ed.). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Cross, D. y Barnes, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children's Bullying Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practise*, 53(4), 293-299.
- Fan, W. y Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi: 10.1080/01443410903353302
- Galán Martín, A. (2009). La influencia del grado de competencia familiar en el desarrollo educativo del niño. En *La orientación familiar en el ámbito escolar: la creación de centros de atención a familias en los centros educativos a partir de la experiencia del CAF Padre Piquer* (pp. 63-78). Universidad Pontificia Comillas.
- García-Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.

- Giró Miranda, J. y Andrés Cabello, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guion. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 29-44.
- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2017). *Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes*. <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- Gomila Grau, M.A. y Pascual Barrio, 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.
- González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI: Revista de Educación*, 9, 155-169.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*. <http://hdl.handle.net/10201/53821>
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742.
- Jiménez, L. e Hidalgo, M.V. (2017). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- León Carrascosa, V. y Fernández Díaz, M.J. (2018). 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.
- Lines, R. y Selart, M. (2013). Participation and organizational commitment during change: from utopist to realist perspectives. In H. S. Leonard, R. Lewis, A. M. Freedman, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Leadership, Change and Organizational Development* (289-311). London: Wiley.
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao, S.A. y Gómez Soriano, L.G. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula abierta*, 48(1), 59-66.
- Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista complutense de educación*, 30(1), 147-165.
- Martin-Quintana, J.C. y Máiquez, M.L., Rodrigo-López, M.J., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., y Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133.
- Martínez Gutiérrez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.
- Monceau, G. (2012). La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens. En Collet; Tort (coord.). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Monceau, G. (2014). Análisis del "alejamiento escolar" de los padres: profundización y ampliación del campo de estudio. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 69-80.

- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(spe), 87-95.
- Niklas, F., Cohrssen, C. y Tayler, C. (2016). Home learning environment and concept formation: A family intervention study with kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 419-427.
- 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 (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rivas Borrell, S. y Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.
- Roberts, G. (2018). *Respuestas del sector de la educación frente al consumo de alcohol, tabaco y drogas* (Vol. 10). UNESCO Publishing.
- Sarramona López, J. y Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula abierta*, 38(1), 3-14.
- Triana B. y Rodrigo M.J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En: E. Arranz Freijo y A. Oliva Delgado (Coord.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 121-142). Madrid: Pirámide.
- Vallespir Soler, J., Rincón i Verdera, J.C. y Morey López, 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.
- Vázquez-Huertas, 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. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35>

Vallespir-Soler, J. & 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.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389251>

## La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias

Jordi Vallespir-Soler, Mercè Morey-López

Universitat de les Illes Balears

### Resumen

Como elemento de continuidad del consenso existente en la literatura académica respecto a la importancia de la participación de las familias para conseguir una educación de calidad, así como de la necesidad de formación específica para potenciar dicha participación, este trabajo focaliza su atención en el análisis de la formación recibida por el profesorado de Educación Primaria. Por una parte, se recogen las respuestas ofrecidas por el mismo colectivo docente a través de entrevistas en profundidad realizadas en el contexto de diferentes comunidades autónomas. Concretamente, el interés de este artículo se ha centrado en la valoración que los/las maestros/a hacían respecto a la formación recibida, tanto inicial como continua, relacionada con la participación de las familias. Posteriormente, por otra parte, se presentan los resultados del análisis de la oferta formativa ofrecida por las universidades del Estado español al alumnado que cursa el Grado de Maestro en Educación primaria, revisando las asignaturas que abordan el eje central de este artículo (la participación de las familias). Finalmente, y partiendo de las necesidades detectadas, se sugieren propuestas de mejora centradas en la formación, aunque dirigidas no sólo al colectivo consultado en el estudio, sino a toda la comunidad educativa.

### Palabras clave

Participación familias; familia-escuela; Educación primaria; formación del profesorado.

---

### Contacto:

Jordi Vallespir Soler. E-mail: [jordivallespir@uib.cat](mailto:jordivallespir@uib.cat). Universitat de les Illes Balears. Ctra. De Valldemossa, km. 7,5. CP 07122, Palma. Illes Balears.

Este trabajo se incluye en el marco de un proyecto de investigación interdisciplinar, realizado por un equipo de profesores de las comunidades autónomas de Cataluña, Aragón, La Rioja e Illes Balears, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-32657), que lleva por título Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria.

# The training of primary education teachers regarding the participation of families

## Abstract

There is a consensus in the academic literature regarding the importance of the participation of families to achieve a quality education, as well as the need for specific training to enhance such participation. As an addition to this existing literature, this work focuses its attention on the analysis of the training received by the primary education teachers. On the one hand, the work gathers in-depth interviews to the teaching community in the context of different regions. These interviews were focused on the assessment that the teachers made regarding the training they received, both initial and ongoing, related to the participation of families. Later, on the other hand, the formative opportunities for the Master's Degree in Primary Education in Spanish universities were analysed, reviewing the main subjects of this article: family participation in the education. Finally, and with basis on the identified needs, proposals for improvement focused on training are suggested. These proposals are directed not only to the group interviewed in the study, but to the entire educational community.

## Key words

Participation of families; family-school; Primary education; teacher training

## 1. Introducción: la participación de las familias en la escuela

El concepto de participación de las familias en los centros escolares no goza de una definición o un significado unívoco, aunque existe cierto consenso respecto a su caracterización (Vallespir, Rincón & Morey, 2017). De hecho, se extraen significados diferentes del concepto, según sea la opinión o perspectiva de los distintos agentes educativos; cada colectivo relaciona la participación con los elementos que le resultan más cercanos a partir de su experiencia directa, revelando, así, su propia percepción al considerar este término como homólogo a *implicar*, *controlar*, *intervenir*, *ayudar*, *colaborar*, *involucrar*, *gestionar*, *conocer funcionamiento centro*, *aula*, *objetivos del centro* y *si se cumplen*; *conocer PEC*, *comunicación directa*, etc. (Giró, Mata, Vallespir & Vigo, 2014). En cualquier caso, cabe entender que la participación implica que la labor educativa se basa en la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa, sobre todo de la familia y del profesorado. De esta manera, y a modo de ejemplo, cabe destacar que en el ámbito anglosajón los términos utilizados son *parent involvement* y *parent engagement* (Egido, 2014; Castro et al., 2015) evidenciando aún más la connotación de compromiso, fidelidad y vínculo.

La literatura académica constata la necesidad de potenciar la colaboración entre ambas instituciones (la familiar y la escolar) siendo muy abundante tanto en el contexto estatal como en el internacional (Aparici et al., 2003; Bolívar, 2006; Garreta, 2008; Maffiotte, Tur, Ferrer, & Herranz, 2009; etc.). En este sentido, se destaca la estrecha relación entre la participación de las familias en los centros y el éxito escolar. A nivel empírico, dicha relación ha quedado reflejada en múltiples estudios; a modo de ejemplo, véase la recopilación realizada por Reparaz y Naval (2014) en la que se recalcan, precisamente, las aportaciones de Jeynes (2011) y Sanders y Sheldon (2009). El Consejo Escolar del Estado (CEE), en su Informe sobre la participación de las familias (2014), recuerda que la implicación de las

familias es una contribución ineludible para el éxito escolar, y expone un conjunto de investigaciones en las que se advierte que uno de los factores relevantes del éxito educativo es la implicación parental. Llevot y Bernad (2015), en su análisis de la valoración del profesorado respecto a la participación, indican que los mismos docentes destacan la implicación de las familias como un factor clave en el éxito educativo de los escolares. Lo que resulta evidente, en cualquier caso, de acuerdo con múltiples trabajos, es que la participación de las familias en los planteamientos educativos de los centros representa una garantía de eficacia de la acción educativa (Mir et al., 2012; Vigo, Dieste & Julve, 2017)

Cabe señalar, igualmente, la coincidencia de diversos trabajos en relacionar la participación y la implicación parental con la calidad de la educación (Eurydice, 1997; Comisión Europea, 2000; Sarramona, & Rodríguez, 2010; Capdevila, 2016). En este sentido, la Junta de Participación de las Familias (CEE, 2014) afirma que la participación de las familias en el ámbito escolar constituye un indiscutible factor de calidad ya que incide positivamente sobre el rendimiento académico. También el Consejo Escolar del Estado en su último Informe, de acuerdo con lo que dispone la normativa vigente, recomienda la participación de la comunidad educativa y en concreto las familias, para fomentar la calidad educativa de los centros (CEE, 2018, p. 293). De hecho, la implicación de los padres y las madres es considerada, en todos los parámetros de evaluación de la educación, como un indicador de calidad, desde PISA hasta los elaborados por otras entidades, por lo que debe facilitarse y potenciarse (Andrés & Giró, 2016).

Por otra parte, el derecho a la participación de las familias en la escuela está reconocido en la misma Constitución y, de hecho, así se refleja en toda la legislación de las diferentes CCAA, articulándose su institucionalización a través, básicamente, de las Amipas y los Consejos escolares de centro (Vallespir, Rincón & Morey, 2016). Aun así, el tema de la participación de las familias, pese a contar con un amplio bagaje teórico y práctico, sigue siendo un referente para el debate, un tema controvertido pendiente de solución.

En este sentido, sin duda, y de acuerdo con Giró y Andrés (2014), la escasa o nula formación del profesorado es uno de los obstáculos que todavía cabe superar. El presente trabajo profundizará en estas necesidades formativas de los profesionales docentes con la intención, precisamente, de ofrecer una propuesta que, partiendo de las necesidades evidenciadas por los enseñantes, permita la definición de programas y acciones formativas que respondan, no sólo a las consideraciones de los maestros de Educación Primaria, sino a las exigencias de toda la comunidad educativa.

## 2. Objetivos

Partiendo de la promoción de la participación de las familias en los centros escolares como un elemento clave y definitorio de la calidad de la educación, la finalidad de este trabajo es ofrecer un conjunto de propuestas formativas coherente con las necesidades evidenciadas por el profesorado de Primaria al considerar, precisamente, si ha recibido algún tipo de formación sobre dicha participación y si la valora como necesaria.

Para la consecución de esta finalidad, tres son los objetivos básicos planteados:

- Determinar la formación inicial que reciben los profesionales de los centros de Primaria en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior en España respecto a la participación de las familias.
- Valorar las consideraciones y la opinión de los docentes respecto a la formación inicial y continua recibida sobre familias y participación.

- Proponer un conjunto de medidas y reformas ajustadas a las necesidades detectadas que engloben, dinamicen y comprometan a toda la comunidad educativa para la promoción de la participación de las familias, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

### 3. Metodología

Los resultados aquí expuestos forman parte del Proyecto de Investigación “*Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria*” (referencia: EDU2012-32657) del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad, que abordaba las dinámicas de participación en la escuela obligatoria en Cataluña, Aragón, Islas Baleares y La Rioja. Dicha investigación se basó, fundamentalmente, en técnicas cualitativas a través de la realización de entrevistas en profundidad. En una primera fase se entrevistó a diferentes agentes de la comunidad educativa (responsables políticos, federaciones y asociaciones de madres y padres, movimientos sociales, movimientos de renovación pedagógica, técnicos en educación, representantes sindicales, equipos directivos, profesorado, etc.). La segunda fase del estudio consistió en la realización de una etnografía en varios centros de estas comunidades en los que se contaba con experiencias positivas de participación. La etnografía se llevó a cabo mediante observación participante y la realización de entrevistas en profundidad a equipos directivos, docentes, directivos de AMPAs, padres y madres y otros integrantes de la comunidad educativa.

En este contexto se ubica esta aportación: parte de la hipótesis de que el profesorado no está suficientemente formado para promover e incrementar la participación en los centros escolares. A nivel analítico, el artículo se centra precisamente en la valoración de la formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias en los centros escolares.

Para ello, en una primera parte se analizan las respuestas recogidas de las 89 entrevistas en profundidad realizadas al profesorado de Educación primaria de 23 centros. Concretamente, el foco de interés se ha centrado en la valoración que los/las maestros/a hacían respecto a la formación recibida, tanto inicial como continua, relacionada con la participación de las familias.

Tabla 1.

Número y distribución de las entrevistas analizadas

Tipología Centros	Aragón		Cataluña		Islas Baleares		La Rioja	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
<b>Docentes</b>	15	8	25	7	13	2	13	6

Para complementar la información sobre la formación del profesorado, en una segunda fase se ha realizado un breve análisis de la formación que recibe el alumnado que cursa el Grado de Maestro en Educación primaria de todas las universidades del Estado; con el fin de

comprobar la medida en que se contempla cualquier elemento referido a la relación familia-escuela en los planes de estudio, se ha revisado la estructura y organización del Grado en Educación Primaria en todas y cada una de las universidades españolas para localizar las asignaturas que abordan el objeto de interés de este trabajo. De esta manera, del total de 76 universidades (CRUE, 2019) se han localizado 39 Facultades de Educación en las que se imparte algún tipo de formación (durante el curso académico 2018-19) referida a las familias (desde acción tutorial, colaboración con las familias, comunicación con las familias, modelos familiares, etc.). Este análisis ha permitido la caracterización de los contenidos ofrecidos en el marco de los planes de estudio que se abordará en su momento en el apartado correspondiente.

## 4. Resultados y análisis

### 4.1. Valoración de los docentes

En este apartado se reflejan y analizan los resultados obtenidos del total de 89 entrevistas realizadas a los maestros y maestras de los diversos centros de Educación Primaria, estructurados en 4 bloques diferenciados.

#### 4.1.1. Formación inicial del profesorado

La primera evidencia, manifestada expresamente por distintos docentes de Primaria (el 85% de las respuestas apuntan en este sentido), es que el propio profesorado, durante el periodo de la formación inicial, no recibe ningún tipo de preparación específica sobre el tema. Esta rotundidad, tanto en lo que respecta al número de profesores que hace alusión a este hecho como en la propia afirmación, ha sido la que ha marcado, en sí, el objeto de este trabajo.

En este sentido, una profesora del ciclo medio de primaria señala que, al finalizar los estudios universitarios,

*No sabes qué significa participar y nadie te ha explicado cómo hacerlo. Existe una buena predisposición para la participación, tanto por parte de profesorado como de las familias, pero ni unos ni otros estamos preparados*

En esta línea, otra profesora, ésta del ciclo inicial, insiste en que sin una buena base formativa es prácticamente imposible conseguir la participación de las familias. Después añade que es necesario realizar un profundo cambio en los planes de estudio ya que sin una formación mucho más sólida es difícil contar con buenos profesionales en los centros (en este caso, por ejemplo, no se refiere únicamente al tema de la participación, aunque sea éste el elemento que aquí y ahora corresponde abordar):

*Es necesario un mínimo de formación para saber cómo tratar conflictos, como gestionar distintas situaciones o como explicar determinadas cosas en momentos puntuales. Y ésta debería iniciarse en las Facultades, en los estudios de Maestro.*

Sin embargo, también cabe señalar que otros profesores (un 20%, aproximadamente) consideran que, a pesar de la poca formación recibida, existe una gran preocupación y buena predisposición por el tema de la participación. En este caso, ello iría en la línea de lo expresado por Gomáriz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra (2017) cuando refieren que

contar con la intencionalidad por parte de familias y profesorado para favorecer la participación en los centros educativos es siempre deseable, pero sin embargo ello no es suficiente si no se traduce en actuaciones que hagan posible dicha participación, puesto que, en definitiva, no mejoran las prácticas educativas.

Enfocado en esta línea, un primer paso (Andrés & Giró, 2016; Giró & Andrés, 2017) es un cambio de actitudes que sólo se puede dar con la formación y, a través de ella, su capacitación y competencia profesional. El logro de una implicación efectiva de las familias pasa por la necesaria formación de todos los agentes y especialmente el profesorado (Rivas & Ugarte, 2014)

#### 4.1.2. Formación permanente del profesorado

Si el profesorado manifiesta no sentirse suficientemente preparado después de la formación inicial recibida en las aulas, por otra parte también comenta la poca formación continua relacionada con la participación que se le ofrece (un 70% de las respuestas mencionan esta necesidad). Los profesionales educativos exponen que existe una extensa oferta de carácter muy diverso (TIC's, metodologías innovadoras en el aula, atención a la diversidad son algunos de los más explicitados) y también que la inmensa mayoría de docentes suelen participar en múltiples cursos y seminarios de formación continua; ahora bien, aunque toda formación repercute de forma positiva en el incremento de la participación -como indica una profesora-, la valoración de la mayoría de informadores en cuanto a la oferta formativa relacionada con la participación no es tan positiva y se han recogido diversas opiniones indicando que no se dispone de este tipo de formación y que los planes de formación continua son mejorables.

Por otra parte, debe indicarse que algunos docentes comentan que cada cual debe buscarse la formación que pueda necesitar, porque ello es inherente a la profesión. El profesorado debe tomar conciencia que la administración no es la primera ni la única responsable de la formación continua, pero que el maestro o la maestra sí que tiene el deber para con sus responsabilidades como docente, y por tanto si no dispone de una formación de base, debe suplirla con la continua:

*Si te presentas para ser tutor, ya entiendes lo que esto significa. Y si no entiendes qué significa hablar con los padres y que esta comunicación es vital... y si no sabes debes buscar cómo aprenderlo... o no puedes ser tutor*

No sorprende que el profesorado aluda a esta necesidad de formación continua, estimándola como la más importante después de reclamar más formación inicial; de hecho, el propio Consejo Escolar del Estado (CES, 2018) propone diferentes actuaciones para fomentar la calidad educativa y recomienda “considerar la formación permanente del profesorado como una pieza clave en la estructura de un sistema educativo de calidad, vinculándola con las necesidades de los centros y sus proyectos y con una continua necesidad de adaptarla a las condiciones y características del alumnado” (CES, 2018, p. 554)

El tema de la tutoría es, sin duda, de acuerdo con las aportaciones de distintos informadores (un 55%), el eje en torno al cual gira la mayor parte de la oferta formativa y de los planes de innovación desarrollados en los centros, y la mayor parte del profesorado comenta que ha recibido algún tipo de formación en este sentido.

*Yo creo que todo el profesorado, de una u otra manera, realiza formación continua en los ámbitos que más le interesan. Yo, por ejemplo, estoy participando en una Jornadas sobre tutorías en las cuales se presentan experiencias de tutoría personalizada...*

*Siempre he sido tutora y he hecho bastantes cursos de formación en relación con el tema (...) Cada semana hay una reunión fija de tutores con el coordinador de ciclo para transmitir información de parte de la dirección... y para ayudar a los tutores en su tarea.*

Sin embargo, más allá de la especificidad de la temática de la tutoría como prácticamente la única oferta formativa centrada en la atención a las familias, otro elemento clave que se ha detectado es que la formación continua del profesorado en relación a la participación va ligada, frecuentemente, al modelo educativo y al tipo de centro. La estructura organizativa cooperativista, por ejemplo, favorece la participación y la decisión directa sobre la gestión del centro. Así, informadores clave pertenecientes a cooperativas de enseñanza y a comunidades de aprendizaje señalan que han recibido cursos sobre la relación familia-escuela en los que el abordaje de dicha temática era mucho más amplia y completa, aunque también se podía destacar la preponderancia de la acción tutorial como canal de participación y relación individual de seguimiento con las familias (pese a no ser el único elemento a tener en cuenta).

Así, por ejemplo, una maestra de 3º en una comunidad de aprendizaje señala que, antes de involucrarse en el proyecto de creación de dicha comunidad, estuvieron cinco meses formándose.

*En todo el proceso de creación de la comunidad de aprendizaje, tuvimos una formación específica para el centro, tanto para padres como para profesores, aunque acudieron únicamente los padres más motivados.*

En la base de la filosofía de las comunidades de aprendizaje la importancia otorgada a la participación de las familias pasa, precisamente, por la formación de dichas familias ya que, a través de esta formación, podrá participar mucho mejor en las dinámicas del propio centro; de ello depende directamente la calidad del proceso enseñanza aprendizaje y, por ende, el rendimiento de los niños y el éxito de la comunidad educativa a partir de la cohesión de todos sus miembros (Aguerri, 2017)

#### **4.1.3. La formación de las familias**

Continuando con lo ya señalado en el punto anterior, la falta de formación específica sobre participación en los centros es manifestada como un rasgo común a toda la comunidad educativa: en este sentido, el 40% de los docentes considera que los padres tampoco están formados. De hecho, prácticamente nadie tiene una formación específica para la participación, como indica una docente:

*Durante los estudios hay poca formación para la participación. El profesorado no sale preparado para participar. Pero los padres, tampoco. Ahora bien, si todos ponemos de nuestra parte se pueden conseguir grandes cosas.*

En cualquier caso, nadie duda de la necesidad de participar en el proceso educativo de sus hijos y que la labor educativa recae tanto en el centro escolar como en el hogar (pero para ello también debe ofrecerse formación):

*No se puede desvincular nunca la formación de las familias, los padres deben estar implicados porque la educación empieza en casa. La escuela es una herramienta de apoyo para educar, complementar lo que enseñan en casa... debe haber una continuidad, pero los padres necesitan aprender cómo hacer esa continuidad.*

Resulta evidente que, si se pretende una participación de un nivel alto cualitativamente hablando, habrá que formar para participar. Así, y retomando el análisis de Reparaz y Naval (2014, 10) al referirse a las familias como colectivo que debe introducirse en los colegios para colaborar en aspectos fundamentales como puedan ser el currículum y la organización del propio centro: no es suficiente con que las madres y los padres pretendan o tengan intención de participar, también es necesaria una formación para que sepan cómo participar; las familias deben formarse para esta participación activa, conocer aspectos fundamentales de la comunicación, de la colaboración y de la organización de los centros educativos.

#### 4.1.4. La práctica como elemento formativo

Más allá de identificar las carencias formativas de los docentes, un último aspecto al que aluden los profesionales educativos y que no debe quedar al margen de este análisis es aquello que ahora mismo está sustituyendo esa falta de formación detectada. Según los maestros y las maestras entrevistadas, una vez determinada cuál es su principal necesidad de cara a mejorar la participación de las familias en los centros educativos, la respuesta más frecuente al preguntar sobre cómo se ha obtenido la participación de la que ahora se dispone es prácticamente unánime (80%): los profesionales se van formando durante su quehacer cotidiano. De esta manera insisten en recalcar este aspecto como elemento paliativo clave para hacer frente al déficit identificado anteriormente:

*No tenemos una formación inicial que nos prepare para la participación. La formación es la práctica diaria, el día a día, lo que vas aprendiendo a medida que maduras en tu profesión, a base de hacer frente a las situaciones diarias, equivocándote, aprendiendo de los errores. Son cosas que no te enseñan mientras estudias, las aprendes con el tiempo... yo cada año soy mejor tutora. Por la experiencia, pero no por formación.*

El análisis de este carácter experiencial de la práctica docente frente a la falta de formación para la participación no debe entenderse únicamente como una alternativa a ésta, sino como un elemento más a tenerse en cuenta de cara al diseño de dicha formación. Cabe recordar aquí, en palabras de Latorre (2005, p. 6) y pese a no referirse a la participación de las familias sino a la praxis docente como base para la mejora en la calidad educativa que, en un contexto educativo caracterizado por la heterogeneidad, las prácticas pedagógicas de los docentes “se evidencian como ineludible núcleo de interés, pero al mismo tiempo de tensión, en donde se encuentra contenido un potencial de saber y cambio estratégicos”.

#### 4.2. Análisis de los planes de estudio del Grado en Educación Primaria del Estado español

Antes de empezar con la exposición y valoración de los datos recogidos del análisis de los planes de estudio de Educación Primaria, cabe señalar varios elementos a tener en cuenta respecto al total de universidades en el que se ha centrado el estudio: de las 76 del territorio español (CRUE, 2019), en un primer escrutinio se descartaron 18 por no contar con el Grado en Educación Primaria. Tras ellos, cayeron del listado otras 19 universidades por no ofrecer ningún tipo de formación relacionada con la familia o ni siquiera con la acción

tutorial, quedando así el total de 39 Grados en los que consta, al menos, una asignatura que incluye contenidos relativos a nuestro tema de base en este artículo (véase anexo). También debe mencionarse que no se han tenido en cuenta aquellas adscritas o dependientes de otros centros de Educación Superior, dado que la estructura de los planes de estudio es idéntica y ello supondría, únicamente, una repetición y sesgo de los resultados; en estos casos, únicamente se ha tomado como referencia uno de los centros.

Todas las Guías Docentes de las asignaturas y universidades que aparecen en el listado del anexo contemplan algún aspecto referido a la relación con las familias (tutoría, familia y escuela, atención a las familias, comunicación con las familias) no únicamente en el título de la asignatura. El listado, de hecho, era algo más amplio si únicamente se fijaba el foco de atención en el título, pero un total de 4 asignaturas (y 3 universidades) se eliminaron cuando se analizaron sus Guías Docentes y se constató que en ningún momento se trataban aspectos relacionados con la familia ni su participación en el contexto educativo.

Respecto a la tipología de asignaturas, duración y curso, cabe destacar que pese a que a priori se valora positivamente su carácter básico, ello sólo es consecuencia, considerado el contexto y las Guías Docentes, de la inclusión de estas asignaturas de manera aislada en los planes de estudio y como un elemento (a veces a modo de retal) del módulo en el que se encaja (Sociedad, Familia y Escuela). Igualmente, el curso y los créditos ECTS con los que cuenta sólo pueden valorarse en el marco del resto de asignaturas y de los contenidos de éstas, puesto que aunque inicialmente una asignatura de 6 créditos pueda parecer más válida que una de 4 para tratar la relación familia-escuela, ello no deja de ser irrelevante si, en realidad, dicha relación se queda a un nivel básico o de carácter vertical (de manejo de las relaciones con familias más que de colaboración con éstas, por ejemplo).

En esta misma línea, y aunque no se profundice en ello, el análisis del contenido de las Guías Docentes ha permitido la identificación de distintas orientaciones a la hora de abordar y tratar la participación desde las universidades. Al desarrollar los contenidos de las materias y referirse a las familias, se plantean diferentes perspectivas y desde connotaciones diversas que seguro repercuten en la praxis docente:

1. Perfil sociológico: el concepto de familia se encara desde un análisis de ésta como estructura y organización social de los individuos que la conforman. En este sentido, las asignaturas que enfocan así los contenidos tratan temas como “transformaciones de las familias a lo largo de la historia”, “la familia como contexto de desarrollo y socialización”, “características de la organización familiar”, “funciones sociales de la familia”, “cambio social y familia”, e incluso “sociología de la familia”.
1. Perfil orientador-tutelar: la relación con la familia es considerada como una relación desigual en la que el/la docente debe orientar a los padres/madres y dirigirlos. En este caso, los contenidos tratados en las asignaturas son “la acción tutorial con las familias: diagnóstico, pautas, estrategias y técnicas de intervención”, “las reuniones de los profesores con los padres”, “necesidades de las familias”, “técnicas para la acción tutorial: modificación de conducta y manejo de grupo”
2. Perfil comunitario: los contenidos relacionados con la familia se incluyen en la asignatura desde una perspectiva integral, de colaboración entre todos los agentes de la comunidad educativa. Aquí es donde se incluyen unidades didácticas como

“cambio social, familia y proceso educativo”, “relaciones entre familia y escuela: participación educativa”, “escuela: la importancia de la colaboración con las familias”, “los órganos de participación de los padres y madres”, “comunidad educativa”, “relación familia-escuela: entrevistas, reuniones, implicación familiar”.

En este sentido, y siguiendo lo ya trazado por Llevot y Bernad (2015) resulta imprescindible profundizar en estas cuestiones y facilitar el diseño y la implementación de programas de formación del profesorado que permitan la apertura de nuevas vías de participación de las familias a partir de su coordinación con éstas y con el resto de agentes de la comunidad educativa.

## 5. Conclusiones

Partiendo del análisis realizado en este trabajo se configura una necesidad ineludible a la vez que inaplazable: trazar una hoja de ruta para la comunidad educativa centrada en la formación como punto de referencia para asegurar la participación activa de las familias en los centros educativos.

Ello requiere de la transformación del concepto de participación en aquellos casos en los que no se concibe como un eslabón clave y esencial de la educación, y ello sólo será posible a través del diseño e implementación de programas formativos a todos los niveles e implicando a todos los colectivos. En este sentido, debe recalcarse la referencia a *programas* y no *acciones* porque éstos sólo pueden ser concebidos con una planificación previa estructurada en base a las necesidades de los colectivos implicados y que incluya una evaluación de los resultados obtenidos. La propuesta que desde este trabajo se plantea es la de programas de fomento de la *participación sostenible*, entendida ésta como una participación perdurable a tres niveles: perdurable en el tiempo (no se tratará de una participación puntual, sin continuidad), perdurable a los individuos (no dependerá de uno o varios miembros de la comunidad educativa que, cuando desaparezcan, también desaparecerá ese sentido de participación) y perdurable en recursos (no dependiente de ayudas o subvenciones o bien de que la dirección de un centro quiera implicarse y dedicar una partida en un momento determinado).

Coherente con esta base, a continuación se esbozan algunas propuestas en este sentido que, pese a no ser las únicas ni tal vez las más factibles a corto plazo, sí que se consideran insoslayables a partir de los resultados obtenidos:

- Garantizar contenidos relacionados con la participación de las familias en la formación inicial del profesorado. Todos los Grados en Educación Primaria deberían contar con, al menos, una asignatura obligatoria en sus planes de estudio relativa a la participación familiar; su carácter obligatorio de supondría un compromiso de reconocimiento por su correspondencia con las competencias específicas de la titulación. Igualmente, la presencia de esta asignatura no debe quedar como la introducción de un elemento aislado del resto, sino que debe conferírsele un carácter transversal y que la relacione, directamente con otras ya presentes (o que deberían estarlo) en el Grado de Primaria; un claro ejemplo de ello es la asignatura de Educación de Adultos, con la que se debería establecer una bidireccionalidad absoluta que permitiera un planteamiento de la oferta formativa dirigida a las

familias de manera conjunta con éstas. Además, los contenidos de esta/s asignatura/s deben contribuir a estabilizar la concepción de las familias como un agente más de la comunidad educativa y promover la generación de la relación con el maestro/a a nivel horizontal, no vertical.

- Diseñar y ofrecer programas de formación continua dirigidos al profesorado, centrados en las necesidades de toda la comunidad educativa pero que, a su vez, se nutran de las iniciativas basadas en la propia experiencia profesional a modo de buenas prácticas ya implementadas: el carácter constructivo con que cuentan ahora las experiencias que suplen en este momento la falta de formación en participación deben ser el motor que permita que esta formación continua no sea percibida como superflua o sin sentido. Igualmente, e intentando superar los modelos hasta ahora implementados y evidenciados como insuficientes, se evitará toda formación para la participación de las familias de carácter unidireccional o que incluya el matiz orientador-tutelar ya detectado en la formación inicial ahora ofrecido desde las universidades (errores de base fácilmente soslayables si se parte de que estos programas formativos deben diseñarse acordes a la propuesta planteada a continuación y no de manera independiente).
- Diseñar y ofrecer programas de formación continua dirigidos a las familias. Programas no entendidos como paralelos a la formación de los docentes, sino completamente articulados en la formación continua de los maestros. Los centros educativos, su realidad y sus necesidades orientarán a la propia comunidad educativa en el diseño de estos programas, adaptándolos a las exigencias del momento, pero solo en parte, no en su totalidad: es la administración educativa la responsable en primer término de ofrecer la formación correspondiente y de marcar las líneas de trabajo que, posteriormente, se perfilarán desde cada realidad particular, complementándose en todos los sentidos.
- La administración educativa debe hacerse cargo de la oferta formativa adicional a la inicial recibida por los profesionales educativos o cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Por ello, y como ya se ha venido trabajando desde alguna comunidad autónoma, dicha administración debe impulsar y motivar la participación de las familias a partir de la dotación de herramientas para la formación, el establecimiento de cauces fluidos de comunicación y fortalecer, igualmente, el compromiso de toda la comunidad educativa para y con la educación (Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, 2010).

Finalmente, sólo destacar que el principal sesgo y limitación del estudio radica en la falta de análisis de los planes de estudio de la ya extinta diplomatura de maestro/a de educación primaria, puesto que ello hubiera contribuido a definir y caracterizar de forma más sólida la formación inicial de los profesionales de esta etapa educativa. Sin embargo, más allá de considerarse ésta una limitación insuperable, se concibe como una nueva y amplísima vía de investigación en un futuro para la que se deberá tener en cuenta, igualmente, el análisis de la oferta de formación continua que recibe el profesorado de Primaria; a ello deberá sumársele la etapa de Educación Infantil como otro referente de análisis pero, a su vez, también los Másteres de Formación del Profesorado que se ofrecen en todo el territorio; no puede continuar marginándose la Educación Secundaria en lo que a participación parental concierne sólo por el simple hecho de que, en este momento, se halle completamente apartada de la situación que se dibuja en Infantil y Primaria en lo que respecta a la relación

familia-escuela. De hecho, y siguiendo a Hernández-Prados, García-Sanz, Parra y Gomáriz (2019), en Educación Secundaria los índices de participación de las familias se ven negativamente afectados por todo un conjunto de factores que no afectan a otras etapas educativas, y a ello hay que añadir que mientras que en Infantil y Primaria la participación se considera justificada y recomendable, en la Educación secundaria “se encuentra sometida a una crítica constante acompañada por la apatía y la falta de propuestas de mejora” (2019, p. 84).

Más allá, sin embargo, de la limitación del estudio que aquí se presenta, con este trabajo se pretende contribuir a definir medidas concretas de actuación para una mayor y mejor participación de las familias, a la vez que se ha evidenciado la necesidad de implementar estrategias de colaboración y de relación entre familia y docentes para promover la calidad del sistema educativo.

## Referencias

- Aguerri, L.M.R. (2017). *Comunidades de aprendizaje y participación familiar: un estudio de casos*. Tesis Doctoral publicada. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/4806>
- Andrés, S., & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71. DOI: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245461>
- Aparici, P. et al. (2003). *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació i valors*. Palma: Gadeso y Muntaner Editor.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Capdevila, C. (2016). *Educar millor. Onze converses per acompanyar famílies i mestres*. Barcelona: Arcàdia.
- Castro, M., Expósito, E., López, E., Lizasoain, L., Navarro, E., & Gaviria, J.L. (2015). Parent involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Comisión Europea/Dirección General de Educación y Cultura (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. Informe basado en los trabajos de la Comisión de Trabajo de Indicadores de Calidad*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
- Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2010). *Plan de formación y participación de las familias. 2011-2015*. [https://recursos.educarex.es/pdf/plan\\_f\\_familias.pdf](https://recursos.educarex.es/pdf/plan_f_familias.pdf)
- Consejo Escolar del Estado (CEE) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>

- Consejo Escolar del Estado (CEE) (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://ntic.educacion.es/cee/informe2018/i18cee-informe.pdf>
- CRUE (2019). *Universidades españolas*. Extraído de <http://www.crue.org/Universidades/SitePages/universidades.aspx>
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: Ceapa.
- Giró, J., & Andrés, S. (2014). La participación de las familias en los centros escolares en el contexto de la crisis. *XVII Conferencia de Sociología de la educación de la FES Tiempos críticos en educación*. Bilbao, julio de 2014.
- Giró, J., & Andrés, S. (2017) La participación del profesorado en la escuela. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 125-147). Madrid: Pirámide.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos de la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-89. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, 69(2), 41-57. Extraído de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49832/33577>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Parra, J., & Gomariz, M.A. (2019), Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York/London: Routledge.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-12. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9186/919.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>

- Maffiotte, E., Tur M., Ferrer, I., & Herranz, P. (2009). Les famílies: de la presència a la implicació. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació educativa i Socioeducativa*, 2(1), 143-151. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num1/mas/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/mas/index.html)
- Ministerio de Educación (2010). *Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación/Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Mir, M.L., Fernández, V., Llompart, S., Oliver, M.M., Soler, M.I., & Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado en educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (3), 173-185.
- Reparaz, C., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones (pp. 21-34.). Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Rivas, S., & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/490>
- Sanders, M.G., & Sheldon, S.B. (2009). *Principals Matter: A Guide to School, Family, and Community Partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Vallespir, J., Rincón, J.C., & 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>
- Vallespir, J., Rincón, J.C., & Morey, M. (2017). La documentación oficial de los centros y la participación de las familias. En Garreta, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide. Págs.: 49-69.
- Vega, A.M. (Coord.) (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una educación de calidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vigo, B., Dieste, B., & Julve, C. (2017). Discursos sobre la participación de las familias en la escuela y éxito escolar. En J. Garreta (Coord.) *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 149-162). Madrid: Pirámide.

## Anexo. Universidades con GEDP con asignatura relacionada con la participación de las familias

CCAA y Universidades	Título	Tipología	Curso	ECTS
<b>Andalucía</b>				
Univ. de Cádiz	Tutoría y familia	Básica	1º	6
	Acción tutorial	Optativa	4º	
Univ. de Córdoba	Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación primaria	Básica	2º	6
Univ. de Huelva	Atención a la diversidad y tutoría	Básica	2º	6
Univ. de Jaén	Sociedad, familia y escuela	Básica	1º	6
Univ. de Sevilla	Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social	Básica	1º	6
<b>Aragón</b>				
Univ. de Zaragoza	Maestro y relación educativa	Básica	1º	6
<b>Canarias</b>				
Univ. de La Laguna	Sociedad, familia y escuela	Básica	1º	6
	Acción tutorial en Educación primaria	Optativa	3º	
Univ. Las Palmas Gran Canaria	Familia y escuela en la sociedad de la comunicación	Obligatoria	2º	6
<b>Cantabria</b>				
Univ. de Cantabria	Acción tutorial	Obligatoria	3º	6
<b>Castilla y León</b>				
Univ. de Burgos	Orientación familiar, escolar y social	Básica	1º	6
Univ. Católica de Ávila	Familia y orientación educativa	Básica	1º	6
	Escuela, familia y pensamiento social	Básica	1º	
	Tutoría y orientación educativa	Optativa	4º	
Univ. de León	Tutoría y orientación	Básica	2º	6
Univ. Pontificia de Salamanca	Orientación educativa y tutoría	Básica	2º	6
Univ. de Valladolid	Orientación y tutoría con el alumnado y las familias	Básica	1º	6
<b>Cataluña</b>				
Univ. Abat Oliba CEU	Sociedad, familia y escuela	Básica	2º	6
Univ. de Barcelona	Acción tutorial: relaciones entre escuela, familia y comunidad	Básica	1º	6
Univ. de Lleida	Acción tutorial en educación primaria	Básica	2º	6
Univ. Ramon Llull	Sociedad, familia y educación	Básica	4º	6
Univ. Rovira i Virgili	Sociedad, familia y educación	Básica	1º	12
Univ. de Vic	Familia, escuela y entorno	Básica	2º	6
<b>Comunidad de Madrid</b>				
Univ. Antonio de Nebrija	Sociedad, familia y escuela	Básica	1º	6
Univ. Autónoma de Madrid	Orientación y asesoramiento a las familias	Básica	2º	6
Univ. Complutense de Madrid	Orientación educativa y acción tutorial	Básica	1º	6
Univ. a Distancia de Madrid	Orientación e intervención tutorial	Básica	2º	6
Univ. Francisco de Vitoria	Hombre, familia, escuela y sociedad	Básica	1º	6
	Orientación escolar y atención a las familias		2º	
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>				
Univ. de Navarra	Familia, sociedad y educación	Básica	1º	6

Univ. Pública de Navarra	Sociedad, familia y escuela inclusiva	Obligatoria	2º	6
<b>Comunidad Valenciana</b>				
Univ. Cardenal Herrera	Sociedad, familia y escuela	Básica	1º	6
Univ. de València	Estructura social y educación	Básica	1º	6
<b>Extremadura</b>				
Univ. de Extremadura	Acción tutorial y educación familiar	Obligatoria	1º	6
<b>Galicia</b>				
Univ. de A Coruña	Orientación, tutoría y calidad	Básica	2º	6
Univ. de Santiago de Compostela	Infancia, familia y escuela	Básica	1º	6
	Tutoría y orientación educativa	Optativa	3º	4,5
<b>Islas Baleares</b>				
Univ. Pontificia Comillas (CESAG)	Sociedad, cultura y educación	Básica	1º	6
	Familia y escuela		3º	
Univ. de les Illes Balears	Sociología, convivencia y educación	Básica	1º	6
<b>La Rioja</b>				
Univ. de La Rioja	Sociedad, familia y tutoría	Básica	1º	6
Univ. Internacional de la Rioja	Familia, escuela y sociedad	Básica	1º	4
	Orientación familiar y tutoría	Básica	1º	6
<b>País Vasco</b>				
Mondragon Unibertsitatea	Organización escolar y participación de la familia	Básica	2º	6
Univ. de Deusto	Familia y escuela	Básica	1º	6
<b>Región de Murcia</b>				
Univ. Católica San Antonio de Murcia	Sociedad, familia y escuela	Básica	1º	6
	Orientación educativa y acción tutorial	Básica	1º	6

Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M. & Priegue-Caamaño, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389931>

## La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción

Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Diana Priegue Caamaño  
Universidade de Santiago de Compostela

### Resumen

Tomando en consideración la relevancia de poner en marcha acciones que favorezcan la relación familia-escuela, el estudio examina la medida en que el programa socioeducativo ECOFASE ha cumplido con la eficacia prevista respecto de la mejora de los niveles de participación familiar en la escuela y de la implicación educativa de los progenitores en el hogar. En concreto, el programa se implementó en siete (7) centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, contando con la colaboración de 97 familias. Los resultados que hemos obtenido confirman que el programa, en términos generales, ha sido efectivo y ha logrado satisfacer las expectativas de las familias. De una parte, la intervención llevada a cabo ha servido para que las familias refuercen sus buenas prácticas de implicación educativa en el hogar, caso del acompañamiento en el estudio y la ayuda y apoyo prestados a sus hijas/os. De otra, ha incidido significativamente en la relación que mantienen los padres y madres con el centro escolar y, en especial, con el profesor tutor.

### Palabras clave

Familia, participación en la escuela; implicación educativa; programa socioeducativo.

---

### Contacto:

Miguel A. Santos Rego. E-mail: [miguelangel.santos@usc.es](mailto:miguelangel.santos@usc.es). Universidade de Santiago de Compostela. Este trabajo se ha elaborado teniendo como soporte el proyecto de investigación subvencionado en convocatoria competitiva por la Xunta de Galicia, *Deseño e avaliación dun programa para a mellora do rendemento educativo do alumnado inmigrante* (10SEC214042PR).

## The Improvement of Participation and Involvement of Families in School: a Program in Action

### Abstract

Taking into consideration the relevance of implementing actions that favor the family-school relationship, this study aims to examine the way in which the socio-educational program ECOFASE has complied with the planned effectiveness in relation to the improvement of the levels of family participation at school and parents' educational involvement at home. Specifically, the program was implemented in seven (7) secondary schools of the Autonomous Community of Galicia, with the collaboration of 97 families. The results we have obtained confirm that, in general terms, the program has been effective and has managed to meet the families' expectations. On the one hand, the intervention carried out has helped families to reinforce their good practices of educational involvement at home, as the case of accompaniment in the study as well as helping and support provided to their children. On the other, it has had a significant impact on the relationship that parents maintain with the school and, especially, with the tutor.

### Key words

Family; participation at school; educational involvement; socio-educational program.

### Introducción

Es posible dar cuenta de un buen número de referencias que no sólo enfatizan que las familias son un recurso clave para ayudar a promover el éxito educativo del alumnado, sino que destacan que el aprendizaje se optimiza cuando las familias y las escuelas colaboran (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2012). Junto a ello, se ha constatado también que la participación de los padres y madres revierte en la calidad del centro y del trabajo docente (Llevot y Bernad, 2015), incrementa el capital social y cultural de las familias (Auduc, 2007) y permite aproximar las culturas familiar y escolar (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, y Rodrigo, 2016).

Tal y como se ha confirmado en trabajos previos (Santos, Lorenzo, y Priegue, 2011), el análisis del grado de implicación no puede desvincularse de variables de índole muy diversa que, en mayor o menor medida, influyen en el contacto con la escuela. En este sentido, la incursión realizada por Rodríguez, Martínez, y Rodrigo (2016), centrada en el estudio de las dificultades de las familias para participar en los centros escolares, concluye que los principales obstáculos se vinculan con las dificultades para compatibilizar el horario laboral y escolar, lo que explicaría que los padres y madres que trabajan fuera de casa informen de mayores problemas para mantener una relación estrecha con el centro escolar.

Lo cierto es que, en no pocas familias, factores como los económicos son la causa de que las necesidades vitales más urgentes estén por delante de la participación en la escuela de los hijos/as. En este sentido, las investigaciones realizadas sobre los niveles de participación de los progenitores de origen inmigrante constatan la importancia de la falta de tiempo o la

existencia de una red de apoyo social escasa para compatibilizar sus responsabilidades familiares y laborales (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016).

Respecto del asunto que interesa, otro de los temas más preocupantes es el descenso de los niveles de implicación familiar a medida que los hijos/as avanzan en el sistema educativo. Así es que en Educación Infantil y Educación Primaria la relación entre progenitores, profesorado y centro escolar es significativamente más estrecha que en etapas posteriores (Parra, García, Gomariz, y Hernández, 2014). Para Rodríguez, Martínez, y Rodrigo (2016) las diferencias en el nivel de implicación de las familias en los centros según la etapa educativa tienen que ver con la existencia de visiones diferentes respecto de cómo entiende la familia que debe ser su relación con la escuela, en función de los estudios que cursan sus hijos/as, variable que a su vez se vincula al nivel de competencia percibido por los progenitores para ayudarles (Rivera y Milicic, 2006). En esta misma dirección apuntan Hoover-Dempsey y Sandler (2005) cuando señalan, de un lado, la influencia del sentido de eficacia y, de otro, la relevancia de la percepción que tiene la familia sobre el nivel de responsabilidad e implicación en el hogar que favorece en mayor medida los aprendizajes escolares y el éxito educativo de sus hijos/as.

Es evidente que la formación con la que cuentan los padres y madres va a determinar la ayuda que pueden prestar a sus hijos/as, sobre todo en determinadas etapas educativas, caso de la educación secundaria, donde los contenidos escolares son más complejos. En consecuencia, lo esperable es que los progenitores con niveles educativos más altos hagan uso de esa mayor capacitación para ayudar a sus hijos/as en las obligaciones escolares y supervisar las condiciones en las que se desarrolla el estudio en el hogar. Esta mejor preparación también beneficiaría la forma de intervenir en el centro escolar (Roosa et al., 2012), y situaría a los padres y madres en coyunturas más favorables para intervenir en los asuntos de la escuela.

Lo que se suele decir es que los padres y madres están implicados cuando “participan activamente en las actividades de la escuela, o ayudan de modo visible a los niños en la realización de las tareas escolares” (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016, p.11). Esta idea pone sobre la mesa dos asuntos. Por un lado, el predominio de una perspectiva básicamente instrumental de la participación (Lorenzo, Godás, y Santos Rego, 2017) y, por otro, la necesidad de diferenciar varios niveles o modalidades de colaboración entre estas dos agencias de socialización (Esptein, 2001; Reparaz y Naval, 2014).

La existencia de actitudes diferentes en las familias en función de la vía o modalidad de participación en el centro es una cuestión constatada en las investigaciones que se han realizado. Por una parte, los progenitores muestran más interés por aquellos aspectos que afectan directamente a sus hijos/as, mientras que los aspectos referidos a los asuntos colectivos de la escuela son menos importantes para ellos, o cuando menos sus niveles de implicación descienden significativamente (Garreta, 2013). Precisamente en lo tocante a su relación con los profesionales de la escuela, Hernández, García, y Gomariz (2019) subrayan que, de las dimensiones que integran la participación, la comunicación con el tutor/a de los hijos/as constituye una de las más analizadas y además es uno de los aspectos mejor valorados y que mayor satisfacción genera entre las familias.

En el lado opuesto, las investigaciones que han tratado de desentrañar las claves del escaso interés de las familias por implicarse en las estructuras formales de participación aluden a su escasa efectividad (Silveira, 2016), a su irregularidad e ineficacia (Collet-Sabé, Besalú, Feu, y Tort, 2014), y a la consideración de que su rol es el de simples espectadores (Feito, 2007). Por

poner un ejemplo, el trabajo realizado por Andrés y Giró (2016) informa de que el Consejo Escolar es un órgano inicialmente bien valorado pero que, con el tiempo, va perdiendo aceptación entre las familias porque estas perciben que están en situación de inferioridad con respecto al centro y los docentes, que son los que realmente toman las decisiones.

Lo cierto es que la necesidad de invertir mayores esfuerzos en la mejora de la valoración que las familias hacen de las estructuras formales de participación en la toma de decisiones es una cuestión que admite poca o ninguna discusión cuando se plantea la mejora de los niveles de implicación de los padres y madres en la escuela, siendo este el eje central del problema que analizamos en el presente trabajo. En este sentido, convendría avanzar, tanto en la reformulación de las propias estructuras como en proporcionar formación específica sobre la relevancia de formar parte de los procesos de toma de decisiones.

## Planteamiento del estudio

### El Programa de Educación Familiar

Con la mirada puesta en la mejora del rendimiento educativo del alumnado de ESO se llevó a cabo el diseño e implementación de un programa socioeducativo, que denominamos ECOFASE, compuesto, a su vez, por tres programas: Programa de Aprendizaje Cooperativo, Programa de Educación Familiar y Programa de Aprendizaje-Servicio. La estructura del Programa responde a la necesidad de intervenir en tres dimensiones clave de la intervención: Centro-aula, Centro-familia, y Centro-alumno.

Este trabajo se centra únicamente en el Programa de Educación Familiar (EF), que incluye dos subprogramas independientes pero estrechamente vinculados. Uno de ellos se centra en el trabajo con las familias de los estudiantes (Parte I), y el otro tiene como destinatarios a los propios alumnos y alumnas (Parte II). Los dos subprogramas supusieron cinco sesiones, cada una de las cuales tuvo una duración aproximada de dos horas.

Respecto del subprograma dirigido a las familias, diseñado en gran medida a partir de los resultados de una investigación previa (Lorenzo, Godás, Priegue, y Santos Rego, 2009), y con las aportaciones de Musitu y Cava (2001), lo primero que conviene resaltar es que uno de los principales objetivos fue orientar a los progenitores sobre cómo podían ayudar a sus hijos e hijas en su trayectoria escolar, teniendo en cuenta las particularidades de la adolescencia, etapa evolutiva en la que, como es sabido, las dificultades en las relaciones intrafamiliares pueden aumentar.

Los contenidos trabajados en las sesiones fueron los siguientes: ¿en qué podemos ayudar para que nuestro hijo estudie mejor? Hábitos y Técnicas de estudio; el Sistema Educativo Español: los padres y madres informados; la participación de padres y madres en el centro educativo; y las relaciones con hijos adolescentes.

### Objetivos

El objetivo general de trabajo es analizar si el programa ECOFASE incide positivamente en la implicación familiar en la educación en el hogar y en las relaciones que se establecen con el centro escolar.

Este propósito más global se concreta en dos objetivos específicos. En primer lugar, se trata de profundizar en la actuación de las familias en el hogar, atendiendo a puntos como la ayuda

prestada, el control del tiempo de estudio, la supervisión de las tareas y los aspectos vinculados a la comunicación entre padres/madres e hijos en relación a las cuestiones educativas. En segundo lugar, se atiende a la relación con el centro, intentando valorar la eficacia del programa en la mejora de la participación de las familias a través de las estructuras formales.

## Método

### Participantes y procedimiento

En lo que tiene que ver con la muestra de estudio, participaron un total de 85 familias de alumnos/a de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º curso) escolarizados en 7 centros educativos (6 públicos y un privado concertado) de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los centros fueron seleccionados a partir de los datos de escolarización de niños y niñas de procedencia extranjera, y que decidieron participar de forma voluntaria después de presentar el programa tanto al equipo directivo como a los orientadores y tutores de los distintos cursos. Fueron invitadas a participar todas las familias de los centros con hijos e hijas matriculados en ambos cursos quienes, simultáneamente, estaban participando en otros módulos del programa.

Los miembros de las familias, que llegaron a 97 (en algún caso participan padre y madre), implicados en el desarrollo del programa fueron, sobre todo, las madres (81%), representando los padres el 16.7% de la muestra. También debemos destacar la participación de abuelas (2.3%). El 11.6% de las familias emigraron a España, fundamentalmente, desde algún país de América Latina. Fueron seleccionadas tomando como referencia la participación de sus hijos/as en el programa. A todos ellos se les explicaron los objetivos, contenidos y metodología de trabajo. Tal y como ya se ha comentado, su decisión de colaborar en la investigación fue totalmente voluntaria.

A estas 97 personas se les administró un primer cuestionario sobre prácticas habituales a la hora de participar o implicarse en los estudios de sus hijos e hijas (pretest), que volvieron a cubrir tres meses después de finalizada la intervención (postest), en una sesión (entrevista grupal) donde las familias podían valorar, de forma abierta, su experiencia con el programa. Esta evaluación se hizo en cada uno de los 7 centros. En definitiva, optamos por un diseño pre-experimental de un solo grupo con pretest y postest.

Con la implementación del programa, el número de participantes se redujo a 79, de los cuales el 65,8% asistieron a la totalidad de las sesiones programadas, y el 34,2% faltó a alguna (ver Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2016).

### Instrumentos de recogida de información

En cuanto a los instrumentos, situándonos en un enfoque metodológico mixto, además de la información obtenida a través de la entrevista grupal con las familias en la última sesión del programa, se utiliza un cuestionario elaborado específicamente para la investigación compuesto por escalas en formato tipo likert, y preguntas cerradas sobre perfil familiar, ambiente de estudio en el hogar y pertenencia a la AMPA. Concretamente, en este trabajo se atiende a dos de las escalas. Una primera compuesta por 17 ítems (alpha de Cronbach de .822) con los que se pretende analizar el nivel de actuación y las prácticas que el

padre/madre/abuela despliegan para implicarse en la educación del niño/a; y una segunda sobre participación orgánica, con 4 ítems (alpha de Cronbach de .589). Los ítems tenían cuatro alternativas de respuesta: nada (1), poco (2), bastante (3) y mucho (4).

Con el objeto de analizar cómo se configura la estructura general en las escalas, se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax. En otro trabajo previo (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016) se estudian las características psicométricas de las escalas.

Gracias al Análisis Factorial Exploratorio (AFE), siguiendo el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax, se obtienen los siguientes estadísticos descriptivos:  $KMO = .741$ ;  $\chi^2_{(153)} = 478,880$ ,  $p < .001$ .

La extracción inicial de esta primera escala distingue cuatro factores significativos que explican un 57.13% de la varianza. El primero es “Comunicación de expectativas sobre los estudios” formado por 6 ítems (29.47% de la varianza): Le digo claramente lo que espero de él/ella y cómo quiero que actúe; Me preocupo de que tenga éxito en los estudios; Acostumbro a animar a mi hijo/a para que consiga lo que quiere; Mi hijo/a sabe lo que espero de él/ella como estudiante; Lo/la respeto y lo/la considero importante; Cuando le mando hacer algo, le explico por qué debe hacerlo. El segundo es “Ayuda en el trabajo escolar” (11.31% de la varianza): Normalmente asisto a los programas y charlas que ofrece la escuela a la que asiste mi hijo/a; Sé cómo manejarme en la escuela de mi hijo/a cuando quiero informarme para ayudarlo/a; Cuando mi hijo/a me pregunta o me pide ayuda en casa para resolver sus tareas escolares y puedo ayudar, lo hago; Le ayudo en el trabajo de la escuela si hay algo que no entiende; Ayudo a mi hijo/a a seleccionar las asignaturas o cursos que va a realizar cuando me pregunta. El tercero (8.60% de la varianza), con tres ítems, es el denominado “Control del comportamiento en la escuela” que incluye: Confía en mí para contarme lo que le pasa y lo que le preocupa; Sé lo que hace mi hijo/a en la escuela; Normalmente hago planes de futuro con mi hijo/a. Y el cuarto “Control sobre las tareas escolares” (7.75% de la varianza): Controlo su asistencia a clase; Cuando mi hijo o hija practica algún deporte o actividad extracurricular lo/a acompaño; Controlo el tiempo que dedica en casa al estudio. También observamos una buena consistencia interna, tal y como recogen los valores  $\alpha$  (entre .860 y .427).

Para la segunda de las escalas, se obtienen los siguientes estadísticos descriptivos:  $KMO = .616$ ;  $\chi^2_{(6)} = 29,849$ ,  $p < .001$ . La extracción inicial arrojó un único factor significativo que explica el 45.24 % de la varianza. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Resultados del análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax en la Escala 2*

ITEMS	Factor
Asiste a las reuniones de la escuela de su hijo/a	.762
Conoce al profesor/a tutor/a de su hijo/a	.657
Asiste a las celebraciones o fiestas de la escuela de su hijo/a	.699
Participa en las actividades convocadas por la AMPA de la escuela de su hijo/a	.556

## Resultados

Todas las respuestas fueron previamente codificadas para ser tratadas con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20.

A los efectos de analizar los efectos del Programa ECOFASE sobre las variables de estudio realizamos una comparación entre los datos de pretest y de posttest (t de Student para muestras emparejadas).

Tabla 2.

*Diferencias entre pretest y posttest en los ítems de la escala 1*

ITEMS	Media		DT		t	gl	Sig. (bilateral)
	1	2	1	2			
Mi hijo/a sabe lo que espero de él/ella como estudiante	3.70	3.63	.492	.543	1.150	69	.254
Acostumbro a animar a mi hijo/a para que consiga lo que quiere	3.77	3.74	.456	.567	.445	69	.658
Normalmente hago planes de futuro con mi hijo/a	3.27	3.36	.760	.660	-.973	69	.334
Sé lo que hace mi hijo/a en la escuela	3.09	3.04	.690	.661	.536	66	.594
Normalmente asisto a los programas y charlas que ofrece la escuela a la que asiste mi hijo/a	2.99	3.03	.807	.798	-.445	69	.658
Sé cómo manejarme en la escuela de mi hijo/a cuando quiero informarme para ayudarlo/a	3.06	3.14	.876	.780	-1.062	70	.292
Ayudo a mi hijo/a a seleccionar las asignaturas o cursos que va a realizar cuando me pregunta	3.26	3.24	.847	.638	.341	67	.734
Cuando mi hijo o hija practica algún deporte o actividad extracurricular lo/a acompaño	2.86	2.92	1.006	.847	-.552	65	.583
Cuando mi hijo/a me pregunta o me pide ayuda en casa para resolver sus tareas escolares y puedo ayudar, lo hago	2.93	3.06	.754	.802	-1.536	68	.129
Le ayudo en el trabajo de la escuela si hay algo que no entiende	3.11	3.04	.949	.947	.627	70	.533

Cuando le mando hacer algo, le explico por qué debe hacerlo	3.3	3.17	.667	.721	1.349	69	.182
Confía en mí para contarme lo que le pasa y lo que le preocupa	3.05	2.98	.843	.836	.712	70	.479
Lo/la respeto y lo/la considero importante	3.64	3.63	.617	.620	.228	67	.820
Me preocupo de que tenga éxito en los estudios	3.80	3.80	.496	.550	.000	70	1.000
Le digo claramente lo que espero de él/ella y cómo quiero que actúe	3.70	3.57	.598	.671	1,381	69	.172
Controlo su asistencia a clase	3.78	3.77	.630	.658	.207	70	.837
Controlo el tiempo que dedica en casa al estudio	3.35	3.45	.946	.692	-.961	70	.340

Como se puede observar en los datos de la tabla, no se producen diferencias estadísticamente significativas entre la situación de pretest y postest. Los padres consideran ya antes del programa que comunican a los hijos sus expectativas sobre los estudios, y se preocupan, sobre todo, de que tengan éxito en los mismos. Es en la ayuda en el trabajo escolar donde las medias son más bajas, aunque siempre por encima de la media teórica de la escala. Concretamente, si bien se mejora después de la intervención, es en la prestación de ayuda, si el progenitor puede hacerlo, en casa para resolver tareas escolares, y en la participación en programas y charlas del centro, donde las familias parecen implicarse menos. Controlan la asistencia a clase, pero ya no tanto el tiempo dedicado al estudio en el hogar, y aún menos se acompaña al niño o niña a actividades extraescolares. Finalmente, consideran que sí controlan el comportamiento de sus hijos/as en la escuela.

Estos datos nos ponen sobre la pista de si este tipo de programas llega realmente a las familias que más lo necesitan, o por el contrario, son ya las familias con un nivel de compromiso alto las que acaban por participar activamente. Es por ello que conviene estudiar de forma más pormenorizada cuáles son las variables familiares que inciden de forma significativa en los resultados del programa. Así, por ejemplo, los resultados son muy distintos para aquellas familias que participaron en todas las sesiones del programa (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016).

Es en la escala de participación orgánica donde sí se detectan diferencias estadísticamente significativas. Llama la atención el bajo conocimiento que tienen del profesor/a tutor de sus hijos/as, que mejora significativamente con la intervención. También la presencia de los padres en celebraciones o fiestas escolares se ha visto muy favorecida con el programa. Debe destacarse la baja implicación de las familias en las Asociaciones.

Tabla 3.

*Diferencias entre pretest y posttest en los ítems de la escala 2*

ITEMS	Media		DT		t	gl	Sig. (bilateral)
	1	2	1	2			
Asiste a las reuniones de la escuela de su hijo/a	3.15	3.20	.804	.839	-4.445	70	.658
Conoce al profesor/a tutor/a de su hijo/a	2.79	3.20	1.034	.894	-4.611	69	.000
Asiste a las celebraciones o fiestas de la escuela de su hijo/a	1.84	2.16	.914	.914	-2.147	43	.037
Participa en las actividades convocadas por la AMPA de la escuela de su hijo/a	1.67	1.68	.914	.983	-.127	59	.899

En la entrevista grupal las familias hacen alusión a aquellos aspectos en los que consideran que el programa ha incidido en mayor medida:

- Les permitió reforzar la forma de actuar en el hogar, lo que repercutió positivamente en las relaciones familiares: diálogo, control y acompañamiento en el estudio, conocimiento de lo que están haciendo los hijos/as, percepción por parte de los chicos de que lo que hacen es de interés para sus padres...
- Se incrementó el nivel de empatía y reflexión en la relación con sus hijos/as.
- Les sirvió para comprender y ayudar mejor a sus hijos/as en el estudio y cambiaron algunas de sus prácticas de relación.
- Consideran que los resultados se percibirán en mayor medida a largo plazo, pero ahora comprenden mejor las dificultades de sus hijos/as y tienen mayor seguridad a la hora de actuar.

Para analizar los resultados de este programa, también es conveniente reparar en la satisfacción de las familias. Una prueba de la valoración que hacen los progenitores es que más del 65% de ellos asistieron a todas las sesiones, lo que se explica por el alto nivel de satisfacción de las familias con la intervención realizada. Concretamente, se evalúa con los progenitores el programa en su conjunto, y también los contenidos, actividades y profesionales encargados:

a) El programa en general: consideran que es útil, suficiente, apropiado, divertido, descansado, activo, corto, con un horario adecuado, ordenado y claro. En este apartado, los padres hacen observaciones referidas, no solo al horario, sino al momento en que se lleva a cabo el programa (a partir de febrero), incidiendo en la necesidad de que se desarrolle al comienzo del curso:

"Se debe hacer antes para que los niños puedan sacar mayor provecho" (Familia 9. Centro nº 1).

"Debería haber sido al principio del curso y no al final" (Familia 14. Centro nº 1).

"Deberían proponer más cursos durante el año o más tiempo; en un momento más adecuado para los niños "(Familia 31. Centro nº 3).

b) Los contenidos: son suficientes, comprensibles, apropiados y con aplicación práctica. Al respecto, hacen observaciones importantes que deben tenerse en cuenta en futuras implementaciones del Programa:

- Reclaman que deben ampliarse, incidiendo, principalmente, en la necesidad de profundizar en la cuarta sesión, la dedicada a tratar la adolescencia y, por lo tanto, también el tiempo:

"Me gustaría que la sesión dedicada a la adolescencia fuera algo más extensa y que tratara con algo más de tiempo los aspectos psicológicos de esta etapa de la vida (Familia 6. Centro No. 1).

"Debería tener más contenido y más tiempo, toda la ayuda es poca" (Familia 24. Centro No. 3).

"Me gustaron mucho las charlas y lo que hizo (se refiere a la profesora del Programa) pero habría que explicarlo con más tiempo, hubo cosas que le noté a mi hija que le ayudaron a ella..., pero fue educativo e importante" (Familia 33. Centro nº 3).

- Las familias también hacen recomendaciones, como compartir sesiones con los niños/as y la necesidad de que el programa sea aún más práctico:

"Eché en falta una sesión conjunta con los niños, tal vez sería necesaria alguna otra sesión" (Familia 60. Centro nº 3).

"Estaba bien, pero tenía que hacerse más a menudo y más práctico" (Familia 64. Centro nº 3).

"Cosas prácticas de métodos de estudio con padres e hijos juntos" (Familia 65. Centro nº 3).

c) Las actividades: padres y madres las definen como comprensibles, claras, apropiadas, activas y divertidas.

d) Los profesores: las familias están de acuerdo en que los profesionales implicados fueron cercanos, activos, claros, comprensibles y agradables.

A pesar de estos resultados globales, se considera, desde la interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos, que la intervención ha sido positiva, teniendo en cuenta, además, el corto espacio de tiempo transcurrido entre ambas condiciones, lo que hace difícil profundizar en tales resultados.

## Discusión y Conclusiones

El primer aspecto que conviene resaltar es que las familias participantes en el programa decidieron voluntariamente implicarse en su desarrollo, lo que ya de partida les atribuye un cierto interés por contribuir activamente a la mejora de las posibilidades de éxito académico de sus hijos/as. Además, en su mayor parte han mostrado una asistencia regular a las sesiones lo que refuerza la tesis de que, *a priori*, el programa ha conseguido implicar a familias que tienen un nivel de compromiso con la participación en la escuela superior a la media.

En segundo lugar, los resultados alcanzados ponen de manifiesto la existencia de un impacto diferente del programa a dos niveles (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007): de una parte, podemos hacer referencia a la eficacia del programa en las variables que asociamos a la implicación educativa parental en el hogar, y, de otra, a su eficacia para mejorar la relación que, desde un punto de vista más formal, mantienen los progenitores con la escuela.

En cuanto a los aspectos que integran el primero de los bloques, el análisis cuantitativo no refleja la existencia de mejoras estadísticamente significativas. No obstante, los resultados de pretest ya mostraban puntuaciones elevadas en buena parte de las variables contempladas, por lo que, teniendo en cuenta el escaso periodo de tiempo transcurrido entre ambas medidas, es difícil observar mejoras destacables. Así, tal y como ya se comentado, los progenitores que participan en la implementación del programa dan cuenta de buenas prácticas a la hora de implicarse en las cuestiones educativas en el hogar. Alcanzan resultados muy favorables en variables que la investigación ha constatado que son claves, caso de la comunicación de las expectativas sobre lo que se espera de los hijo/as, la preocupación por los estudios y el apoyo brindado (Hill y Tyson, 2009).

Paralelamente, si se tienen en cuenta las conclusiones recogidas en las entrevistas grupales llevadas a cabo en la última sesión, los participantes hacen hincapié en que el programa les ayudó a ser más conscientes de la importancia de implicarse en los estudios de sus hijos/as y a entender que abordar desde el diálogo y la comunicación con los hijos/as los asuntos educativos repercute positivamente en su trayectoria escolar. En cuanto a este asunto, conviene hacer una breve referencia a los hallazgos derivados de las investigaciones que han atendido a la influencia de los estilos educativos familiares en el rendimiento académico (Inam, Nomaan, y Abiodullah, 2016). Si bien todavía no existe una asociación clara sobre qué modelos educativos muestran una incidencia más favorable en la trayectoria académica de los estudiantes, lo que sí parece constatarse es que, para el alumnado, sentir el apoyo de los progenitores tiene un efecto mucho más favorable en el aprendizaje que el establecimiento en el hogar de mecanismos de control estrictos (Jeynes, 2011).

Retomando el análisis de la incidencia que ha tenido el programa en la relación de los progenitores con el centro, las diferencias entre pretest-postest muestran una mayor eficacia del programa en esta dimensión. Conviene recordar que precisamente la implicación de las familias en las estructuras formales es la modalidad participativa que la investigación ha demostrado ser más endeble (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016).

Los resultados alcanzados respecto de la participación en las actividades que se organizan desde las AMPA concuerdan con los derivados de otros trabajos previos realizados hace más de una década, caso del liderazgo por Garreta (2008), y de algunos estudios más recientes, como el llevado a cabo por Llevot y Bernad (2015). Justamente en este trabajo se afirma que el 75% de las familias de los centros están inscritas en tales asociaciones, siendo mucho más bajo el porcentaje de padres y madres (cerca del 50%) que suele asistir a las actividades que

se organizan y a las reuniones que se convocan. Es previsible, entonces, la escasa disposición de las familias para asumir responsabilidades en las juntas directivas puesto que, por lo general, su implicación se reduce a la colaboración en acciones puntuales que afectan directamente a sus hijos/as. Idéntica situación se detecta cuando se analizan las cifras de progenitores que participan en las elecciones al Consejo Escolar que, en general, no suele superar el 12 % (Andrés y Giró, 2016).

Quizás sea precisamente la escasa utilidad percibida por las familias el principal obstáculo para participar más activamente en estas estructuras, lo que, a su vez, explicaría que los mejores índices se registren en las vías de participación que permiten resolver asuntos que afectan de manera particular a los hijos/as.

En este caso, el programa ha servido para que las familias mejoren significativamente las relaciones que mantienen con el profesor-tutor, un dato que parecía preocupante tras conocer que la medida de pretest apuntaba a una relación bastante mejorable con este profesional que, no olvidemos, es el referente en la relación centro-familia.

Lo cierto es que al analizar los datos de la primera escala que, como decíamos, daban cuenta de la existencia de un buen nivel de implicación en la educación, sorprende la escasa participación de las familias en las celebraciones de la escuela. Esta es una variable que, por lo que informan las familias, mejora de manera significativa tras haber asistido a las distintas sesiones del programa. En todo caso, los resultados no son aún los deseables. Probablemente tengan que ver con esa tendencia más global de los progenitores a implicarse menos en el centro a medida que los hijos/as avanzan en el sistema educativo y a la visión generalizada de que la educación secundaria tiene una finalidad más estrictamente académica, en la que las familias tienen poco o nada que aportar.

No sorprende, por ello, que la invitación directa del profesorado a las familias para que se impliquen en el centro escolar sea una de las variables más influyentes en la decisión de participar (Anderson y Minke, 2007). Y más aún en educación secundaria, donde el sentido de pertenencia al centro escolar podría registrar los índices más bajos. Precisamente algunos trabajos atribuyen al sentido de pertenencia una importancia más relevante en los niveles de participación que la otorgada a las variables socioeconómicas, la nacionalidad o el nivel de estudios, equiparándose a la importancia otorgada al clima educativo familiar y a las expectativas de las familias sobre el rendimiento (Castro et al., 2014).

En definitiva, sin dejar de reconocer las limitaciones que puede haber tenido el desarrollo del programa en los centros, entre ellas el escaso tiempo dedicado al trabajo con las familias, lo cierto es que tanto los datos derivados de este trabajo como muchos otros a los que se ha hecho referencia, apuntan de manera clara a la existencia de un problema serio en las estructuras de participación de las familias en los centros escolares. Está claro, por tanto, que además de estar lejos de alcanzar los propósitos para los que han sido configuradas, la percepción entre la comunidad educativa respecto de la utilidad de las asociaciones requiere de una reformulación en profundidad de su sentido y cometido. Algo que, necesariamente, debe estar liderado por las propias familias.

## Referencias

- Anderson, K. J. y Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(13), 311-323. doi:10.3200/joer.100.5.311-323
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Auduc, J. L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Paris: CRDP de l'académie de Créteil.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 7-33.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15.
- Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social*, 171,101-124.
- Garreta, J. (Dir.) (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CIDE y CEAPA.
- Hernández, M. A., García, M. P, Parra, J., y Gomariz, M. A. (2019). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981> - 84 -
- Hill, E. y Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference. *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Inam, A., Nomaan, S., y Abiodullah, M. (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 57-74.

- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70.
- Lorenzo, M., Godás, A., y Santos Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D., y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Parra, J., García, M.P., Gomariz, M.A., y Hernández, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pomerantz, E., Moorman, E., y Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. doi: <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Reparaz, R. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado (Coord.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *PSYKHE-Escuela de Psicología*, 15(1), 119-135. doi:10.4067/s0718-22282006000100010
- Rodríguez, B., Martínez, R. A., y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Roosa, M. W., O'Donnell, M., Cham, H., Gonzales, N. A., Zeiders, K. H., Tein, J., Knight, G. P., y Umaña-Taylor, A. (2012). A prospective study of mexican american adolescents' academic success: Considering family and individual factors. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 307-319.
- Santos Rego, M. A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 29(1), 97-110.

Santos Rego, M. A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 30, 9-30. doi: 10.15581/004.30.9-3

Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>

Torío-López, S., Peña-Calvo, J.V., García-Pérez, O. & Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389621>

## Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental

Susana Torío-López, José Vicente Peña-Calvo, Omar García-Pérez, Mercedes Inda-Caro.  
Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

Grupo A.S.O.C.E.D.

### Resumen

La relación familia-escuela es un contexto idóneo para facilitar los recursos, servicios y propuestas que lleven a una acción educativa exitosa. Este trabajo presenta los resultados del estudio de seguimiento del Programa “Construir lo cotidiano: un programa de educación parental” para familias con hijos/ hijas entre 0-12 años, llevado a cabo en el Principado de Asturias desde el año 2011, para mejorar las dinámicas familiares y afrontar de forma exitosa las situaciones de dificultad cotidianas. Se contactó con los padres y madres participantes de los centros educativos donde se implementó el programa, vía mail/teléfono, para valorar los efectos del programa en estos años y la apreciación de los progenitores sobre los recuerdos más significativos y las necesidades de formación en la actualidad. El análisis longitudinal muestra un ascenso en las pautas y recursos educativos al finalizar la aplicación del mismo y desciende en la actualidad. Las familias refieren necesidades formativas en temas relacionados con el cambio de etapa, formación a lo largo de la vida y problemas relacionados con el asesoramiento y la orientación escolar. Desarrollar programas de educación parental basados en la evidencia y enmarcados en los proyectos vitales de las familias es una demanda necesaria en la actualidad.

### Palabras clave

Familia-escuela; programas de educación parental; parentalidad positiva; implicación parental.

---

### Contacto:

Susana Torío López, [storio@uniovi.es](mailto:storio@uniovi.es), Facultad de Formación del Profesorado y Educación.  
Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo (Principado de Asturias).

## Positive Parenting Assessment: Longitudinal study of the Application Effects in a Parental Education Programme

### Abstract

The relation family-school is the ideal context to promote the resources, the facilities and the proposals to forward successful educational actions. This paper depicts the longitudinal study's findings of the "Building Everyday Life: positive parenting programme" to families with children of 0-12 years old. It was run at Principality of Asturias (Spain) from 2011 year, to improve the family dynamics and to face the daily life tasks in a successful way. It was made contact with the participating parents at schools where the programme was carried out, via email or telephone, to evaluate the programme's effects along these years period, likewise to know the most significative memories and the current training needs of the parent participants. The longitudinal analysis reveals an improvement in family educative guides and resources at the end of the programme, and there is a big drop at the moment. The families refer training needs regards to development stage change, to lifelong learning and in the issues related with the educational counselling and guidance. At present, there is a demand to develop parental education programmes based in the evidences and, being part of the families' vital projects.

### Key words

Family-School; parental education programmes, positive parenting; family involvement.

### Introducción

Los cambios que están afectando al núcleo familiar (ritmos de vida, exigencias laborales, cambio de roles ...) provocan, en ocasiones, la indefensión de las familias ante las posibles maneras de dar respuesta a las situaciones cotidianas. Además, producto de una "hiperpaternidad" (García, 2018), la crianza, para algunos progenitores, parece ser vivida como una experiencia "monstruosamente intensiva" donde se proporciona una sobreprotección infantil que lejos de ayudar a los menores, les resta autonomía y tolerancia a la frustración, entre otros aspectos. Saber adaptarse a los cambios vitales o circunstancias y llenar de contenido los roles parentales, puede ayudar en la tarea educativa, así como a salvaguardar la óptima convivencia familiar.

Sin duda, la escuela es el entorno más cercano que puede facilitar recursos, servicios, propuestas educativas que lleven a una acción educativa exitosa. Muchos investigadores han propuesto el término "partnership" para referirse al proceso que conlleva que familias y profesorado aprendan a trabajar juntos, valorando lo que cada parte puede aportar a la relación (Bolívar, 2006; Colás & Contreras, 2013; García Bacete, 2003; Garreta, 2007; Gomaríz, Hernández, García & Parra, 2017; Gomila, Pacual & Quincoces, 2018; Pascual & Gomila, 2015; Vilar, 2017).

Entre los modelos teóricos propuestos sobre colaboración familia-escuela, el más ampliamente utilizado y difundido ha sido el de J. L. Eipstein (1987,1995, 2013; Eipstein *et al.*, 2002). La autora destaca la importancia del fortalecimiento de la relación entre la familia y la escuela como condición necesaria para obtener mayores aprendizajes y un desarrollo integral de niños y niñas; es decir, establecer un modelo de alianzas entre las escuelas, las

familias y la comunidad que tenga como eje central el desarrollo de los estudiantes. En este modelo se aboga por crear comunidades escolares de aprendizaje, en los que la familia y otros agentes de la comunidad guardan un papel relevante en la organización, gestión y funcionamiento del entorno escolar (para un análisis de los diferentes modelos que conceptualizan la relación centros educativos, las familias y las entidades comunitarias, ver Álvarez, 2019).

La implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional, se considera hoy uno de los factores determinantes en el éxito de los niños y niñas (Llevot & Bernard, 2015). En palabras de Collet & Tort (2017): *“para educar hoy es imprescindible un trabajo en red entre familias, docentes y comunidad. Nadie puede pretender educar en solitario o, peor aún, en contra de los demás agentes”* (p. 14). En este sentido, ni las familias por sí solas con sus múltiples condicionantes, ni los centros escolares de manera aislada, pueden dar respuesta al conjunto de situaciones plurales que afectan actualmente a la infancia, a la adolescencia y, en consecuencia, a su educación y aprendizaje (Rodríguez, Álvarez, Martínez & Epstein, 2019).

Las Escuelas de padres constituyen uno de los mejores recursos metodológicos para la formación de padres y madres. Se trata de cualquier tipo de actividad formativa dirigida a los progenitores que proporcione conocimientos, destrezas u otros recursos para su desarrollo como padre o madre mediante programas, conferencias, reuniones, cursos y otros elementos análogos (Gomariz, Parra, García & Hernández, 2019; Hernández & López, 2006). Es un dispositivo de formación que puede surgir de la propia iniciativa de las familias, como una forma de autoinstrucción o de enseñanza mutua o como un recurso que el centro ofrece a las familias que lo deseen - ver, Jorge Martínez (2012), ejemplo de una Guía práctica para Escuelas de Padres y madres eficaces o el Taller de orientación familiar de Cano & Casado (2012)-.

Generar nuevas y más intensas formas de participación de las familias en los centros contribuye a la calidad de nuestro sistema educativo y no depende del establecimiento de normativas legales, sino más bien, de que cada centro educativo establezca los cauces y recursos a través de los cuales mejorar esta implicación de las familias en la vida escolar (Gomariz, Parra, García & Hernández, 2019). Las Asociaciones de Padres y Madres, si bien han ido evolucionando en sus funciones (han pasado de tener un papel más reivindicativo a la prestación de servicios), tienen ante sí nuevos retos para avanzar hacia nuevas respuestas, a una realidad educativa y social en continuo cambio.

El trabajo que se presenta explica la aplicación y el seguimiento del Programa *“Construir lo cotidiano: un programa de educación parental”* (Torío et al., 2013) para familias con hijos e hijas entre 0-12 años, que se ha llevado a cabo en el Principado de Asturias desde el año 2011. Se trata de intervenciones de carácter preventivo, con grupos mixtos reducidos, bajo una metodología experiencial y con una implicación institucional contando con la colaboración de los Centros de Educación Infantil y Primaria, así como con las Asociaciones de Madres y Padres. Al igual que otros programas que llevan a cabo este tipo de intervenciones formativas preventivas (Ballester et al., 2018; García Bacete & Forest, 2006; Hidalgo et al., 2007; Martínez González, 2009; Rodrigo et al., 2008, , entre otros) proporciona a los padres y madres una fuente de apoyo que les permite desarrollar mejor sus tareas y responsabilidades educativas, optimizando las relaciones familiares y el desarrollo de los menores (Torío, 2018) así como promover la integración comunitaria y fortalecer la autonomía de la familia (Rodrigo et al., 2015).

El objetivo prioritario del programa es proporcionar a los progenitores (ambos miembros de la pareja a excepción de las familias monoparentales) unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la crianza y en la educación de los menores. La principal aportación de las sucesivas aplicaciones del programa en los centros (Torío, 2018), reitera el fortalecimiento de las competencias parentales (sentirse reforzados en lo que están haciendo) y cambios en sus procesos cognoscitivos (conocimientos generales relacionados con el desarrollo evolutivo y necesidades de sus hijos e hijas, corresponsabilidad familiar, estilos educativos, etc.), habilidades emocionales (identificación, expresión y manejo de emociones; identificación de creencias limitantes; ajuste de expectativas; la autoestima, el autoconcepto; la autoeficacia autopercibida del rol parental), habilidades sociales (regulación de conflictos, la comunicación y la utilización de las redes sociales de apoyo) y habilidades organizativas o de gestión (reparto de trabajo doméstico, gestión de la relación con la escuela, incorporación de los hijos e hijas a las tareas domésticas), favoreciendo relaciones más satisfactorias en su dinámica cotidiana.

Los padres y madres participantes están llamados a reflexionar y analizar sus prácticas cotidianas, así como sus creencias o ideas previas para construir y desarrollar mejores estrategias educativas. Son grupos mixtos constituidos por un máximo de 12 personas, a fin de facilitar un proceso de reflexión individual y colectiva a través del intercambio y la comparación con otros progenitores. El programa incluye diez sesiones –además de unas sesiones complementarias- de frecuencia semanal y con una duración de entre dos y dos horas y cuarto. Las sesiones abordan diversos temas y contenidos sobre la importancia de la corresponsabilidad familiar; se busca profundizar en la dimensión de la “familia como comunidad”.

Los objetivos de la reciente investigación son: 1) conocer la evolución de la parentalidad positiva de los progenitores que han participado en la aplicación del programa “Construir lo cotidiano”, y 2) analizar los efectos del programa a largo plazo con una especial atención a la evolución de las competencias familiares y las necesidades actuales.

## Metodología

### Participantes

La muestra inicial estuvo formada por 55 participantes, 25 padres (45,5%) y 30 madres (54,5%). La edad media de los participantes era de 40,78 años, por género no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. En la variable nivel de estudios, el 32,7% tenían estudios universitarios superiores, 25,5% universitarios medios, 21,8% formación profesional, 9,1% educación secundaria, 9,1% estudios primarios y el 1,8% estudios de doctorado. Se analizaron las relaciones entre el género y el nivel de estudios de los participantes a través de la prueba  $\chi^2$ , se consideró reagrupar las seis categorías, para evitar que hubiera un 80% superior de frecuencias esperadas menores de 5. Para ello se reagruparon en tres categorías: estudios primarios (9,1%), estudios secundarios (30,9%) y estudios superiores (60%). El análisis por género en esta variable arrojó resultados estadísticamente significativos,  $\chi^2 = 5,59$ ;  $p < 0,05$ . Había más madres con estudios superiores, mientras que los padres tenían mayormente estudios primarios o secundarios.

### Instrumentos

Se elaboró un breve cuestionario on-line, “Inventario de pautas y recursos familiares (IPRF\_2018)”. Consta de tres partes:

-“Inventario sobre pautas y recursos educativos familiares” (Torío *et. al*, 2013), este instrumento es el que se emplea para evaluar la fase previa y posterior a la participación en el programa. Consta de 43 ítems donde se combinan preguntas cerradas y abiertas. El inventario evalúa las siguientes dimensiones: las imágenes de paternidad y maternidad, modos de educar, reparto de trabajo doméstico, resolución de conflictos y desarrollo de una buena comunicación. Los índices de fiabilidad en cada una de las dimensiones fueron entre 0,86 y 0,60 (Torío-López, Peña-Calvo, Inda-Caro, Fernández-García & Rodríguez-Menéndez, 2015). Para el estudio actual se consideraron seleccionar los 13 ítems que tenían más peso dentro de cada una de las dimensiones evaluadas por el instrumento. Se trata de ítems dicotómicos (1 = No/ 2 = Sí) y de 4 alternativas (0 = Totalmente en desacuerdo, hasta 4 = Totalmente de acuerdo).

-“Escala de competencia parental percibida” (Bayot & Hernández, 2008) se trata de una escala que evalúa la percepción que tienen los padres y madres sobre su aptitud parental. Los autores reúnen bajo este constructo el nivel de implicación escolar de los progenitores, la dedicación personal que tienen los padres y madres para participar en actividades conjuntas con sus hijos/hijas, ocio compartido dentro de la familia, conductas de asesoramiento y orientación y la asunción del rol de ser padre/madre. Estas capacidades se evalúan a través de 22 ítems, donde los progenitores se autoevalúan a través de una escala likert de cuatro alternativas de respuesta, (0 = Nunca, hasta 4 = Siempre). El índice de fiabilidad de la prueba en la población española es de 0,86.

-Asimismo, se consideró evaluar a los participantes a través de tres preguntas abiertas sobre su participación en el programa: a) cuáles son los aspectos que más recuerdan del programa y que han aplicado durante estos años; b) cómo de competentes se perciben como padres/madres; y c) cuáles son los nuevos problemas a los que se han enfrentado o se están enfrentando actualmente y consideran que requieren más formación.

### **Procedimiento**

Se estableció un contacto con las familias participantes de las diferentes aplicaciones del programa, vía e-mail, a fin de hacer un seguimiento y conocer la valoración del programa con el paso del tiempo y la apreciación de los progenitores sobre algunos aspectos del mismo (recursos que más han aplicado, los recuerdos más significativos, necesidades de formación en la actualidad, etc..). Ha sido preciso, por motivos diferentes (cambio de cuenta de correo electrónico, ausencia de confirmación de recepción de mensaje, etc...) establecer contacto telefónico a fin de comentar el proceso de ruego de la cumplimentación del instrumento. Una vez fueron informados del interés de su participación se les facilitó un código que debían introducir en el enlace de acceso al cuestionario a fin de cumplimentarlo de manera individual. La duración para cubrir el instrumento no superaba los 10 minutos. El instrumento se podía cumplimentar en cualquier dispositivo electrónico: ordenador personal, Smartphone o Tablet con acceso a internet.

## **Resultados**

### **1. Análisis de las diferencias entre el grupo inicial de participantes y la muestra final**

Al tratarse de un estudio longitudinal, la muestra inicial de participantes fue de 55, sin embargo, el número de participantes que cumplimentaron las tres fases de evaluación, inicial, final y en la actualidad fueron 30, el 54,5% de los progenitores. Previo a la realización de los análisis para comprobar los objetivos de este estudio, se consideró evaluar si existían

diferencias en función de las variables sociodemográficas y en las características de parentalidad, entre estos dos grupos.

Respecto a las variables sociodemográficas, se analizaron las relaciones de la variable participación (sí participó en el estudio de seguimiento/no participó en el estudio de seguimiento) con el género, la edad y el nivel de estudios de los progenitores. En ninguna de las tres variables sociales se encontraron relaciones estadísticamente significativas. Es decir, ninguna de ellas, permitían explicar una posible hipótesis sobre la no participación de los padres/madres en el estudio longitudinal.

En segundo lugar, se consideró evaluar si existían diferencias en base a las dimensiones de parentalidad. Tanto en las seis dimensiones que evalúan las pautas y recursos educativos familiares como en las dimensiones referentes a la percepción de la parentalidad positiva, el grupo de padres y madres que participaron en las tres fases del estudio longitudinal tuvieron puntuaciones más altas en la evaluación inicial (Tabla 1). Las diferencias fueron más marcadas en la dimensión imagen de paternidad y maternidad ( $U = 221,50$ ;  $p < 0,05$ ) y en la participación de los hijos e hijas ( $U = 181,50$ ;  $p < 0,01$ ).

Tabla 1.

*Valores promedios en las pautas educativas y en la percepción parental por nivel de participación*

	<b>Sí participaron n = 30</b>	<b>No participaron n = 25</b>
	<b>Promedio (D.T.)</b>	<b>Promedio (D.T.)</b>
<b>Pautas y educativas</b>		
Imágenes de paternidad y maternidad*	16 (4,1)	15 (1,73)
Modos de educar	19,71 (1,98)	19 (1,45)
Reparto de trabajo doméstico	20,76 (3,06)	20,65 (2,69)
Participación de los hijos/hijas**	10,81 (1,11)	9,91 (1,23)
Resolución de conflictos	22,32 (2,18)	21,52 (2,48)
Buena comunicación	9,66 (1,47)	9,36 (1,52)
<b>Competencia parental</b>		
Implicación escolar	16,56 (3,25)	15,58 (2,29)
Dedicación personal	16,78 (2,41)	16,95 (1,88)
Ocio compartido	12,50 (1,82)	11,71 (1,59)
Asesoramiento y orientación	13,35 (2,17)	12,90 (2,26)
Asunción rol parental	14,22 (1,55)	13,95 (1,19)

	Sí participaron n = 30	No participaron n = 25
	Promedio (D.T.)	Promedio (D.T.)
Competencia parental percibida	73,83 (8,11)	71,78 (4,86)

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

## 2. Evaluación longitudinal de las pautas educativas y la percepción parental

### 2.1 Análisis cuantitativo del estudio de seguimiento

A continuación, los análisis se centraron en determinar los procesos de cambio de los padres y madres en lo referente las competencias parentales que se trabajaron en el programa.

Respecto al conjunto de pautas y recursos educativos se consideró emplear la prueba no paramétrica de muestras relacionadas de Friedman, ya que el tamaño de la muestra era pequeño; así como unificar las dimensiones de conflicto y comunicación en un único factor. En las cuatro dimensiones evaluadas a lo largo de los tres momentos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es interesante observar cómo hay una mejoría en la primera evaluación de seguimiento, 6 meses; sin embargo, en la evaluación realizada en la actualidad (han pasado diversos años desde la formación), los progenitores reportaron unos niveles más bajos en lo referente a las pautas adquiridas durante el programa

Para determinar entre qué momentos de la evaluación se centran las diferencias en las familias, se realizó unas comparaciones por pares entre los valores promedios de cada etapa del seguimiento. Para ello se consideró emplear la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas y para corregir el efecto del error tipo I resultante del análisis comparativo se aplicó la corrección de Bonferroni (valor de  $\alpha$  por el número total de comparaciones). Como se puede ver en la Tabla 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la actualidad y la fase previa del programa y la evaluación realizada a los 6 meses de haber acabado el programa. Es decir, los progenitores reportaron valores significativamente inferiores esta última fase del seguimiento.

Tabla 2.

*Análisis de las diferencias de las pautas y recursos educativos empleados por los padres y madres en los tres momentos de la evaluación*

	Inicio Programa		Final Programa		Actualidad		Análisis de Friedman	Comparación por pares Wilcoxon
	M	DT	M	DT	M	DT		
Imagen de Paternidad y Maternidad	7,21	1,18	7,23	1,37	4,97	1,19	25,482 ***	Inicio-Actualidad (Z = -4,37***)
								Final-Actualidad (Z = -3,97***)
Modos de educar	3,17	,60	3,27	0,64	2,33	0,48	29,718 ***	Inicio-Actualidad (Z = -4,18***)
								Final-Actualidad (Z = -4,04***)

Reparto de tareas doméstica	10,24	1,77	10,36	1,38	8,27	1,70	15,763 <sup>***</sup>	Inicio-Actualidad (Z = -3,29 <sup>**</sup> )
								Final-Actualidad (Z = -3,27 <sup>**</sup> )
Conflicto y Comunicación	10,71	1,44	11,39	6,34	8,80	1,71	10,863 <sup>**</sup>	Inicio-Actualidad (Z = -3,28 <sup>**</sup> )
								Final-Actualidad (Z = -2,58 <sup>*</sup> )

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Se consideró realizar el mismo tipo de análisis con la percepción parental que tenían los padres y madres en el momento previo a participar en el programa y en la posterior (Tabla 3). Hay que señalar que para esta variable se tenía solamente dos momentos de la evaluación, el inicio y la actualidad, con lo que se empleó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon. Al igual que sucedió en el inventario de pautas y recursos educativos, los padres y madres se evaluaron más negativamente en la actualidad. Bien es verdad, que en este caso no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3

*Análisis de las diferencias en las dimensiones de la competencia parental percibida en la fase de inicio del programa y en la actualidad*

	Inicio Programa		Actualidad		Prueba de Wilcoxon
	M	DT	M	DT	
Implicación escolar	16,48	3,29	15,40	3,29	Z = -0,56
Dedicación personal	16,70	2,43	15,93	2,72	Z = -1,26
Ocio compartido	12,54	1,79	11,93	2,27	Z = -1,54
Asesoramiento y orientación	13,31	2,19	13,10	2,20	Z = -0,18
Asunción rol parental	14,22	1,55	14,20	1,73	Z = -0,25
Competencia Parental Percibida	73,65	8,23	70,57	10,46	Z = -0,79

## 2.2. Análisis cualitativo del estudio de seguimiento

Para realizar este segundo bloque de análisis se siguió el método análisis cualitativo de textos donde se trata de analizar e interpretar el contenido del documento mediante el software de prueba MAXQDA. Para ello, se realizó, en primer lugar, la construcción de las categorías temáticas. A cada una de estas categorías se le asignaron unos códigos. Para ello se empleó un doble proceso: por un lado, se construyeron las categorías siguiendo los factores empleados en el análisis cuantitativo; por otro, se consideró seguir “códigos abiertos” o codificación “in vivo” (Kuckartz, 2014), donde a partir de la voz de los participantes se construyen los códigos, de tal manera que se puede acceder a la percepción que tenían los padres y madres sobre lo que les ha aportado el programa, y no ceñir el análisis, únicamente, a las categorías construidas a priori por el análisis cuantitativo. El proceso de codificación se realizó por parte de dos investigadores del equipo, el índice Kappa de acuerdo inter-evaluadores fue 0,62, IC al 95% (0,54, 0,69), mostrando un nivel bueno de acuerdo en el proceso de codificación (MacPhail, Khoza, Abler, & Ranganathan, 2015).

A continuación, se identificaron los segmentos en las preguntas abiertas finales del cuestionario on-line para posteriormente proceder al análisis. Este último paso consistió en un análisis descriptivo de las frecuencias de cada una de las categorías identificadas a través de las tres preguntas.

Referente a los contenidos del programa que más recuerdan y han utilizado durante estos años (Figura 1) han sido los contenidos referentes a la comunicación y la resolución de conflictos (39,78%):

- “El hablar más tiempo con los hijos” (Madre, 44 años).
- “El cuidar la manera de enfocar y el lenguaje para poder dialogar como el mejor medio” (Madre, 48 años).
- “Resolución de conflictos Expresar sentimientos” (Madre, 40 años).

El segundo contenido que han empleado y destacan las familias son los “modos de educar o prácticas educativas (establecimiento de normas y límites)” (24,73%):

- “Las pautas para actuar con nuestros hijos” (Padre, 45 años).
- “Gestión de rabietas” (Madre, 52 años).
- “Pequeñas pautas constantes, refuerzo positivo” (Padre, 38 años).

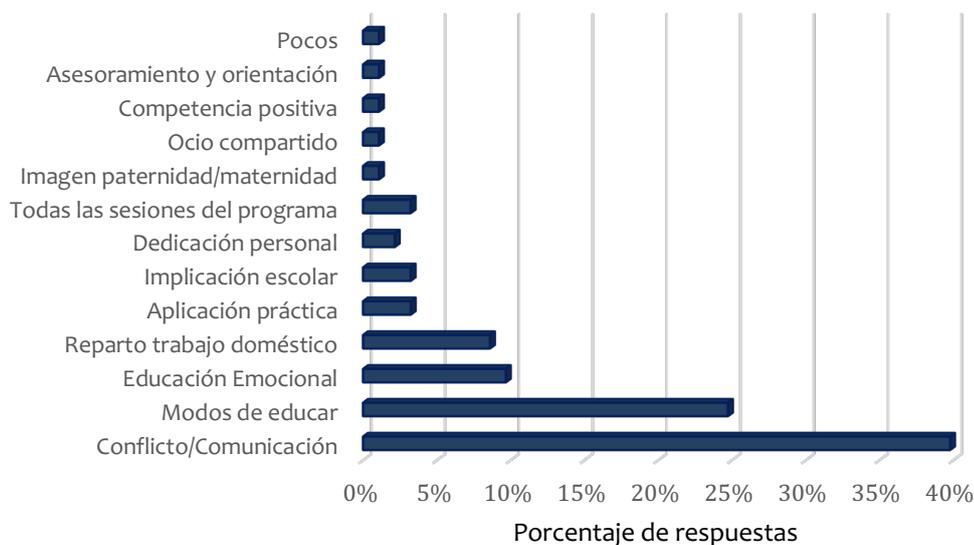


Figura 1. Descripción de los contenidos que más recuerdan del programa y que les han llevado a aplicar durante estos años.

En tercer lugar, los temas relacionados con la educación emocional (9,68%):

- “La necesidad de guardar la calma” (Madre, 43 años).
- “El desinterés de los hijos por todo” (Padre, 50 años).
- “Manejo de la frustración” (Madre, 40 años).

A continuación, reparto de trabajo doméstico (8,60%):

- “La cooperación familiar. El consenso familiar” (Madre, 45 años).
- “El reparto de tareas, el educarlos con igualdad de oportunidades independientemente del sexo que tengan” (Madre, 42 años).
- “La importancia de repartir las tareas en el hogar” (Madre 51 años).

Y, por último, la implicación escolar (3,23%) y la dedicación personal (2,15%):

- “Relación colegio casa” (Madre, 46 años).
- “Debo seguir su formación sin hacerla mía, sólo prestando ayuda en casi de ser necesitada” (Madre, 40 años).
- “Planificar mejor las rutinas” (Madre, 45 años).

Cuando se les preguntó sobre el *nivel de competencia que perciben actualmente en su rol de padre/madre* (Figura 2), los resultados muestran que los participantes evaluados en la fase última del seguimiento, revelan una percepción muy positiva sobre su competencia parental. El 48,28% de los padres han emitido respuestas que se identifican con una clara competencia positiva.

- “Sí porque cada vez sé gestionar mejor las situaciones de estrés y a veces intento darles la oportunidad de que lo solucionen ellos” (Madre, 49 años).
- “Más competente. Por comparación con otros padres, aunque suene a soberbia” (Madre, 50 años).
- “Mis competencias han crecido” (Madre, 48 años).

Por otro lado, hay un porcentaje elevado de padres (20,69%) que se sienten preocupados ante su nivel de competencia para abordar las situaciones derivadas del cambio de etapa:

- “Cada vez es más difícil. Por lo que he dicho antes. Las relaciones y las responsabilidades crecen y se complican” (Madre, 43 años).
- “Las competencias son inversamente proporcionales a la edad del hijo. Ellos cada vez son más autónomos y se distancian naturalmente de nosotros” (Padre, 49 años).
- “Cada vez menos, porque mi capacidad de influencia disminuye por el mayor empuje de la edad y la mayor influencia externa” (Padre, 50 años).

Un 24,14% consideran que es necesario seguir formándose a lo largo de la vida:

- “Cada vez se va complicando todo un poco más. Más tareas del cole. Más influencia de amigos” (Madre, 45 años).
- “Siempre se está aprendiendo” “Te adaptas a las nuevas vivencias que son distintas” (Padre, 48 años).
- “Ni han crecido ni han disminuido simplemente han cambiado, ya que mi hijo con el paso del tiempo va necesitando otro tipo de apoyo” (Madre, 40 años).



Figura 2. Descripción de la competencia parental percibida

Por último, respecto a cuáles son las *principales demandas que plantean los padres y madres en la actualidad* (Figura 3), el porcentaje mayoritario se encuentra en recibir formación en el cambio de etapa adolescente (41,43%):

- “La adolescencia” (Padre, 48 años).
- “Las amistades, las inquietudes” (Madre, 45 años).
- “Los propios de la adolescencia, una primavera emocional” (Padre, 48 años).

La educación emocional (20%) se ha reflejado como la segunda preocupación que muestran los padres y madres:

- “Ser capaz de ponerme en su lugar, ver las cosas como las ven ellos, se te olvida con el tiempo” (Madre, 48 años).
- “Como empatizar” (Madre, 58 años).
- “Autoestima” (Padre, 43 años).

En tercer lugar, se encuentran los problemas de comunicación (14,29%):

- “El problema fundamental es la falta de comunicación y los enfrentamientos verbales que son más frecuentes (Madre, 51 años),
- “En el diálogo” (Padre, 44 años),
- “Aprender cómo conversar con ellos y tratar de que ellos también lo hagan” (Padre, 41 años),

Respecto a los modos de educar (8,57%) se destacan las siguientes voces:

-“Dejarles más libertad fuera de casa. Seguridad Internet para niños” (Padre, 38 años).

-“Ayuda para que no se dejen llevar por los amigos y apliquen nuestras enseñanzas” (Madre, 50 años).

Relacionado directamente con el ámbito escolar, destacan problemas con el asesoramiento y orientación (4,29%) e implicación escolar (1,43%):

-“Aislamiento social por parte de compañeros e incomprensión y falta de empatía por los profesores” (Madre, 38 años).

-“Me asusta no conseguir que mi hijo tenga una buena educación porque muestra muy poco interés en ella” (Madre, 43 años).

-“Los estudios futuros” (Padre, 62 años).

-“Los estudios, salir, horario de llegada, horas de uso del móvil” (Madre, 44 años).



Figura 3. Descripción de los nuevos problemas a los que se han enfrentado o se están actualmente enfrentando y consideran que requieren más formación

## Discusión y conclusiones

La experiencia del grupo ASOCED en la intervención familiar a través de este programa y la aplicación del mismo ha sido muy positiva (ha tenido buena acogida y aceptación por parte de las familias), ofreciendo oportunidades de aprendizaje que terminan posibilitando la reconstrucción/optimización del ejercicio de la parentalidad. Las relaciones familiares, la parentalidad positiva, las habilidades de comunicación emocional, la supervisión parental, las interacciones afectivas positivas o el entrenamiento en habilidades parentales, parecen ser componentes importantes en las intervenciones preventivas eficaces basadas en la evidencia (Maiquez, Blanco, Rodrigo & Vermaes, 2000; Orte & Ballester, 2018; Orte, Ballester, Pascual, Gomila & Amer, 2018; Valero, Ballester, Orte & Amer, 2017;). El objetivo de la intervención es fortalecer a las familias y mejorar las dinámicas familiares para afrontar de forma exitosa las situaciones de dificultad cotidianas.

Se constata que la tipología de familias que asiste voluntariamente al programa, mayoritariamente, son padres y madres con estudios universitarios, que atienden a sus hijos e hijas y que, en mayor o menor medida, ambos miembros de la pareja están implicados en este proceso y comparten actitudes, valores e, incluso, normas; sin embargo, perciben que hay un amplio campo de mejora que no solo va a favorecer los procesos de crianza sino la dinámica familiar cotidiana y la comunicación entre sus miembros, especialmente, en los aspectos educativos. Sin embargo, en el estudio que nos ocupa no hubo diferencias significativas, entre el grupo de familias que inició el programa y el grupo de familias que participó íntegramente en el estudio longitudinal, en función de las variables sociodemográficas (género, edad, nivel de estudios) entre el grupo de participantes y la muestra final. Tanto en las dimensiones que evalúan las pautas y recursos educativos (imagen de paternidad y maternidad, modos de educar, participación de los hijos e hijas en las tareas del hogar, resolución de conflictos y comunicación) como en las dimensiones referentes a la parentalidad positiva (implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, competencia parental percibida, asunción del rol parental). Podemos considerar que la participación voluntaria en el programa y la atención continuada en el programa ayuda a la valoración positiva del mismo y provoca pequeños cambios de proceso lento, pero no menos importantes. En los programas dirigidos a familias en situación de riesgo y multiproblemáticas (Gómez, Cifuentes & Ortún, 2012; Vargas, Richaud & Oros, 2018) puede parecer que presentan resultados exitosos, destacando un incremento significativo de los resultados al tratarse de modelos mixtos centro/hogar (visitas domiciliarias). Dichas familias presentan múltiples focos estresores y la participación en los programas consigue disminuir los niveles de riesgo familiar para el desarrollo infantil desde un nivel peligroso a un nivel ubicado por debajo de los umbrales considerados de riesgo.

En nuestro caso, en la temática que nos ocupa, la corresponsabilidad familiar, la implicación de ambos cónyuges es fundamental para establecer compromisos de cambio, por lo que se establece como requisito irrenunciable que ambos participen en las sesiones del programa; el índice de fidelidad y seguimiento de las familias que participaron en el estudio en las tres fases, es un reflejo del compromiso de estos progenitores con la educación de sus hijos e hijas, algo necesario para poder trabajar en red entre familias, docentes y comunidad (Collet & Tort, 2017). Son pocos los estudios (Negreiros, 2013) que abordan los predictores de participación parental (asistencia constante, implicación) en programas universales - programas destinados a poblaciones que no han sido seleccionadas en función de los riesgos-. De igual modo, estudios recientes (Bloomquist *et al.*, 2012) corroboran la relación positiva entre el nivel de estudios y la asistencia de los progenitores en los programas y concluyen que los padres con alto grado de asistencia eran aquellos que estaban muy motivados y albergaban altas expectativas por el hecho de que el programa se centrara en los padres. Un mayor grado de alianza parental en la crianza y unos niveles inferiores de comunicación negativa guardan una relación positiva con la implicación parental en los programas familiares (Rienks *et al.*, 2011).

En el análisis longitudinal se verifica que, al comparar las diferentes fases de la evaluación del programa (inicial, final y la actualidad), apuntan un ligero ascenso en todas las dimensiones al finalizar la aplicación del mismo y desciende considerablemente, en la actualidad. Debemos ser conscientes de que para algunas parejas han pasado ocho años desde su aplicación y teniendo en cuenta que se tratan de conductas que necesitan ser fortalecidas durante la construcción de las dinámicas familiares, donde se están produciendo continuos cambios entre los miembros de la estructura familiar, es comprensible que, transcurrido un periodo de tiempo tan amplio, las demandas y necesidades hayan cambiado y, por ello, podría explicarse ese ligero descenso en la actualidad. Este resultado está en consonancia con las investigaciones las cuales definen el

proceso de la paternidad como un camino donde es necesario adaptarse a los diferentes cambios vitales y circunstancias asociadas al rol de padre y madre, y la necesidad de la colaboración de la escuela como agente participante en el proceso de socialización (Epstein, 2013; Garreta, 2007; Gomariz, Hernández, García & Parra, 2017). Temáticas como los estilos educativos o modos de educar, el establecimiento de normas y límites, los procesos de comunicación (escucha activa), la negociación como vía de resolución de conflictos, son contenidos del programa valorados positivamente y aplicados en su práctica cotidiana. Negreiros (2018) establece un marco teórico de participación familiar con dimensiones como la comunicación, el conflicto y la cooperación, aspectos que se abordan detenidamente en la segunda parte del programa (Construir una relación familiar más satisfactoria: ¿Cómo hacer que las cosas vayan mejor? Herramientas para el cambio). Los contenidos referidos a la comunicación y resolución de conflictos, los modos de educar o prácticas educativas, el reparto del trabajo doméstico son los contenidos que más recuerdan y han utilizado en estos años. Incluso, un grupo de padres y madres consideran necesario seguir formándose a lo largo de la vida. Sin duda, la participación parental es más alta cuando los objetivos del programa están más próximos a las motivaciones de los padres, cuando perciben la posibilidad de aprender más sobre sus hijos y cuando lo ven beneficioso (Dumas et al., 2006; Gross et al., 2011).

Los datos reiteran la necesidad de una formación más prolongada en el tiempo y en función de las necesidades que van surgiendo durante el período de crianza. Son padres y madres que se perciben competentes y participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos y en la implicación en las tareas que realizan (obteniendo puntuaciones altas en la implicación escolar y la dedicación personal, descendiendo en el asesoramiento y la orientación). Tanto investigaciones internacionales como nacionales (Bolivar, 2006; Dearing, Kreider & Weiss, 2006; Garreta, 2007, 2015; Ruiz de Miguel, 2009) muestran la conexión entre participación familiar y el rendimiento escolar, señalándose como un factor clave en el éxito académico (logro de los alumnos en matemáticas, promoción de la lectura, etc...). Otros estudios confirman que, a mayor participación familiar, mayor rendimiento y motivación (Córdoba, García, Luego, Vizueté & Feu, 2011) así como la implicación e interés del alumnado por su propio desarrollo o educación (Jiménez, 2006).

En su mayor parte, los progenitores han realizado la formación cuando sus hijos se encontraban en la etapa de educación Infantil y primaria lo que ha supuesto que los menores se encuentren, en estos momentos, en la etapa de la adolescencia. Este proceso de transición del niño o niña a joven, marcado por profundos cambios físicos, psicológicos emocionales y sociales, se constatan como principales problemáticas o demandas en la actualidad, como se ha reflejado en los resultados de este estudio, donde un porcentaje elevado de progenitores señalaron entre las principales demandas para trabajar su competencia parental, recibir formación para abordar las situaciones de cambios de etapa. Los estudios realizados sobre los efectos positivos que pueden esperarse de la relación entre las familias y los centros educativos desde una perspectiva de cooperación, entendimiento y respeto mutuo, constatan una mejora en el ajuste social de los menores y adolescentes (Jimenez & Moreno, 2015; Lozano, Alcaraz & Colás, 2013). La colaboración de los centros educativos con las Asociaciones de Madres y Padres, implementando programas que favorezcan una parentalidad positiva, puede ser una herramienta eficiente para orientar a los padres y madres en las necesidades que se han observado en este trabajo, adquirir una mayor formación para saber cómo afrontar desde una perspectiva pedagógica los cambios físicos, psicológicos y sociales tan característicos en el periodo de transición de la infancia a la adolescencia, afrontar estilos de comunicación positivos, adaptar los modos de educar a la nueva etapa y desarrollar habilidades en educación emocional (Gomariz, Parra, García & Hernández, 2019).

Consideramos necesario resaltar algunas limitaciones en el proceso de la investigación. Principalmente hemos de destacar las dificultades encontradas en el proceso de recogida de datos por la mortalidad de la muestra. La disminución en el número final de participantes que cumplimentaron el cuestionario on-line, se explica debido a que, hay familias que han realizado la formación hace más de ocho años y los datos de contacto facilitados en el momento de participación en el programa han variado (correo electrónico, teléfono, etc...), siendo solventados a través del contacto telefónico o vía email con el progenitor que cumplimentó el cuestionario en primer lugar.

Por otro lado, el requisito de participación de ambos miembros de la pareja, salvo en el caso de familias monoparentales, es uno de los hándicaps en la captación de familias, pero consideramos que es uno de los aspectos más novedosos del programa, y por el que seguimos apostando en el futuro. Asimismo, algunas familias que han participado en el programa han reclamado atenciones individualizadas relativas a problemáticas específicas para practicar habilidades con los hijos e hijas (combinación de trabajo grupal y atención a la pareja) pero se ha optado por no abordar cuestiones de carácter terapéutico familiar ya que exigiría intervenciones individuales con una dinámica que rompe la estructura del programa y los objetivos para los que se ha diseñado el mismo.

Esta contribución pretende incidir en la relevancia de proporcionar a los padres y madres programas de educación parental basados en la evidencia enmarcados en sus proyectos vitales y atendiendo a las necesidades y demandas del momento (proporcionar servicios y programas centrados en el contenido de las tareas y funciones parentales es el objetivo de la Recomendación del Consejo de Europa, 2006) así como dedicar tiempo y recursos al proceso de captación, reclutamiento y mantenimiento de las familias en los programas de educación parental.

## Referencias

- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30.
- Ballester, L., Orte, C., Gomila, M.A., Pozo, R., Quesada, V., Fernández, M., Sánchez, L., Nevot, L. & López, N. (2018). El Programa de Competencia Familiar en España: evaluación longitudinal. En C. Orte & L. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 99-116). Barcelona: Octaedro.
- Bayot A., & Hernández, J.V. (2008). *Evaluación de la competencia familiar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Bloomquist, M.L., August, G.J., Lee, S.S., Piehler, T.F., & Jensen, M. (2012). Parent Participation within community center or in-home outreach delivery models of the early risers conduct problems prevention program. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 368-383.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cabello, S., & 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.
- Cano González, R., & Casado, M. (2015). 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), 15-27.

- Colás Bravo, P., & Contreras Rosado, S. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa [RIE]*, 31(2), 485-499.
- Collet, J., & Tort, A. (2017). *Escuela, familia y comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación REC (2006)19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Córdoba, L.G., García, V., Luego, L.M., Vizueté, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Dearing, E., Kreider, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Dumas, J.E., Nissley-Tsiopinis, J., & Moreland, A. D. (2006). From intent to enrollment, attendance, and participation in preventive parenting groups. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 1-26.
- Eipstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Berlín & New York: Walter de Gruyter.
- Eipstein, J.L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: caring for the Children we share. Phi, Delta Kappan, *The Elementary School Journal*, 76(9), 701-712.
- Eipstein, J.L., Sanders, M.G, Simon, B.S., Salinas, K.C.; Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eipstein, J.L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- García, C. (2018, 11 de abril). Actualmente, la crianza es monstruosamente intensiva. *El País. Paternidad* [Entrada de un blog]. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2018/04/09/mamas\\_papas/1523271153\\_452934.html](https://elpais.com/elpais/2018/04/09/mamas_papas/1523271153_452934.html).
- García Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García Bacete, F.J., & Forest, C. (2006). *Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia, Nau Llibres.
- Garreta Bochaca, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de la Educación*, 8(1) 71-85.
- Gomariz Vicente, M<sup>a</sup> A., Hernández-Prados, M<sup>a</sup> A., García-Sanz M<sup>a</sup> P., & Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, 69(2), 41-57.
- Gomariz Vicente, M<sup>a</sup> A., Parra Martínez, J., García Sanz, M.P. & Hernández Prados, M.A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96.
- Gómez, E., Cifuentes, B., & Ortún (2012). Padres competentes, hijos protegidos: evaluación de resultados del Programa Viviendo en familia. *Psycological Intervention*, 21(3), 259-271.

- Gomila, M.A., Pascual, B. & Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320.
- Gross, D., Johnson, T., Ridge, A., Garvey, C., Julion, W., Treysman, A.B., Breitenstein, S., & Fogg, L. (2011). Cost-effectiveness of childcare discounts on parent participation in preventive parent training in low-income communities. *Journal of Primary Prevention*, 32(5-6), 283-298.
- Hernández Prados, M<sup>a</sup> A., & López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-26.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., & Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 273-302.
- Jimenez, A., & Moreno, M. (2015). La influencia de las diferencias entre el padre y la madre sobre el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 31(1), 367-377.
- Jorge Martínez, M. E. de (2012) (Coord.). *Familia y Educación. Guía Práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. London: SAGE.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Revista de Educación XX1*, 16(1), 210-232.
- Llevot, N., & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- MacPhail, C., Khoza, N., Abler, L., & Ranganathan, M. (2015). Process guidelines for establishing Intercoder Reliability in qualitative studies. *Qualitative Research*, 16, 1-15.
- Maíquez Chaves, M<sup>a</sup> L., Blanco Villaseñor, A., Rodrigo López, M<sup>a</sup> J., & Vermaes, I.P.R. (2000). La evaluación de la eficacia en la intervención familiar: generabilidad y optimización del Programa Experiencial para padres. *Psicothema*, 12(4), 533-542.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid, Ministerio de sanidad y Política Social e Igualdad.
- Negreiros, J. (2013). Participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependencias. Una revisión bibliográfica empírica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 39-65.
- Negreiros, J. (2018). Predictores de la participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependencias. En C. Orte & Ll. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 137-150). Barcelona: Octaedro.
- Orte, C., & Ballester, Ll. (2018). Introducción: La prevención familiar basada en la evidencia. En C. Orte & Ll. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 9-15). Barcelona: Octaedro.
- Orte, C., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M.A., & Amer, J. (2018). Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 651-663.

- Pascual, B., & Gomila, M.A. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [REIFOP]*, 18(3), 99-112.
- Rienks, S.L., Wadsworth, M.E., Markman, H.J., Einhorn, L., & Etter, E.M. (2011). Father involvement in urban low-income fathers: Baseline associations and changes resulting from preventive intervention. *Family relations*, 60(2), 191-204.
- Rodrigo, J.M., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G., & Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Rodrigo López, M.J., Maíquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C., Byrne, S., & Rodríguez Ruiz, B. (Coord.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid, Síntesis.
- Rodríguez Ruiz, B., Álvarez Blanco, L., Martínez González, R.A., & Epstein, J.L. (2019). Presentación del número Relación entre centros educativos, familias y entidades comunitarias. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Torio, S. (2018). La Educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la Etapa de Educación Infantil. *RELADEI [Revista Latinoamericana de Educación Infantil]*, 7(2)17-39.
- Torio, S., Peña, J. V., Rodríguez, C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J., & Inda, M.M., (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Torio López, S., Peña Calvo, J.-V., Inda Caro, M., Fernández García, C., & Rodríguez Menéndez, C. (2015). Evaluation of the Building Everyday Life positive parenting programme. *Journal of Children's Services*, 10(2), 173-184.
- Valero, M., Ballester, Ll., Orte, C., & Amer, J. (2017). Meta-analysis of family-based selective prevention program for drug consumption in adolescence. *Psicothema*, 29(3), 299-305.
- Vargas, J., Richaud, M.C., & Oros, L.B. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología*, 14(23), 1-15.
- Vilar Rosa, A. (2017). Hacemos camino con las familias. De la coexistencia a la convivencia. *Aula de innovación educativa*, 258, 18-22.

Rodríguez-Triana, Z.E. & Suárez-Ortíz, J.L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>

## Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano

Zulema Elisa Rodríguez Triana, Jazmín Lorena Suárez Ortiz

Departamento de Estudios de Familia, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.

### Resumen

La familia y la escuela son contextos de desarrollo para niños y niñas y, aunque comparten intencionalidades de formación, parecen caminar por senderos diferentes. Las escuelas familiares orientadas desde un enfoque de las capacidades y la corresponsabilidad sobre la base de los niños y niñas como titulares de derechos y actuadas mediante alternativas de formación y del fortalecimiento de la participación de la familia en la escuela son, desde la experiencia que deriva esta reflexión, una estrategia socioeducativa que favorece el desarrollo humano de los actores. Se asume una práctica investigativa construida a partir de la Investigación Acción Participante (IAP) en Manizales, Colombia con el acompañamiento de la Universidad de Caldas.

### Palabras clave

Escuelas familiares; Desarrollo humano, Capacidades; Oportunidades.

## Family schools. A favorable experience for human development

### Abstract

Family and school are developmental contexts for boys and girls and, although they share training intentions, they seem to walk different paths. Family schools oriented from a capacities and co-responsibility approach based on children as holders of rights and acted

---

### Contacto:

Zulema Elisa Rodríguez Triana, [zulema.rodriguez@ucaldas.edu.co](mailto:zulema.rodriguez@ucaldas.edu.co)

on through training alternatives and strengthening family participation in school are, from the experience that derived this reflection, a socio-educational strategy that favors the human development of the actors. A research practice built from Participatory Action Research (PAR) is held in Manizales, Colombia with the support of the University of Caldas.

### **Keywords**

Family schools; Human development, Capacities; Opportunities.

## **Introducción**

Las familias y la escuela son entornos educativos que favorecen la construcción de conocimientos, la incorporación de hábitos, habilidades y destrezas, al igual que la formación en valores y la construcción de significados. Cada una, desde su lugar y responsabilidad social y de las relaciones que construye con y entre sus integrantes, cumple funciones particulares, pues “ni la familia ni la escuela pueden, por sí solas, afrontar la formación de la niñez y la juventud. Se hace necesario un acercamiento en el que la educación familiar se coloque como posibilidad pedagógica de tal confluencia” (Páez y Pérez, 2018, p. 9).

A este propósito, Lacasa (2008) propone como primer elemento para la definición de la relación, la consideración de la familia y la escuela como comunidades de prácticas que se fundamentan a través de la interacción entre sus integrantes, donde cada uno cumple un rol reconocido y donde se utilizan instrumentos que cumplen determinadas funciones. De igual modo, Rogoff (1997) asume la comunidad de prácticas como un grupo de personas que interactúan y comparten formas de organización, valores y prácticas. La interacción, según la autora, “crea lazos de dependencia y de afecto entre los individuos que se expresan a través de códigos simbólicos, sentimientos y creencias compartidas y una ética de la vida en común” (p. 48).

Las familias definidas por la configuración de relaciones parentales y vinculantes dadas por la intimidad poseen, en palabras de Lacasa (1997), fondos de conocimiento considerados como ese universo de creencias y valores que se encubren detrás de sus prácticas cotidianas y se vinculan con las diferentes actividades y recursos que necesitan para subsistir. Esto quiere decir que en los grupos familiares sus integrantes comparten una historia, configuran motivos e intenciones, despliegan prácticas y discursos, cumplen tareas para sí y para otros y movilizan recursos, capacidades y emociones.

Asimismo, la escuela como posibilidad ha de ser un escenario de mediación cultural donde confluyan procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de relaciones vivenciales y democráticas que faciliten a los actores construir significados y constituirse como sujetos autoreferenciales. En otras palabras, siguiendo a Giroux (2006), la escuela es un contexto para la participación democrática de los estudiantes, en la que pueden compartir sus sentimientos, vivencias, apropiar conocimientos –no solo formales– y proyectar su interacción con la sociedad.

La relación familia-escuela debe pensarse en términos de los niños, niñas y adolescentes en su condición de sujetos de derechos y buscar su reconocimiento y la satisfacción de sus necesidades materiales y subjetivas, fundamentadas en una nueva ética para promover su desarrollo. El hecho de comprender a los niños como seres que se desarrollan en la vida

social gracias a la interacción con las personas que les rodean simboliza que requieren de personas, hombres y mujeres, adultas capaces de acompañarles en su proceso y garantizarles condiciones y calidad de vida acordes a sus requerimientos y capacidades.

A este respecto, Arias (2017) afirma que:

La infancia es un estado del ser humano, no es una condición de dignidad o reconocimiento limitada por estados de incompletud; el niño o la niña son seres completos, dignos, son ciudadanos partícipes desde su condición de ciudadanía, su voz debe ser escuchada como se escucha la voz del adulto. Es recurrente, sin embargo, la pregunta del adulto cuando de derechos de los niños se habla, y ¿dónde están los deberes? Este ejercicio requiere asegurar que, sin derechos, no hay deberes y, por otra parte, no se le restituye a nadie los derechos que nunca ha tenido, una ruta de restitución de derechos a una infancia que nunca los ha tenido, no se pierde lo que no ha tenido, ni le devuelven lo que nunca perdió, simplemente no lo tuvo. (p. 132)

Si la intención de la relación entre familia y escuela está a favor de los niños-as en su titularidad de derecho, ha de considerarse el diálogo como mediador de un intercambio comunicativo continuo en el que se reconozca la confianza, la esperanza, la capacidad de escucha y la búsqueda de alternativas para aportar al desarrollo de los sujetos que los une. El diálogo entonces es una relación y la relación implica participación y capacidad de actuación para elegir, decidir e incidir en situaciones que se deben atender de manera compartida.

Así pues, se debe generar un nuevo pacto educativo que articule la acción educativa escolar con la de otros agentes (Tedesco, 1995) como la familia y para ello hay que apelar a estrategias que, como las escuelas familiares, hagan posible la relación. El proyecto de investigación titulado Escuelas familiares: escenario para el encuentro de la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia del cual se deriva el artículo que se presenta asume las escuelas familiares como:

Escenario de encuentro entre los(as) maestros(as), las familias, los(as) estudiantes y otros agentes educativos para reflexionar y dialogar sobre la realidad y el sentido de ser niño o niña en el contexto actual; identificar las condiciones de riesgo y posibilidad que se implican en su desarrollo y promover las capacidades de las familias, los maestros y maestras para compartir experiencias, formarse, identificar oportunidades de relación y construir conjuntamente alternativas que promuevan la titularidad de derechos, en otras palabras el desarrollo humano. (Rodríguez, 2014. p. 4)

El proyecto se inscribe en el Centro de Acompañamiento a las Familias<sup>1</sup> (CAF), específicamente en su Programa de Escuelas Familiares, y el Departamento de Estudios de

---

<sup>1</sup> El Centro de Acompañamiento a las Familias se concibe como un escenario socioacadémico en el que convergen la investigación, la formación y la proyección en torno a las familias y sus integrantes. Se orienta a la articulación de prácticas académicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en el que convergen los diferentes programas de pregrado y postgrado a través de su actuación en escenarios en los que confluyen:

Familia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas. En términos académicos y para cumplir con los procesos de educación propios de la Investigación acción participante se vincularon estudiantes de prácticas de pregrado de los programas de Acción Física Humana, Diseño Visual, Desarrollo Familiar y Educación Física.

El objetivo general: Promover las escuelas familiares como estrategia de fortalecimiento de la relación familia y escuela y por esta vía el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Sus objetivos específicos: a) Fortalecer la participación de las familias en la escuela como agentes corresponsables de los procesos educativos, y b) Fortalecer las capacidades protectoras de las familias y de las escuelas para la promoción de los vínculos de afecto, respeto, cuidado, solidaridad y confianza como pilares esenciales de la formación de los niños y las niñas.

Desde la perspectiva epistemológica, el proyecto se instaló en el constructivismo sociocultural y metodológicamente en la Investigación Acción Participante (IAP). El énfasis estuvo en el enfoque de las capacidades y el desarrollo humano.

## Metodología

Cabe iniciar mencionando que el proyecto se orientó desde la Investigación Acción Participante (IAP) para lo cual se reconocieron dos procesos: el primero, conocer y reflexionar sobre la realidad vivida por la población en términos de la de la relación familia – escuela y, el segundo, actuar para fomentar la participación de las familias en las escuelas y fortalecer sus capacidades educativas como familias y maestros(as). A la luz de la metodología, la educación fue la mediación para la reflexión con intención transformativa. El estudio se realizó en una institución educativa de básica primaria que incluye tres centros escolares en el sector rural de la ciudad de Manizales, Colombia. Se trabajó con 177 familias, 200 niños y niñas y 11 docentes.

Los momentos investigativos en función de la IAP y la intencionalidad del proyecto, sus técnicas e instrumentos y sus principales resultados fueron:

### A. Contextualización de la escuela familiar en el escenario escolar

La contextualización se asume como un momento comprensivo de inserción y conocimiento de la institución y la comunidad educativa, en cuanto a sus características institucionales, sociopolíticas, económicas, culturales y ambientales; unido a las particularidades sociodemográficas que caracterizan tanto a las familias como a los(as) maestros(as). Las técnicas utilizadas fueron la cartografía social, el mapeo de actores y la caracterización sociodemográfica.

Entre los resultados: Las escuelas y las familias se ubican en sectores vulnerables de la ciudad (estrato socioeconómico uno<sup>2</sup>); maestros(as) con formación universitaria y edades

---

familias, grupos, comunidades e instituciones en orden a generar procesos de conocimiento, de transformación e incidencia en política pública.

<sup>2</sup> En Colombia la estratificación socioeconómica hace referencia a la clasificación de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. El estrato socioeconómico uno corresponde a parte de la población que alberga usuarios con menores recursos.

entre 25 y 45 años; familias con tipología nuclear, monoparental con jefatura femenina y extensas, con edades entre los 0 y 45 años; y niveles de educación formal de secundaria incompleta. Las familias no cuentan con los recursos y oportunidades materiales suficientes para atender los requerimientos de los niños y niñas.

### **B. Diagnóstico Participativo**

Corresponde a la identificación, priorización y análisis comprensivo de las situaciones que vulneran o potencian el desarrollo de la población de trabajo. En lo particular del proyecto concierne a las situaciones que lesionan o promueven la condición de derecho de los niños y niñas y de los requerimientos y capacidades de sus familias y sus maestros(as) para responder a la situación. Así también de conocer la participación de las familias en los procesos escolares.

El proceso diagnóstico se realizó con cada uno de los grupos poblacionales –niños(as), familias y maestros(as)– a partir de cuatro ejes problemáticos: niños(as) titulares de derechos, democratización de las relaciones familiares, niños(as) y ciberespacio, éxito y permanencia escolar. En cada uno de los ejes se incluía el reconocimiento de oportunidades y capacidades con las que contaban las familias y los maestros(as) para responder a las situaciones evidenciadas. Se utilizó la recuperación histórica con base en líneas de tiempo y narrativas para identificar la historia de vida familiar y escolar, comprender el presente y proyectar acciones futuras. El trabajo se complementó con la entrevista abierta, que involucraba indicadores de las propuestas de Sen (2000), Nussbaum (2012), Doyal y Gouhh (1994) y Hornby (2011).

Entre los factores de riesgo se identificaron prácticas familiares autoritarias que someten a niños(as) y mujeres a situaciones de violencia, inequidad de género y generación, pocos espacios de comunicación y ocio familiar, descalificación y desconocimiento afectivo en las relaciones, falta de claridad en la definición de normas y reglas, poca participación de la familia en la escuela y falta de implicación de la familia en los procesos escolares.

### **C. Elaboración y ejecución de planeas de acción o proyectos socioeducativos para la escuela familiar**

La elaboración de planes de acción corresponde al diseño de propuestas de actuación para responder a las situaciones identificadas en el diagnóstico participativo. En otras palabras, representa la planeación del proceso para lograr las mejoras y las transformaciones necesarias para promover la titularidad de derecho de los niños-as. La ejecución atañe al proceso educativo realizado con la población y orientado hacia la reflexividad y el cambio.

A partir de los resultados del diagnóstico y retomando las intenciones y propósitos de la comunidad educativa escolar, el equipo de investigación incluidos los estudiantes practicantes formuló 10 proyectos socioeducativos orientados a las causas y no solo a los efectos inmediatos, que es lo que generalmente se espera, por ejemplo *bullying*, maltrato infantil, drogadicción, entre otras. En la búsqueda de prevención y promoción, retomando los planteamientos de Di Marco, Faur y Méndez (2005), se tiene en consideración la democratización de las relaciones como principio para la transformación “de estilos de vida

en los modelos de género, de autoridad, y en la concepción de los derechos de la infancia junto con una concepción del cuidado mutuo entre todos los miembros del grupo familiar” (p.17) y de la escuela.

En términos de una visión de proceso y participación, los proyectos se ejecutaron en tres escenarios: formación docente, sociofamiliar y ocio y desarrollo educativo. El primero implicó el trabajo de formación con los(as) maestros(as). El segundo involucró a los niños(as) en las aulas de clase, en una unidad de aprendizaje del área de ciencias sociales denominada escuela familiar, y a sus familias en talleres de formación familiar o semilleros y “tertuliaderos” familiares. El tercero corresponde a encuentros de ocio donde, a través de la danza, el deporte, la lúdica y el arte, se encontraron los tres actores.

En la siguiente tabla se nombran los proyectos socioeducativos que orientaron las escuelas familiares y los escenarios de trabajo en los que se incluyeron:

Tabla 1.

Proyectos socioeducativos en escuelas familiares en Manizales, Colombia entre 2015 y 2018

Institución educativa	Centro escolar	Proyectos educativos	
		Escenario Formación docente y sociofamiliar	Escenario Ocio y desarrollo educativo
<b>José Antonio Galán</b>	Alto Bonito	Escuela y familia, promotoras de desarrollo humano de los niños y niñas.	
		Familia y escuela, escenarios de afecto: una estrategia para el desarrollo integral de niños y niñas como sujetos de derechos.	La familia y la escuela, promotoras de relaciones democráticas a partir del teatro.
	Santa Teresita del Niño Jesús	Los procesos de educación en el escenario sociofamiliar, una reflexión para la acción desde los vínculos socioafectivos.	El biodrama, una mirada hacia la relación familia escuela.
		La construcción de relaciones democráticas en la relación familia-escuela.	El ocio como promotor de vínculos socioafectivos en la escuela y la familia, a través de juegos predeportivos.
Bajo Corinto	Educación afectiva, un compromiso de la familia y la escuela.	La relación familia-escuela a través de la danza y el teatro.	
		La democratización de relaciones, un espacio de participación familiar que permite fortalecer la relación familia-escuela.	

#### D. Evaluación y sistematización

Este momento –formativo (durante) y sumativo (final)– es una estrategia de análisis para reconocer los aprendizajes, los avances y limitaciones, y reconstruir con sentido la experiencia. Las técnicas fueron el taller, las entrevistas, los instrumentos, guías de observación y fichas de seguimiento.

Los resultados de la evaluación y sistematización se agruparon en tres categorías: a) la escuela familiar, una oportunidad para la relación familia – escuela, b) la participación de las familias en la escuelas, c) las capacidades educativas fortalecidas y co-construidas por las familias y los (as) maestros(as), un reto para la educación de los niños(as). El proceso, como se identifica en los resultados, permitió significar a las familias por las relaciones y los vínculos construidos más allá de las relaciones de consanguinidad y las estructuras predeterminadas. Reconocer la escuela como escenario para la formación más que para la transmisión lineal de conocimientos formales y la importancia de una relación propositiva. Las familias, no todas por supuesto, han asumido un compromiso con la escuela el cual se identifica en acompañamiento en las deberes escolares, diálogo con los(as) maestros(as), motivación a sus niños(as) sobre el sentido de la escuelas y sus posibilidades para la formación; implicación en actividades de manutención entre otras. Los discursos de las familias y los(as) maestros(as) expresan fortalecimiento de conocimientos sobre su lugar educativo para la promoción del desarrollo de sus niños(as), así como prácticas orientadas al relacionamiento, el reconocimiento y la equidad.

Con la observación de los resultados se evidenció que los niños, las familias y los maestros adquirieron un saber educativo con base en la interacción y la relación intergeneracional, con una intencionalidad transformativa que se expresa en nuevos discursos sobre el sentido y el lugar de las familias, los requerimientos de diálogo entre familia y escuela y el reconocimiento de las relaciones democráticas como fundamento de una equidad de género tendiente al reconocimiento y la inclusión. Este proceso facilitó la recreación y resignificación de la cultura familiar y escolar por parte de la población de trabajo, quien ha elaborado códigos de saber a partir de su propia realidad.

## Discusión y conclusiones

### La estrategia de escuela familiar, una oportunidad para el desarrollo humano en la relación familia-escuela

La escuela familiar, tal como se reconoce en los resultados que se presentan en este escrito, y en perspectiva del desarrollo humano, es una oportunidad para que dos de los actores esenciales en la formación de los niños y las niñas se reconozcan como agentes educativos que deben complementarse desde el encuentro y la co-construcción. En otras palabras, la estrategia, siguiendo a Sen (2000), es un escenario de oportunidades para actuar, más allá de las discontinuidades que los pueden separar.

Así pues, pensada y actuada de acuerdo con una educación reflexiva y donde las lógicas residen en los sujetos y en los procesos, la escuela familiar es una oportunidad para que familias y maestros(as) logren un ambiente protector que le permita a los niños y niñas “mejores herramientas posibles para la construcción de su vida, disfrutando de oportunidades para desarrollar su capacidad individual en un entorno seguro y propicio” (Vertel y Cuervo, 2013, párr. 1). De este modo, la escuela familiar, como oportunidad, es un entorno protector para plantear las condiciones adecuadas para el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas como seres individuales, únicos, dignos, valiosos y capaces de dar y recibir.

Dimensionar la formación como mediación en las propuestas de escuela familiar es una oportunidad para que docentes y familias se encuentren en el diálogo y reflexionen sobre

sus realidades y se comprometan a propiciar acciones orientadas al cambio. En este escenario, el acompañamiento especializado para crear y recrear sus propuestas de trabajo, y por esta vía articularlos al Proyecto Educativo Institucional (PEI), garantiza la sostenibilidad y fortalecimiento de la relación. La formación de estos dos agentes, como lo expresa Mayolas y de Guevara Pascual (2016), es un deber pero también un derecho por la responsabilidad compartida.

En concordancia con lo expuesto hasta ahora, cabe destacar que las escuelas familiares pensadas en el diálogo y el encuentro son una oportunidad para que las familias compartan experiencias de vida y aprendan de otras experiencias. Encontrarse en la narrativa del otro(a) les ayuda a reconocer que no están solas y que las prácticas educativas que siguen con sus niños y niñas pueden ser comunes o diferentes. Se encuentran en los deseos, tensiones y temores de ser responsables del ser y el hacer ajeno.

Asimismo, la estrategia de escuela familiar entrega a las familias y docentes la oportunidad de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos. Seres sensibles, afectivos, soñadores, capaces de tomar algunas decisiones y emitir juicios frente al mundo. La escuela, bajo la concepción de familia heterogénea, diversa e incluyente, como escenario de formación y construcción de conocimiento, y de la educación como proceso de mediación para la formación, rompe con prácticas tradicionales que recogen la obediencia y la sumisión. La oportunidad de vincularse permite, siguiendo a Galvis (2011), explorar la igualdad como principio atributivo que libera a los niños y niñas de la dependencia y los define como sujetos titulares de los derechos.

Finalmente, la escuela familiar fundamentada en el marco la alianza interinstitucional representa el conjunto de recursos y voluntades, también para actuar en función de responsabilidades, de alguna manera, compartidas. Igualmente, el trabajo en red y la interdisciplinariedad dotan de sentido la estrategia de escuela familiar y soportan a las familias y las escuelas para que se definan y accionen con un propósito común.

### **La participación de la familia en la escuela: una oportunidad, una capacidad.**

La participación de las familias en la escuela se expresa como una forma de relacionamiento con el centro escolar y deriva un compromiso con la educación de sus niños(as). De esta manera, la participación no es una actuación ingenua sino una expresión simbiótica dotada de sentido en la que el maestro(a) igual tiene un compromiso de promoverla, asumirla y respetarla. Es decir, es un asunto de dos para cumplir con un objetivo común; no se puede esperar que las familias lo hagan en solitario. en palabras de Blanco, es “un rasgo de una educación que refleje calidad y equidad y destaque el esfuerzo compartido por parte de la comunidad educativa” (2014, p.18).

En tanto oportunidad, la participación de las familias en los centros escolares se constituye en una acción pedagógica que en palabras de Moya se define como “una situación formadora” (2002, p. 20) orientada, en este caso, al desarrollo de los niños(as); al tiempo en una mediación para la relación entre los actores que se implican en su proceso educativo. De esta manera, recogiendo los planteamientos de Villalobos Martínez (2017) y García Sanz, Hernández Prados, Parra Martínez y Gomariz Vicente (2016, p.99), a través de la participación se crea una oportunidad de diálogo favorable que además de permitir unas relaciones amables favorece la implicación conjunta en la gestión educativa.

En tanto capacidad, la participación de las familias en la escuela, como lo expresan Meza Rueda y Páez Martínez (2016), les permite hacer parte –actuar- de los procesos escolares, involucrarse en la planeación institucional y co-crear con los(as) maestros(as) alternativas para fortalecer sus conocimientos, revisar sus fines educativos y ajustar o cambiar los discursos y las prácticas a favor de ambientes socioafectivos familiares caracterizados por relaciones democráticas

### **Escuelas familiares y desarrollo humano, una lectura a partir del fortalecimiento de las capacidades**

Las capacidades son “las diversas cosas que una persona puede valorar, hacer o ser” (Sen, 2000, p. 99), y “un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” hacen posible en el contexto de la relación familia – escuelas que los grupos familiares y los-as maestros-as puedan fortalecer y ejercer su agencia en función de la educación de niños y niñas.

Si bien el fortalecimiento de capacidades para la formación de esta población es una de las responsabilidades de las familias y los(as) maestros(as), hay que reconocer que no es una tarea del todo fácil. De un lado, ser y hacer familia es un asunto posible, pero al tiempo complejo si se tiene en cuenta que en este proceso se involucran subjetividades, contextos y relaciones, en los cuales las familias asumen sus compromisos educativos desde lo cotidiano, sin recibir, como lo dice Rodríguez (2018a), ninguna preparación pero sí, la mayoría de las veces, con la mejor intención. Además, es claro que este grupo social...

Se encuentra en un proceso de cambio, relacionado con los nuevos lugares sociales de sus integrantes y con un contexto de transformación social que trae consigo nuevos estilos de vida y nuevas formas de organización y de relación que invitan a reconocer la existencia de una creciente multiplicidad y variedad de acuerdos de vida familiar. (Rodríguez, 2013, p. 54)

De otro lado, ser y hacer maestro involucra objetivos y tareas que, aunque apasionantes por lo que representan en la constitución humana, en ocasiones no logran alcanzarse por razones de contexto, de política y de condición que no favorecen propósitos de humanización, y sí, por el contrario, se sitúan en lo funcional escolar. Los docentes podrán tener las mejores intenciones, pero muchas veces no cuentan con los recursos o posibilidades para complementar su formación.

Por todo esto, las familias y los(as) maestros(as), parafraseando a Rodríguez (2018b), deben potenciarse a sí mismos en su condición de protección y promoción de los derechos de los niños y niñas mediante la consolidación de sus propias capacidades en función de la educación de los otros. Para ello, deben asumir el reto, no solo del diálogo, sino también de la formación que les permita, en términos de las capacidades, hacer y ser (Sen, 2000) y reconocer las oportunidades de las que disponen para elegir y actuar (Nussbaum, 2012) como educadores y a favor de sus estudiantes.

Así, las experiencias de escuelas familiares que derivan esta reflexión, co-construidas desde la praxis y con intencionalidad transformativa más allá de la funcionalidad y la capacitación, dimensionan una propuesta de desarrollo humano situada en el fortalecimiento de seis de las diez capacidades propuestas por Nussbaum.

1. Con respecto a la cognición. Emerge la capacidad de imaginar, pensar y razonar sobre el sentido de ser niño y niña hoy, de los requerimientos que se implican en la titularidad de sus

derechos, de los riesgos propios que le enfrenta el contexto y de buscar, desde la prevención, alternativas para enfrentarlos. Así también, se expresa la cognición cuando se comprende familia en la diversidad y la heterogeneidad, en el requerimiento de unas relaciones democráticas sustentadas en la “necesidad de promover vínculos entre hombres y mujeres, en los que se respeten las diferencias de cada uno o cada una, para que estas no se conviertan en motivos que justifiquen la desigualdad y la subordinación” (Di Marco, Faur y Méndez, 2005 p. 17).

Igualmente, la cognición surge cuando los participantes de las escuelas familiares piensan y asumen la estrategia como una propuesta socioeducativa que, recogiendo los planteamientos de Nussbaum (2012) sobre capacidades, es “adecuada” para el aprendizaje y la apropiación de contenidos que han sido configurados desde la experiencia cotidiana, complementados y articulados con discursos teóricos que, unidos, hacen posible la reflexividad que les implica volver sobre sus prácticas de vida y pensar cómo transformarlas.

2. Con respecto a las emociones. La construcción de vínculos afectivos promovidos desde las escuelas familiares se convierte en una potencialidad que dimensiona la condición humana de los niños y niñas; asimismo, en una mediación pedagógica que, de alguna manera, aporta a su desarrollo físico, cognitivo y emocional y posibilita, no solo su autovaloración, sino la posibilidad de entretener relaciones cálidas y receptivas; además, de animar el interés por el conocimiento, despertar la creatividad, la sensibilidad, privilegiar una actitud positiva y vivenciar los derechos como una forma de reconocimiento de sí mismo y del otro.

3. Con respecto a la razón práctica. A través de las escuelas familiares, de acuerdo con los planteamientos de Nussbaum (2012), las familias y los(as) maestros(as) se vinculan en reflexiones críticas donde logran generar concepciones sobre el sentido del “bien” para los niños y niñas y del “bien” de ser actores fundantes en la formación. De esta manera, familias y maestros(as) son libres e iguales (Rawls, 1996, p. 338) gracias a que tienen la capacidad para hacerse su propia concepción del bien en función de los sujetos que son el eslabón de su relación. Las escuelas familiares en función de la razón práctica y siguiendo los planteamientos de Aguirre (2016) ayuda a las familias que no se conforman con educar a sus hijos, sino que lo quieren hacer mejor. En este orden, la formación recibida en la escuela familiar les permite aprendizajes para gestionar las relaciones en sus familias teniendo claridad de cómo actuar ante determinadas situaciones; analizar los conflictos y los procesos de vida con sus niños-as y así fortalecer sus capacidades comunicativas, por ejemplo, para responder a su función parental.

4. Con respecto a la afiliación. La escuela familiar permite el relacionamiento entre familias y maestros(as), haciendo posible conjugar propósitos educativos. En la relación se reconocen intereses comunes y se comprometen diversas formas de interacción. Así también, la afiliación en el contexto de la escuela familiar incluye el sentido de la participación y la corresponsabilidad (Sánchez y Facal, 2018; Galián, García y Belmonte 2018; Martínez, 2010; y Vila, 2003), de un lado, de la familia en el escenario escolar y, de otro, de la escuela de reconocerla como agente activo del desarrollo. Se trata entonces de compromiso, no delegación ni apoyo.

5. Con respecto al humor y al juego. Los tiempos de las familias y los maestros, la gran mayoría de las veces, son opuestos y generan tensión porque difícilmente coinciden. Es necesario, como lo muestra la experiencia objeto de esta reflexión, que las escuelas familiares consideren el ocio como una mediación para el aprendizaje y para el encuentro donde los participantes puedan reír y disfrutar desde la comprensión los procesos en los que se involucran. En perspectiva de Cuenca (2011), hacer ocio promueve el desarrollo humano (p. 28). De esta manera, el ocio es un evento que proporciona conocimiento como resultado de haber sentido y disfrutado la experiencia.

6. Con respecto a la individualidad. Esta capacidad, en términos de la propuesta de escuelas familiares orientada al desarrollo humano, se sitúa en el reconocimiento de familia y maestro como agentes capaces de incrementar la dimensión de referenciación del ser, en este caso los niños y niñas. Del mismo modo, la individualidad en vista de la potenciación de estos últimos como sujetos constructores de su saber y responsables de su vida y por tanto de su aprendizaje. En virtud de lo anterior, agente es “la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos” (Sen, 2000, p. 35).

## Referencias

- Aguirre, A.M. (2016) Escuela de Padres. En Aguirre, A.M., Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). Familia, escuela y sociedad para maestros. España: Universidad Internacional de la Rioja, UNIR
- Anderson, G. L. (2002). Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (Coords.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 145-200). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Juan Granica.
- Arias, B.E. La infancia como sujeto de derechos. un análisis crítico. *Revista Ratio Juris* Vol. 12 No 24 (enero-junio 2017) pp. 127-142
- Blanco, M.V. (2014). Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas de E.I. España: Universidad de Cádiz.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 47, 25-40.
- Di Marco, G. Faur, E. y Méndez (2005). Democratización de las familias. Buenos Aires, Argentina. UNICEF
- Doyal, L. y Gouhh, A. (1994). *A Theory of Human Need*. New York: The Guilford Press
- Galián, N., García, 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.
- Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy. El paradigma de los derechos humanos. Fin del régimen patriarcal*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.
- García Sanz, M.P., Hernández Prados, M.A., Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M.A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.

- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- H Gómez Buendía – *Hacia un desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. TM Editores, 1998.
- Martínez, S. D. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Mayolas, A. A. y de Guevara Pascual, B. L. (2016). Análisis de la escuela y la familia: ideas para compartir el proceso educativo. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 197-208
- Meza Rueda, J. L. y Páez Martínez, R. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. *Rutas de investigación educativa*. Colombia. Universidad de La Salle, CLACSO.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Páez, R. M. y Pérez, N. (2018). *Educación familiar. Investigación en contextos escolares*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona, España: Crítica.
- Rodríguez, Z.E. (2018a). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132-157.
- Rodríguez, Z.E. (2018b). La educación familiar, un asunto de la vida en familia y de interés teórico. En R. M. Páez y N. Pérez, *Educación familiar. Investigación en contextos escolares*. (pp. 21-51) Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rodríguez, Z.E. (2014). *Escuelas familiares. Escenarios para el encuentro*. Departamento de Estudios de Familia, Vicerrectoría de Proyección. Universidad de Caldas.
- Rodríguez, Z.E. (2013). *Prácticas educativas familiares en la familia en situación de transnacionalidad. Análisis de la interactividad y la influencia educativa* (tesis doctoral). Manizales, Colombia: Rudecolombia – Universidad de Caldas.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez, N. y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 63-74.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Anaya.
- Vertel, L. y Cuervo, L. (4 de noviembre de 2013). ¡A fortalecer ambientes protectores para la niñez!. *Crianza y salud para el bienestar de la familia*. Recuperado de: <https://crianzaysalud.com.co/a-fortalecer-ambientes-protectores-para-la-ninez/>
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-38). Barcelona, España: Graó.

Caballero-García, P., Jiménez-Martínez, M.P. & Guillén-Tortajada, E. (2019). Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 139-154.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389611>

## Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela\*

Presentación Caballero-García, María Pilar Jiménez Martínez, Esmeralda Guillén Tortajada.

Facultad de Educación y Salud. Universidad Camilo José Cela. Madrid

### Resumen

La discusión sobre si escuela y familia influyen en la formación continua del discente para el desarrollo laboral, ha despertado gran interés social. La competencia emprendedora no se trabaja suficientemente desde la escuela y, sin embargo, facilita la inserción laboral futura. Defendemos su impulso conjunto desde el núcleo familiar y la escuela, involucrando a la comunidad. La investigación demuestra que estos programas educativos integrados estimulan el éxito académico, la inclusión social y la inserción laboral. El artículo revisa la literatura sobre el tema, ofreciendo una propuesta de práctica exitosa de desarrollo de la competencia emprendedora, basada en la sinergia familia-escuela.

### Palabras clave

Competencia emprendedora; participación familiar; participación comunitaria; colaboración familia-escuela.

## Learning to undertake under the family-school binomial

### Abstract

The discussion about how education and family influence the continuous training of the student for the development of the labour market, has aroused great social interest. The entrepreneurial competence is not worked enough from the school environment and, however, facilitates the future employability. We advocate for the joint impulse of the family and the school nucleus, involving the community. Researches show that these

---

### Contacto:

Presentación A. Caballero García. Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/ Castillo de Alarcón, 49 · Urb. Villafranca del Castillo · 28692 Madrid. Email: [pcaballero@ucjc.edu](mailto:pcaballero@ucjc.edu)

\* Trabajo desarrollado por el GdI ASE, dentro del Proyecto I+D titulado HACKER & HAPPY. Originales, Audaces e inteligentes, Nº expediente: 2015-22, financiado por la Universidad Camilo José Cela, en su IV Convocatoria de Ayudas a la Investigación

integrated educational programs stimulate academic success, social inclusion and employment insertion. The article reviews the literature about the subject, offering a successful practice proposal of developing entrepreneurial competence, based on family-school synergy.

### **Key words**

Entrepreneurial competence; family participation; community participation; family-school collaboration.

### **Introducción**

La iniciativa emprendedora es uno de los principales impulsores de la innovación, la competitividad y el desarrollo económico y social de un país (De la Torre et al., 2015). Estudios relativamente recientes (Martínez-Méndez, 2007; Uribe, Valenciano y Bonilla, 2013, entre otros) defienden que el espíritu emprendedor es enseñable y señalan la importancia de incluirlo en las aulas. Queda en manos de los docentes el desarrollo de estas destrezas (Caballero-García, Jiménez y Guillén, 2017a).

La educación puede contribuir enormemente a la creación de una cultura emprendedora (Arnaiz, 2015), empezando desde la escuela y llegando hasta la Universidad, a través de un marco integrado y coherente (Navarro y Torregrosa, 2012; Sobrado y Fernández, 2010). Y puede hacerlo fomentando una actitud favorable hacia ella, aumentando la sensibilización hacia salidas profesionales y proporcionando competencias empresariales para este fin (Martínez Méndez, 2007). “Las cualidades personales pertinentes para el espíritu empresarial, como la creatividad, la capacidad de iniciativa y el sentido común, pueden ser útiles para todos, tanto en la actividad laboral como en la vida cotidiana” (Uribe et al., 2013, p. 653). Merece la pena, por tanto, prestarle atención educativa, y no solo puntual, sino adecuadamente planificada y sistematizada.

Las personas que mayor impacto social provocarán en este siglo XXI están hoy en proceso de formación. En la universidad, en colegios e institutos, ahí encontramos a los hombres y mujeres que moverán el mundo. Por este motivo es clave que las instituciones educativas hagan eco de esta demanda social y fomenten al menos el desarrollo de unas claves mínimas para la generación de la cultura del emprendimiento (Béjar, 2017, p. 65).

Para trabajar el espíritu y la cultura del emprendimiento en la escuela, base fundamental y complementaria del desarrollo de la capacidad emprendedora, es necesario conocer la cultura escolar, pues permite identificar las fortalezas y debilidades propias, ayuda a distanciarse de las rutinas y creencias personales, y promueve formas creativas y alternativas de percibir y proponer innovaciones (García-Zárate, 2013). La educación para el emprendimiento tiene en cuenta en qué medida son incorporados a los sistemas educativos y de capacitación, el conocimiento, las destrezas y habilidades emprendedoras (León y Barrera, 2017). Por eso es importante un movimiento investigador que genere y promueva iniciativas para el emprendimiento en nuestras aulas, comprometido con la profesionalización de la formación que se imparte, alineado con el

tejido productivo y las demandas sociales presentes y futuras (Caballero-García et al., 2017a, 2017b), que mida resultados y propicie procesos de mejora constantes.

En este artículo, respaldamos la importancia de acompañar al estudiante en la adquisición de la competencia emprendedora en la escuela y desde etapas infantiles, e invitamos a hacerlo en colaboración con la familia. “Es necesario puntualizar el papel trascendental que juegan la familia, la escuela y las instituciones y la incidencia de estas estructuras en la construcción del sujeto” (Orrego, 2009, pp. 245-246). Debemos remontarnos a un proceso que debe desarrollarse a lo largo de la vida, desde los primeros años. Es aquí donde entra a formar parte de manera significativa la familia, que posteriormente deberá coordinarse con el contexto escolar (Santamaría, Moreno, Torres y Cadrazco, 2013) y la sociedad para este fin.

La formación del discente en la escuela debe ir ligada a un mayor acceso a contextos reales, como la familia, la comunidad, el trabajo o la propia empresa, en los que los niños y jóvenes puedan poner en práctica sus competencias (Jaramillo, 2008). Estudios recientes destacan la estrecha conexión entre la intención de emprender y los entornos cercanos al emprendedor, como son la familia y la escuela (Jaén, Moriano, y Liñán, 2013). La unión núcleo familiar-escuela influye en la formación continua del discente y su desarrollo como emprendedor en el mundo laboral.

García-Sanz, Hernández-Prados, Parra-Martínez y Gomariz-Vicente (2016) señalan que la implicación de los padres en la educación de los hijos es un aspecto esencial. Las familias son un espacio privilegiado para la educación de las nuevas generaciones. Serán, por tanto, un aliado fundamental en el desarrollo de la cultura y la competencia emprendedora. El alumno adquiere de la familia, la escuela y del entorno cercano, sus primeras experiencias sobre lo que significa ser emprendedor (Romero y Espasandín, 2016).

Proyectos como el “Harvard Family Research” aportan resultados de participación de los padres en la escuela, desde la etapa infantil hasta la universitaria, y todos ellos apuntan al éxito escolar que se promueve en todos los niños y a todas las edades, y los beneficios de metodologías de aprendizaje en las que se implica toda la comunidad de aprendizaje (MECD, 2015). Villalobos, Flórez y Londoño (2017) subrayan la importancia del acompañamiento familiar en el éxito del proceso de maduración de las capacidades intelectuales y sociales del estudiante, al tiempo que se consolida la calidad educativa.

La cooperación de ambos entornos en el desarrollo de la competencia emprendedora es fundamental y, aunque se prescribe en el actual marco legislativo, la observación de la práctica y los resultados de investigaciones recientes nos demuestran que su implementación es insuficiente y sigue siendo un reto pendiente.

El objetivo de este artículo es revisar el estado de la situación de la competencia emprendedora en la escuela; de la práctica internacional y nacional de la educación para el emprendimiento, y ofrecer una propuesta de práctica exitosa de desarrollo de la competencia emprendedora, basada en la sinergia familia-escuela, por la incidencia directa que estas acciones tienen en el futuro desempeño laboral de nuestros estudiantes y su vida en sociedad.

## La competencia emprendedora en la escuela

“Emprender” es un concepto amplio, polisémico (Damián, 2013), extenso y complejo, que carece de cualquier noción de linealidad (Neck y Greene, 2011). Actualmente no existe una definición de emprendimiento estándar (Paños, 2017). Unos autores hablan de actitud, rasgo de personalidad, intención; otros de orientación emprendedora, autoeficacia, actividad, y hay quien opta por los conceptos de capacidad, habilidad y competencia emprendedora. Sin embargo, un análisis de frecuencia de uso de este término nos permite afirmar que la competencia emprendedora, junto con los rasgos de personalidad de un emprendedor, son los aspectos más trabajados e investigados (Caballero-García et al., 2017b).

Generalmente, al término “competencia emprendedora” se le han unido dos interpretaciones (Sobrado y Fernández, 2010): el dominio de capacidades y actitudes empresariales y la creación de empresas. Nuestro interés se centra en la primera acepción.

Tratando de establecer una definición que sirva de marco común, Alcaraz (2011) señala que una persona emprendedora tiene la capacidad de generar y establecer metas, así como de trabajar ardua y perseverantemente en su logro; crear e iniciar un negocio, utilizar sus competencias para optimizar recursos o solucionar problemas de manera innovadora y aprovechar áreas de oportunidad que otros no han visualizado. A estos efectos, se entiende esta competencia como una habilidad específica para ofrecer respuestas no conocidas en un entorno en el que las necesidades económicas varían y aumentan (Núñez-Ladevéze, 2017).

El emprendimiento se considera motor de desarrollo y es un buen medio para generar riqueza y crear empleo en la creciente globalización (Minniti, 2012). Por tanto, las sociedades actuales necesitan emprendedores (Escat y Romo, 2015) y los gobiernos debieran invertir tiempo y recursos en educar a sus ciudadanos hacia el emprendimiento (González y Olivie, 2018).

La educación en emprendimiento tendrá repercusiones positivas en el dinamismo de las economías. Existe una relación positiva entre la aptitud hacia el emprendimiento y el progreso productivo (Núñez-Canal, 2017). El emprendimiento incluye un grupo de competencias que son fundamentales para la educación integral de los ciudadanos (Comisión Europea, 2016; Gómez-Núñez et al., 2017; Lackeus, 2013; Morris, Webb, Fu, y Singhal, 2013; Zubizarreta, Arellano y de León, 2014), como la capacidad de innovar, encontrar soluciones creativas y adaptarse al cambio (Jaramillo, 2008). Contribuir a la creación de nuevas empresas, ayudará a que los jóvenes sean más aptos para el empleo e intraemprendedores en su trabajo (Comisión Europea, 2014; González y Olivie, 2018). La competencia emprendedora en la escuela ha sido, años atrás, un reclamo indiscutible de nuestra sociedad para el cumplimiento de los retos de la globalización y las demandas socioeconómicas actuales. El liderazgo, la innovación y el emprendimiento son tan bien valorados por las empresas como los conocimientos técnicos y la formación específica (Béjar, 2017). La educación tiene una responsabilidad central en identificar emprendedores y fomentar el desarrollo de sus competencias emprendedoras (Krauss, 2011).

La educación para el emprendimiento es esencial para el desarrollo de una cultura del emprendimiento en Europa (Eurydice, 2016). En los últimos años, la Unión Europea ha promovido en los estados miembros iniciativas para promover la cultura empresarial desde los sistemas educativos, considerando el fomento del espíritu emprendedor como algo fundamental en la creación de empleo, la mejora de la competitividad y el crecimiento económico (Alemany, Álvarez, Planellas y Urbano, 2011; Núñez-Ladevéze, 2017).

Desde principios del año 2000, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos recomendó a los países miembros efectuar acciones tendientes a la incorporación de temas de emprendimiento en todos los niveles educativos (Damián, 2013).

En esa línea, el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, definió la educación en el espíritu emprendedor como el motor para una cultura empresarial más dinámica. En febrero del año 2001, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, promovió el desarrollo del espíritu de empresa en la educación y defendió el refuerzo de los vínculos entre instituciones educativas y empresas (Fernández y Reyes, 2017).

La Comisión Europea (2008, 2010, 2016) considera el emprendimiento como una competencia transversal, clave para todos los seres humanos y útil en todos los ámbitos de la vida (personal, social y profesional). En su Libro Verde define el emprendimiento como un modelo mental asociado a procesos de creatividad e innovación (Toca, 2010). En su «Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020» (Comisión Europea, 2014), invitaba a los Estados miembros a que “garanticen que la competencia clave «emprendimiento» esté integrada en los planes de estudios de la enseñanza primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza superior y la educación de adultos antes del final de 2015” (p.8). En su comunicación «Replantear la educación», insistió en la necesidad de incorporar el aprendizaje emprendedor en todos los sectores de la educación, incluido el no formal. Ambos documentos instan a los Estados miembros a proporcionar a todos los jóvenes una experiencia práctica de emprendimiento antes de finalizar la educación obligatoria.

En el contexto español, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) incorporó por primera vez la competencia emprendedora en su articulado, indicando que “el espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro” (p. 45189). Y cuatro años después, el concepto de emprendimiento, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). En ella quedó establecido como uno de los fines del sistema educativo español (art. 2.f): “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (p.15).

En educación infantil (EI) comenzó a evaluarse la capacidad para utilizar los recursos propios, el conocimiento de las posibilidades y limitaciones y la confianza para emprender nuevas acciones (Real Decreto 1630/2006, p. 478).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) supuso un refuerzo para el desarrollo de la competencia emprendedora. En su Preámbulo I planteó la necesidad de que fuese apoyada por el sistema educativo y, en su Preámbulo VI, estableció entre sus objetivos “mejorar la empleabilidad y estimular el

espíritu emprendedor de los estudiantes” (p.7). También modificó los objetivos de etapa que el alumnado debía alcanzar, tanto en Educación Primaria (EP) como en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), promoviendo hábitos de trabajo en equipo, así como actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, iniciativa personal, y desarrollo del espíritu emprendedor (Manso y Thoilliez, 2015).

En EP, la LOMCE especifica que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas ellas. En los cursos quinto y sexto, el área de “Creatividad y Emprendimiento” pretende que los alumnos sean capaces de conocer y explorar los límites de sus propias fortalezas y generen cambios en su entorno, agregando valor a su comunidad a través de proyectos de innovación y emprendimiento. El emprendimiento y la creatividad son considerados como “la capacidad para construir y transformar las circunstancias y el entorno en el que nos desenvolvemos, hacen referencia a un ejercicio constante de “crear valor” cualquiera que sea el contexto: personal, social o de negocios” (p.26). El alumno debe incorporarlas como una práctica propia habitual en su vida y en su ejercicio profesional.

Los currículos de ESO y Bachillerato (Real Decreto 1105/2014), también incorporaron elementos orientados a la autonomía personal; desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor; y la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de diversos modelos de empresas, que incluyen un ‘Plan económico-financiero’, fomento de la igualdad de oportunidades, respeto al emprendedor y al empresario, y ética empresarial.

La inclusión de la competencia emprendedora fue tan importante que, incluso el MECD insistió en que “sería recomendable plantear en un futuro un estudio que permitiera precisar con más detalle cuál es el estado del emprendimiento en los diferentes Grados y Máster de formación inicial del profesorado” (Diego y Vega, 2016, p.34). De esa manera, se dotaba al sistema educativo de profesionales capacitados para inculcar y motivar ese espíritu emprendedor.

Sin embargo, la cultura española no apoya la iniciativa emprendedora (Núñez-Canal, 2017). La tarea de orientar la educación al emprendimiento está aún en una etapa de “juventud” (Sánchez, 2013). Aunque ha mejorado, no es suficiente (Alemany et al., 2011).

El informe elaborado por la Red Global Entrepreneurship Monitor (GEM) España (Peña, Guerrero, González-Pernía y Montero, 2018) sostiene que la tasa de emprendimiento español se recupera y ha aumentado un punto con respecto al año anterior (del 5,2% al 6,2%) y, por primera vez en 8 años, ha superado el umbral del 6%, acercándose a cifras anteriores a la crisis (7,6% en 2007). A pesar de ello, el índice español sigue estando por debajo de la media europea (8,1%). El emprendimiento es todavía “asignatura pendiente” y “siempre pospuesta tarea” en nuestras escuelas (Núñez-Ladevéze, 2017).

Entre los obstáculos a la iniciativa emprendedora se mencionan la falta de cultura emprendedora, el miedo al fracaso, la insuficiente formación en emprendimiento y el acceso a financiación. Núñez-Canal (2017) añade el desinterés del profesorado e incluso del propio sistema.

Aun así, los expertos consideran necesaria una movilización social para construir una sociedad con más iniciativa emprendedora y un cambio en el sistema educativo español, que se adapte a las nuevas realidades, la favorezca y valore (Alemany et al., 2011; Núñez-Canal, 2017). Béjar (2017) habla de la necesidad de un proyecto de emprendimiento, saber gestionar el talento y atreverse a dar el paso a la acción. Es aquí donde la familia adquiere su verdadero protagonismo y co-responsabilidad. La colaboración desde el núcleo familiar y la comunidad dará a los alumnos motivación extrínseca de sus más allegados, y puntos de vista relacionados de sus dos principales modelos de referencia, lo que se convertirá en motivación intrínseca para la acción.

### **Prácticas de educación para el emprendimiento. Estado de la situación a nivel internacional y nacional.**

En nuestra revisión de la situación de la intervención sobre el emprendimiento en la escuela, hemos podido comprobar que la mayor parte de los planes contienen dos finalidades claras: promover la cultura emprendedora en los procesos formativos, facilitando y apoyando las iniciativas emprendedoras; y propiciar mejoras permanentes del sistema educativo en las que crear, innovar y emprender sean consecuencia inherente a los procesos educativos en todos los niveles.

Diez elementos clave conforman una estrategia modélica de educación para el emprendimiento en cualquier programa educativo (Comisión Europea, 2010): 1) Compartir una definición clara de educación emprendedora; 2) potenciar la cooperación interministerial en la articulación de la estrategia; 3) consultar y comunicarse con los principales interlocutores para lograr el mayor grado de comprensión y difusión del concepto; 4) incluir el espíritu emprendedor como competencia clave en todas las áreas del currículo; 5) plantear objetivos visionarios y ambiciosos; 6) integrar y apoyar la estrategia con ejemplos de buenas prácticas; 7) formar al profesorado; 8) desarrollar un modelo lógico que incluya indicadores, resultados e impacto esperado; 9) crear marcos de progresión desde la EP hasta la educación superior, y 10) destinar fondos para desarrollar la estrategia.

El informe Eurydice (2016) muestra que, en EP, aproximadamente la mitad de los países tienen un enfoque transversal, sin que exista una vinculación directa con materias concretas. En catorce sistemas educativos, la educación para el emprendimiento se encuentra integrada en materias obligatorias. En cuatro países (España, Eslovenia, Finlandia y Noruega), combinadas con objetivos transversales, y es poco frecuente encontrarla como optativa o integrada en materias optativas.

En ESO, la educación para el emprendimiento es más habitual que en EP y se imparte con una variedad de enfoques: transversal, obligatorio y optativo. Con frecuencia es, tanto una asignatura separada como una materia integrada dentro de otras, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales, la economía y las ciencias empresariales, o parte de materias opcionales. En la Formación Profesional (FP), el emprendimiento representa una cifra inferior a la de primaria y secundaria general, y datos similares a la secundaria superior en los cursos especializados.

La educación para el emprendimiento de todos los países cubre los objetivos de ciudadanía activa, emprendimiento social, creación de empresas y, de manera especial, la empleabilidad. En España, las asignaturas obligatorias trabajan la creatividad y el emprendimiento mejorando habilidades relacionadas con la información, desarrollo de ideas y presentación de conclusiones innovadoras (ciencias sociales), así como autonomía y capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales y responsabilizarse del bien común (valores cívicos y sociales).

Los principales métodos de aprendizaje son: trabajo por proyectos, retos prácticos, retos de la comunidad y creación de miniempresas o iniciativas microfinanciadas. De todos ellos, los ejemplos más generalizados son la creación de miniempresas y el trabajo por proyectos. Muy pocos países contemplan las experiencias prácticas de emprendimiento como parte regular y obligatoria de su currículo oficial. En la mitad de los países/regiones son opcionales. Muchas de ellas se realizan con colaboradores externos, como Junior Achievement, que se ha convertido en una de las mayores organizaciones internacionales impulsoras de la formación emprendedora, la educación financiera y la preparación laboral a nivel mundial, aportando experiencias, métodos, materiales y herramientas de autoevaluación. Sus actividades están consideradas como “Best practice” por la Unión Europea.

Más de la mitad de los países ofrecen poca o ninguna orientación didáctica en materia de métodos de enseñanza, siendo más habituales en ESO y FP. El aprendizaje activo y las actividades fuera del aula son las más frecuentes, siendo la menos común el aprendizaje experimental. Tampoco se estima como acción prioritaria la determinación y evaluación de resultados de aprendizaje.

Existen centros de formación y redes de comunicación entre profesores. Sin embargo, la situación podría mejorar si existiera un mayor compromiso por parte de las autoridades centrales.

Más de la mitad de los países europeos destinan fondos al desarrollo e implementación de la educación para el emprendimiento. No obstante, está pendiente de desarrollo en toda Europa una financiación estable y a largo plazo que haga posible un enfoque integral.

A nivel nacional, solo tres Comunidades Autónomas (Andalucía, Cantabria y Galicia) cuentan con estrategias y planes específicos de educación para el emprendimiento. El resto ha optado por estrategias amplias de apoyo a la creación y consolidación de empresas (Diego y Vega, 2016).

La educación para el emprendimiento se integra en el currículo de tres maneras: como elemento transversal en todas las etapas (sentido de la iniciativa y emprendimiento), integrándola en materias existentes o creando materias específicas (se concentran en ESO, Bachillerato y FP). En todas estas experiencias se repite un patrón que hace hincapié en distintas facetas como son la personal, social, cultural o empresarial, creando un continuo de oportunidades en las sucesivas etapas del sistema educativo.

Sin embargo, el informe RediE 2015 (Diego y Vega, 2016) concluye que no disponemos de una estrategia de educación emprendedora generalizada, y contamos con una participación

muy desigual de los diversos grupos de interés, por lo que no existen modelos claros de progresión para el desarrollo de la competencia, faltando, además, una visión de conjunto para los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje iniciada con la LOMCE (2013). En consecuencia, adolecemos de una coherencia y complementariedad entre materias y una progresión clara entre niveles, siendo éstos dos aspectos manifiestamente mejorables. Se detectan también carencias en la formación del profesorado, estando el emprendimiento prácticamente ausente en su formación inicial. La creación de empresas, en contraposición con muchos otros países europeos, no está reconocida como un itinerario formativo específico y, en todo caso, es la FP quien ofrece más apoyo a los futuros emprendedores. Queda, por tanto, mucho por hacer.

### **Propuesta de participación familiar para el desarrollo de la competencia emprendedora en la escuela y la empleabilidad del alumnado**

La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo, sino de toda la sociedad y, en especial, del núcleo familiar, quien debe, y así lo dispone la ley (LOMCE, 2013), asumir un papel activo.

La relación familia-escuela coge fuerza y se ve impulsada por el marco legislativo desde los primeros cursos de EI. En el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de esta etapa, se habla de la familia y la escuela como “los primeros grupos sociales de pertenencia” (p.479) y de la especial relevancia que tiene para el proyecto educativo “la participación y colaboración con las familias” (p. 474). En el preámbulo II de la actual ley educativa (LOMCE, 2013), leemos “Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (p.4).

La coordinación familia-escuela es fundamental para el desarrollo de la competencia emprendedora. Ambas desempeñan roles educativos complementarios y deben coordinarse y entenderse para que el niño, como sujeto de educación, pueda hacer uso de un desarrollo dinámico, una educación completa y de alta calidad humana y cultural (Cano y Casado, 2015). El involucramiento de la familia es uno de los predictores más potentes del éxito escolar (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018; Grant y Ray, 2013; Jeynes, 2011; Rasbash, Leckie, Pillinger y Jenkins, 2010).

Autores como Davidson y Honig (2003) han demostrado que es mucho más probable que se atreva a ser emprendedor un individuo cuyos padres, amigos y vecinos también lo son o animan a ello. Si la familia trabaja conjuntamente con la escuela en el desarrollo de la competencia emprendedora, aseguraremos que los jóvenes tengan las herramientas necesarias para crecer tomando sus propias decisiones laborales y siendo conscientes de sus posibilidades en el mercado laboral. Forma parte del aprender a emprender.

Pero no sólo queda en manos de la familia y la escuela este propósito, García Sanz et al. (2016) proponen la comunidad como un eslabón más de la cadena educativa. Los programas educativos que involucran a las familias y la comunidad no solo estimulan el

éxito académico de los estudiantes, también mejoran la inclusión social y la inserción laboral (Salimbeni, 2011).

En coherencia con lo argumentado hasta ahora, nuestra propuesta-modelo tendría como objetivo general generar cultura de emprendimiento en el centro y en cada etapa educativa y, como objetivos específicos, desarrollar la competencia emprendedora del alumnado, involucrando a la familia y con proyección hacia la comunidad, para que el alumno detecte fortalezas y debilidades en ese contexto real, que le ayuden a desarrollar su espíritu crítico y comunicativo, entre otros, y a ofrecer propuestas propias que potencien su autonomía y creatividad, como producto final.

La formación que proponemos podría estructurarse en torno a seis módulos de contenidos: Ciudadanía activa y emprendimiento social; empleabilidad; motivación de logro; Inteligencia emocional y Liderazgo; Creatividad y generación de ideas; Planificación, Desarrollo y Evaluación de un plan de emprendimiento, que se trabajarían con un enfoque transversal y, en su defecto, como materia concreta obligatoria para cada etapa educativa, siguiendo las directrices de Eurydice (2016).

Sería fundamental que la acción pedagógica se adaptase al contexto educativo y a la etapa educativa a la que va dirigida, que fuera rigurosa y de carácter práctico, al tiempo que se acompañara de procesos de seguimiento y mentoring, por parte del profesorado y la familia, que asegurara una acción de apoyo mutuo, eficaz y efectiva, progresiva, duradera y mejorable en el tiempo.

Sugerimos una metodología activa, alineada con la práctica internacional (Eurydice, 2016), que tome como referencia el sistema de trabajo por proyectos, retos prácticos y de la comunidad, y se desarrolle por medio de actividades prácticas, basadas en el aprendizaje participativo y cooperativo (Béjar, 2017; Comisión Europea, 2010), en las que los estudiantes internalizarían los diferentes contenidos del programa de manera individual o en grupo, y en el entorno de una verdadera comunidad de aprendizaje (MECD, 2015), con estrategias de búsqueda de información, diseño de proyectos, y juegos de cambios de rol, que les permitan enfrentarse a una situación real, dentro del contexto habitual donde se desenvuelven, y les induzca a unas ideas y pensamientos que difieran de los suyos propios, y donde puedan abrirse vías hacia el ámbito laboral. La secuencia de actividades que proponemos puede seguir la lógica “de lo general a lo específico” y la dinámica de la investigación-acción, con procesos de observación, reflexión, diseño, puesta en práctica y revisión-mejora.

Autores como Jaén et al. (2013), Ramírez y Fuentes (2013) han demostrado que actividades que ayudan a los alumnos a enfrentarse a situaciones de la vida real, combinadas con metodologías de innovación que fomentan la creatividad y favorecen la implicación y motivación de los estudiantes, ayudan al desarrollo personal y profesional, así como mejoran el rendimiento académico de los alumnos y desarrollan su espíritu emprendedor. "Aprender a tener mediante actividades de emprendimiento" de Javier Damián Simón (2012); el “Programa Junioremprende” de Augusto Andrade Díaz (2013), “Mi Primera Empresa: emprender jugando” de la FESE (2011); el “Método del YPD BOX” de Felipe Hernández Perlines (2017), son algunos ejemplos-referencia de prácticas de éxito en

educación emprendedora para las etapas educativas de primaria y secundaria, basadas en la simulación, el juego, la creación de miniempresas y uso de las TIC como recurso para trabajar la competencia emprendedora, el cambio educativo y la transformación social.

Como producto final, los alumnos realizarían un plan de negocio (adaptado a sus circunstancias y las de su contexto), para el que será necesaria la puesta en práctica de habilidades de análisis del entorno (que detecten necesidades, amenazas y oportunidades de mejora), búsqueda de información, análisis e interpretación de datos y la realización de un proyecto-empresa realista (con la ayuda de los compañeros y las orientaciones de su profesor) que incluya unos objetivos concretos, una metodología cooperativa y de investigación, una previsión de recursos (espaciales, humanos y económicos), unos mecanismos de seguimiento, evaluación y mejora, una temporalización y un plan de promoción y marketing, que será defendido en clase y evaluado empleando diferentes estrategias (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y criterios de evaluación (centrados en la capacidad de búsqueda y análisis de datos, diseño de instrumentos, habilidad comunicativa, nivel de autonomía y creatividad, utilidad y viabilidad de la propuesta). La familia estaría implicada en todas las fases del proceso. De este modo, aseguraríamos el acompañamiento familiar (Villalobos et al., 2017), y que los alumnos recibieran de sus entornos más cercanos sus primeras experiencias de emprendimiento (Romero y Espasandín, 2016).

## Conclusiones

El emprendimiento es el primer acercamiento de los estudiantes al mundo empresarial y les prepara para la vida en sociedad. Contribuye, por tanto, a su desarrollo personal, social y laboral (Caballero-García et al., 2017a, 2017b; Comisión Europea, 2016; Ramírez y Fuentes, 2013). De ahí la importancia de su progresiva inclusión en la escuela, y más específicamente en aquellos momentos del sistema educativo en los que los alumnos toman opciones de estudios en función de su interés profesional (Ramírez y Fuentes, 2013).

Aunque la mayoría de los países afirman haber integrado la educación para el emprendimiento en su currículo, ninguno la ha integrado plenamente y de manera sistemática en sus centros (Béjar, 2017), en todos los alumnos, ni en todos los niveles, garantizando una enseñanza de alta calidad. Las investigaciones muestran niveles generalmente bajos de participación en el aprendizaje para el emprendimiento en los centros educativos y la necesidad de seguir desarrollando estas destrezas en los jóvenes (Eurydice, 2016).

En nuestra revisión bibliográfica hemos evidenciado las carencias y debilidades de las que adolece nuestro actual sistema educativo en materia de emprendimiento, lo que nos suscita la necesidad de líneas de trabajo que ayuden a completar las estrategias y programas que actualmente se implementan y su evaluación.

El objetivo de este artículo ha sido revisar la bibliografía más significativa sobre el estado de la competencia emprendedora en la escuela, y de las prácticas educativas internacionales y nacionales, con el fin de entenderlo en su perspectiva más global y ofrecer una propuesta-modelo de cómo desarrollar la competencia emprendedora desde una perspectiva común,

impulsada por la escuela y la familia, y con el apoyo institucional y social que necesita para asegurar el éxito y la trascendencia de sus resultados.

Nuestra propuesta recoge las recomendaciones europeas de promover la cultura y las iniciativas emprendedoras y su mejora, desde un enfoque integral y transversal, como parte estratégica regular y obligatoria del currículo oficial, y con itinerarios formativos específicos por etapas educativas. En materia de métodos de enseñanza, promueve el aprendizaje activo y experiencial, orientado a la comunidad. Prepara para la vida adulta descubriendo y experimentando un camino único y vivencial, cuyo desemboque es la inclusión personal en el mercado laboral. Y, en términos de mejora, contempla criterios formales de evaluación y estándares de aprendizaje.

El hecho de formar jóvenes más activos, capaces de crear proyectos y llevarlos a cabo, no solo les beneficia en su propio éxito (MECD, 2015; Villalobos et al., 2017), sino que también les ayuda a crear una sociedad más emprendedora e innovadora (De la Torre et al., 2015; Eurydice, 2016).

Todo ello se consigue a través de la construcción de una cultura emprendedora que sirva de puente entre núcleo familiar y centro escolar que lo apoye, puesto que es un proceso de reinención continuo, basado en la innovación (González y Olivie, 2018).

La cultura de emprendimiento es un modo mental de pensar y actuar que predispone a las personas a descubrir necesidades y oportunidades en su entorno social. El emprendimiento impulsa a las personas a salir de su zona de confort y a poner en marcha un plan de acción de mejora del bienestar personal y social (Béjar, 2017).

Proponemos que los programas que desarrollan y estimulan la creatividad y el espíritu emprendedor empiecen a edades tempranas y continúen hasta edades adultas en los entornos universitarios, donde el alumnado se ve envuelto en una formación continua para su inminente inmersión en el mercado laboral. De este modo, las actuaciones concretas en el sistema educativo se verán vinculadas con la participación de las familias y la comunidad educativa, integrando el emprendimiento en la vida de los jóvenes, tanto en el currículo como en su vida cotidiana, con el objetivo de garantizar que los jóvenes adquieran esta competencia de manera coherente y progresiva hasta su inclusión en el mercado laboral.

Los centros educativos siempre han sido mediadores en la transición a la etapa adulta y profesional. Hoy también se espera que puedan desempeñar con intensidad esta función social. Pero han de adecuarse a las actuales circunstancias. Se necesita acercar las escuelas a las empresas. Pero esta aproximación no es posible sin una apertura al cambio. Necesitamos urgentemente nuevos modelos formativos, más abiertos, participativos, y emprendedores (Béjar, 2017).

Nos enfrentamos a un reto educativo, el de perseverar en la capacidad de mantener el espíritu emprendedor a lo largo de las diferentes etapas escolares, evolucionar y reinventar el rol educativo familiar-escuela-comunidad.

## Referencias

- Alcaraz Rodríguez, R.E. (2011). *Perfil del Emprendedor, un estudio comparativo entre estudiantes de países de Iberoamérica. Propuesta de un modelo formativo universitario de emprendedores a partir del diseño de un instrumento de medición de características emprendedoras*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Aleman, L., Álvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Gerona-ESADE.
- Andrade Díaz, A. (2016). *La importancia de la iniciativa emprendedora en la educación primaria como método para el fomento de las competencias básicas*. Tesis Doctoral. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Arnaiz, A. (2015). *La cultura emprendedora en la educación secundaria*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Béjar, M. (2017). Neuroemprendimiento. *Revista Padres y Maestros*, (369), 64-70.
- Boonk, L., Gijssels, H.J.M., Ritzen, H. y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Caballero-García, P.A., Guillén-Tortajada, E. y Jiménez-Martínez, P. (2017a). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. En *Simposio Internacional "El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI" (SIEMPRE 2017)* (pp. 2-21), diciembre 18-19. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Caballero-García, P.A., Guillén-Tortajada, E. y Jiménez-Martínez, P. (2017b). Creativity, entrepreneurship and happiness: ingredients for a Higher Education change. *21st World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (WMSCI 2017)*. Proceedings, (1), 318-322.
- 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), 15-27.
- Comisión Europea (2008). *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2010). *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2014). *Educación en emprendimiento. Guía del educador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Bruselas: Comisión Europea.
- Damián Simón, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(56), 159-190.
- Davidson, P. y Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(3), 301-331.

- De la Torre Cruz, T., Ruiz Palomo, E., Escolar Llamazares, M., Baños Martínez, V., Gañán Ibáñez, Á., Corbí Santamaría, M., Santos González, J., y Sánchez, A. (2015). Impacto de la educación en la cultura del emprendimiento: Estudio cualitativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 117-128.
- Diego, I. y Vega, J. A. (2016). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español: año 2015. Estudio redIE*. Madrid: MECD, Secretaría General Técnica. Escat, M. y Romo, M. (2015) Emprendimiento y personalidad creativa en estudiantes universitarios. *Creatividad y Sociedad*, 23, 64-99.
- Eurydice (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2797/301610
- Fernández Batanero, J.M. y Reyes Rebollo, M.M. (2017). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de Andalucía. Percepción del profesorado. *Educación XXI*, 20(1), 253-275.
- FESE (2011). *Manual educativo para asesores. Mi Primera Empresa: “emprender jugando”*. México: Fundación Educación Superior Empresa-ANUIES.
- García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A., Parra-Martínez, J. y Gomariz-Vicente, M.A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117.
- García-Zárate, M.L. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Tesis doctoral. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Gómez-Núñez, L., Llanos Martínez, M., Hernández Rico, T., Mejía Rodríguez, D., Heilbron López, J., Martín Gallego, J., Mendoza Soto, J. y Senior Roca, D. (2017). Competencias emprendedoras en Básica Primaria: Hacia una educación para el emprendimiento. *Pensamiento & Gestión*, (43), 150-188
- González, E. y Oliví, C. (2018). *Empresa familiar, emprendimiento e intraemprendimiento*. Madrid: EAE Business school.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Hernández-Perlines, F. (2017). Impacto del aprendizaje del emprendimiento a través de las TIC. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 128-147.
- Jaén, I., Moriano, J.A. y Liñán, F. (2013). Personal values and entrepreneurial intention: an empirical study. En A. Fayolle, P. Kyrö, T. Mets y U. Venasaar (Eds.), *Conceptual Richness and Methodological Diversity in Entrepreneurship Research*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Jaramillo, L. (2008). Emprendimiento: Concepto básico en competencias. *Revista Lumen*, 7. Recuperado de <http://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/emprendimiento.pdf>
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay. *Dimensión empresa*, 9(1), 28-40.
- Lackeus, M. (2013). *Developing Entrepreneurial Competencies: An Action-Based Approach and Classification in Education*. Tesis doctoral. Suiza: Chalmers University of technology.

- León Tamayo, A.L. y Barrera Sánchez, L.D. (2017). *El bienestar psicológico y el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato*. Proyecto de Investigación. PUCESA Repositorio.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE, 2002), de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (307), de 24 de diciembre, 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE, 2006), de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (106), de 4 de mayo, 1-110.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE, 2013), para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, (295), de 10 de diciembre, 97858- 97921.
- Manso, J. y Thoillez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-100.
- Martínez Méndez, S. (2007). El uso de las TIC como recurso didáctico para el fomento del espíritu emprendedor. En S. Marín Hernández, F. Ballina Ríos y J. Tagua Gómez (Coords.). *Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor*. Madrid: MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Minniti, M. (2012). El emprendimiento y el crecimiento económico de las naciones. *Economía industrial*, 383, 23-30.
- Morris, M., Webb, J., Fu, J., y Singhal, S. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352-369.
- Navarro Domenichelli, R. y Torregrosa Sahuquillo, D. (2012). Animación y motivación para el autoempleo: el espíritu emprendedor en la escuela. *Revista Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 13(1), 95-112.
- Neck, H.M. y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Núñez-Canal, M. (2017). *La educación emprendedora en la enseñanza escolar en España*. Madrid: Universitat.
- Núñez-Ladevéze, L. (2017). La importancia de fomentar una educación emprendedora en España desde las aulas. *Diario de Análisis, Reflexión y valores*. Recuperado de <https://eldebatedehoy.es/cultura/libros/educacion-emprendedora>
- Núñez-Ladevéze, L. y Núñez-Canal, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71(9), 1069-1089.
- Orrego, C. (2009). La fenomenología y el emprendimiento. *Pensamiento y gestión*, 27, 235-252.
- Paños Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L. y Montero, J. (2018). *GEM, Global Entrepreneurship Monitor. Informe España. 2017-2018*. Santander: Universidad de Cantabria.

- Ramírez, P. y Fuentes, C. (2013). Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial. *Formación Universitaria*, 6(3), 21-30.
- Rasbash, J.R., Leckie, G.B., Jenkins, J. y Pillinger, R.J. (2010). Children's educational progress: Partitioning family, school and area effects. *Journal of the Royal Statistical Society*, 173(3), 657 - 682.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007, 474-482.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 1-35.
- Romero, R. y Espasandín, F. (2016). Iniciativa personal y emprendedora del alumnado de Primaria y 1er Ciclo de Secundaria: Aspectos personales, familiares y escolares. *Intangible Capital*, 12(5), 1221-1254.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad: Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, (17), 19-31.
- Sánchez, J.C. (2013). The Impact of an Entrepreneurship Education Program on Entrepreneurial Competencies and Intention. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 447-465.
- Santamaría Escobar, A.E., Moreno Arias, E.M., Torres Torres, E.F. y Cadrazco Parra, W. (2013). La influencia de la familia en el emprendimiento empresarial - el caso de tres pymes de los sectores comercial y de servicios de la ciudad de Sincelejo Sucre. *Pensamiento Gerencial*, 1. Recuperado de <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/rpg/article/view/86/97>
- Sobrado Fernández, L., y Fernández Rey, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XXI*, 13(1), 15-38.
- Toca Torres, C. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Revista Estudios Gerenciales*, 26,41-60.
- Uribe Toril, J., Valenciano, J.P. y Bonilla Martínez, J.J. (2013). El desarrollo local y empresarial: La formación como factor básico para orientar al emprendedor. *Intangible Capital*, 9(3), 644-677.
- Villalobos J.L., Flórez, G.A. y Londoño, D.A. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Revista Aletheia*, 9(1), 58-75.
- Zubizarreta, A.C., Arellano, P.R., y de León Sánchez, B. (2014). Education for Entrepreneurship: The case of Cantabria. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139, 512-518.

# Miscelánea

Fidalgo, C., Collado, S. & Senís, J. (2019). Del simulacro a la realidad: mejora del rendimiento de los estudiantes ante el TFM a través de un proyecto de innovación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 157-171.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.357421>

## Del simulacro a la realidad: mejora del rendimiento de los estudiantes ante el TFM a través de un proyecto de innovación docente

Camino Fidalgo, Silvia Collado, Juan Senís  
Universidad de Zaragoza

### Resumen

El TFM es una tarea difícil para los estudiantes de Máster, que se enfrentan a él con ansiedad, poca autoeficacia y sin las competencias necesarias para su correcta realización. Teniendo esto en cuenta, nuestro trabajo refleja los resultados de un proyecto de innovación docente destinado a lograr un mejor rendimiento en la redacción y defensa oral del TFM. Dicho programa se compone de cinco seminarios teórico-prácticos que cubren las competencias clave escritas y orales que debía adquirir el alumnado para la superación del TFM. Siguiendo un diseño experimental pre-post intervención, se evaluó la percepción de eficacia y el nivel de ansiedad de los alumnos. Además, se examinó el rendimiento del alumnado en un simulacro escrito de TFM y su posterior defensa oral. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los aspectos evaluados. Por un lado, se obtuvieron calificaciones más altas en el TFM respecto a las obtenidas por los estudiantes del curso anterior que no habían participado en el proyecto. Por otro lado, los participantes se consideraron más eficaces en la escritura y la defensa oral del TFM al finalizar el programa, al tiempo que se redujeron sus niveles de ansiedad.

### Palabras clave:

Autoeficacia; ansiedad; habilidades escritas; habilidades comunicativas

---

### Contacto:

Silvia Collado, [scollado@unizar.es](mailto:scollado@unizar.es), Universidad de Zaragoza, Edificio de Bellas Artes, Ciudad Escolar sn 44003 Teruel.

Fuentes de financiación: Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ\_17\_047)". Gobierno de Aragón (Departamento de Innovación, Investigación y Universidad) y FEDER "Construyendo Europa desde Aragón" para los grupos de investigación S31\_17D, S24\_17R y S45\_17D.

# From Simulation to Reality: Improvement of Student Performance in the TFM through a Teaching Innovation Project

## Abstract

Master's Thesis (TFM) is a difficult task for Master students. They face the writing and oral examination with anxiety, low levels of self-efficacy and a general lack of the necessary competencies for its correct execution. Our study reflects the results of a teaching innovation project aimed at reducing students' anxiety and increasing their self-efficacy to face their TFM. Five theoretical-practical seminars were designed to improve student's competences related to academic-scientific skills, both oral and writing ones. Through a pre-post experimental procedure, we evaluated students' self-efficacy and levels of anxiety towards their TFM. In addition, students' performance has been examined through a simulation of TFM and its subsequent oral defense. Our results show statistically significant differences between pre and post-intervention in all the aspects evaluated in the program. On one hand, participants obtained in their TFM when compared with the students of previous years which did not take part in this project. On the other hand, participants were more successful in completing their TFM and showed lower levels of anxiety after taking the seminars.

## Key words:

Self-efficacy; anxiety; writing skills; oral skills

## Introducción

La introducción de asignaturas en el Grado y en el Máster relacionadas con la investigación, tales como el TFG y el TFM, muestra la importancia de formar a los alumnos de los estudios de Grado de Magisterio y del Máster de Secundaria en la metodología de la investigación (Tejedor Tejedor, 2018), pero a su vez exige la adquisición por parte del alumno de competencias relacionadas con la lectura y escritura académico-científica, así como con la exposición y defensa oral de sus trabajos. La escritura académico-científica implica que, por un lado, el alumno actúe como investigador y, por otro, logre comunicar su trabajo de forma adecuada (Castelló e Iñesta, 2012). Partiendo de esta base, el presente trabajo aborda el bajo rendimiento de los alumnos del Máster de profesorado en el desarrollo del TFM de forma integral. Para ello se tiene en cuenta la autoeficacia y el nivel de ansiedad del alumnado ante la redacción y defensa oral del TFM, y cómo estas variables se relacionan con el rendimiento que muestra el alumno tanto de la escritura académico-científica como de exposición oral.

Escribir utilizando un estilo académico-científico es una tarea compleja que requiere el manejo de competencias rara vez adquiridas en otras asignaturas del Grado/Máster, tales como revisar literatura científica, e integrar y sintetizar lo leído, lo que incrementa la carga de trabajo del tutor académico a la hora de guiar al estudiante (Jato Seijas, Cajide Val, García Antelo y Zamora Rodríguez, 2018). Tanto es así que redactar en un estilo científico, de ágil lectura, con bibliografía relevante y sin errores gramaticales (Bhargava, 2015) es considerada una de las competencias más difíciles de adquirir durante los estudios de Grado y Máster (Pelias, 2003).

Al igual que ocurre con la redacción de trabajos académicos, los estudiantes tampoco han adquirido formación específica para presentar y defender oralmente su trabajo (Chan, 2011). Este hecho se contrapone a la doble finalidad que para los estudiantes del Máster de profesorado tiene el adquirir competencias que les permitan ser buenos oradores. Por un lado, es relevante de cara a superar con éxito la defensa del TFM y supone un valor añadido al trabajo escrito que permite al estudiante resaltar la calidad de dicho trabajo (Blanco, 2009). Por otro, es importante para desarrollarse como futuros docentes, ya que gran parte de su trabajo se basa en transmitir de forma clara un mensaje, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sanjuán, Senís y Del Moral, 2017; Becerra Traver, 2017). Esta falta de competencia para la redacción y defensa oral de trabajos científicos da lugar a una percepción de ansiedad y de ineficacia por parte del alumnado para superar con éxito la asignatura TFM.

La autoeficacia es la capacidad percibida de hacer frente a situaciones concretas, y por lo tanto está referida a una tarea específica (Bandura, 1986). Numerosos estudios muestran la existencia de una relación positiva entre autoeficacia y rendimiento académico (Doménech-Betoret, Abellán-Roselló, y Gómez-Artiga, 2017; Galleguillos, 2017; Lane y Lane, 2001; Pajares, 2001). Este hecho tiene una serie de implicaciones tanto en la redacción de trabajos académicos como en las exposiciones y defensas orales de los mismos. Por ejemplo, una alta autoeficacia conlleva no evitar situaciones difíciles (Roses y Humanes, 2014), algo que sí ocurre con muchos estudiantes que no presentan el TFM en primera convocatoria o que incluso lo retrasan años. Por otro lado, la autoeficacia se relaciona negativamente con la ansiedad. Así, cuanto menos autoeficaz se percibe un estudiante ante una tarea, mayor es su ansiedad (Contreras et al. 2005; Pervin, 1997). En línea con estos resultados, diversos estudios muestran la existencia de una relación positiva entre la autoeficacia de los alumnos y su rendimiento en la redacción de trabajos (Callinan, van der Zee y Wilson, 2018; Pajares y Johnson 1996). En este sentido, la redacción de un TFM, trabajo que va a ser evaluado por un tribunal, constituye una fuente importante de ansiedad y estrés para el estudiante (Bartlett y Mercer, 2000), sobre todo si éste cree no tener las competencias necesarias para poder escribirlo (Bazrafkan, Shokrpour, Yousefi y Yamani, 2016).

Por otro lado, la autoeficacia y la ansiedad también se han estudiado en relación con las habilidades comunicativas. Diversos estudios muestran cómo hablar en público produce ansiedad a gran número de personas (Orejudo, Fernández Turrado y Briz, 2012; Sánchez, Rosales, y Cañedo, 1994), traduciéndose en cambios fisiológicos (Onieva-López, 2016; Palatini et al., 2011). Además, existe una relación directa entre la ansiedad de hablar en público y la auto-imagen. Así, tras haber realizado una presentación oral, sujetos con una autoimagen negativa consideran haber ejecutado dicha presentación peor y se muestran más ansiosos que aquellos cuya autoimagen es positiva (Hirsch, Mathews, Clark, Williams y Morrison, 2006).

## Objetivos

Los objetivos de este trabajo son investigar si la participación en un proyecto de innovación docente destinado a los alumnos del Máster de profesorado: produce una mejora en las habilidades de redacción de un trabajo académico similar al TFM (Objetivo 1), en las habilidades comunicativas (Objetivo 2) y en los niveles de autoeficacia y ansiedad, tanto en relación a las habilidades de escritura como de comunicación oral (Objetivo 3). Además, se estudia si los resultados obtenidos en la defensa del TFM son significativamente mejores en el curso 2017/2018 respecto al curso anterior 2016/2017 en cuanto a calificación obtenida por los estudiantes y número de TFM presentados en la convocatoria ordinaria (Objetivo 4).

## Metodología

### Población y muestra

Los participantes fueron 29 estudiantes del Máster de profesorado que dieron su consentimiento informado. De éstos, 16 estudiantes del Máster de profesorado del curso 2017/2018 participaron en el proyecto de innovación docente y 13 estudiantes que cursaron el mismo Máster en el curso 2016/2017 formaron el grupo control. Las calificaciones obtenidas en el TFM de los alumnos del grupo control fueron necesarias para comparar si se produjo una mejoría en el rendimiento del TFM tras la participación en el proyecto.

### Instrumento

Se impartieron cinco seminarios teórico-prácticos de 1 hora de duración durante el curso 2017/18 basados en las competencias a adquirir por los alumnos marcadas por la guía docente del TFM y divididas en competencias escritas y orales. Los seminarios se organizaron de la siguiente manera:

Seminario 1. Seminario teórico introductorio sobre el TFM: tipos y estructura de TFM, uso de registro académico, síntesis de ideas, y competencias necesarias para superar con éxito la asignatura.

Seminario 2. Seminario teórico introductorio sobre habilidades comunicativas orales: exposición de un trabajo científico, aspectos pragmáticos del discurso y su adecuación al contexto y al receptor, síntesis y uso pertinente de instrumentos complementarios visuales y coherencia y cohesión del discurso.

Seminario 3. Seminario teórico-práctico sobre búsqueda bibliográfica, selección de información y uso de la normativa APA.

Seminario 4. Seminario teórico-práctico sobre plagio: qué es el plagio académico y cómo evitarlo.

Seminario 5. Seminario teórico-práctico sobre habilidades de comunicación. Adecuación del discurso a un tribunal, lenguaje verbal y no verbal, adecuación al tiempo de exposición, argumentación de preguntas y comentarios del tribunal y no redundancia entre discurso y apoyo visual.

Las medidas utilizadas para registrarla autoeficacia, la ansiedad y el rendimiento son:

a) Autoeficacia en redacción de TFM. Se utilizó una escala compuesta por 5 ítems (véase Tabla 1), con una escala de respuesta tipo Likert desde 1 (no puedo) a 5 (estoy seguro de que puedo hacerlo). Por ejemplo: “Puedo: 1. Buscar fuentes bibliográficas con rigor científico (actualizadas, en castellano e inglés, contrastadas, etc.). La fiabilidad interna fue  $\alpha T_0 = .70$  y  $\alpha T_1 = .70$ .

b) Ansiedad ante la redacción de TFM. Se utilizaron los mismos 5 ítems que en la escala anterior y con la misma escala de respuesta, pero haciendo referencia al grado de ansiedad que estas situaciones producirían a los alumnos, desde 1 (no me produciría ninguna ansiedad) hasta 5 (me generaría mucha ansiedad). La fiabilidad interna fue  $\alpha T_0 = .88$  y  $\alpha T_1 = .78$ .

c) Rendimiento en la redacción del TFM. Escala de evaluación de los simulacros escritos de TFM (pre y post intervención), utilizada tanto por el docente para dar retroalimentación al alumno (Rendimiento redacción) como por los alumnos para co-evaluar el trabajo de un compañero en  $T_0$ . Consta de 9 ítems con valor de 0 a 1 (véase Tabla 3), siendo la calificación final la suma de la puntuación en los 9 ítems, sobre una escala de 0 a 5.

d) Autoeficacia ante la defensa oral del TFM. Se utilizó una escala compuesta por 3 ítems con escala de respuesta tipo Likert desde 1 (no puedo) a 5 (estoy seguro de que puedo hacerlo). Por ejemplo: “Puedo: 1. Hacer una presentación oral siguiendo un registro (véase Tabla 1). La fiabilidad interna fue  $\alpha T_0 = .76$  y  $\alpha T_1 = .79$ .

e) Ansiedad ante la defensa oral del TFM. Se utilizaron los mismos 3 ítems que en la escala anterior y con la misma escala de respuesta, pero haciendo referencia al grado de ansiedad que estas situaciones producirían a los alumnos, desde 1 (no me produciría ninguna ansiedad) hasta 5 (me generaría mucha ansiedad). La fiabilidad interna fue  $\alpha_{T0} = .82$  y  $\alpha_{T1} = .80$ .

f) Rendimiento en exposición oral de TFM. Éste fue evaluado mediante una escala de 10 ítems (ej., adecuada postura corporal) cuyo valor oscila entre 0 y 1, y utilizada tanto por el docente para dar retroalimentación (Rendimiento exposición en  $T_0$  y  $T_1$ ) como por los alumnos para realizar la co-evaluación de la presentación de un compañero en  $T_0$ . La calificación final fue la suma de la puntuación obtenida en todos los ítems, sobre una escala de 0 a 5 (Véase Tabla 4).

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se utilizó un diseño experimental intrasujeto pre-post ( $T_0$  y  $T_1$ ). La variable independiente es la participación en los seminarios, y las variables dependientes son la autoeficacia, nivel de ansiedad y rendimiento en la redacción y defensa oral del TFM. El estudio cuenta con tres fases diferenciadas:

Fase de inicio. Al inicio de curso (condición pre-experimental o  $T_0$ ), se realizó una evaluación de la percepción de eficacia y del nivel de ansiedad ante la redacción (Autoeficacia\_redacción\_ $T_0$ ; Ansiedad\_redacción\_ $T_0$ ) y la defensa oral (Autoeficacia\_exposición\_ $T_0$ ; Ansiedad\_exposición\_ $T_0$ ) del TFM del alumnado. A continuación, se indicó a los alumnos que debían realizar un trabajo escrito que les serviría de práctica para su TFM y que, además, sería expuesto públicamente (Simulacro de TFM\_ $T_0$ ). Para ello, los alumnos recibieron los seminarios 1 y 2 mencionados previamente y, además, se les facilitó la guía del TFM y la rúbrica de evaluación del mismo. En ambos documentos se indican las competencias a adquirir por el alumnado, la forma de evaluación, y en cuánto tiempo debe realizarse el trabajo. Además, se les proporcionó la normativa APA. Este Simulacro de TFM\_ $T_0$  debía cumplir con todos los requisitos del TFM que el alumnado debe desarrollar a final de curso, aunque con una extensión significativamente menor (cinco páginas). Además, los participantes debían grabar una exposición oral defendiendo su Simulacro de TFM\_ $T_0$  (Exposición\_ $T_0$ ). Teniendo en cuenta que al alumnado se le pide que su TFM sea defendido sin sobrepasar el tiempo establecido para ello y utilizando soportes visuales, se estableció un tiempo máximo de cinco minutos para dicha grabación, y se pidió a los alumnos se apoyaran en una presentación en powerpoint. Tanto el Simulacro TFM\_ $T_0$  como el vídeo de la exposición oral (Exposición\_ $T_0$ ) debían ser entregados a través de la plataforma Moodle.

Fase de intervención. Una vez finalizada la entrega de estas actividades, los alumnos recibieron formación específica en aspectos relacionados con la redacción de trabajos académicos y con habilidades orales a través de los tres seminarios teórico-prácticos restantes (seminarios 3, 4 y 5). Una vez terminados los seminarios, el alumnado debía:

1) Co-evaluar tanto el Simulacro TFM\_ $T_0$  como la Exposición\_ $T_0$  de uno de sus compañeros. Las co-evaluaciones se llevaron a cabo a través de Moodle.

2) Recibir retroalimentación del profesor sobre el Simulacro TFM\_ $T_0$  (Rendimiento redacción\_ $T_0$ ) y la Exposición\_ $T_0$  (Rendimiento exposición\_ $T_0$ ). Esta retroalimentación seguía los mismos criterios que las co-evaluaciones.

Fase final. Tras la participación en los seminarios y recibir la retroalimentación de los profesores sobre el Simulacro TFM\_ $T_0$  y la Exposición\_ $T_0$ , los alumnos rellenaron de nuevo los cuestionarios de nivel de ansiedad y autoeficacia ante la redacción

(Autoeficacia\_redacción\_T1; Ansiedad\_redacción\_T1) y exposición oral (Autoeficacia\_exposición\_T1; Ansiedad\_exposición\_T1) del TFM. Además, llevaron a cabo la redacción de un segundo simulacro de TFM (Simulacro TFM\_T1) y grabaron una exposición oral del mismo (Exposición\_T1) partiendo de la retroalimentación recibida por el profesor y de las habilidades adquiridas en los seminarios. Ambas tareas (Simulacro TFM\_T1 y Exposición\_T1), cuyas pautas para la realización fueron similares a sus homólogos en T0 (por ej., duración máxima de la exposición de cinco minutos), fueron subidas a la plataforma Moodle.

De los 16 participantes que formaron parte del grupo experimental, uno de ellos no realizó el Simulacro TFM\_T0 por incorporarse tarde al curso académico, mientras que otro no hizo la entrega del Simulacro TFM\_T1. Por otro lado, dos participantes no realizaron la Exposición\_T0 ni la Exposición\_T1.

Al igual que en la Fase de inicio, los alumnos recibieron retroalimentación del profesor del Simulacro TFM\_T1 (Rendimiento redacción\_T1) y de la Exposición\_T1 (Rendimiento exposición\_T1).

Por último, para estudiar si este proyecto de innovación supuso un efecto positivo en la redacción y defensa del TFM, se compararon las calificaciones obtenidas y el número de alumnos presentados en la convocatoria ordinaria del curso 2017/2018 con el curso 2016/2017. Cabe destacar que los tribunales de este Máster actúan cada año con la misma composición de miembros, así como que los directores de TFM no variaron entre ambos cursos.

Todos los análisis se realizaron mediante el programa Prism 5 (GraphPad Software, Inc.). Para estudiar las posibles diferencias estadísticas entre las medias obtenidas en rendimiento, niveles de ansiedad y autoeficacia de los alumnos en T0 y T1, tanto en redacción de textos académicos como en la exposición oral, se utilizó una t de student de medidas repetidas. Para analizar las posibles diferencias de medias entre la evaluación realizada por el profesor (retroalimentación en T0) y la co-evaluación de los alumnos en T0 se utilizó una prueba de t de student para muestras independientes. Este mismo análisis se usó para evaluar las posibles diferencias entre las calificaciones de los alumnos en el TFM en el curso 2016/17 (grupo control) y en el 2017/2018 (grupo experimental).

## Resultados

### Percepción de autoeficacia y ansiedad ante la redacción y defensa oral del simulacro de TFM: efecto de la participación en el proyecto de innovación docente.

Nuestros resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de la participación en los seminarios en la autoeficacia de los participantes ante la redacción  $t_{15} = -2.68$ ,  $p < .001$  (Figura 1A) y la exposición oral del Simulacro de TFM  $t_{15} = 10.05$ ,  $p < .001$  (Figura 1B).

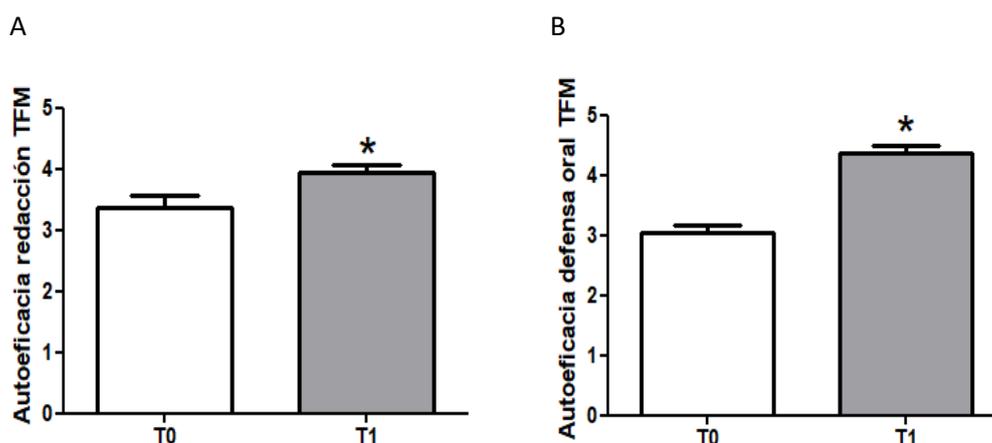


Figura 1. Niveles de autoeficacia ante A. la redacción del TFM y B. la defensa oral del TFM antes y después de la intervención. En la figura se muestran las medias (Me) ± error estándar de la muestra (SEM) del rendimiento a T0 y a T1. \* $p \leq .05$ .

Para entender mejor estas diferencias, se analizó la respuesta de los participantes en cada ítem de las escalas de autoeficacia (Tabla 1).

Tabla 1.

Niveles de autoeficacia de los participantes en cada uno de los ítems antes y después de la intervención. Se muestran Me ± SEM. \* $p \leq .05$  y \*\* $p \leq .001$ .

	Ítems escala de Autoeficacia	To (Me±SEM)	T1 (Me±SEM)	Estadístico t student
<b>Redacción</b>	Búsqueda de fuentes bibliográficas	3.4±0.18	3.6±0.20	$t_{15}=1.00$
	Apoyar argumentos en lenguaje escrito	3.9±0.17	4.2±0.16	$t_{15}=1.23$
	Manejar la normativa APA	3.0±0.36	4.1±0.19*	$t_{15}=2.57$
	Escribir y estructurar un texto científico	3.3±0.27	3.9±0.17*	$t_{15}=2.18$
	Escribir sin plagio	3.2±0.25	3.9±0.19*	$t_{15}=2.42$
<b>Exposición oral</b>	Presentación oral siguiendo un registro científico	3.3±0.20	4.4±0.15**	$t_{15}=4.98$
	Ajuste adecuado al tiempo	3.0±0.18	4.2±0.14**	$t_{15}=5.22$
	Contestar adecuadamente al tribunal	2.8±0.16	4.6±0.13**	$t_{15}=10.25$

Por otro lado, la ansiedad de los estudiantes ante la redacción del TFM disminuyó significativamente tras la intervención ( $t_{15} = 4.18$ ,  $p < .001$ ) (Figura 2A), al igual que ocurrió con la ansiedad ante la defensa oral del mismo ( $t_{15} = 5.97$ ,  $p < .001$ ) (Figura 2B). Al analizar cada uno de los ítems de nivel de ansiedad por separado, se observa que se produce una reducción estadísticamente significativa de la ansiedad tras la participación en el programa en todos los aspectos analizados (Tabla 2).

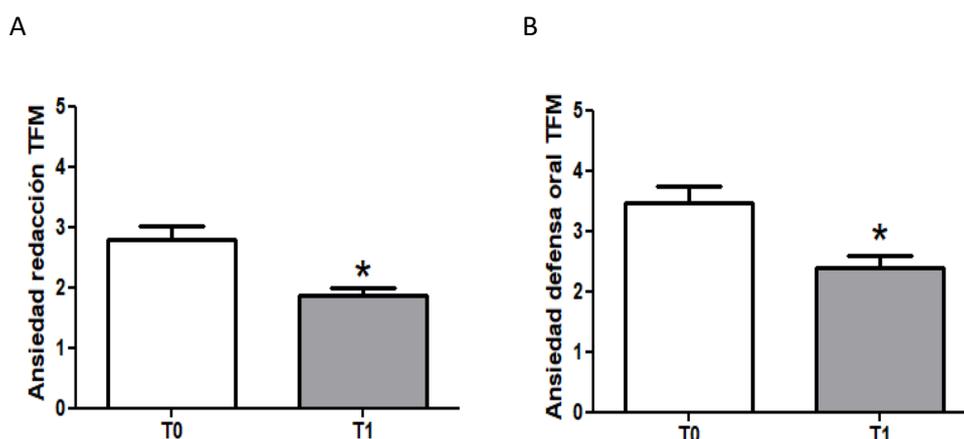


Figura 2. Niveles de ansiedad ante A. la redacción del TFM y B. la defensa oral del simulacro de TFM pre y post intervención. En la figura se muestran la Me $\pm$ ES del nivel de ansiedad a T0 y a T1. \* $p \leq .05$ .

Tabla 2.

Niveles de ansiedad que produce cada uno de los ítems a los participantes antes y después del proyecto de innovación. Se muestran la Me  $\pm$  SEM. \* $p \leq .05$  y \*\* $p \leq .001$ .

	Ítems escala de Ansiedad	T0 (Me $\pm$ SEM)	T1 (Me $\pm$ SEM)	Estadístico t student
Redacción	Búsqueda de fuentes	2.7 $\pm$ 0.27	1.9 $\pm$ 0.14*	$t_{15}=2.42$
	Apoyar argumentos en lenguaje escrito	2.6 $\pm$ 0.27	1.7 $\pm$ 0.15*	$t_{15}=3.22$
	Manejar la normativa APA	3.1 $\pm$ 0.33	2.0 $\pm$ 0.21*	$t_{15}=3.16$
	Escribir y estructurar un texto científico	2.7 $\pm$ 0.28	1.9 $\pm$ 0.19*	$t_{15}=3.50$
	Escribir sin plagio	2.9 $\pm$ 0.31	1.7 $\pm$ 0.23**	$t_{15}=4.07$
Exposición oral	Presentación oral siguiendo un registro científico	3.1 $\pm$ 0.26	2.4 $\pm$ 0.26*	$t_{15}=2.66$
	Ajuste adecuado al tiempo	3.6 $\pm$ 0.27	2.4 $\pm$ 0.27**	$t_{15}=4.84$
	Contestar adecuadamente al tribunal	3.7 $\pm$ 0.36	2.4 $\pm$ 0.36**	$t_{15}=5.84$

### Evolución del rendimiento del alumnado en la redacción del simulacro de TFM y la defensa oral.

Los resultados muestran que el rendimiento en la redacción del Simulacro de TFM mejora significativamente tras la participación en el proyecto ( $t_{12} = 5.04$ ,  $p < .01$ ) (Figura 3A). Además, los resultados indican que las diferencias entre las medias otorgadas por el profesor (Rendimiento redacción\_T0) y las otorgadas por los alumnos (co-evaluación) no son estadísticamente significativas, siendo  $t_{24} = 1.25$ ,  $p = .22$  (Figura 3B).

Para profundizar en los resultados anteriores, se analizaron los resultados obtenidos en cada uno de los ítems relacionados con el rendimiento en la redacción del Simulacro de TFM en T0 y T1 (Ver Tabla 3). Se observaron mejoras significativas en el uso adecuado de la normativa APA y en la redacción del trabajo científico.

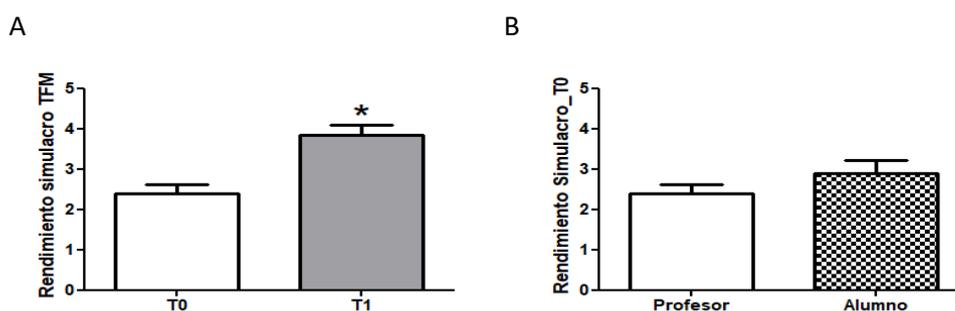


Figura 3. Me±ES del Rendimiento\_redacción A. en el TFM\_To y en T1 y B. del rendimiento\_redacción\_TFM\_To cuando este fue evaluado por el profesor o por los propios alumnos (coevaluación). \* $p \leq .05$ .

Tabla 3.

Rendimiento en el Simulacro TFM en cada uno de los ítems antes y después del proyecto de innovación. \* $p \leq .05$  y \*\* $p \leq .001$ .

Ítems escala de Rendimiento redacción	To (Me±SEM)	T1 (Me±SEM)	Estadístico t student
Citas que cumplen APA	0.28±0.11	0.66±0.12*	$t_{12}=2.17$
Referencias que cumplen APA	0.11±0.18	0.48±0.13*	$t_{12}=2.62$
Todas las citas aparecen en referencias	0.43±0.14	0.93±0.07*	$t_{12}=3.20$
Todas las referencias se citan en el texto	0.29±0.12	0.86±0.10*	$t_{12}=3.74$
Escribir sin plagio	0.78±0.8	0.93±0.07	$t_{12}=1.48$
No usar exceso de citas textuales	0.71±0.12	0.93±0.07	$t_{12}=1.48$
Redacción en lenguaje científico	0.54±0.09	0.75±0.08*	$t_{12}=2.50$
Bibliografía suficiente	0.57±0.14	0.64±0.13	$t_{12}=1.00$
Bibliografía de calidad	0.57±0.14	0.71±0.12	$t_{12}=1.48$

Nota: Las puntuaciones de cada uno de los ítems oscilan entre 0 y 1. Los ítems 1 y 2 puntúan 0 si hay más de dos errores, 0.5 si hay un error y 1 si no hay errores. Los demás ítems puntúan 0 si la respuesta es negativa y 1 si la respuesta es afirmativa.

Por otro lado, el análisis de los vídeos de las exposiciones orales por parte del docente muestra que la calidad de la Exposición oral de TFM mejora significativamente tras la participación en el programa ( $t_{12}= 4.53, p < .01$ ) (Figura 4A). Además, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación realizada por el profesor (Rendimiento exposición\_To) y por el alumnado (Co-evaluación exposición\_To), siendo  $t_{24}= 0.16, p = .86$  (Figura 4B). En la Tabla 4 se muestran los resultados tras analizar cada uno de los ítems relativos al rendimiento en la exposición oral. Se observaron diferencias significativas antes y después de la participación en el proyecto en el uso adecuado de la presentación, en el tono de voz, la expresión facial y el uso de marcadores no verbales.

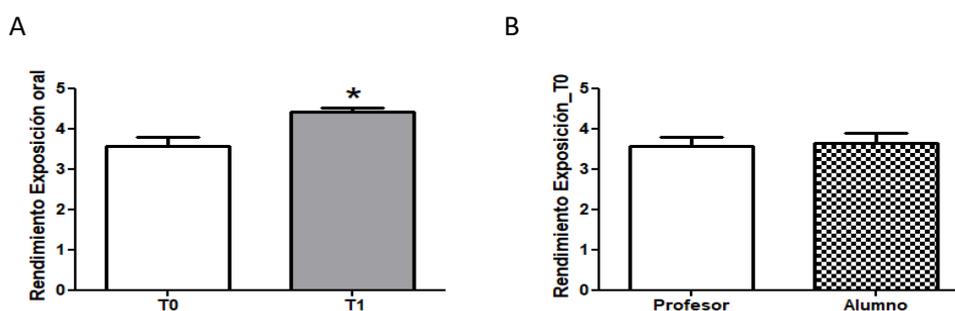


Figura 4. Rendimiento en el simulacro oral de TFM pre-post intervención. A. ME±ES del rendimiento T0 y a T1. B. Me±ES del rendimiento del simulacro del TFM cuando este fue evaluado por el profesor o por los propios alumnos (coevaluación). \* $p \leq .05$ .

Tabla 4

Rendimiento en el Simulacro de exposición oral del TFM en cada uno de los ítems antes y después del proyecto de innovación. \* $p \leq .05$  y \*\* $p \leq .001$ .

Ítems escala de Rendimiento	T0 (Me±SEM)	T1 (Me±SEM)	Estadístico t student
Postura adecuada	0.81±0.09	0.96±0.04	$t_{12}=1.48$
Uso de marcadores no verbales	0.62±0.08	0.85±0.07*	$t_{12}=3.21$
Expresión facial agradable dirigida al interlocutor	0.77±0.07	1.00±0.00*	$t_{12}=3.21$
Tono de voz y ritmo de habla adecuado	0.77±0.07	1.00±0.00*	$t_{12}=3.21$
Respeto del tiempo establecido para la exposición	0.77±0.12	1.00±0.00	$t_{12}=1.90$
Uso de un léxico adecuado a la situación comunicativa	0.81±0.07	0.92±0.05	$t_{12}=1.39$
Uso de un registro académico y formal	0.62±0.08	0.73±0.11	$t_{12}=1.00$
Discurso ordenado	0.73±0.07	0.77±0.07	$t_{12}=0.43$
Uso adecuado y pertinente de los conectores	0.58±0.11	0.62±0.08	$t_{12}=0.32$
Uso pertinente de la presentación	0.69±0.09	1.00±0.00*	$t_{12}=3.41$

Nota: La puntuación que obtuvo cada estudiante en cada uno de los ítems fue entre 0 y 1 siendo 1 (óptimo), 0.5 (adecuado) y 0 (inadecuado).

### Efectos del proyecto de innovación docente en la calidad del TFM y su defensa oral ante el tribunal.

Nuestros datos muestran que son más los alumnos que defendieron su TFM en la primera convocatoria en el curso en el que se realizó el presente proyecto (el 62,5%) (2017/2018) en comparación con el grupo control (46,1 %). Por otro lado, al comparar las calificaciones obtenidas en la asignatura TFM en estos dos cursos, éstas fueron significativamente mejores en los alumnos que participaron en el proyecto de innovación docente ( $M = 8.1$ ,  $ES = 0.36$ ) respecto a los que no ( $M = 7.1$ ,  $ES = 0.31$ ), siendo  $t_{24} = 2.24$   $p \leq .05$ .

### Discusión y conclusiones

Diversos trabajos hacen referencia a la escasa preparación de los alumnos universitarios y postgraduados para redactar trabajos académicos (Bhargava, 2015; Granello, 2001; Lloyd, 2007) y enfrentarse a defensas orales que serán evaluadas por un tribunal (Onieva-López,

2016). Este problema está también presente en los alumnos de Máster de profesorado de nuestra Universidad. Para abordarlo, se presenta un trabajo que evalúa la eficacia de un proyecto de innovación docente cuyo objetivo principal es el de aumentar el rendimiento de los alumnos en el TFM, mejorar su autoeficacia y disminuir su ansiedad. Para ello se impartieron 5 seminarios teórico-prácticos acompañados de un proceso de entrenamiento en el que los alumnos debían redactar y corregir posteriormente un “Simulacro de TFM” y un vídeo grabado de la “Exposición oral” del mismo.

Los datos obtenidos muestran que los participantes presentan un bajo nivel de autoeficacia y un alto nivel de ansiedad al inicio del curso académico cuando piensan en enfrentarse a la redacción y defensa del TFM. Sin embargo, la participación en el proyecto de innovación docente logra que estos niveles de ansiedad disminuyan y la autoeficacia aumente de forma significativa. Es más, el rendimiento de los alumnos tanto en la redacción de trabajos académicos como en habilidades comunicativas también mejora significativamente y, además, los hace capaces de evaluar con éxito a sus compañeros en estas actividades.

De forma específica, cuando analizamos la variable ansiedad, esta disminuye significativamente en todos los aspectos estudiados tanto en la redacción del trabajo (plagio, redacción científica, uso de normativa APA, búsqueda de bibliografía, etc.) como en las competencias orales (uso de un registro adecuado, ajuste del tiempo y respuesta al tribunal), tras recibir los seminarios y realizar y corregir el “Simulacro TFM” y la “Exposición oral”. Estos resultados se encuentran apoyados por el estudio de Culler y Holaham (1980) en el que los autores consideran que el entrenamiento es fundamental para disminuir la ansiedad en los estudiantes ante una determinada tarea. En cuanto a la autoeficacia, a nivel escrito se incrementa significativamente en los ítems que hacen referencia al uso de la normativa APA, escribir y estructurar un texto científico y no cometer plagio. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en la búsqueda fuentes bibliográficas con rigor científico ni en la síntesis e integración de ideas obtenidas de distintas fuentes bibliográficas para apoyar argumentos.

En relación al rendimiento en la redacción del Simulacro de TFM, se observa una mejora significativa tanto en el manejo de la normativa APA como en la redacción en un lenguaje científico. Sin embargo, no se producen mejoras en disminuir el uso de citas textuales, en evitar cometer plagio, ni en el uso de una bibliografía adecuada.

Por un lado, observamos que rendimiento y autoeficacia siguen un patrón similar. En ambos se producen aumentos significativos en el uso adecuado de la normativa APA y en la redacción del trabajo científico. Estos resultados muestran que la autoeficacia es selectiva de la tarea (Bandura, 1986), ya que los estudiantes se sienten autoeficaces para usar la normativa APA pero no para buscar bibliografía relevante. Además, autoeficacia y rendimiento parecen estar íntimamente relacionados, tal y como se describe en estudios previos de relevancia (Doménech-Betoret et al. 2017; Galleguillos, 2017; Lane y Lane, 2001; Pajares, 2001). De esta manera, los participantes se sienten autoeficaces para usar la normativa APA y además aumentan su rendimiento en esta tarea. Sin embargo, nuestros resultados muestran que no se produce una mejora significativa en la búsqueda de fuentes bibliográficas. Esto puede ser debido a que los seminarios se centraron más en distinguir qué es bibliografía de calidad y los índices de calidad existentes que en la búsqueda propiamente dicha. Se tomó esta decisión porque muchos participantes usaron para la redacción de su Simulacro TFM referencias de dudoso rigor científico, tales como blogs, vídeos de youtube, TFGs y TFM previos como única bibliografía o como bibliografía mayoritaria.

A pesar de que se sienten significativamente más eficaces, los estudiantes de Máster no mejoraron significativamente en evitar el plagio y el uso de citas textuales. Esto puede deberse a que los alumnos prácticamente no cometieron plagio en el Simulacro de TFM\_To, ni tampoco usaron numerosas citas textuales.

En cuanto a las competencias comunicativas, la participación en el proyecto de innovación aumentó significativamente la autoeficacia de los alumnos en la realización de una presentación oral siguiendo un registro científico, en el ajuste al tiempo establecido y en contestar adecuadamente las preguntas de los miembros del tribunal. Al igual que sucede con competencias escritas, se observan ciertos paralelismos entre autoeficacia y rendimiento en competencias orales (Hirsch et al. 2006). De este modo, los alumnos mejoraron significativamente su rendimiento en el uso pertinente de la presentación powerpoint, en el uso de marcadores no verbales, en el tono y ritmo del habla y en la expresión facial adecuada. En general, los estudiantes manejaron correctamente el tiempo otorgado para la exposición en el To, lo cual podría explicar por qué no se obtuvieron diferencias significativas en este ítem entre To y T1. A esto hay que añadir que, al carecer de tribunal, no se pudo evaluar cómo se desenvuelven al responder al mismo y si se producían mejoras significativas entre To y T1.

Por último, hemos observado que los alumnos del grupo experimental obtuvieron una nota significativamente superior en la asignatura TFM respecto a los alumnos del curso anterior (grupo control). A pesar de las diferencias individuales que puedan existir entre los alumnos de ambos grupos, los tutores de TFM fueron los mismos en ambos cursos y los tribunales estuvieron compuestos por los mismos profesores. Además, no existen diferencias significativas en las calificaciones obtenidas en la asignatura que imparten los autores de este trabajo entre los estudiantes de cada uno de los grupos. A esto hay que añadir que el número de alumnos que presentaron su TFM en la convocatoria de junio fue mayor en el grupo experimental que en el control. Estos resultados sugieren que, a pesar de la dificultad que la redacción y defensa del TFM puede tener para los alumnos, un aumento de su percepción de eficacia en estas tareas les ayuda a no evitar situaciones difíciles (Roses y Humanes, 2014) y, por tanto, a presentar su TFM en la primera convocatoria.

Los resultados son positivos y alentadores. Sin embargo, a la hora de interpretarlos es preciso tener en consideración algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el reducido número de participantes no permite la generalización de los resultados. Futuros trabajos con una muestra mayor y más diversa ayudarán a establecer la eficacia del proyecto de innovación docente. En segundo lugar, no existen escalas para registrar los niveles de autoeficacia y ansiedad ante tareas específicas y necesarias para la superación del TFM. Los instrumentos aquí utilizados se basan en escalas precedentes y han resultado tener buena consistencia interna. No obstante, convendría validar dichos instrumentos de cara a ser utilizados en próximos trabajos. En tercer lugar, se ha registrado la autoeficacia y nivel de ansiedad del alumnado ante la situación de responder a preguntas del tribunal, pero no se ha podido medir si su competencia en esta tarea ha mejorado realmente. Futuros trabajos podrían incluir un tribunal ante el que presentar la exposición oral del simulacro de TFM, de manera que pueda evaluarse la destreza de los estudiantes ante esta tarea de manera más objetiva.

En conclusión, nuestros resultados muestran que recibir formación específica a través de seminarios teórico-prácticos aumenta los niveles de autoeficacia y el rendimiento del alumnado tanto en la exposición oral como en la redacción de trabajos académicos. En concordancia con estudios previos, la autoeficacia parece influir tanto en las competencias escritas (Callinan et al. 2018; Pajares y Johnson 1996) como orales (Hirsch et al. 2006). Además, en línea con García-López, Díez-Bedmar y Almansa-Moreno (2013), la formación

obtenida por los alumnos en los seminarios dio lugar a una disminución de sus niveles de ansiedad al enfrentarse a la redacción y defensa del TFM. Parece necesario trabajar en estudios futuros aquellos aspectos en los que no se han observado cambios significativos, como por ejemplo en la búsqueda de bibliografía científica relevante. La necesidad de redacción de textos científicos, así como de poseer buenas habilidades de comunicación es relevante en la mayoría de grados y postgrados de la universidad. Por ello, consideramos que proyectos de innovación docente como el aquí presentado son relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Además, en el caso del Máster de Profesorado, las habilidades de redacción y, sobre todo, las orales adquiridas durante el proyecto los prepara para su futura labor como docentes.

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bartlett, A. y Mercer, G. (2000). Re-conceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 5 (2), 195-204. DOI: <https://doi.org/10.1080/135625100114849>.
- Bazrafkan, L., Shokrpour, N., Yousefi, A. y Yamani, N. (2016). Management of Stress and Anxiety Among Ph.D Students During Thesis Writing: A Qualitative Study. *HealthCare Manager*, 35, 231-40. DOI: 10.1097/HCM.000000000000120.
- Becerra Traver, M.T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 117-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.270631>
- Bhargava, P. (2015). The KISS Principle in Academic Writing. *CurrProblDiagnRadiol*, 44 (6): 473. DOI: 10.1067/j.cpradiol.2015.08.005.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Callinan, C.J., van der Zee, E. y Wilson, G. (2018). Developing essay writing skills: an evaluation of the modeling behaviour method and the influence of student self-efficacy. *Journal of further and higher education*, 42 (5), 608-622. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302564>.
- Castelló, M. e Ñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in-activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. En M. Castelló y C. Donahue (Ed.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 177-200). Londres: Emerald Group.
- Chan, V. (2011). Teaching oral communication in undergraduate science: Are we doing enough and doing it right? *Journal of Learning Design*, 4, 71-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.5204/jld.v4i3.82>.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 2, 184-194.

- Culler, R. E. y Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20. DOI: 10.1037/0022-0663.72.1.16.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs, *Frontiers in Psychology*, 8, 1193. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01193.
- Galleguillos, P. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Reidocrea*, 6, 156-169.
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, B. M. y Almansa-Moreno, J. M. (2013). From Being a Trainee to Being a Trainer: Helping Peers Improve their Public Speaking Skills *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 331-342. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.6419.
- Granello, D. H. (2001). Promoting cognitive complexity in graduate written work; Using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40, 292-307. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01261.x>
- Hirsch, C. R., Mathews, A., Clark, D. M., Williams, R. y Morrison, J. A. (2006). The causal role of negative imagery in social anxiety: a test in confident public speakers. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 37, 159-70. DOI: 10.1016/j.jbtep.2005.03.003.
- Jato Seijas, E., Cajide Val, J., García Antelo, B. y Zamora Rodríguez, E.T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Lane, J., y Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 687-694. DOI: 10.2224/sbp.2001.29.7.687.
- Lloyd, M (2007). Developing academic writing skills: the PROCESS framework. *Nurs Stand*, 21, 50-6. DOI: 10.7748/ns2007.06.21.40.50.c4572.
- Onieva-López, J.L. (2016). Estrategias didácticas y recomendaciones para la defensa oral de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 185-198. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.206331>.
- Orejudo, S., Sánchez, M. T. y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre educación* 22, 199-217.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. y Johnson, M. J. (1996). Self-Efficacy Beliefs in the Writing of High-School Students: A Path Analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Palatini, P., Bratti, P., Palomba, D., Bonso, E., Saladini, F., Benetti, E. y Casiglia E. (2011). BP reactivity to public speaking in stage 1 hypertension: influence of different task scenarios. *Blood Press*, 20, 290-295. DOI: 10.3109/08037051.2011.566011.
- Pelias, R. J. (2003). The academic tourist: an autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 9 (3), 369-373. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800403009003003>
- Pervin, L. (1997). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Roses, S. y Humanes, M. L. (2014). La innovación educativa, subestimada: Análisis de la importancia que le otorgan los estudiantes de Periodismo. *Historia y Comunicación Social*, 19, 479-490. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45148](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45148)

- Sánchez, M. E., Rosales, E. y Cañedo, I. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores principiantes y novatos. *Infancia y Aprendizaje*, 67, 51-74. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037094321268868>.
- Sanjuán, M., Senís, J. y Del Moral, C. (2017). Diseño y evaluación de un proceso de formación en habilidades comunicativas para la docencia. *Porta Linguarum, monográfico*, 2, 57-71.
- Tejedor Tejedor, F.J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 315-330. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>.

De la Iglesia-Villasol, M.C. (2019). Huellas de los estudiantes en las plataformas virtuales. Aplicación para evaluar una metodología de aprendizaje activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 173-191.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.371341>

## Huellas de los estudiantes en las plataformas virtuales. Aplicación para evaluar una metodología de aprendizaje activo.

M<sup>a</sup> Covadonga de la Iglesia Villasol  
Universidad Complutense de Madrid

### Resumen

La orientación del sistema educativo español hacia escenarios de enseñanza-aprendizaje que traspasan los muros de las aulas físicas hacia plataformas virtuales, abre canales asincrónicos de aprendizaje, y lleva a replantearse cómo aprenden los estudiantes, qué usos hacen de las plataformas virtuales, cómo se interrelacionan con ellas y entre sí, y cómo adquieren conocimientos y desarrollan competencias. El trabajo aborda la implementación de la metodología Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD) a través del análisis descriptivo de los usos y registros estadísticos, que a modo de huella, dejan los estudiantes en cursos presenciales en el campus virtual, plataforma moddle. Para ello se establecen, según una rúbrica prefijada, unos marcadores que identifican los avances en el proceso de aprendizaje, y se complementa con información de cuestionarios ad-hoc, así como las calificaciones obtenidas y sus correlaciones. A modo de caso se presentan resultados descriptivos de un grupo acumulado de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado, en la especialidad de Economía y Administración de Empresas de la UCM, que permiten definir tipologías diversas en su aproximación a los materiales, con patrones diferenciados de aprendizaje según las brechas digitales.

### Palabras clave

Registros de usos; aprendizaje; competencias; learning analytics.

---

### Contacto:

M<sup>a</sup> Covadonga de la Iglesia Villasol. [civ@ccee.ucm.es](mailto:civ@ccee.ucm.es). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas. Madrid 28223 Madrid.

# Footprints of Students on Virtual Platforms. Application to evaluate an Active Learning Methodology

## Abstract

The orientation of the Spanish educational system towards teaching-learning scenarios that transcend the walls of physical classrooms towards virtual platforms, opens asynchronous learning channels, and leads to rethinking how students learn, what uses they make of virtual platforms, how they interrelate with them and with each other, and how they acquire knowledge and develop competences. The work addresses the implementation of the Learning Based on a Teaching Project (ABPD) methodology through the descriptive analysis of the uses and statistical registers, which as a footprint, leave the students in face-to-face courses in the virtual campus, middle platform. For this purpose, markers that identify progress in the learning process are established, according to a prefixed rubric, and supplemented with information from ad-hoc questionnaires, as well as the grades obtained and their correlations. As a case, descriptive results are presented of an accumulated group of students of the Master's Degree in Teacher Training, in the specialty of Economics and Business Administration of the UCM, which allow to define different typologies in their approach to materials, with differentiated patterns of learning according to the digital gaps.

## Key words

Records of uses, students, learning, statistics, skills, learning analytics.

## Introducción

Desde la incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el sistema educativo español, se han diseñado múltiples entornos de aprendizaje que coexisten con total naturalidad, con el foco puesto en un aprendizaje centrado en el estudiante, activo, autónomo, crítico y reflexivo (Herrero, 2014), en paralelo a un desarrollo competencial que se presupone ha intensificado (o adquirido) durante su etapa formativa y que es requerido en el entorno profesional, más allá de la necesaria adquisición de contenidos específicos.

Este trabajo recoge el análisis descriptivo de la explotación de las huellas, registros o rastros que los estudiantes dejan en las plataformas digitales, en interacción con la información institucional, calificaciones y valoraciones del proceso de aprendizaje, en un curso en el que se ha implementado la metodología de trabajo activa y radial, Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (en adelante ABPD, según Iglesia, 2018), que adapta a la formación de futuros docentes los principios del aprendizaje basado en problemas (Boss y Krauss, 2007; Bender, 2012 y Patton, 2012). La ficha metodológica de ésta estrategia se muestra en la figura 1 del Anexo, y se sustenta en el binomio creatividad-innovación, cuya esencia es contribuir a la mejora de la significatividad del aprendizaje de los estudiantes, utilizando el aula virtual y otras plataformas en abierto como un complemento asincrónico necesario a la enseñanza presencial. Dicha propuesta metodológica, válida en la era digital, se aplica en el bloque temático de Didáctica de Economía y Administración, en el Máster de Formación del Profesorado, en la UCM, y simula los pasos, procesos y documentos del trabajo profesional que realizarán los estudiantes posteriormente cuando se incorporen al desempeño profesional. El contenido temático que trabajan los estudiantes en la metodología ABPD se articula en torno a una programación integral, que a forma de árbol se abre en unidades

docentes, para las que elaboran sus propios materiales, recursos y propuestas docentes, pasando por las fases de autoevaluación y evaluación por pares, y siempre alineados con las competencias del currículum en la ESO y el Bachillerato<sup>1</sup> que actúa de marco normativo de referencia.

Las actividades diseñadas para ese aprendizaje activo segmentan al grupo en subgrupos, formados por estudiantes con personalidades, tipos de inteligencias, formas y ritmos de aprendizaje diversos, por lo que es necesario para el docente prefijar marcadores secuenciales del desarrollo y aprendizaje autónomo (Cano, 2009). Es decir, el docente observa, tanto en las tareas individuales como colectivas, el progreso del estudiante en la adquisición de conocimientos, y los usos y huellas que su interrelación con los entornos digitales va dejando.

Ese rastro dejado en las plataformas digitales, es un extraordinario banco de datos que está siendo objeto de explotación, generando una creciente y fructífera literatura empírica, *Learning Analytics* (en adelante LA, analítica del aprendizaje), y que puede facilitar que el docente conozca cómo asincrónicamente trabajan los estudiantes, ritmos, frecuencias, franjas horarias, repetición de accesos, tiempos de usos, etc. Además, en su caso, desde el feed-back de su conocimiento, el docente puede reelaborar una estrategia de aprendizaje diferenciada si anticipa el análisis de la información que el estudiante va dejando. La definición oficial del término *Learning Analytics* fue dada en la convocatoria de la First International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2011) y adoptada por la reciente Society for Learning Analytics Research (SoLAR), como la medición, recopilación, análisis e informe de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce. En ésta línea de investigación se inserta el trabajo, que aporta un análisis descriptivo de la explotación de los registros que los estudiantes dejan en el uso de las herramientas digitales, en interacción con la información institucional, calificaciones y valoraciones del proceso de aprendizaje, en un curso en el que se ha implementado la metodología ABPD.

### Algunos elementos del estado de la cuestión.

Dos aspectos de la literatura concentran el interés para contextualizar el trabajo, que inciden en la evaluación de la estrategia activa ABPD que realizan los estudiantes, como son los roles actuales del docente y la masiva información registrada a partir de los usos que los estudiantes realizan en las plataformas de aprendizaje digitales, sin que sea una revisión exhaustiva, hecho que excedería los objetivos de este trabajo empírico.

El docente, sea de la etapa formativa que sea, asume nuevos roles en el ejercicio de su profesión, como diseñador de nuevos entornos de aprendizaje, generador y evaluador de recursos útiles para el autoaprendizaje, orientador, tutor, motivador, en un continuo *aprendizaje de su profesión*, encaminado tanto a transmitir conocimiento técnico, especializado como a favorecer el desarrollo de competencias requeridas en el entorno profesional (Iglesia, 2006). Harrison y Killion (2007) asumen que será un facilitador del éxito en el aprendizaje de los estudiantes, especialista curricular, un proveedor de recursos, instructor, facilitador de apoyo en el aula y del aprendizaje, mentor de sus estudiantes, analista de datos y catalizador del cambio. Para Viñals y Cuenca (2016), los nuevos roles pasan por convertirse en un organizador, guía, generador, acompañante, coacher, gestor de aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor, y que cambian la

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, siendo las competencias: Comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; Conciencia y expresiones culturales.

transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información. Más aún, Prensky (2013) agrupa los roles del profesor competente digital<sup>2</sup> en tres epígrafes para conseguir un efectivo, motivador y atractivo aprendizaje: ser entrenador (observación individual y motivación al estudiante), ser guía (ayudar a conseguir objetivos) y ser experto en la instrucción (a través del conocimiento y la creatividad), **quien utiliza la tecnología** disponible para mejorar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bates, 2015).

Siendo así, el docente de futuros profesores (en formación) asume, además, el rol de observador del aprendizaje de los estudiantes, en su desarrollo de competencias y simulación de la profesión docente, para lo cual la gestión y el análisis de la información (*analista de datos* a que se refiere Harrison y Killion, 2007) le permite conocer mejor su propia acción docente, la tipología de sus estudiantes y los resultados, actitudes y compromiso con el programa.

Long y Siemens (2011) afirman con rotundidad que el análisis de los datos extraídos de la acción docente tiene un papel significativo en el futuro de la Educación Superior para *penetrar en la niebla instalada*, tanto guiando a futuras reformas en las actividades y programas como mejorando la acción docente durante el ciclo completo del estudiante: curso y nivel, minería de datos educativos, currículum inteligente, contenido y aprendizaje adaptativo. Siemens y Baker (2012) abogan por una comunicación y colaboración mayor y formal entre las diversas comunidades de investigación, Minería de datos educativos (EDM), Learning Analytics (LA) and Knowledge (LAK), que, si bien muestran diferencias en los descubrimientos, las reducciones, los orígenes, la adaptación y personalización, o las técnicas, son salvables hasta compartir investigaciones, métodos y herramientas para la extracción y el análisis de datos. Así, el Learning Analytics toma un papel significativo tanto para i) los profesores/educadores, para conocer a tiempo real el comportamiento y rendimiento de los estudiantes e identificar si están en riesgo de abandonar el curso o necesitar ayuda para recuperar el ritmo del aprendizaje; ii) los estudiantes que pueden recibir información particularizada de su progreso, como elemento motivador; y iii) los responsables para conocer, por ejemplo, el uso eficiente de los recursos, las ventajas competitivas, las mejoras en la calidad y rendimiento de la experiencia de aprendizaje. Autores como Sampson (2017) visualizan un futuro aprendizaje personalizado, aplicando la analítica del aprendizaje en análisis descriptivos, predictivos y/o prescriptivos de recomendaciones, resultado de parametrizar la información para definir perfiles, a partir de datos estáticos (aspectos demográficos, sociales, familiares, o del pasado académico) y datos dinámicos (referidos al proceso de aprendizaje: compromiso, comportamiento, y rendimiento).

Romero y Ventura (2007) consideran la aplicación de la minería de datos en sistemas de e-learning en su ciclo iterativo, que guía, facilita y mejora el aprendizaje en su conjunto, convirtiendo los datos en conocimiento y filtrándolo para la toma de decisiones, identificando el proceso de extracción de datos (recoger datos, pre-procesar, aplicar algoritmos, interpretar, evaluar y desplegar resultados), siendo ésta una referencia imprescindible sobre las aplicaciones del uso del registro de datos, por la extensa sistematización y clasificación que realizan por el tipo de datos, técnicas utilizadas o tareas educativas que resuelven. Ferguson (2012) señala los factores que impulsan el desarrollo exponencial del LA: i) generación de grandes matrices de datos (big data) para extraer valor de los datos relacionados con el aprendizaje; ii) el aprendizaje en línea (online learning), que constituye el reto de optimizar las oportunidades del aprendizaje en línea, y iii) intereses

---

<sup>2</sup> El informe *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (2013, Ferrari, A.), indica que se es competente digital si se cubren las dimensiones referidas a la búsqueda y gestión de la Información digital; comunicar e interactuar; creación de contenido multiformato y multimedia; identificar y resolver problemas, y protección y seguridad digital de la información. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>

políticos (political concerns) y económicos, para optimizar los resultados educativos y de aprendizaje, a nivel nacional o internacional. Estos retos llaman la atención sobre tres grupos de **agentes diferentes**, gobiernos, instituciones educativas y profesores, cuyos intereses se superponen y abordan el trabajo analítico a diferentes escalas y profundidad.

El alcance del LA está siendo masivamente incorporado por Universidades y Centros Educativos, tanto para evaluar planes formativos formales como informales (Ferguson, Brasher, Clow y otros, 2016), inmersos en el Plan Opening up Education (Comisión Europea, 2013) para la promoción e investigación en la adaptación de tecnologías y juegos digitales de aprendizaje y su posterior analítica, diseñados desde disciplinas como la estadística, la inteligencia artificial, la ciencia computacional, las ciencias de la educación, o desde ámbitos de diseño de perfiles psicológicos y de aprendizaje (Siemens, Dawson y otros, 2013). En las manos de los docentes e investigadores está ir ampliando las fronteras que delimitan las aplicaciones de LA a la docencia e investigación.

## Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar y evaluar diversos aspectos de la implementación de la estrategia de aprendizaje integradora y activa ABPD, desarrollada como un caso de estudio. Este objetivo se concreta en otro más específico, que es valorar la utilidad de la estrategia a partir de la interacción de la información extraída de los usos digitales que hacen los estudiantes, con las calificaciones obtenidas y las valoraciones o grado de satisfacción que muestran con la misma.

Dada la particularidad del curso y la tipología de estudiantes, quienes cursan el MFP en la especialidad ECO y ADE (UCM) para convertirse en futuros docentes, la estrategia de aprendizaje ABPD integra y reproduce fases y procesos de la acción docente, y es observada por el docente desde la extracción y el análisis de la información que se genera, en un proceso de continuo reajuste metodológico.

## Metodología del estudio de caso

Desde la explosión del LA en 2011, la evaluación de las herramientas utilizadas en el aprendizaje es otro aspecto relevante en la literatura empírica, en general sustentada por el uso que hacen de ellas las instituciones o colectivos de investigadores. Para este trabajo se optó por seguir un diseño cuantitativo, de tipo descriptivo no experimental, que combina datos de los registros de usos y huellas que los estudiantes dejan en el aula virtual, combinados con cuestionarios con las valoraciones que los estudiantes realizan de las diversas etapas que se siguen en el programa formativo, y las calificaciones que obtienen en las diversas fases del programa formativo.

## Población participante

A modo de ficha técnica, la tabla 1 describe los cursos y el número de estudiantes que voluntariamente han participado en el estudio de caso que se presenta, de seguimiento y registro (SEG). Si bien el campus virtual por defecto facilita las huellas de todos los matriculados, no todos consintieron la observación de su huella o rastro en el aprendizaje y el cruce con informaciones de otros registros, como son los breves cuestionarios sobre aspectos personales y profesionales, atributos docentes y de satisfacción con la metodología. Dicho consentimiento requería, obviamente, seguir unas normas,

disponibilidad, dedicación exigible y roles a los que los estudiantes debían comprometerse<sup>3</sup>. Los resultados se presentan únicamente para tres cursos académicos<sup>4</sup>, para los cuales la metodología ABPD estaba consolidada, fijándose el rango mínimo de participación de los estudiantes en el seguimiento en el 65%, superándose en todos los cursos.

Tabla 1.

*Distribución de estudiantes en el programa de seguimiento (SEG) del ABPD*

<b>Cursos</b>	<b>Total SEG (&gt;65% total curso)</b>	<b>Género (% varones)</b>	<b>&lt;30 años (%)</b>
<b>2014-15</b>	19	47.37%	11 (57.89%)
<b>2015-16</b>	10	40.00%	6 (60,00%)
<b>2016-17</b>	12	41.66%	6 (50,00%)
<b>Total</b>	41	43.90%	56.10%

El 43,9% de los que estudiantes que participan en el seguimiento son varones, y el rango de edades subdividido en tres intervalos muestra que el 56,10% está entre 24 y 30 años, el 26,83% entre 30 y 40 años y el resto (17,07%) tiene 40 años o más, hecho que describe tres tipologías de estudiantes (no necesariamente en correspondencia con tales intervalos de edad):

- i) recientemente graduados, con mínima y precaria experiencia profesional: 26,83%;
- ii) con amplia experiencia profesional que voluntariamente o por reajustes laborales, se encuentran en situación de desempleo y deciden reorientar su carrera profesional (39,02%),
- iii) quienes con experiencia profesional mantienen su empleo y declaran que el máster es un complemento formativo para reforzar su currículum (34,15%).

No es factible realizar un análisis significativo de diferencias entre los diversos subgrupos, por edad, experiencia y sexo, dada la reducida adscripción de estudiantes a los mismos, si bien la percepción descriptiva revela un distinto grado de madurez, experiencial y laboral.

### **Instrumentos y registros de datos**

Para el análisis descriptivo se han recuperado diversos instrumentos de información primaria, en la línea de lo expuesto por Sampson (2017):

- i) Los *registros de los usos de las herramientas del campus virtual Moodle* y del blog de la asignatura. La referencia para la extracción, la descripción y el análisis de los datos es Vela-Pérez y otros (2017). En la literatura empírica de los últimos 10 años se referencian una gran cantidad de herramientas de procesamiento<sup>5</sup>, siendo una referencia imprescindible Romero, Ventura y García (2008).
- ii) Las *calificaciones según la rúbrica de evaluación* de los contenidos a elaborar en el desarrollo del programa de aprendizaje, algunos individuales y otros en grupo, definida ad-hoc, con ítems que recogen niveles de competencia en los recursos que elaboran y presentan los estudiantes, las habilidades expositivas, el aporte creativo, los aspectos didácticos, y la interacción con el grupo. Dicha rúbrica refleja la triple hélice creatividad-digitalización-oportunidad, sobre la que pivota la estrategia ABPD que da soporte a este estudio, con el

<sup>3</sup> No todos los cursos participa el mismo porcentaje de alumnos en este seguimiento, si bien todos los estudiantes siguen la misma estrategia de aprendizaje, ABPD. Por ejemplo, de los 18 estudiantes del curso 2016\_17, sólo participan voluntariamente en el programa de rastreo 12, el 67%.

<sup>4</sup> Los registros existentes, no están sistematizados para el curso 2017-18.

<sup>5</sup> Tanto generales como específicas, que van desde programas estandarizados DBMiner, SPSS DB2 Intelligent Miner, a numerosas aplicaciones de uso público desarrolladas por colectivos de investigadores.

objetivo de que los recursos generados por los estudiantes sean válidos para el aprendizaje, y versátiles en el contexto en el que los estudiantes desarrollarán su actividad profesional futura.

iii) Los *datos de los cuestionarios*, algunos *ex ante* y otros *ex post*, con los que los estudiantes evalúan tanto la estrategia de aprendizaje desarrollada en el curso, ABPD, como la iniciativa de seguimiento de sus registros si son estudiantes que han participado en la misma.

Respecto a la rúbrica de evaluación, figura 1, incluye lo referido a las actividades y recursos que forman parte de la evaluación continua en el apartado de recursos (epígrafes 1 a 4, definida a partir de Villalustre y del Moral, 2014), a la que se le ha añadido los ítems alusivos a la evaluación que el profesor y el propio estudiante hace de las aportaciones en el foro y/o blog, en la interacción del grupo (epígrafe 5), cuyo desglose se muestra en la figura 2.

	Nivel de competencia		
	Bajo	Medio	Alto
<b>1_USOS DIGITALES</b>	Escaso uso multiformato. Gestión baja de componente formativo	Adecuada utilización de formatos digitales. Uso de diversos soportes.	Elevado uso herramientas digitales diversas. Buena selección y adecuación a contenidos.
<b>2_HABILIDADES EXPOSITIVAS</b>	Poco adecuada o fluida. Escasa secuencia expositiva. Incoherencias en la presentación.	Adecuada temática. Adecuada secuencia expositiva. Adecuada presentación.	Temática claramente definida. Buena secuencia expositiva. Coherencia entre contenido y presentación.
<b>3_APORTE CREATIVO</b>	Escasa creatividad en los recursos digitales.	Uso de diferentes recursos digitales. Capacidad expresiva limitada.	Potencia la capacidad expositiva. Originalidad e innovación de los recursos.
<b>4_ASPECTOS DIDÁCTICOS</b>	Escaso potencial didáctico. Confusión en la transmisión de conocimientos.	Exposición adecuada y motivadora. La estrategia didáctica puede ser mejorable.	Potencia la reflexión y adquisición de valores. Uso de estrategias adecuadas.
<b>5_INTERACCION DEL GRUPO (VER CUADRO 2)</b>	Escasa interacción. Baja aportación en las entradas y documentos	<b>Adecuada interacción con el grupo. Entradas y documentos bastante significativos.</b>	<b>Elevada participación e interacción. Entradas con contenido significativo y concluyente</b>

Figura 1. Distribución de Rúbrica de Evaluación de recursos didácticos.

	Rúbrica Interacción del Grupo		
	plazos frecuencia	autoría	aportaciones extras
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	Cumplimiento plazos. Intervenciones regulares.	Autoría: copia, plagio. Aspectos ortográficos, redacción.	Documentación adicional: recursos, enlaces, artículos, ejemplos. Referencias bibliográficas y citas.
	cumplimiento	calidad	evaluación y feed-back
<b>ASPECTOS CONCRETOS</b>	Responden en intervenciones. Plantean nuevas ideas o líneas. Argumentan las aportaciones.	Calidad de los materiales. Relación con el tema de trabajo. Originalidad de exposiciones.	Aportan feed-back a compañeros. Evalúan significativamente. Integran las diversas opiniones.

Figura 2. Rúbrica específica de la integración del grupo

La información personal de los estudiantes ha sido gestionada bajo el uso de un algoritmo de identificación anónima<sup>6</sup>. La existencia de numerosas herramientas de gestión de datos, con un alcance cada vez mayor, ha planteado entre diversos colectivos la preocupación sobre cuestiones de privacidad, aspectos éstos muy pertinentes, abordados inicialmente por Campbell (2007), quién fija un marco basado en definiciones, valores, principios y lealtades.

<sup>6</sup> Conciliar la investigación con las nuevas normas europeas de protección de datos (Europe's General Data Protection Regulation, GDPR, de 2016) es necesario y está generando cambios en el uso futuro del LA, por cuanto las instituciones tienen responsabilidad y obligaciones en la protección.

## Resultados del estudio de caso

Se presentan resultados descriptivos recogidos en la implementación de la estrategia de aprendizaje ABPD, algunos genéricos para el trienio de análisis y otros particularizados para el curso 2016-17, tanto de las huellas que dejan los estudiantes por el uso digital, como de las calificaciones de los diversos elementos evaluables durante el curso y las valoraciones que los estudiantes realizan de dicha estrategia y del proceso de registro y seguimiento.

### Resultados del registro de usos en plataformas virtuales.

Para el trienio, tabla 2, se dispone de 12738 registros válidos, correspondiendo el 55,50% de los registros al curso 2016-17, cuando la estrategia ABPD estaba implementada satisfactoriamente. Una visión rápida del porcentaje de registros por estudiantes y media semanal, muestra la elevada dispersión en los usos de las plataformas digitales. Los estudiantes más activos registran, en media, porcentajes entre el 9,28 y el 9,27%, mientras que los menos activos están entre el 0,06% y el 0,08% del total. Estas medias semanales y sus diferenciales determinan el cálculo de un indicador de *brecha de uso digital*, computada con respecto al estudiante más activo del trienio analizado, que supera el 99% respecto de aquellos estudiantes que marcan la cota inferior de uso.

Tabla 2.

Estadísticos total registros: Trienio 2014-15 a 16-17.

<b>10 mayores</b>	Registros	% Total	Media semanal	Brecha uso semanal
Curso 2014-15	1193	9,97	66,28	0,00
Curso 2015-16	1180	9,86	65,56	1,09
Curso 2016-17	1111	9,28	61,72	6,87
	1051	8,78	58,39	11,90
	748	6,25	41,56	37,30
	696	5,82	38,67	41,66
	461	3,85	25,61	61,36
	460	3,84	25,56	61,44
	455	3,80	25,28	61,86
	410	3,43	22,78	65,63
<b>10 menores</b>	Registros	% Total	Media semanal	Brecha uso semanal
	24	0,20	1,33	97,99
	23	0,19	1,28	98,07
	23	0,19	1,28	98,07
	21	0,18	1,17	98,24
	20	0,17	1,11	98,32
	19	0,16	1,06	98,41
Curso 2016-17	15	0,13	0,83	98,74
	10	0,08	0,56	99,16
Curso 2015-16	8	0,07	0,44	99,33
Curso 2014-15	7	0,06	0,39	99,41
Todos, Media		100	664,94	

Particularizando para el curso 2016-17, tabla 3, se muestran los estadísticos de los 18 estudiantes, ordenados y codificados por orden alfabético<sup>7</sup>, de los cuales sólo 12 participan

<sup>7</sup> Estadísticamente, la correlación (Pearson) entre el coeficiente de correlación entre la ordenación según orden alfabético de los alumnos y sus registros de uso es 0,0885, aspecto meramente aleatorio.

en el programa de seguimiento (SEG), con muy diversa frecuencia, presencia y actividad digital. De las 18 semanas de seguimiento realizado en el trimestre en el que se imparte el bloque temático de Didáctica, se registran NR=6535 usos válidos entre los estudiantes que participan en el SEG, que representan el 92,43% del total del curso (NT=7070), con una media semanal de 363,26 registros y una media por estudiante y semana de 30,25 (siendo para el total de estudiantes del curso, 392,78 registros por semana y 21,82 por estudiante y semana). Para quienes no consintieron ser parte del plan de seguimiento, la media semanal de registros es de 29,72, mientras que la media por alumno y semana es únicamente del 4,95. El intervalo máximo y mínimo de registros semanal por alumnos va de 61,72 (alumno A6\_R) a sólo 0,83 (alumno A16).

Los estudiantes que participan en el SEG presentan, obviamente, porcentajes de uso y medias semanales superiores. En el curso 2016-17, los cuatro estudiantes más activos presentan medias semanales entre 61,72 y 38,67, y los cuatro menos activos solo registran entre 0,83 y 3,67 usos semanales (tabla 3). Estas medias semanales y sus diferenciales determinan la brecha de uso digital, referenciada al alumno más activo, A6\_R, y definir una clasificación y tipología básica de estudiantes:

- i) proactivos: brecha digital < 25%: sólo estarían el estudiante de referencia A6\_R y A8\_R;
- ii) activos: brecha entre 25 y el 50%, incluiría a los estudiantes A5\_R y A14\_R;
- iii) inactivos: brecha entre 50 y 75%, incluiría: A5\_R, A10\_R, A2\_R, A9\_R, A3\_R, A11\_R, y A13\_R.
- iv) descolgados: brecha entre el 75 y 100%: incluiría al resto: A12\_R, A7, A4, A1, A18, A17 y A16.

Tabla 3.

Estadísticos total registros de usos. Curso 2016-17

	Todos los alumnos (TOT) NT=7070					Solo SEGUIMIENTO (SEG)	
	N	%	Media	Dif media	Brecha uso	% sobre NR	Dif media
A1	66	0,93	3,67	-18,15	<b>94,05</b>		
A2 R	410	5,80	22,78	0,96	<b>63,09</b>	<b>6,27</b>	<b>-7,47</b>
A3 R	344	4,87	19,11	-2,71	<b>69,04</b>	<b>5,26</b>	<b>-11,14</b>
A4	193	2,73	10,72	-11,10	<b>82,63</b>		
A5 R	748	10,58	41,56	19,74	<b>32,66</b>	<b>11,45</b>	<b>11,31</b>
<b>A6 R</b>	<b>1111</b>	<b>15,71</b>	<b>61,72</b>	<b>39,90</b>	<b>0,00</b>	<b>17,00</b>	<b>31,47</b>
A7	201	2,84	11,17	-10,65	<b>81,90</b>		
A8 R	1070	15,13	59,44	37,62	<b>3,69</b>	<b>16,37</b>	<b>29,19</b>
A9 R	408	5,77	22,67	0,85	<b>63,27</b>	<b>6,24</b>	<b>-7,58</b>
A10 R	455	6,44	25,28	3,46	<b>59,04</b>	<b>6,96</b>	<b>-4,97</b>
A11 R	324	4,57	17,94	-3,88	<b>70,93</b>	<b>4,94</b>	<b>-12,31</b>
A12 R	219	3,10	12,17	-9,65	<b>80,28</b>	<b>3,35</b>	<b>-18,08</b>
A13 R	290	4,10	16,11	-5,71	<b>73,90</b>	<b>4,44</b>	<b>-14,14</b>
A14 R	696	9,84	38,67	16,85	<b>37,35</b>	<b>10,65</b>	<b>8,42</b>
A15 R	461	6,52	25,61	3,79	<b>58,51</b>	<b>7,05</b>	<b>-4,64</b>
A16	15	0,21	0,83	-20,99	<b>98,66</b>		
A17	24	0,34	1,33	-20,49	<b>97,85</b>		
A18	35	0,51	2,00	-19,82	<b>96,76</b>		
TOT	<b>NT=7070</b>	100	392,78	<b>0</b>		<b>100</b>	<b>0</b>
						<b>NR=6535</b>	<b>92,43% NT</b>

Respecto a la naturaleza de los recursos, se han recodificado según la tipología que muestra la tabla 4. Para los estudiantes, la mitad de los accesos realizados (50,97%) son de carácter general, a correos y revisión; en torno al 40 % de los accesos son a los epígrafes de tareas evaluables y recursos disponibles, de forma que el 4,5% se concentra en foros y chats, el 2,73% en filiación e identificación, y con menos de 1% en informes de evaluadores y agrupados y en

archivos compartidos entre grupos. A diferencia, el profesor<sup>8</sup> concentra mayoritariamente su participación en los ítems general (33,62%), filiación (21,74%) y tareas evaluables (16,33%), siendo los mayores diferenciales porcentuales los correspondientes a filiación (19,01) a favor del profesor, mientras que general y recursos disponibles (17,34 y 13,95 respectivamente) es a favor de los estudiantes.

Tabla 4.

Tipología y total de registros curso 2016-17

Tipología Registro internet	Alumnos (NT)		TEACH		diferencial
	Registros	%	Registros	%	
General y sistema=1: T_REG 1	3603	50,96	317	33,62	-17,34
Tareas evaluables=2: T_REG 2	1437	20,32	154	16,33	-4,00
Filiación e identificación=3: T_REG 3	193	2,73	205	21,74	19,01
Informes agrupados=4: T_REG 4	44	0,62	75	7,95	7,33
Recursos disponibles=5: T_REG 5	1391	19,67	54	5,73	-13,95
Foros y chats=6: T_REG 6	318	4,49	73	7,74	3,24
Archivos compartidos=7: T_REG 7	29	0,41	27	2,86	2,45
Informes evaluadores =8: T_REG 8	55	0,78	38	4,03	3,25
<b>Total</b>	<b>NT=7070</b>	<b>100</b>	<b>N=943</b>	<b>100</b>	

Los usos digitales por alumno difieren tanto en el cómputo de registros semanales como en la distribución de los mismos según naturaleza de los usos (tabla 5), explicado parcialmente por los roles internos que los estudiantes adquieren en las actividades grupales en las que participan y el uso de otras herramientas al margen del curso (los estudiantes tienen su propio chat).

Tabla 5.

Distribución por alumnos y tipología de recursos, curso 2016-17.

ALUM	T REG 1	T REG 2	T REG 3	T REG 4	T REG 5	T REG 6	T REG 7	T REG 8	TOT
A1	51	9	2	0	1	2	1	0	66
A2 R	173	98	16	2	91	24	6	0	410
A3 R	132	83	11	7	84	26	1	0	344
A4	81	60	3	1	27	20	1	0	193
A5 R	375	131	32	21	160	24	5	0	748
<b>A6 R</b>	<b>763</b>	<b>247</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	<b>1111</b>
A7	130	59	0	0	0	0	0	12	201
A8 R	585	138	48	2	253	38	4	2	1070
A9 R	176	117	1	0	82	32	0	0	408
A10 R	243	86	12	2	84	24	4	0	455
A11 R	84	79	1	0	135	24	0	1	324

<sup>8</sup> Obviamente el uso que el profesor hace del campus virtual difiere respecto de sus estudiantes, dado que utiliza cada curso la plantilla del anterior, reduciendo así el uso de ciertas herramientas.

A12 R	82	76	1	0	31	28	1	0	219
A13 R	124	66	1	0	77	22	0	0	290
A14 R	366	99	13	1	186	28	3	0	696
A15 R	204	78	9	6	142	22	0	0	461
A16	11	2	0	0	2	0	0	0	15
A17	18	4	1	0	1	0	0	0	24
A18	5	5	5	2	3	4	3	8	35
TOT	3603	1437	193	44	1391	318	29	55	7070

### Resultados de las Calificaciones

Los epígrafes que se evalúan en la aplicación de la metodología ABPD son: la Programación Didáctica (PD) y la Unidad didáctica (UD), con un 25% respectivamente y el portafolio de actividades y recursos multiformato, con el 50% restante (PR: póster, pruebas de evaluación, mapa conceptual, ficha evaluación simulador, juego, video, micro investigación, trabajo desde el anuncio, técnicas de fijación, actividad fuera del aula, participación en el blog, etc.). El binomio programación-unidad didáctica que los estudiantes elaboran y defienden públicamente (la programación en grupo y la unidad individualmente), tiene una pre-evaluación por parte de otro grupo que orienta, guía y prepara para el trabajo en el aula que desarrollarán en el practicum posterior. Por ello, los estudiantes durante el desarrollo del ABPD deben prestar especial atención a i) los objetivos que se fijan en la estrategia docente que programan, ii) las competencias y valores que señalan para su desarrollo y iii) los recursos docentes evaluados y aplicables en la unidad docente.

La fluctuación en notas para el total de estudiantes entre los diversos componentes (PD, UD y PR) y la nota final (NF) es reducida (tabla 6). En media, los estudiantes del trienio objeto del estudio registran una calificación de 8,539 en PD, 8,17 en UD y 8,05 en PR, siendo la calificación media ponderada de 8,32 (desviaciones respectivas 0,439; 0,491; 0,288 y 0,579). Paralelamente, para los estudiantes del curso 2016-17, la calificación en PD es de 8,39, 8,04 en UD y 7,87 en PR con una calificación media ponderada de 8,17.

En el desarrollo de la metodología ABPD los estudiantes participan en diversos grupos de trabajo, seleccionados con diversos criterios (por conocimiento y empatía o por observación previa de su complementariedad competencial), siendo relevante la supervisión del proceso de aprendizaje desde la propia asignación de los grupos de trabajo, hecho que puede hacer que el aprendizaje sea más motivador y cognitivamente enriquecedor (Calzadilla, 2002). Esta asignación por grupos, determina a su vez ciertas dependencias entre los componentes evaluados de la calificación final, que se reflejan en las correlaciones, dado que, si bien las PD se realizan en los grupos prefijados, y de ellas se retroalimentan las UD realizadas individualizadas, son complementadas con los PR, algunos realizados individualmente y otros colectivamente. Así, para el total de estudiantes del trienio, la correlación (Coef. Pearson) entre la calificación en PR y NF es 0,543; y de la PD y la NF es 0,950 y de la UD y la NF es 0,739, mientras que la correlación entre los PR y la UD es 0,109, de PR con la PD 0,423 y de la UD con la PD del 0,574.

Tabla 6.

*Medias calificaciones y correlaciones. Trienio cursos 2014-15 a 16-17.*

		Portafolio PR	Unidad Didáctica UD	Programación Docente PD	Nota Final NT
Media	Trienio	8,05	8,17	8,53	8,32
	Curso 2016-17	7,87	8,04	8,39	8,17
Coef. Correlación Pearson Trienio	PR		<b>0,109</b>	<b>0,423</b>	<b>0,950</b>
	UD			<b>0,574</b>	<b>0,739</b>
	PD				<b>0,543</b>

### Resultados de la valoración de la estrategia ABPD

La tabla 7 muestra los resultados del cuestionario de valoración que los estudiantes realizan de la implementación de la estrategia ABPD, siendo el coeficiente de correlación Pearson de 0,7574 entre la matriz de datos para todos los estudiantes, 0,7678 para aquellos que no autorizan hacer seguimiento (SIN\_R), y de 0,9726 para aquellos que sí lo autorizan (CON\_R). En general, las valoraciones que realizan del ABPD son más que notables, sobre escala Likert entre 1 y 5, con medias de 4,26 para el total de estudiantes del trienio analizado, 4,19 para quienes no participan en el seguimiento (SIN\_R), y 4,28 para quienes sí (CON\_R). Particularizando para los estudiantes del curso 2016-17, siguen el mismo patrón con ligeras diferencias, siendo 4,17 para el total, 4,04 para los que no participan en el seguimiento y 4,23 para los que sí participan.

La valoración positiva de la estrategia ABPD<sup>9</sup> está en acercar a los estudiantes a la profesión docente desde diversos frentes: así, señalan tener una visión más integrada de la profesión docente con 4,21 y 4,15 (respectivamente para los que sí autorizan el SEG y los que no), analizar situaciones de práctica profesional con 4,10 y 4,11 respectivamente), desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional con 4,45 y 4,34 (respectivamente), hecho que se acompaña con elevadas calificaciones del curso, si bien opinan que es a costa de un mayor y más continuado esfuerzo, alejado del trabajo puntual más tradicional en otras etapas formativas, que exige mayor actividad, responsabilidad en la autoría y calidad de los recursos y materiales que elaboran. Además, la valoración general del ABPD llega a 4,21 entre quienes participan en el SEG, frente a 4,02 para los que no, consideran que ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje (4,09 y 3,97 respectivamente), el sistema de evaluación ha sido apropiado (4,41 y 4,38 respectivamente) y las orientaciones del profesor han sido adecuadas (4,29 y 4,19 respectivamente).

Ciertos ítems del cuestionario (del I3 al I13, del epígrafe 3) remiten a la autopercepción en el desarrollo de ciertas competencias que el estudiante ejercita, desde buscar información de forma autónoma (4,32 y 4,21 respectivamente para los que sí autorizan el SEG y los que no), desarrollar competencias de comunicación escrita y oral (4,45 y 4,34 respectivamente), mostrar actitud participativa en el proceso de aprendizaje (4,43 y 4,30 respectivamente) o aprender a trabajar en equipo (4,52 y 4,43 respectivamente), y consideran que la estrategia ABPD favorece desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional (4,50 y 4,45 respectivamente).

<sup>9</sup> Al no existir grupo de control, impide estimar la causa/efecto, más allá la descripción y valoración que profesorado y alumnos realizan de su implementación.

Tabla 7.

Valoración de la estrategia ABPD, acumulado. Trienio y curso 2016-17.

	ítem	Media Trienio 2014-15 a 16-17		
		SIN_R	CON_R	TOT
<b>A VALORACION ESTRATEGIA ABPD</b>				
1. Valoración general del ABPD	I1	4,02	4,21	4,18
2. El proyecto mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje	I2	3,97	4,09	4,07
3. En qué medida te ha ayudado esta metodología para:				
3.1 Tener una visión más integrada de la profesión docente	I3	4,15	4,21	4,20
3.2 Mejorar el interés y la motivación	I4	4,02	4,22	4,18
3.3 Analizar situaciones de práctica profesional	I5	4,11	4,10	4,10
3.4 Buscar información de forma autónoma	I6	4,21	4,32	4,30
3.5 Tomar decisiones en una situación real	I7	4,07	4,05	4,05
3.6 Solucionar problemas	I8	4,06	4,08	4,08
3.7 Desarrollar competencias de comunicación escrita y oral	I9	4,34	4,45	4,43
3.8 Desarrollar autonomía para aprender	I10	4,15	4,27	4,25
3.9 Mostrar actitud participativa en el proceso de aprendizaje	I11	4,30	4,43	4,41
3.10 Aprender a trabajar en equipo	I12	4,43	4,52	4,50
3.11 Desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional	I13	4,45	4,50	4,49
4. El sistema de evaluación ha sido el apropiado	I14	4,38	4,41	4,40
5. Las orientaciones del profesor han sido adecuadas	I15	4,17	4,29	4,27
<b>Media</b>	<b>ítem</b>	<b>4,19</b>	<b>4,28</b>	<b>4,26</b>
		<b>Media Curso 2016-17</b>		
<b>A VALORACION ESTRATEGIA ABPD</b>				
1. Valoración general del ABPD	I1	3,49	4,18	3,95
2. El proyecto mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje	I2	3,69	4,07	3,94
3. En qué medida te ha ayudado esta metodología para:				
3.1 Tener una visión más integrada de la profesión docente	I3	3,97	4,21	4,13
3.2 Mejorar el interés y la motivación	I4	3,38	4,20	3,93
3.3 Analizar situaciones de práctica profesional	I5	4,04	4,14	4,11
3.4 Buscar información de forma autónoma	I6	4,22	4,25	4,24
3.5 Tomar decisiones en una situación real	I7	4,34	4,12	4,19
3.6 Solucionar problemas	I8	3,92	4,09	4,03
3.7 Desarrollar competencias de comunicación escrita y oral	I9	4,29	4,35	4,33
3.8 Desarrollar autonomía para aprender	I10	3,89	4,21	4,10
3.9 Mostrar actitud participativa en el proceso de aprendizaje	I11	4,23	4,37	4,32
3.10 Aprender a trabajar en equipo	I12	4,47	4,41	4,43
3.11 Desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional	I13	4,21	4,36	4,31
4. El sistema de evaluación ha sido el apropiado	I14	4,34	4,29	4,31
5. Las orientaciones del profesor han sido adecuadas	I15	4,08	4,21	4,17
<b>Media</b>		<b>4,04</b>	<b>4,23</b>	<b>4,17</b>

En cuanto a la valoración del programa de seguimiento, tabla 8, para el trienio 2014-15 a 16-1 los estudiantes que autorizan el SEG lo valoran con 4,03 (4,23 los del curso 2016-17), consideran que el sistema de evaluación ha sido el adecuado, con medias 4,42 y 4,37 respectivamente, facilita el trabajo en grupo (4,12 y 4,15 respectivamente) y asumir responsabilidades en las aportaciones (4,15 y 4,24 respectivamente). El ítem referido a si todos los componentes de mi grupo han estado igual de implicados, como medida indirecta del reparto de cargas, trabajo y responsabilidades asumidas en los diversos grupos de trabajo, presenta media de 3,72 y 3,82 respectivamente.

Tabla 8.

*Valoración procedimiento de seguimiento, acumulado Trienio y curso 2016-17.*

<b>B_VALORACION SEGUIMIENTO APRENDIZAJE SEG (alumnos CON_R)</b>	<b>item</b>	<b>Media Trienio 2014-15 a 16-17</b>	<b>Curso 2016-17</b>
B1. Valoración general del programa de seguimiento	<b>S1</b>	4,03	4,23
B2. El seguimiento mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje	<b>S2</b>	4,01	4,05
B3. El seguimiento facilita el trabajo del grupo	<b>S3</b>	4,12	4,15
B4. El seguimiento facilita la evaluación de la participación individual en el grupo.	<b>S4</b>	4,35	4,26
B5. Todos los componentes de mi grupo han estado igual de implicados	<b>S5</b>	3,72	3,82
B.6 El seguimiento facilita asumir responsabilidades en las aportaciones	<b>S6</b>	4,15	4,24
B7. El sistema de evaluación ha sido el apropiado	<b>S7</b>	4,42	4,37
B8. Las orientaciones del profesor han sido adecuadas	<b>S8</b>	4,17	4,09
	<b>Media</b>	<b>4,12</b>	<b>4,15</b>

## Discusión y conclusiones

Disponer en intervalos temporales tempranos de la información de los registros de usos de los estudiantes, enlazada con las calificaciones y las valoraciones sobre su adaptación a los diversos métodos de aprendizaje, permitirá definir estrategias de aprendizaje ajustadas a la tipología de los estudiantes, incidir en mejorar su rendimiento y compromiso con el programa educativo, hecho que si bien ahora parece impensable, será posible en un futuro a corto plazo, en un paso más de la educación en la era digital. No todos los estudiantes interactúan igual con los recursos docentes, ni tienen el mismo patrón de usos digitales, tampoco han desarrollado igual el corpus competencial (hecho que depende no sólo de la formación recibida, sino también de su entorno social, familiar y vivencial, por experiencias previas), por lo que este tipo de investigaciones, que incorporan la explotación de datos de los registros de usos en las plataformas digitales del curso, empiezan a ser imprescindibles para desarrollar estrategias de aprendizaje adaptables a los perfiles de los estudiantes detectados en etapas tempranas.

El objetivo del trabajo, es integrar elementos derivados del LA con la explotación de la información de los registros de las huellas digitales con las calificaciones de los estudiantes en los distintos componentes de la evaluación final y las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el seguimiento autorizado y la implementación de la estrategia metodológica integradora ABPD. Los estudiantes, futuros docentes, participan activamente en la estrategia, siendo responsables de su propio aprendizaje, participando en un programa que reproduce las fases del trabajo docente y que valoran secuencialmente. Cabe destacar como conclusiones más directas, una alta valoración de la estrategia ABPD y del proceso de seguimiento, como instrumentos favorecedores de la adquisición de ciertas competencias. En concreto, se observa un alto diferencial e índices de dispersión en el patrón de usos de los estudiantes en las plataformas digitales, con medias que oscilan del 10% a 0,05% del total, y que determinan fuertes brechas en el uso digital. Estos patrones implican una media de

registros, por estudiante y semana, seis veces superior para aquellos que siguen el plan de seguimiento respecto de aquellos que lo declinan.

De los accesos que realizan los estudiantes a las plataformas digitales, el 50% son de carácter general para supervisar cambios, correos, revisiones y el 40 % a tareas evaluables y recursos disponibles, mostrando un perfil muy tradicional en los usos. Comparando el patrón de uso del profesor con respecto a los estudiantes, los mayores diferenciales porcentuales se encuentran en los usos de filiación (19,01) a favor del profesor, y en los aspectos generales y recursos disponibles (3,39) a favor de los estudiantes.

Las valoraciones que realizan los estudiantes del ABPD son mayores entre quienes autorizan el seguimiento (4,28 frente a 4,19 de quienes no autorizan), y los ítems más significativos son tener una visión más integrada de la profesión docente (4,21 frente a 4,15), analizar situaciones de práctica profesional (4,10 y 4,11) y desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional (4,45 y 4,34). Además, consideran que ha mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (4,09 y 3,97), el sistema de evaluación ha sido apropiado (4,41 y 4,38) y también las orientaciones del profesor (4,29 y 4,19).

En la sección que muestra la autopercepción de los estudiantes en el desarrollo de competencias, valoran buscar información de forma autónoma (4,32 y 4,21 respectivamente), desarrollar competencias de comunicación escrita y oral (4,45 y 4,34), mostrar actitud participativa en el proceso de aprendizaje (4,43 y 4,30) o aprender a trabajar en equipo (4,52 y 4,43).

Respecto a la valoración del programa de seguimiento, los estudiantes consideran que el sistema de evaluación ha sido el adecuado (4,42 y 4,37 respectivamente), facilitando el seguimiento el trabajo en grupo (4,12 y 4,15) y asumir responsabilidades en las aportaciones (4,15 y 4,24).

Estas consideraciones muestran la necesidad de incidir en investigaciones de este ámbito ya que, con limitaciones, suponen una aportación innovadora al campo de la implementación de metodologías integrales y activas diseñadas específicamente para la formación de futuros docentes, observadas y analizadas con instrumentos cuantitativos diversos, recuperando la información o huella que su tránsito deja por las aulas virtuales, combinado con las evaluaciones del programa formativo y de las competencias desarrolladas. Algunas de estas conclusiones orientan hacia futuras líneas de investigación, como también apuntan Ferguson, Brasher, Clow y otros (2016), referidas a conocer los hábitos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, desequilibrios en el desarrollo de competencias y habilidades, interacción en el trabajo en equipo y colaborativo, etc.

Recuperando el inspirador trabajo de Long y Siemens (2011), cabe concluir que el LA está permitiendo a las Instituciones Educativas ver, entre la niebla de la incertidumbre, cómo asignar eficientemente los recursos, desarrollar ventajas competitivas y, más aún, mejorar la calidad y el valor de la experiencia de aprendizaje, tanto para el docente como los estudiantes, convirtiéndose, en un breve espacio de tiempo, en una realidad ofrecer una enseñanza más orientada a la tipología del estudiante. Este trabajo contribuye a tener una radiografía inicial del comportamiento de los estudiantes en su interacción con las herramientas digitales del curso y las calificaciones y sus valoraciones, en la aplicación de una metodología de aprendizaje activa e integradora, ABPD, diseñada para la formación de futuros docentes.

## Referencias

- Bates, A.W. (T) (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. University of British Columbia. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Berden, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21<sup>st</sup> Century*. California: Corwin.
- Boss, S. y Krauss, J. (2007). *Reinventing Project-Based Learning: your field-guide to real-word projects in the Digital Age*. Washington-EEUU: ISTE.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2868>
- Campbell, J.P. (2007). *Utilizing Student Data within the Course Management System to Determine Undergraduate Student Academic Success: An Exploratory Study*, PhD, Purdue University.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332014>
- Ferrari, A. (2013) *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Institute for Prospective Technological Studies, (<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>)
- Leah P. M. and Dawson S., Mining LMS Data to Develop an ‘Early Warning System’ for Educators: A Proof of Concept, *Computers & Education*, vol. 54, no. 2 (2010), pp. 588–599.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6) pp. 304–317.
- Ferguson, R. Brasher A. Clow D. y otros (2016). *Research Evidence on the Use of Learning Analytics - Implications for Education Policy*. R. Vuorikari, J. Castaño Muñoz (Eds.). Joint Research Centre Science for Policy Report; EUR 28294 EN; doi:10.2791/955210.
- Harrison, C y Killion, J. (2007). Ten roles for teachers leaders. *Educational Leadership*, v65 n1 (September) p74-77. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/ten-roles-for-teacher-leaders.aspx>
- Herrero, R. (2014). El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 173-188. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/46215>
- Iglesia, M. C. (2018). Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente: Aprendizaje, creatividad, innovación y nuevos roles en la formación de profesorado en la era digital. *Revista Complutense de Educación*, 29(4) 2018: 1253-1278.
- Iglesia, M. C. (2006). Varios retos y un único destino en la adaptación de los contenidos de la Teoría Económica al nuevo contexto de enseñanza aprendizaje. *El campus virtual como herramienta de apoyo docente. Aplicaciones prácticas de la convergencia europea*. Actas Jornadas nacionales de intercambio de experiencias piloto de implantación de metodologías ECTS.

- Kaura, P., Singhb, M. y Josanc, G.S. (2015). Classification and prediction based data mining algorithms to predict slow learners in education sector. 3rd International Conference on Recent Trends in Computing (ICRTC-2015)
- Long, Ph. y Siemens, G. (2011). "Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education". *EDUCAUSE Review*, v46 n5 p30-40 Sep-Oct 2011.
- Patton, A. (2012). *Work that matters. The Teacher's guide to project-based learning*. Londres: Paul Hamlyn Foundation.  
<http://www.innovationunit.org/sites/default/files/teacher's%20guide%20to%20project-based%20learning.pdf>
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales* (1a. ed). México: SM Ediciones, 240 pp.
- Romero, C., y Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications*, 33(1), 135-146.
- Romero, C., Ventura S., y García, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & Education*, 51(1), pp. 368-384,
- Sampson, D. (2017). Teaching and learning analytics to support teacher inquiry. In 2017 *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON 2017)*, Apr 25, 2017, Athens, Greece.
- Siemens, G. y Baker, R. S. J. (2012). Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '12)*, Buckingham, Gasevic, and Ferguson (Eds.). ACM, New York, NY, USA, 252-254.  
DOI=<http://dx.doi.org/10.1145/2330601.2330661>
- Siemens, G., Dawson S., and Lynch G., (2013). *Improving the Quality of Productivity of the Higher Education Sector: Policy and Strategy for Systems-Level Deployment of Learning Analytics*, SoLAR. <http://bit.ly/1KNZ9HH>
- Vela-Pérez, M., Hernández-Estrada, A., Tirado-Domínguez, G. y otros (2017). Learning Analytics to classify students according to their activity in moodle. *EDULEARN17 Proceedings*, pp. 1166-1172. Barcelona.
- Villalustre, L. y Del Moral M. E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educacion*, 25(1), p. 115-132 (2014).  
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41237>
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86 (30.2), 103-114.  
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

## Anexo

### Ficha metodología integrada ABPD

<b>Nuevos roles del docente</b>	<p><i>Experto en contenidos docentes.</i>  <i>Diseñador de nuevos entornos de aprendizaje.</i>  <i>Generador y evaluador de recursos tecnológicos y multiformato.</i>  <i>Orientador y Tutor.</i>  <i>Motivador en el aprendizaje.</i>  <i>Co-aprendiz de su profesión.</i>  <i>Acompañante en el proceso formativo.</i></p>
<b>Propuesta Integral</b>	<p><i>Elementos: creatividad, digitalidad y aprender la profesión.</i></p>
<b>Uso TIC</b>	<p><i>Formación centrada en el estudiante.</i>  <i>Adaptable según características y necesidades.</i>  <i>Flexible.</i>  <i>Superadora de barreras espacio-temporales.</i>  <i>Generadora de contenidos cuasi-inmediatos.</i>  <i>Extensión masiva.</i>  <i>Mayor interacción y comunicación.</i>  <i>Nuevos espacios de aprendizaje.</i>  <i>Aprendizaje cooperativo.</i>  <i>Canales de evaluación.</i>  <i>Gestión y responsabilidad de la autoría.</i></p>
<b>Recursos</b>	<p><i>Visión Radial .</i>  <i>Multidisciplinar.</i>  <i>Orientado a la síntesis.</i>  <i>Actualizado.</i>  <i>Espacio docente compartido.</i></p>
<b>Metodología</b>	<p><i>Adaptabilidad .</i>  <i>Aprender haciendo.</i>  <i>Estimulación creativa.</i>  <i>Modelar los usos digitales.</i>  <i>Aspectos sociales.</i>  <i>Dinámismo.</i>  <i>Interactividad inter, intra.</i></p>
<b>Materiales docentes</b>	<p><i>Imagen: Mensaje claro e inequívoco. Originalidad/autoría.</i>  <i>Mensaje: Util y eficaz en la transmisión del concepto.</i>  <i>Elaboración tema: Conocimiento técnico e interrelación.</i>  <i>Síntesis: Extraer lo significativo: mapas conceptuales.</i>  <i>Evaluación: Métodos diversos, diversos soportes, usos creativos.</i></p>
<b>Estructura</b>	<p><i>Programación: trabajo en equipo.</i>  <i>Evaluación por pares: feed back.</i>  <i>Unidad didáctica: individual.</i>  <i>Recursos docentes: objetivos de la estrategia, competencias y valores: individual y en grupos.</i></p>
<b>Nuevos roles del docente</b>	<p><i>Experto en contenidos docentes.</i>  <i>Diseñador de nuevos entornos de aprendizaje.</i>  <i>Generador y evaluador de recursos tecnológicos y multiformato.</i>  <i>Orientador y Tutor.</i>  <i>Motivador en el aprendizaje.</i>  <i>Co-aprendiz de su profesión.</i>  <i>Acompañante en el proceso formativo.</i></p>
<b>Propuesta Integral</b>	<p><i>Elementos: creatividad, digitalidad y aprender la profesión.</i></p>
<b>Uso TIC</b>	<p><i>Formación centrada en el estudiante.</i></p>

	<p><i>Adaptable según características y necesidades.</i> <i>Flexible.</i> <i>Superadora de barreras espacio-temporales.</i> <i>Generadora de contenidos cuasi-inmediatos.</i> <i>Extensión masiva.</i> <i>Mayor interacción y comunicación.</i> <i>Nuevos espacios de aprendizaje.</i> <i>Aprendizaje cooperativo.</i> <i>Canales de evaluación.</i> <i>Gestión y responsabilidad de la autoría.</i></p>
<b>Recursos</b>	<p><i>Visión Radial.</i> <i>Multidisciplinar.</i> <i>Orientado a la síntesis.</i> <i>Actualizado.</i> <i>Espacio docente compartido.</i></p>
<b>Metodología</b>	<p><i>Adaptabilidad.</i> <i>Aprender haciendo.</i> <i>Estimulación creativa.</i> <i>Modelar los usos digitales.</i> <i>Aspectos sociales.</i> <i>Dinamismo.</i> <i>Interactividad inter, intra.</i></p>
<b>Materiales docentes</b>	<p><i>Imagen: Mensaje claro e inequívoco. Originalidad/autoría.</i> <i>Mensaje: útil y eficaz en la transmisión del concepto.</i> <i>Elaboración tema: Conocimiento técnico e interrelación.</i> <i>Síntesis: Extraer lo significativo: mapas conceptuales.</i> <i>Evaluación: Métodos diversos, diversos soportes, usos creativos.</i></p>
<b>Estructura</b>	<p><i>Programación: trabajo en equipo.</i> <i>Evaluación por pares: feed-back.</i> <i>Unidad didáctica: individual.</i> <i>Recursos docentes: objetivos de la estrategia, competencias y valores: individual y en grupos.</i></p>

Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R. & González-Calero Somoza, J.A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.373421>

## Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as

Virginia Girón Escudero, Ramón Cózar Gutiérrez, José Antonio González-Calero Somoza  
LabinTic. Laboratorio de integración de las TIC en el aula. Facultad de Educación de  
Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

### Resumen

La competencia digital en la formación inicial docente es esencial en la actualidad ya que los estudiantes de enseñanza básica están en frecuente contacto con las nuevas tecnologías. Por tanto, sería conveniente que los futuros docentes acabasen el grado con una competencia digital óptima. Los objetivos de este estudio se centran en analizar el grado de competencia digital docente en el alumnado de Grado de Educación Infantil y Primaria mediante el modelo del “Marco Común de Competencia Digital Docente” del INTEF (2017b). La metodología seguida ha sido de carácter cuantitativo observacional. Para ello, se ha utilizado un cuestionario online basado en dicho modelo, en el que han participado un total de 117 estudiantes de 4º curso de los Grados de Maestro en Ed. Infantil y Ed. Primaria de la Facultad de Educación de Albacete. Los resultados adquiridos muestran un nivel básico en las áreas estudiadas en ambas titulaciones tanto al inicio como al final del grado. Finalmente, se concluye que se hace necesaria la formación en TIC en los títulos del Grado para la adaptación de los futuros maestros y maestras a las necesidades del alumnado de Educación Infantil y Primaria.

### Palabras clave

Competencia Digital Docente; TIC; Formación inicial; áreas competenciales.

---

### Contacto:

Ramón Cózar Gutiérrez, [Ramon.Cozar@uclm.es](mailto:Ramon.Cozar@uclm.es), Facultad de Educación de Albacete.  
Proyecto financiado dentro de las ayudas del plan propio del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la UCLM.

## Analysis of self-perception on the level of teachers' digital competence in teachers training

### Abstract

Nowadays, digital competence in the initial training is essential since elementary students are often in touch with ICT. Therefore, it would be advisable that future teachers finish the degree with optimal digital competence. This study aims at analyzing teachers' digital competence in students of teacher training degrees through the INTEF model (2017) "Common Framework for Teachers' Digital Competence". We followed a quantitative and observational methodology. For this purpose, an online questionnaire based on this model was used and 117 students participated. These students were mainly 4th year Early-Childhood and Primary Education students in the Faculty of Education. The results achieved show a basic level in the areas studied both in Early-Childhood and Primary, as well as at the beginning and end of their Education. To conclude, the inclusion of ICT training is necessary in training future Early-Childhood and Primary teachers in order to satisfy the needs of their students.

### Key words

Digital teaching competence; ICT; initial training; competence areas.

### Introducción

La tecnología ha transformado la sociedad y con ello, la educación. La generalización del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los últimos años ha dado lugar a la conocida como *era digital*. En ella, las nuevas necesidades educativas de las personas implican cambios en la enseñanza por parte del profesorado, introduciendo nuevos recursos de apoyo mediados por la tecnología, nuevos modelos de aprendizaje y metodologías emergentes que promueven un contacto más directo e interactivo con el alumnado (Beltrán, Ramírez y García, 2017; Fernández y Torres, 2015; Roblizo y Cózar, 2015).

Por ello, es un tema recurrente en la literatura científica el afirmar que aumentar la formación de los futuros docentes en TIC es una necesidad para garantizar la excelencia en su profesión (p.ej., Cabero y Llorente, 2008; Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010; Gisbert, González y Esteve, 2016; Gómez-Puertas, Roca-Cuberes y Guerrero-Solé, 2014; González, Espuny y Gisbert, 2010; Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010; Roblizo y Cózar, 2015; Sánchez, Ramos y Sánchez, 2014), pues al cambiar el contexto, el rol docente se debe adaptar a lo que la sociedad exige (Pozuelo, 2014). Sin embargo, no sólo se trata de saber manejar o no los ordenadores, sino de emplearlos con fines educativos (Cabero, Barroso y Llorente, 2010). Este planteamiento debería ser un tema a abordar necesariamente en cualquier nivel educativo (Prendes y Gutiérrez, 2013) y estar incluido en la formación inicial de los futuros docentes, pero por el contrario, no en todas las universidades españolas se está desarrollando una enseñanza de las TIC en estos niveles. De hecho, en muchas de ellas con la redacción de los nuevos planes de estudio de los grados para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se han eliminado asignaturas específicas relacionadas con las nuevas tecnologías aplicadas a la

educación, relegando su tratamiento a una competencia transversal, a introducir a criterio del profesorado en las asignaturas que se imparten (Cózar, Zagalaz y Sáez, 2015; Valverde, 2015), quedando la enseñanza de la tecnología educativa muy diluida, sin una aportación consistente para el alumnado (Fraga y Rodríguez, 2017). Esto se realiza en clara contradicción a lo aconsejado por diferentes asociaciones de profesores, como la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE, 2008), quienes instan a aumentar la formación integral en relación con las TIC de los futuros docentes mediante una incorporación coherente en los planes de estudio de los títulos de formación de profesorado (Infantil, Primaria y Secundaria).

En este contexto, al igual que los futuros docentes deben ser competentes en diversas áreas, también deben incorporar en su formación, el aprendizaje y actualización en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC, ya que así serán capaces de guiar y enseñar al alumnado para que mejore su competencia digital (Álvarez, 2016).

Conviene remarcar el hecho de que las TIC han transformado el concepto de alfabetización debido a que son las responsables de que la sociedad de la información repercuta en la forma de actuar en la mayoría de los ámbitos, incluido el educativo (Gallardo y Lau, 2016). Gutiérrez y Tyner (2012) afirman que, si bien los niños antes de ir a la escuela ya conocen herramientas tecnológicas, el grado de la alfabetización que presentan es informal básico. Por tanto, es en la educación formal donde se debe adquirir una alfabetización digital que trascienda más allá del entorno escolar. En cuanto a los universitarios, a pesar de las recientes controversias (Lluna y Pedreira, 2017), se consideran “nativos digitales” (Prensky, 2001), porque han nacido en una época en la cual conviven con el lenguaje digital, pero no lo dominan (Gallardo, 2012), por lo que la formación de los futuros docentes en TIC podría suponer una alfabetización digital que se puede considerar dentro de la alfabetización funcional (Flores y del Arco, 2013).

Por tanto, para dar respuesta a las nuevas necesidades de la realidad de la integración de las TIC en el ámbito educativo (Cabero, Roig y Mengual, 2017), los docentes han de desarrollar una competencia digital docente que les permita integrar las TIC de forma original, desde planteamientos no solo de adquisición de conocimientos instrumentales, sino interrelacionando contenidos, pedagogías y tecnologías. Esta alfabetización digital, adoptando nuevas competencias para mantener la educación de calidad (Cortina, Gallardo, Jiménez y Trujillo, 2014), es importante para que los docentes se desenvuelvan correctamente en la nueva forma de enseñar lo que la sociedad demanda, y esto se consigue aumentando la capacitación, fundamentalmente, en dos momentos: uno, en la formación inicial docente, en la que se deben adquirir todas las competencias que capaciten para el desempeño profesional docente; y, el segundo, en el proceso posterior de formación continua y permanente (García y Martín, 2016), necesario para la renovación y actualización continua de los docentes (Romero, Hernández y Ordóñez, 2016; Agreda, Hinojo y Sola, 2016).

Por todo ello, consideramos conveniente analizar los niveles de competencia digital docente en el alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, como diagnóstico de la situación actual de la formación en TIC de los futuros docentes.

## Competencia Digital

El término de *competencia* ha adquirido en los últimos años un importante papel en la formación, tras la implantación del aprendizaje por competencias en todos los niveles (Agreda et al., 2016). En el ámbito educativo, uno de los primeros documentos de reflexión sobre las competencias es el informe desarrollado por la OCDE entre los años 2000 y 2003 bajo el título DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que surgió con el objetivo de identificar las competencias clave de carácter universal. Poco después, en 2006, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron un marco de referencia en el que se trataba de identificar y definir por primera vez las competencias clave que los ciudadanos europeos necesitaban para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en la nueva sociedad de la información y el conocimiento (Figel, 2007). Entre las ocho competencias clave que cualquier joven debía haber adquirido al terminar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, aparece recogida la competencia digital, definida como:

El uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006: 394/15).

En 2011, Ala-Mutka publicaría un proyecto en el que pretendía clarificar el tipo de alfabetizaciones que se habían integrado en la competencia digital de los currículos educativos europeos, a partir de la recomendación anterior, concluyendo que se compone de una variedad de habilidades y competencias de alcance amplio, en las que se integran medios de comunicación, tecnología, informática, alfabetización y ciencias de la información, de forma que las personas puedan adquirir un uso habitual de las nuevas fuentes de información y de los recursos tecnológicos que tengan a su alcance, para la resolución de tareas de forma eficiente. En esta línea, Ng (2012) considera la alfabetización digital como una interacción de múltiples alfabetizaciones relacionadas con el uso que las personas hacen de la tecnología, en sus actividades cotidianas, con fines educativos, sociales o de ocio. La alfabetización digital surge de la interrelación de habilidades técnicas, cognitivas y socioemocionales.

El desarrollo de la competencia digital no solo se hace necesario por haberse convertido en uno de los objetivos prioritarios a nivel internacional (Marco estratégico europeo de Educación y Formación, 2020), sino como medio de inclusión del individuo en una sociedad digital en la que los avances tecnológicos se suceden con extraordinaria rapidez (Rodríguez-García, Martínez y Raso, 2017). Además, se ha dotado de un carácter transversal que facilita la adquisición de otras competencias clave (Ferrari, 2013), a la vez que se configura como requisito para que los estudiantes de todas las edades puedan beneficiarse de sus posibilidades para la consecución de un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo (INTEF, 2017). Por tanto, la sociedad del conocimiento requiere que los alumnos/as sean altamente competentes “para saber desenvolverse con las tecnologías que están cambiando nuestros escenarios formativos” (Cabero, Llorente, Leal, Andrés, 2009: 43).

## Competencia Digital Docente

La competencia digital docente se ha convertido en una de las competencias básicas del profesor del siglo XXI. Lázaro y Gisbert (2015: 325) la definen como “la necesidad del profesorado de poseer un nivel de competencia digital que le permita utilizar la tecnología con eficacia, de forma adecuada, adaptada a sus estudiantes y a los aprendizajes que éstos deben conseguir”.

Durante las últimas décadas se han elaborado diferentes marcos y estándares nacionales e internacionales con el fin de determinar y aportar propuestas de formación del profesorado en competencia digital, para mejorar sus prácticas en todas las áreas de su labor profesional (Cabero y Llorente, 2006). Uno de los más citados, es el elaborado por la UNESCO en 2008 denominado *Estándares UNESCO de Competencias TIC para Docentes (ECD-TIC)*, donde se ofrecen propuestas de formación con el fin de que el profesorado combine las TIC con innovaciones pedagógicas junto con el currículo y el centro, fomentando clases dinámicas y el aprendizaje cooperativo.

Silva, Gros, Garrido y Rodríguez (2006) realizaron una revisión de las propuestas de diferentes países sobre los estándares e indicadores para el uso de las TIC en la formación inicial de los docentes. Principalmente, se centraron en seis enfoques, entre los que destacan las propuestas desarrolladas por la *International Society for Technology in Education (ISTE)* de Estados Unidos, a través de su proyecto NETS (National Educational Technology Standards), el *Qualified Teacher Status (QTS)* de Reino Unido, *The European pedagogical ICT License*, la Red Enlaces de Chile, el Currículo INSA de Colombia y el modelo australiano, en las cuales se muestran los objetivos que se pretende cumplir, el enfoque, ventajas, desventajas, relación con la formación inicial docente así como las dimensiones que agrupan los diferentes estándares, muy similares prácticamente en casi todas las propuestas (Tabla 1).

Tabla 1.

Comparación de dimensiones de los diferentes países. Fuente: Gros y Garrido (2008).

	ISTE	QTS	European Pedagogical ICT	Red Enlaces	INSA	Australia
Dimensiones	Manejo Tecnológico Operativo (básico y de Productividad)	x	x	x	x	x
	Diseño de Ambientes de Aprendizaje	x	x		x	x
	Vinculación TIC con el Currículo	x	x	x	x	x
	Evaluación de Recursos y Aprendizajes	x	x	x	x	x
	Mejoramiento Profesional	x	x	x	x	x
	Ética y Valores	x			x	x

A partir de este estudio, el Ministerio de Educación de Chile (2008) publicaría el documento “Estándares TIC para la formación inicial docente”, de referencia en el ámbito latinoamericano, limitando la competencia digital docente al dominio de cinco áreas interrelacionadas, como son: la pedagógica, los aspectos sociales, éticos y legales, habilidades en la gestión escolar apoyada en TIC, uso de las TIC para el desarrollo profesional docente y, finalmente, conocimientos técnicos.

Más recientemente, Rangel (2015) en una búsqueda por delimitar una propuesta de perfil de las competencias docentes digitales más necesarias, ofrece los resultados de su análisis de algunos de estos estándares internacionales (ISTE, Enlaces y UNESCO), junto a los modelos propuestos por autores como Hernández (2008) y Marquès (2008), y concluye que “las competencias docentes digitales implican el desempeño efectivo basado en la movilización de recursos de tipo tecnológico, informacional, axiológico, pedagógico y comunicativo”.

Estas aportaciones nos ofrecen una panorámica de las líneas sobre las que se desarrollan las propuestas de los nuevos perfiles digitales de los profesionales docentes; unas se pueden considerar más teóricas, por su objetivo de modelar y estandarizar las competencias y otras más prácticas dirigidas a implementar la formación (Avello y López (2015).

A la par de estos proyectos de capacitación y estandarización, se están creando instrumentos de evaluación y diagnóstico que permiten medir el grado de adquisición de la competencia digital docente (Gisbert, Espuny y González, 2011; Gutiérrez, Cabero y Estrada, 2017; Hervás, Fernández, Rodríguez y Corujo, 2018; INTEF, 2017).

En nuestro país, a nivel legislativo-curricular, La Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), establece un apartado dentro del artículo 111 en el cual se expone que desde el MECD se creará, consultando de antemano a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia para la competencia digital docente. Con este artículo se apoyaba un proyecto de “Marco Común de Competencia Digital Docente” que había nacido un año antes, dentro del “Plan de Cultura Digital en la Escuela” y del “Marco Estratégico de Desarrollo Profesional Docente”, y con el que se pretendía ofrecer una referencia descriptiva que pudiera servir con fines de formación y en procesos de evaluación y acreditación sobre niveles de competencia digital para profesores y formadores.

Este proyecto se fraguó desde el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, con la ayuda de Comunidades Autónomas, expertos e investigadores y otras instituciones interesadas por esta temática, y tras diferentes ponencias, reuniones y versiones del documento, entre enero y octubre de 2017 se publicó la versión final del documento, en el que se describe de manera estandarizada y pormenorizada la competencia digital docente en 5 Áreas (Tabla 2), 21 competencias y 6 niveles competenciales (Tabla 3).

El 31 de octubre de 2017, el MECD, a través del INTEF, inició un servicio en línea para el reconocimiento del nivel de competencia digital docente a través del Portfolio de la Competencia Digital Docente (<http://portfolio.intef.es>), incidiendo en la necesidad e importancia de la autoevaluación, desarrollo y mejora de la competencia digital de cualquier docente o futuro docente, sentando así las bases de un proceso de evaluación y acreditación que pudiera ser imprescindible en un futuro no muy lejano.

Tabla 2.

Áreas de Competencia Digital Docente. Fuente: INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital docente.

Área	Descripción general
Información y alfabetización informacional	Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes.
Comunicación y colaboración	Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
Creación de contenidos digitales	Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
Seguridad	Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología.
Resolución de problemas	Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.

Tabla 3.

Niveles competenciales. Fuente: INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital docente.

Usuario Principiante		Usuario Medio		Usuario Avanzado y Experto	
A1	A2	B1	B2	C1	C2

Nuestro estudio pretende aportar un diagnóstico sobre la autopercepción del alumnado de cuarto curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Ed. Primaria sobre su nivel de competencia digital docente, a partir de las áreas, competencias y niveles definidos en el “Marco Común de Competencia Digital Docente” (INTEF, 2017b). Dada su extensión, y conscientes de que son importantes las competencias descritas en las cinco áreas, hemos considerado relevante centrarnos solo en el área 3 de “Creación de Contenidos Digitales” y la 5 sobre “Resolución de Problemas”. Ambas tienen una especial importancia en el docente del siglo XXI, pues, la primera de ellas, contempla la necesidad de interacción de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos, mientras que la segunda abarca tanto el análisis crítico y de autoevaluación de los problemas o lagunas que pudieran tener con las TIC, como habilidades instrumentales y la capacidad de solventar problemas técnicos de forma autónoma.

## Metodología

### Instrumento

Para cumplir con los objetivos propuestos se utilizó un diseño de investigación mediante método cuantitativo, observacional y con muestreo no probabilístico por conveniencia. Como instrumento de recogida de datos, se ha empleado un cuestionario que está adaptado a dos áreas de competencia del Marco Común de Competencia Digital Docente (2017b) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En concreto tratamos de estudiar, por un lado, el área competencial 3 sobre “Creación de contenidos digitales”, el cual se divide en cuatro competencias que tratan el desarrollo de contenidos digitales, la integración y reelaboración de contenidos digitales, los derechos de autor y licencias y, finalmente, la programación. Por otro lado, el área competencial 5 acerca de la “Resolución de problemas” se divide en otras cuatro competencias como son: la resolución de problemas técnicos, identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa y, por último, identificación de lagunas en la competencia digital.

Se elaboró un cuestionario online a través de un formulario de Google, ya que permite que los estudiantes que desean participar puedan acceder a él en el momento que les sea más adecuado y, además, es posible recabar los datos de una forma más eficaz. Consta de un total de 37 ítems de los cuales 31 se corresponden con la rúbrica de nivel competencia digital establecida en el *Marco Común de Competencia Digital Docente*, mientras que los seis primeros recogen datos del individuo con el objeto de caracterizar la muestra.

### Participantes

Los participantes son estudiantes de cuarto curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha durante el año académico 2017/18. La muestra se compone de un total de 117 individuos, 63 alumnos y alumnas del Grado en Maestro en Educación Infantil y 54 del Grado en Maestro en Educación Primaria. La edad media de los estudiantes se sitúa en los 23,7 años. Y en cuanto a la distribución por género, predominan las alumnas (84,2%) frente a los alumnos (15,8%) en el total de la muestra, coincidente con la disparidad representativa presente en los estudios de educación (Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2011).

### Análisis y resultados

A continuación, se muestran los resultados que se han obtenido tras llevar a cabo el análisis estadístico para el presente estudio mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics 22.

Como podemos apreciar en las Tabla 4 (Anexos), aparecen para cada titulación los porcentajes de cada uno de los niveles por dimensión de las competencias elegidas. De todos los porcentajes, se han destacado en gris los ítems más seleccionados por parte del alumnado de Educación Infantil y Primaria, además del total.

Las valoraciones de los futuros docentes son variadas, sin embargo, en cada una de las competencias hay ítems que destacan, siendo por lo general los niveles A1 y A2 los más elegidos. Dichos porcentajes, con carácter general, se refieren al total.

En el área 3, sobre “Creación de contenidos digitales” que, a su vez se divide en cuatro competencias, observamos en la primera que el nivel alcanzado en las tres dimensiones es un A1 con totales de 52,1%, 29,1% y 41,0%, lo que implica que los futuros maestros/as se limitan a tareas relativamente sencillas como es la búsqueda de tutoriales para la creación de contenidos digitales, el almacenaje organizado de sus archivos o la inclusión de hipervínculos a otros archivos desde sus documentos.

En la segunda, en las dimensiones 1 y 3, el mayor porcentaje total se encuentra en el nivel A2 con un 35% y un 37%, es decir, tienden a buscar información relevante e incluyen ciertos vídeos, imágenes o sonidos descargados para poder utilizar en su práctica educativa. Respecto a las dimensiones 2 y 5, el nivel que predomina es A1 con un 27,4% en ambos, que sólo acceden a buscar actividades de uso libre e incorporan enlaces en el texto para acceder a ellos; mientras que en la 4 el nivel es B1 con un 23,9% en el cual destaca el alumnado de Educación Primaria con un 24,1% como el nivel más elegido que trata sobre descargar contenidos digitales y modificarlos adaptándolos a las necesidades del alumnado.

En la tercera, en las dos primeras dimensiones, destacan los totales del nivel A1 con un 48,7% y un 28,2%, respectivamente, pues son conscientes de que los recursos digitales pueden tener derechos de autor y es necesario respetarlos, aunque también saben que existen algunos contenidos públicos que sí pueden utilizar. En la dimensión 3 el nivel más elegido es el A2 con un 32,5% con el que apoyan el fomento del uso legal de los contenidos digitales en las comunidades educativas. En lo referente a la dimensión 4 el nivel B1 es el más destacado con un 31,6% que indica que los futuros docentes apoyan que se estimule compartir y facilitar el acceso libre a los contenidos para poder adquirir conocimiento.

En cuanto a la cuarta competencia, se destaca el nivel A1 en las dimensiones 1, 3 y 4 con los porcentajes totales de 44,4%, 39,3% y 37,6% respectivamente; se limitan a conocer fundamentos básicos del ordenador, móvil, internet, etc. Sin embargo, no utilizan lenguajes de programación, aunque los conozcan, e incluso hay veces que no saben cómo actuar ante la tecnología y han de recurrir a alguien que lo domine; mientras que en la dimensión 2, el nivel más elegido ha sido el A2 con un 34,2% porque los estudiantes de grado son conscientes de que necesitan adquirir conocimientos en programación.

En el área 5 sobre “Resolución de problemas”, también dividida en cuatro competencias, podemos considerar en la primera diversos niveles alcanzados. Así en la primera dimensión, el nivel mayoritario es el A1 con un 38,5% por el hecho de que sólo conocen las características técnicas básicas de los dispositivos digitales y las herramientas con las que llevan a cabo su trabajo en el aula. En la 2, el porcentaje total es de 31,6% en el B1 destacando también el porcentaje mayor de Educación Primaria con un 33,3%, lo que implica que tratan de resolver problemas técnicos a través de vías de comunicación en línea. En cambio, en la dimensión 3, el nivel más marcado es el A2 con un 34,2%, en el que sólo si les surge un problema técnico sencillo de resolver intentan solucionarlo.

En la segunda, tanto en la dimensión 1 como en la 2 el porcentaje más alto está en el nivel A1 con un 35% y un 36,8%, es decir, conocen algunas tareas que pueden realizar mediante las TIC y saben que pueden hacer cursos en línea, aunque no le dan mucha importancia. Mientras que en la 3 el nivel más seleccionado es el A2 con un 32,5% pues a pesar de lo señalado anteriormente, consideran que utilizan las tecnologías para resolver problemas y necesidades en el ámbito educativo.

En la tercera competencia, en las dimensiones 1, 3 y 4 el nivel alcanzado es el A1 con 44,4%, 36,8% y un 29,9%; se limitan a conocer las formas de expresión digital más usadas y algunos proyectos innovadores desarrollados en comunidades educativas; y solo utilizan los medios digitales que tienen a su alcance. En la dimensión 2 predomina el nivel A2 con un 35% en el que se marca que buscan experiencias expuestas que les sirvan para que ellos puedan innovar en su aula.

En la última y cuarta, destaca el nivel A2 en las dimensiones 1, 3 y 4 con un 35%, un 33,3% y un 32,5%, en las cuales los futuros maestros reconocen sus limitaciones en la competencia digital, pero buscan y analizan en internet estrategias para su mejora, mientras que en las dimensiones 2 y 5 los niveles más seleccionados son los de A1 con un 31,6% y 28,2%: conocen los avances acerca de la competencia digital por compañeros y aplican las TIC para mejorar su práctica docente.

Con objeto de profundizar en la diferencia entre titulaciones, se han realizado pruebas de estadística inferencial, mediante Chi-Cuadrado para variables cualitativas. En las tablas se han identificado con un asterisco las comparaciones entre cursos que ofrecen diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%.

En el área 3 sobre “Creación de contenidos digitales”, encontramos diferencias significativas en la competencia sobre “Desarrollo de contenidos digitales”, en la primera dimensión, en los niveles A1 y B1 ( $\chi^2(5, N= 117) = 12,8, p = .025$ ) en los cuales el A1 lo han marcado más en Educación Infantil, lo que quiere decir que tienen un nivel competencial menor en buscar tutoriales sobre cómo usar aplicaciones para crear contenidos digitales; y el B1 lo han marcado más en Educación Primaria por lo que destacan en niveles superiores respecto a Infantil planificando, desarrollando y evaluando actividades didácticas para utilizar herramientas de creación para poder generar portafolios digitales. También en la competencia sobre “Programación”, se marca en la primera dimensión el nivel A2 donde destaca Educación Infantil respecto a Primaria a la hora de comprender conceptos como programación, arquitectura de ordenadores y telecomunicaciones y el C1, con un mayor porcentaje en Educación Primaria ( $\chi^2(5, N= 117) = 14,10, p = .015$ ) que comprende y conoce conocimientos avanzados de informática, en telecomunicaciones y sus aplicaciones educativas. Y en la dimensión 3, en el nivel A1 han seleccionado más en Educación Infantil la opción de preguntar a compañeros si tienen dudas acerca de cómo actuar con la tecnología digital y al contrario en el B1 donde ha sido en Educación Primaria ( $\chi^2(5, N= 117) = 13,36, p = .020$ ) los que más que conocen procesos de pensamiento computacional de forma general y los utilizan en su práctica docente.

En el área 5 “Resolución de problemas”, tan solo aparecen diferencias significativas en dos dimensiones de la competencia “Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa”: en la dimensión 2, en los niveles A1 y B2 ( $\chi^2(5, N= 117) = 18,42, p = .002$ ), mayor en el primero en Infantil a la hora de saber que existen eventos docentes en línea sobre la innovación educativa digital que pueden ayudar en su labor docente y al contrario en el segundo, donde los estudiantes de Primaria ponen en práctica experiencias que van aprendiendo al asistir a eventos docentes en línea; y en la dimensión 3, en el nivel A1 ( $\chi^2(5, N= 117) = 11,96, p = .035$ ), que cuenta con un mayor porcentaje de Educación Infantil que conocen proyectos de innovación educativa digital en comunidades educativas.

## Discusión y conclusiones

Las investigaciones sobre la competencia digital docente son cada vez más frecuentes y se establecen con ellas diversos marcos que tratan de estandarizarla. Además, todos estos modelos muestran dimensiones similares que luego se adaptan a las características generales de cada país. En España, el modelo propuesto desde la administración establece 5 áreas competenciales y 21 competencias estructuradas en 6 niveles de logro, con el objetivo de conocer cuál es el grado de competencia digital que tiene el profesorado.

En la presente investigación, han sido futuros docentes del Grado de Maestro en Educación Infantil y de Educación Primaria los que han realizado el cuestionario adaptado del modelo del INTEF, centrado en las áreas competenciales de “Creación de Contenidos Digitales” y “Resolución de Problemas”.

A través de los resultados obtenidos, hemos podido verificar que la autopercepción sobre el nivel de logro de competencia digital docente que predomina en los alumnos/as de los grados de Maestro es el de usuario principiante (A1 y A2). Los datos indican el escaso nivel que tienen los estudiantes de grado en la competencia digital al final de sus estudios (4º curso).

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones en las que se está poniendo de manifiesto que las competencias digitales de los futuros docentes, “nativos digitales”, no son tan amplias como cabría esperar. Así, se aprecia un bajo uso de las herramientas TIC para ponerlas en práctica en la educación (Cózar y Roblizo, 2014), al igual que una autopercepción de dominio baja, que les hace creer no estar preparados para adaptar los recursos digitales al alumnado, por su escaso nivel en la creación de materiales digitales (Hervás, López, Real y Fernández, 2016). Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) obtienen resultados también bajos en la creación y adaptación de contenidos digitales, que resultan preocupantes.

Prendes, Román y Sánchez (2018) exponen que crear información y contenidos no es algo que interese especialmente a los estudiantes y cuando necesitan resolver problemas, intentan buscar información o ayudarse de un amigo/a. Incluso aquellos que utilizan habitualmente la tecnología, tienden a ignorar su potencial didáctico, así como la manera de integrarlas en los currículos (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010).

Somos conscientes de las limitaciones que presenta este trabajo a la hora de aportar generalizaciones tanto desde el punto de vista espacial, pues se limita a una Facultad de Educación concreta, como por la muestra, que debería ser mayor. Por ello, para futuras líneas de investigación, este estudio da pie a ampliar la muestra a la totalidad de alumnos matriculados en los estudios de Grado de Maestro; ampliar el diagnóstico también a otras Facultades de Educación de Castilla-La Mancha o de otras comunidades; e incluso a poder tener en cuenta otras áreas del *Marco Común de Competencia Digital Docente*.

Para concluir, queda patente la necesidad de aumentar la capacitación en TIC en la formación inicial de los futuros maestros/as, para dar un servicio acorde a las demandas de la sociedad. La ausencia de una formación inicial sólida en este sentido, deja al futuro egresado desprotegido frente a las necesidades actuales que se producen en las aulas (Fraga y Rodríguez, 2017).

Las instituciones universitarias, como principales espacios de formación inicial, deberían estudiar la posibilidad de introducir una asignatura específica en los planes de estudio de los títulos de Grado de Maestro en la que se pudiera abordar con la profundidad necesaria la formación en competencia digital docente de los estudiantes. También, se podría vincular a la realización del *Practicum*, a través del desarrollo de actividades de observación y análisis respecto al uso de las TIC en los centros donde hagan sus prácticas (Maestre, Nail y

Rodríguez, 2017) e incluso proponer actividades en las cuales utilicen las TIC e intenten practicar aspectos que no dominen. Y, de la misma manera, se debería incorporar en las asignaturas de didácticas específicas, a partir de un modelo integrador, como puede ser el TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) desarrollado por Koehler y Mishra (2009), que facilita el desarrollo de la alfabetización digital desde la interrelación de conocimientos de contenidos (CK), pedagógicos (PK) y tecnológicos (TK).

## Referencias

- Agreda, M., Hinojo, M.A. y Sola, J.M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, 49(1), 39–56. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03>
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Publications: Office of the European Union. Recuperado de [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf)
- Álvarez, J. F. (2016). La Formación en TIC del profesorado de Secundaria del Estado Español. Un análisis desde la percepción docente. *Revista de Ciencias de La Educación*, 1, 67–79. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.1.981>
- Avello, R. y López, R. (2015). Alfabetización digital de los docentes de las escuelas de hostelería y turismo cubanas. Experiencias en su implementación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (3), 3-15.
- Beltrán, J.A., Ramírez, M.O. y García, R.I. (2017). Propiedades métricas de un instrumento de autoreporte para medir la competencia informacional de maestros de primaria, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 147–158. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.10>
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. *Competencias Digitales Para El Siglo XXI*, 42(2), 7-28.
- Cabero, J., Llorente, M. C., Leal, F. y Andrés, F. (2009). La alfabetización digital de los alumnos universitarios mexicanos: Una investigación en la "Universidad Autónoma de Tamaulipas". *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 27, 41-59.
- Cabero, J., Barroso, J. y Llorente, M. C. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 18, 26-37.
- Cabero, J., Roig, R., y Mengual, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 32, 73-84.
- Cortina, B., Gallardo, M. A, Jiménez, M. Á. y Trujillo, J. M. (2014). El analfabetismo digital: un reto de los docentes del siglo XXI. *Cultura Y Educación*, 26(2), 231–264. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935108>
- Cózar, R., Zagalaz, J. y Sáez, J.M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 147–168. <https://doi.org/10.6018/j/240921>
- Cózar, R. y Roblizo, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los grados de Maestro de la facultad de Educación de Albacete. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 119-133.

- Fernández, J.M. y Torres, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de educación permanente de adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33–49. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.43812](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812)
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Sevilla: JRC\_IPTS. Recuperado de: <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Figel, J. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 1-16.
- Flores, O. y Del Arco, I. (2013). Nativos digitales, inmigrantes digitales: Rompiendo mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC en profesorado y estudiantado de la Universidad de Lleida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 59–74.
- Fraga, F., y Rodríguez, A. (2017). Dilemas y desafíos en la tecnología educativa en el EEES: Percepciones y creencias de futuros maestros. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 123-142.
- Gallardo, I. L. y Lau, J. (2016). La alfabetización informacional en docentes de educación básica. *Revista de Transformación Educativa*, 2(1), 190–211.
- Gallardo, E.E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de l'Educació*, 1, 7-21.
- Gallego, M.J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010): El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, 34, 1-18.
- García, A. y Martín, M. (2016). ¿Se Sienten Preparados Los Graduados En Maestro De Primaria Para Afrontar La Profesión Docente? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 69–84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68205>
- Gisbert, M.; Espuny, C. y González, J. (2011). INCOTIC: una herramienta para la autoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 75-90.
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 74–83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gómez, L.; Roca, C. & Guerrero, F. (2014). ¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: Teorías de la Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra. *Historia y Comunicación Social*, 19(0), 313–326.
- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial Del Estado, 295, 97858–97921. Recuperado de <http://www.boe.es>
- González, J., Espuny, C. y Gisbert, M. (2010). La evaluación cero de la competencia nuclear digital en los nuevos grados del EEES. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 4, 13-20.
- Gros, B. y Garrido, J. (2008). Estándares TIC en la formación docente: Revisión de experiencias de orden internacional. En Nervi, H. y Silva, J (Ed.) *La necesidad de estándares TIC para la formación inicial docente. Estándares TIC para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno* (pp. 75-111). Santiago, Chile: Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile.

- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 269-293
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(12), 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez, J. J., Cabero, J. y Estrada, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10), 1-27.
- Hernández, A. (2008). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En García, A. (coord.). *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* (pp. 33-56). España: Universidad de Salamanca.
- Hervás, C., López, E., Real, S. y Fernández, E. (2016). Tecnofobia: competencias, actitudes y formación del alumnado del Grado en Educación Infantil. *Educación International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 83-94.
- Hervás, C., Fernández, E., Rodríguez, M.R. y Corujo, M.C. (2018). Validación del inventario de competencia digital docente (ICDD) de maestros en formación inicial. *Innovagogía 2018. IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis*, Sevilla: AFOE.
- INTEF. (2017). *Marco común de Competencia Digital Docente*. Enero 2017, 1-71. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- INTEF. (2017b). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Octubre 2017, 1-83. Recuperado de: [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_MarcoCom%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_MarcoCom%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Koehler, M. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, 51(2), 321-348 doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.725>
- Lluna, S. y Pedreira, J. (2017). Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Maestre, M. M., Nail, O. y Rodríguez, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57-72. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2017.51110>
- Marquès, P. (2008). Las competencias digitales de los docentes. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020). España: Erydice.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno*. Gobierno de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.

- OCDE (2002). *Proyecto DeSeCo: Definición y Selección de Competencias*. Bruselas: Comisión Europea.
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos*, 2(1), 1-21.
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 17(35), 175-181. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>
- Prendes, M. P., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.
- Prendes, M. P., Román, M. y Sánchez, M. M. (2018). *Competencias para el aprendizaje permanente basado en el uso de PLEs: Análisis de los futuros profesionales y propuesta de mejora*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46(Enero), 235-248. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/pixebil.2015.i46.15>
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L. 394 de 30.12.2006. Disponible en [http://infopfe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018\\_2006.pdf](http://infopfe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf)
- Rodríguez-García, A.M., Martínez, N. y Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Roblizo, M. J., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit, Revista de Medios Y Educación*, 47, 23-39. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>
- Romero, S. J., Hernández C. J. y Ordóñez, X.G. (2016). La competencia digital de los docentes en educación primaria: análisis cuantitativo de su competencia, uso y actitud hacia las nuevas tecnologías en la práctica docente. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 4, 33-51.
- RUTE (2008): *Declaración de la Junta Directiva de RUTE ante los nuevos títulos universitarios para la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Disponible en <https://goo.gl/NjorY>
- Sánchez, P., Ramos, F. J., & Sánchez, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91-110.
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J.M. y Rodríguez, J. (2006): Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-16.
- UNESCO (2008). Estándares de Competencia en TIC para docentes. 1-28. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el Grado en Educación Primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura "Recursos tecnológicos didácticos y de investigación". *Tendencias Pedagógicas*, 25, 207-227.

**Anexo:** Recuento de porcentajes por titulaciones y resultados de la prueba Chi cuadrado (Tabla 4).

ÁREA 3. CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES																			
3.1. Desarrollo de contenidos digitales	A1			A2			B1			B2			C1			C2			
	1	Busco y encuentro en la red tutoriales sobre cómo utilizar aplicaciones para la creación de contenidos educativos digitales.			Conozco el concepto PLE (Personal Learning Environment) y me sirvo del mismo para el aprendizaje a la hora de editar contenido digital; lo represento de forma detallada, ordenada y lo aplico en mi práctica docente.			Fomento que el alumnado cree material educativo digital que implique el diseño y la edición de textos, presentaciones, vídeos y audios, ayudándoles a crear su propio PLE.			Tengo un canal o espacio personal en servicios o aplicaciones en línea donde publico a lo largo del curso archivos de texto, vídeos, presentaciones y/o grabaciones de programas de audio y vídeo en las que el alumnado ha estado implicado.			Planifico, desarrollo y evalúo actividades didácticas en línea que demandan que mi alumnado utilice distintas herramientas de producción de contenidos (textos, mapas, nubes de palabras, hipertextos, vídeos, grabaciones de audio, etc.) y fomentan que genere sus propios portafolios digitales.			Colaboro con otros compañeros docentes y profesionales en la creación de portales o plataformas educativas abiertas en las que compartir materiales digitales originales, así como en la creación de juegos o aplicaciones educativas.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		61,9*	40,7*	52,1*	12,7	9,3	11,1	14,3	20,4	17,1	3,2	0,0	1,7	4,8*	20,4*	12,0*	3,2	9,3	6,0
2	Conozco y utilizo programas de procesamiento de texto y/o de elaboración de presentaciones y los uso en mi práctica docente.			Edito textos y presentaciones de forma avanzada en mi práctica docente y tengo en cuenta que sean atractivos para mi alumnado.			Creo, almaceno y edito todo tipo de ficheros de texto y presentaciones en mi práctica docente.			Uso en mi práctica docente distintos programas y servicios de edición, creación de textos y presentaciones en cualquier dispositivo, tanto en local como en la nube, y publico los productos.			Fomento entre mi alumnado y en mi comunidad educativa la creación digital de presentaciones y textos, que evalúo, y de la que realizo seguimiento.			Participo con otros compañeros docentes, en diversas comunidades educativas, en la creación compartida de documentos y presentaciones en línea.			
	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	
	33,3	24,1	29,1	23,8	20,4	22,2	12,7	29,6	20,5	11,1	7,4	9,4	11,1	14,8	12,8	7,9	3,7	6,0	
3	Guardo y almaceno en carpetas organizadas de mis dispositivos los documentos y presentaciones que elaboro para mi práctica docente.			Almaceno y recupero documentos y presentaciones digitales elaborados por mí y por otros relacionados con mi práctica docente, tanto a nivel local como en la nube.			Utilizo programas y servicios de edición de imágenes, material icónico, audios y vídeos, tanto en local como en la nube, para adaptar material digital y reaprovecharlo en mi práctica docente.			Diseño, creo y edito imágenes, material icónico, vídeos y audios propios, tanto en local como en la nube, y los publico como parte de mi práctica docente.			Diseño, utilizo y comparto con mis compañeros docentes materiales digitales empleando formatos y lenguajes icónicos y/o audiovisuales, como infografías, mapas conceptuales, <i>podcast</i> o vídeos.			Creo, desarrollo y mantengo espacios digitales en la nube destinados al aprendizaje, como blogs, <i>sites</i> , etc., en los que publico y comparto proyectos educativos que incluyen materiales digitales de tipología variada y fomento la participación de mi alumnado en los mismos.			
	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	
	42,9	38,9	41,0	17,5	14,8	16,2	20,6	11,1	16,2	11,1	18,5	14,5	6,3	7,4	6,8	1,6	9,3	5,1	

ÁREA 3. CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES																			
3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales	A1			A2			B1			B2			C1			C2			
	1	Realizo búsquedas en internet de algún recurso narrativo o visual para mi práctica docente.			Busco y encuentro recursos en la red para mi alumnado seleccionando solo aquellos que pudieran ser relevantes para las actividades que realizo en mi práctica docente.			Busco y localizo materiales y recursos educativos en portales y repositorios especializados, que luego utilizo en mi práctica docente.			Conozco y utilizo algún programa o aplicación con la que edito algún recurso o material educativo procedente de la red para usarlo en mi práctica docente.			Utilizo aplicaciones o <i>software</i> para crear ejercicios o actividades interactivas en línea propias, a partir de la remezcla de otros objetos educativos digitales en mi práctica docente.			Fomento la remezcla de objetivos educativos digitales por parte de mi alumnado, a partir de productos elaborados por mí para involucrar a la comunidad educativa.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		23,8	24,1	23,9	38,1	31,5	35,0	25,4	25,9	25,6	7,9	13,0	10,3	4,8	1,9	3,4	0,0	3,7	1,7
2	Conozco y accedo a alguna plataforma o portal de contenidos educativos (comercial o libre) para buscar archivos o recursos para mi práctica docente.			Conozco y accedo frecuentemente a plataformas o portales de contenidos educativos de los que descargo y almaceno recursos educativos digitales para su uso en mi práctica docente.			Reviso y actualizo las versiones de los materiales educativos descargados y adaptados para mi práctica docente y los contextualizo para mi alumnado.			Selecciono material educativo para su posterior adaptación y/o reutilización, asegurándome de que sea la última versión encontrada en línea.			Participo, junto a otros docentes, en la creación colaborativa de recursos educativos digitales para el alumnado.			Participo con compañeros docentes de otras comunidades educativas en proyectos de creación colaborativa de recursos y materiales didácticos en línea.			
	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	
	28,6	25,9	27,4	23,8	22,2	23,1	23,8	24,1	23,9	19,0	14,8	17,1	1,6	9,3	5,1	3,2	3,7	3,4	
3	Considero que debo adaptar a mi alumnado los materiales o recursos didácticos digitales que encuentro en internet.			Incorporo a los documentos o presentaciones personales alguna imagen, vídeo o archivo de sonido descargados de internet, con fines educativos.			Organizo actividades didácticas en línea en las que fomento que el alumnado elabore un producto o contenido digital a partir de otros objetos digitales existentes en la red.			Tengo mi propio espacio de almacenaje en la nube de recursos o materiales didácticos digitales en el que organizo lo que selecciono de la red, lo adapto y lo planifico para mi práctica docente.			Dispongo de un espacio en internet (blog, wiki, <i>site</i> , etc.) donde publico mis producciones de contenidos educativos digitales y donde mi alumnado también publica las suyas.			Promuevo y colaboro con otros compañeros docentes en la creación de bibliotecas o repositorios compartidos de recursos educativos en línea que organizo y comento ayudando así a orientar la estrategia de búsqueda de mis compañeros docentes.			
	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	
	25,4	16,7	21,4	34,9	40,7	37,6	25,4	13,0	19,7	12,7	18,5	15,4	1,6	11,1	6,0	0,0	0,0	0,0	

3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales	4	Almaceno de forma organizada en mis dispositivos recursos o archivos que he seleccionado para mi alumnado.			Almaceno de forma organizada en mis dispositivos y en la nube recursos o archivos que he seleccionado para mi alumnado.			Descargo contenidos digitales para mi práctica docente en los que realizo alguna modificación para adaptarlos a las necesidades y a los objetivos a alcanzar por parte de mi alumnado.			Busco, selecciono y descargo/almaceno recursos o contenidos educativos digitales en función de las necesidades de mi alumnado y de su adecuación a las tareas de aprendizaje que voy a desarrollar con ellos.			Organizo en mi práctica docente actividades que demandan que el alumnado cree producciones basadas en la remezcla de objetos digitales (murales o pósteres, presentaciones multimedia, líneas de tiempo, blogs, etc.).			Planifico didácticamente un espacio web o aula virtual para un curso o proyecto formativo en línea donde integro y reelaboro contenido educativo digital.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		27,0	16,7	22,2	15,9	22,2	18,8	23,8	24,1	23,9	23,8	18,5	21,4	9,5	11,1	10,3	0,0	7,4	3,4
	5	Soy capaz de incorporar enlaces activos a los textos o presentaciones que realizo para mi alumnado.			Modifico archivos o recursos que he descargado de internet para adaptarlos a las necesidades de mi alumnado.			Planifico actividades didácticas para mi alumnado a partir de los recursos o contenidos que he seleccionado de internet.			Planifico, diseño y elaboro recursos digitales educativos abiertos, a partir de otros, para su posterior utilización en mi práctica docente.			Fomento el diseño y la elaboración de recursos digitales educativos abiertos por parte de mi alumnado.			Fomento la creación colaborativa de recursos digitales educativos abiertos entre comunidades educativas.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		28,6	25,9	27,4	23,8	11,1	17,9	19,0	22,2	20,5	14,3	24,1	18,8	12,7	5,6	9,4	1,6	11,1	6,0

### ÁREA 3. CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES

		A1			A2			B1			B2			C1			C2		
3.3. Derechos de autor y licencias	1	Soy consciente de que la información, las aplicaciones, los audiovisuales o cualquier otro producto digital que uso en mi práctica docente deben respetar los derechos de autor.			Consulto algún sitio web que ofrece información y recomendaciones sobre los derechos de autor y su legislación y las aplico en mi práctica docente.			Busco imágenes, audios, vídeos, textos o cualquier otro tipo de recurso educativo y me preocupo en comprobar qué tipo de licencia de utilización posee y distingo entre licencias abiertas y privativas.			Cuando utilizo algún contenido digital de otro autor para mi práctica docente respeto su licencia y cito su procedencia correctamente.			Conozco las diferencias entre licencias libres y privativas, así como los tipos de licencias Creative Commons, copyright y copyleft y las aplico a mi práctica docente.			Publico los contenidos digitales educativos que elaboro con licencias Creative Commons para el acceso libre y su reutilización por parte de la comunidad educativa.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		46,0	51,9	48,7	19,0	14,8	17,1	11,1	14,8	12,8	17,5	13,0	15,4	4,8	0,0	2,6	1,6	5,6	3,4

3.3. Derechos de autor y licencias		2			3			4			5			6			7		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		Sé que existen contenidos educativos de dominio público que puedo utilizar en mi docencia.			Tengo en cuenta y trato de respetar las licencias de los contenidos digitales que manejo en mi práctica docente.			Solo reutilizo en mi práctica docente contenidos digitales que dispongan de licencia para ello.			Organizo y desarrollo, en mi práctica docente, actividades de aprendizaje destinadas al conocimiento de las normas legales de autoría y a la reflexión y análisis sobre el uso de los contenidos y producciones digitales, con el objetivo de concienciar y reflexionar sobre su correcto uso.			Desarrollo en mi práctica docente tareas y actividades destinadas a que el alumnado conozca, respete y utilice los distintos tipos de licencias de autor cuando crea y/o reutiliza contenidos digitales.			Planifico y desarrollo proyectos formativos de conocimiento y uso compartido sobre los derechos de autor en internet, así como sobre licencias, con mi comunidad educativa y otras comunidades educativas.		
		27,0	29,6	28,2	28,6	25,9	27,4	17,5	22,2	19,7	15,9	11,1	13,7	6,3	7,4	6,8	4,8	3,7	4,3
		Considero reprochable cualquier tipo de conducta de plagio o utilización ilegal de los contenidos digitales.			Apoyo que en las comunidades educativas se fomente el uso legal de los contenidos digitales.			Busco información y me actualizo sobre la normativa legal para la citación y reutilización de contenidos con derechos de autor para su correcto uso en mi práctica docente.			Uso recursos educativos abiertos elaborados por otros docentes y/o instituciones y respeto sus derechos de autor.			Valoro positivamente que el profesorado publique en internet, con licencia libre, los materiales y recursos educativos que generamos.			Estimulo y animo a mi alumnado a que publique sus producciones digitales en internet eligiendo la modalidad adecuada de licencias <i>Creative Commons</i> .		
		20,6	18,5	19,7	39,7	24,1	32,5	19,0	16,7	17,9	11,1	13,0	12,0	9,5	16,7	12,8	0,0	11,1	5,1
		Busco información y me actualizo sobre la normativa legal para la citación y reutilización de contenidos con derechos de autor para su correcto uso en mi práctica docente.			Informo a mis compañeros docentes y a mi alumnado de la necesidad de respetar los derechos de autor en las descargas de contenidos de internet.			Apoyo que, desde las instituciones educativas, se estimule el compartir y facilitar el acceso libre al conocimiento.			Promuevo en mi comunidad educativa la concienciación acerca de la necesidad de descargar y utilizar contenidos legales de internet en el hogar.			Planifico, colaboro y desarrollo proyectos formativos dirigidos a toda la comunidad educativa sobre los derechos de autor en internet con compañeros docentes y mi alumnado.			Participo como ponente en jornadas, seminarios o eventos de debate y reflexión sobre el uso de licencias y derechos de autor en educación.		
		27,0	18,5	23,1	23,8	16,7	20,5	25,4	38,9	31,6	7,9	14,8	11,1	9,5	7,4	8,5	6,3	3,7	5,1

ÁREA 3. CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES																			
3.4. Programación	1	A1			A2			B1			B2			C1			C2		
		Conozco y comprendo los fundamentos básicos de los dispositivos electrónicos (PC, tabletas, móviles) e internet y los aplico en mi práctica docente.			Comprendo conceptos como programación, arquitectura de ordenadores y telecomunicaciones y los tengo en cuenta en mi práctica docente.			Comprendo el funcionamiento de internet, sus estándares y componentes tecnológicos y los aplico a mi práctica docente.			Tengo experiencia en utilizar algún software para programar alguna aplicación digital para la realidad aumentada, la robótica y/o videojuegos aplicados a mi práctica docente.			Conozco y comprendo los fundamentos avanzados de la informática, de las telecomunicaciones y de la ingeniería de software y sus aplicaciones educativas.			Imparto alguna acción formativa sobre programación y/o robótica educativa a otros docentes.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		44,4	44,4	44,4	17,5*	1,9*	10,3*	27,0	25,9	26,5	7,9	9,3	8,5	1,6*	14,8*	7,7*	1,6	3,7	2,6
3.4. Programación	2	Sé que existen distintos lenguajes de programación informática que se pueden usar para la práctica docente.			Me intereso y preocupo en buscar información para actualizarme en mis conocimientos informáticos y de tecnología educativa.			Conozco algunas aplicaciones informáticas para el desarrollo de software, portales, herramientas web, aplicaciones y videojuegos educativos y los aplico en mi práctica docente.			Soy consciente del potencial y posibilidades de la inteligencia artificial en la educación.			Soy un usuario habitual de aplicaciones para el desarrollo de videojuegos, robótica y/o realidad aumentada, y fomento su uso en el aula.			Planifico, desarrollo y evalúo en línea algún proyecto educativo destinado a que el alumnado cree algún robot, videojuego o aplicación empleando el lenguaje de programación.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		20,6	24,1	22,2	39,7	27,8	34,2	14,3	20,4	17,1	20,6	18,5	19,7	4,8	7,4	6,0	0,0	1,9	0,9
3.4. Programación	3	En caso de tener dudas sobre cómo actuar ante una tecnología digital pregunto a un compañero docente o a un usuario experto.			Sé realizar pequeñas modificaciones de una plantilla estándar para adaptarla a mis necesidades docentes.			Creo aplicaciones y programo videojuegos educativos sencillos, usando herramientas en línea y/o software.			Conozco y manejo procesos de pensamiento computacional de forma general y los pongo en práctica en mi actividad docente.			Utilizo, en mi práctica docente, procesos de pensamiento computacional que suponen modelar y descomponer un problema, procesar datos y crear algoritmos y generalizarlos, y los fomento entre mi alumnado.			He programado y puesto en la red aplicaciones educativas para ser empleadas por otros docentes y he fomentado el pensamiento computacional en mi comunidad educativa.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		49,2*	27,8*	39,3*	31,7	25,9	29,1	11,1	14,8	12,8	4,8*	16,7*	10,3*	3,2	9,3	6,0	0,0	5,6	2,6

<b>3.4. Programación</b>	4	Busco información sobre cómo incorporar la programación informática y el pensamiento computacional al currículo.			Debato con el alumnado sobre la necesidad de adquirir y/o desarrollar conocimientos y procedimientos de programación.			Conozco experiencias educativas innovadoras en programación y pensamiento computacional y las he replicado en el aula en forma de actividad sencilla.			Busco soluciones a procesos informáticos, de programación o sobre tecnología educativa, de forma autónoma en la red (en foros o redes de expertos y/o de usuarios informáticos).			Soy miembro de una comunidad de docentes expertos en programación y pensamiento computacional con los que interacciono para consultar o compartir soluciones informáticas.			Impulso y participo activamente en una comunidad en línea de docentes expertos en programación y pensamiento computacional y participo en proyectos educativos abiertos entre comunidades educativas.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		44,4	29,6	37,6	12,7	11,1	12,0	28,6	20,4	24,8	12,7	25,9	18,8	1,6	7,4	4,3	0,0	5,6	2,6

<b>ÁREA 5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>																			
<b>5.1. Resolución de problemas técnicos</b>	1	A1			A2			B1			B2			C1			C2		
		Conozco las características técnicas básicas de los dispositivos digitales y herramientas o aplicaciones con las que trabajo en mi práctica docente.			Conozco y manejo las características técnicas de los dispositivos digitales, y aplicaciones o programas en línea con los que trabajo en mi práctica docente.			Antes de informar a los responsables TIC de mi comunidad educativa de los problemas técnicos surgidos en mi práctica docente, los intento solucionar de forma individual, ayudándome de tutoriales.			Busco soluciones a problemas técnicos en entornos digitales que me ayuden a resolverlos y a intentar ayudar a mi alumnado en mi práctica docente.			Resuelvo problemas técnicos complejos que surgen en mi práctica docente, de forma autónoma y/o ayudándome de las herramientas que me ofrece la red.			Dispongo de un espacio en línea donde publico regularmente información acerca de soluciones para resolver problemas técnicos de dispositivos digitales y software educativo que uso en mi práctica docente.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
36,5	40,7	38,5	22,2	18,5	20,5	20,6	16,7	18,8	14,3	14,8	14,5	4,8	5,6	5,1	1,6	3,7	2,6		

5.1. Resolución de problemas técnicos	2	Sé que hay un responsable TIC en mi centro y me comunico con él para cuestiones relacionadas con la tecnología que han surgido en mi práctica docente.	Informo a los responsables TIC de mi comunidad educativa de aquellos problemas técnicos más complejos que han surgido en mi práctica docente que no puedo resolver, explicando con claridad la incidencia.	Alguna vez he comunicado y resuelto problemas técnicos que han surgido en mi práctica docente a través de vías de comunicación en línea.	Comunico y resuelvo con frecuencia las incidencias sobre problemas técnicos que han surgido en mi práctica docente a través de vías de comunicación en línea de tipología variada, desde cualquier lugar, y en cualquier momento.	Colaboro con los responsables TIC de mi comunidad educativa en la resolución colaborativa de los problemas técnicos, no sólo a nivel de mi aula, sino a nivel de centro.	Formo a mi comunidad educativa y a otras en diferentes estrategias para resolver problemas técnicos a través de las redes y buscando soluciones compartidas.												
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		31,7	27,8	29,9	14,3	16,7	15,4	30,2	33,3	31,6	12,7	14,8	13,7	9,5	1,9	6,0	1,6	5,6	3,4
5.1. Resolución de problemas técnicos	3	Sé identificar un problema técnico de los dispositivos digitales y/o espacios, aplicaciones y entornos con los que trabajo en mi práctica docente.	Resuelvo problemas de poca complejidad que surgen en mi práctica docente para que no me impidan seguir con normalidad las actividades programadas.	Resuelvo problemas técnicos habituales en mi práctica docente con la ayuda de compañeros docentes y/o algún tutorial o manual en línea o impreso.	Resuelvo los problemas técnicos menos habituales relacionados con dispositivos y entornos digitales que manejo en mi práctica docente.	Ayudo y formo a mi alumnado y a otros miembros de mi comunidad educativa, tanto de forma presencial como virtual en la resolución de problemas técnicos.	Participo de forma activa en comunidades virtuales profesionales con otros compañeros docentes buscando soluciones de forma colaborativa.												
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		20,6	18,5	19,7	36,5	31,5	34,2	27,0	20,4	23,9	6,3	7,4	6,8	7,9	16,7	12,0	1,6	5,6	3,4

ÁREA 5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS																			
5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas	1	A1			A2			B1			B2			C1			C2		
		Conozco algunas tareas que se pueden realizar mediante el uso de las tecnologías para la mejora de la docencia y el aprendizaje.	Uso entornos virtuales para resolver problemas docentes e identificar necesidades de aprendizaje.	Identifico las necesidades de mi alumnado en cuanto al desarrollo de su competencia digital y realizo actividades enfocadas a dicho desarrollo.	Diagnosticó el grado de desarrollo de la competencia digital de mi alumnado y en función de ello diseño y desarrollo actividades en línea para mejorarla.	Creo repositorios digitales para atender a las necesidades de mejora de mi competencia digital y la de mi alumnado.	Participo en redes virtuales, diseño estrategias de mejora del proceso de aprendizaje y las evalúo con la intención de responder a las necesidades de la comunidad educativa con respecto a su competencia digital.												
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
38,1	31,5	35,0	28,6	25,9	27,4	17,5	22,2	19,7	12,7	13,05	12,8	1,6	5,6	3,4	1,6	1,9	1,7		

5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas	2	Conozco que existe la posibilidad de formarme en línea y me he inscrito en algún curso.			Sigo cursos tutorizados en línea, cuyo diseño instruccional es pautado y la atención tutorial, personalizada y continua.			Participo en espacios virtuales de formación en línea de tipología variada.			Me motiva el potencial educativo de las tecnologías de la información por lo que suelo formarme en cursos de desarrollo profesional docente, especialmente en línea.			Me formo a través de cursos en línea que promueven el aprendizaje autónomo, la participación en comunidades profesionales de docentes y la colaboración entre pares.			Organizo y desarrollo formación a docentes para que sepan seleccionar los recursos que se adecúen a sus necesidades de aprendizaje, las de su alumnado y las del resto de su comunidad educativa.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		46,0	25,9	36,8	23,8	18,5	21,4	7,9	18,5	12,8	17,5	18,5	12,8	3,2	5,6	4,3	1,6	7,4	4,3
3	Selecciono aplicaciones digitales para resolver algunos problemas habituales o necesidades en mi práctica docente.			Utilizo herramientas y aplicaciones digitales para resolver mis problemas y necesidades en mi práctica docente.			Busco, identifico, filtro, evalúo, y selecciono herramientas y recursos digitales para después aplicarlos en mi práctica de cara a una gestión eficaz de mi actividad docente.			Busco, identifico, filtro, evalúo, selecciono y adapto herramientas y recursos digitales para atender a las necesidades de aprendizaje de mi alumnado.			Evalúo de forma crítica las posibles soluciones a las necesidades tanto de mi alumnado como mías como docente, bien de forma individual, bien colaborativa a través de redes virtuales.			Diseño tareas mediante el uso de las tecnologías, las comparto con la comunidad educativa, de forma virtual, y las actualizo de acuerdo a su retroalimentación.			
	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	
	23,8	18,5	21,4	39,7	24,1	32,5	17,5	20,4	18,8	14,3	18,5	16,2	1,6	14,8	7,7	1,7	1,7	3,4	

ÁREA 5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS																			
5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa	1	A1			A2			B1			B2			C1			C2		
		Conozco algunas de las formas de expresión digital más usadas en el ámbito educativo.			Creo algún espacio en línea para mi alumnado como medio de expresión digital.			Genero conocimiento con medios digitales en la puesta en práctica de algunas actividades educativas.			Uso diferentes medios digitales de expresión (blogs, pósteres, páginas web, etc.) para mostrar el trabajo de mi alumnado.			Conozco los procesos para crear material digital de forma colaborativa junto a mis compañeros docentes a través de entornos virtuales.			Creo objetos multimedia y digitales de expresión y los comparto en la red con la comunidad educativa para que sean reutilizados por otros.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
49,2	38,9	44,4	12,7	14,8	13,7	12,7	20,4	16,2	17,5	16,7	17,1	4,8	7,4	6,0	3,2	1,9	2,6		

5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa	2	Sé que existen eventos docentes en línea de innovación educativa digital que me pueden ayudar en mi práctica docente.			Busco soluciones innovadoras para mi práctica docente procedentes de experiencias expuestas en eventos docentes en línea de innovación educativa digital.			Asisto a eventos docentes en línea (seminarios web, jornadas, seminarios, etc.) de intercambio de experiencias educativas digitales innovadoras.			Pongo en práctica, con mi alumnado, experiencias educativas digitales innovadoras que he aprendido en la asistencia a eventos docentes en línea.			Fomento la participación de mi comunidad educativa en eventos docentes en línea de innovación educativa que se traducen en impacto de cambio metodológico en el centro.			Participo en eventos docentes en línea, cursos, jornadas profesionales donde difundo y formo a otros compañeros docentes en el uso creativo e innovador de la tecnología y los medios digitales educativos.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		38,1*	20,4*	29,9*	41,3	27,8	35,0	6,3	14,8	10,3	4,8*	29,6*	16,2*	4,8	1,9	3,4	4,8	5,6	5,1
3		Conozco proyectos de innovación educativa digital desarrollados en algunas comunidades educativas.			He utilizado actividades digitales de aula en mi práctica docente, procedentes de proyectos de innovación educativa digital que he encontrado en la red.			He participado en algún proyecto colaborativo digital junto a compañeros docentes de mi institución.			Participo en proyectos colaborativos digitales e informo al resto de mi comunidad educativa del potencial innovador de los mismos.			Promuevo la participación de mi comunidad educativa en proyectos colaborativos digitales y pongo en marcha uno o más en mi institución cada año académico, en los que el alumnado es el protagonista.			Participo en redes virtuales de aprendizaje junto a otros compañeros de profesión, los animo a integrarse y generamos conocimiento de forma colaborativa a través de medios digitales.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		49,2*	22,2*	36,8*	19,0	31,5	24,8	12,7	18,5	15,4	12,7	11,1	12,0	6,3	13,0	9,4	0,0	3,7	1,7
4		Utilizo los medios digitales de forma habitual en mi profesión docente.			Selecciono y uso en mi práctica docente producciones digitales y multimedia que considero valiosas para mi alumnado.			Planifico y desarrollo actividades digitales para innovar mi metodología docente.			Participo a través de entornos virtuales en la creación de material educativo digital para mi aula y/o centro.			Conozco y uso diferentes medios de expresión digital (blogs, revistas digitales, páginas web, etc.), con el alumnado y el profesorado, tanto en mi institución como con otras comunidades educativas, de forma creativa.			Participo de forma activa en la creación colaborativa en línea de materiales didácticos digitales innovadores y creativos.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		34,9	24,1	29,9	27,0	20,4	23,9	19,0	25,9	22,2	12,7	9,3	11,1	6,3	14,8	10,3	0,0	5,6	2,6

ÁREA 5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS																				
5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital		A1			A2			B1			B2			C1			C2			
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	
1	Sé que tengo que mejorar mi competencia digital pero no sé cómo ni por dónde empezar.	Soy consciente de mis límites en mi propia competencia digital docente y mis necesidades formativas en esta materia.			Busco cómo mejorar y actualizar mi competencia digital docente a través de la experimentación y el aprendizaje entre pares.			Evalúo, reflexiono y discuto con mis compañeros docentes sobre cómo mejorar la competencia digital docente.			Ayudo a que mis compañeros docentes desarrollen su competencia digital docente.			Desarrollo una estrategia para mejorar la competencia digital docente de mi organización educativa.						
	15,9	18,5	17,1	38,1	31,5	35,0	36,5	25,9	31,6	6,3	9,3	7,7	3,2	11,1	6,8	0,0	3,7	1,7		
	2	Me informo a través de otros docentes de los últimos avances con respecto a las competencias digitales para mi mejora como profesional docente.	Conozco los últimos avances con respecto a las competencias digitales e intento actualizarme para mejorar mi práctica docente.			Uso espacios digitales para mantenerme actualizado, de forma autónoma, de los últimos avances relacionados con las competencias digitales, expandiendo así mi repertorio de prácticas digitales.			Conozco y participo en redes virtuales para estar informado de los últimos avances relacionados con las competencias digitales, nuevos recursos y métodos educativos y mantenerme así actualizado.			Promuevo, junto a otros docentes, la participación activa en redes profesionales de actualización en línea, con la intención de mejorar de forma colaborativa nuestra competencia digital docente.			Colaboro, ayudo y formo a otros docentes en la mejora de su competencia digital docente a través de comunidades digitales y presenciales.					
		41,3	20,4	31,6	28,6	31,5	29,9	15,9	27,8	21,4	9,5	14,8	12,0	4,8	5,6	5,1	0,0	0,0	0,0	
		3	En alguna ocasión uso internet para actualizar mis habilidades digitales.	Busco en internet estrategias para mejorar mi competencia digital docente.			Uso internet para identificar formación adecuada a mis necesidades en materia de competencia digital docente.			Uso internet para el desarrollo de mi competencia digital docente, ya sea a través de cursos en línea, seminarios web o consultando videotutoriales.			Intercambio experiencias en comunidades profesionales educativas en línea para mejorar mi competencia digital docente			Participo activamente en actividades formativas en materia de competencia digital docente y selecciono aquellas que mejor encajan con mis necesidades de desarrollo, mi estilo de vida y mi horario.				
			27,0	14,8	21,4	33,3	33,3	33,3	17,5	22,2	19,7	14,3	18,5	16,2	6,3	5,6	6,0	1,6	5,6	3,4

5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital	4	Identifico las lagunas en competencia digital de mi alumnado.			Identifico, analizo y busco soluciones en la red para la mejora de las lagunas en la competencia digital de mi alumnado.			Planifico actividades de aula procedentes de diferentes sitios web que mejoren la competencia digital de mi alumnado.			Elaboro y desarrollo actividades de aula y/o de centro que mejoren la competencia digital de mi alumnado.			Promuevo proyectos educativos en colaboración con otros docentes para mejorar la competencia digital de mi comunidad educativa.			Formo a otros docentes en la actualización de su competencia digital, así como de sus prácticas y métodos digitales, y comparto soluciones para la mejora en las redes.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		15,9	11,1	13,7	36,5	27,8	32,5	19,0	33,3	25,6	17,5	14,8	16,2	9,5	9,3	9,4	1,6	3,7	2,6
5	5	Aplico las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar mi metodología docente y el aprendizaje digital de mi alumnado.			Realizo algunas actividades sencillas por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, que modifican en algunos aspectos mi metodología y la forma de aprender de mi alumnado.			Aplico usos educativos de las TIC en mi práctica docente, estableciendo un rol activo de mi alumnado, y conozco algunas estrategias para transmitir el conocimiento generado con mi alumnado.			Utilizo las TIC en el ámbito educativo para darle el protagonismo de su propio aprendizaje a mi alumnado y mantengo un espacio digital en el que transmito el conocimiento generado por mi alumnado.			Organizo y aplico metodologías activas basadas en el uso de las TIC, modificando los roles de los agentes educativos en el aula y en el centro, gestionando un espacio digital educativo en colaboración con todos los miembros de mi comunidad educativa.			Promuevo adaptaciones metodológicas para mejorar continuamente en el uso educativo de los medios digitales en mi comunidad educativa y en otras comunidades educativas.		
		EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL	EI	EP	TOTAL
		28,6	27,8	28,2	34,9	16,7	26,5	14,3	20,4	17,1	14,3	18,5	16,2	4,8	9,3	6,8	3,2	7,4	5,1

García Gómez, T. (2019). ¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 219-231.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.376391>

## ¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad?

Teresa García Gómez

Universidad de Almería

### Resumen

Este artículo, resultado de la revisión y reflexión teórica, responde a la pregunta que todo profesional de la educación debería formularse: ¿qué ser humano se desea formar para qué sociedad. Si aspiramos a una sociedad más justa y más humana, una sociedad convivencial, constituida por sujetos libres y emancipados, que es el planteamiento de este trabajo, necesitamos formar docentes, desde la pedagogía crítica, como agentes de cambio e intelectuales transformadores para que contribuyan al desarrollo de escuelas democráticas. Es decir, docentes que configuren un currículum contrahegemónico en el marco de una organización participativa en colaboración con la comunidad, instancias y movimientos sociopolíticos.

### Palabras clave

Pedagogía crítica; escuela democrática; justicia social; sociedad convivencial.

## What education professional for what school and for what society?

### Abstract

This article, resulting from theoretical review and reflection, answers the question that every education professional should ask themselves: what human being is to be trained for what society. If our ambition is for a fairer and more humane society, a convivial society made up of free and emancipated subjects, which is the approach of this work, there is a need to train teachers, from critical pedagogy, as agents of change or transformative intellectuals so that they help towards the development of democratic schools. That is to say, teachers who shape a counterhegemonic curriculum in the context of a participatory organisation in collaboration with the community, authorities and sociopolitical movements.

### Key words

Critical pedagogy; democratic school; social justice; convivial society.

---

### Contacto:

Teresa García Gómez, [tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es), Universidad de Almería. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Ctra. Sacramento, s/n. La Cañada de S. Urbano, 04120-Almería (España).

## Introducción

Hay una pregunta de obligada formulación en el campo de la educación: qué ser humano queremos formar para qué sociedad o, lo que es lo mismo, qué escuela queremos construir para qué sociedad. ¿Para la sociedad existente? Una sociedad con un sistema productivo sustentado y generador de explotación y miseria, que distribuye desigualmente la riqueza; que nos conduce a la hecatombe final por la destrucción medioambiental; con desigualdades sociales; con una biopolítica en contra de la propia vida y dignidad... O ¿para otra sociedad? Una sociedad que defiende los bienes comunes, el procomún, la justicia y la democracia radical.

Educar para esta otra sociedad requiere educar un ser humano nuevo (Freire 1998; Gutiérrez, 1984), sujeto, creador de su historia y no objeto de ella. Esta concepción del ser humano debe impregnar cualquier proyecto educativo, considerando todas las dimensiones y potencialidades del ser y

asentarse en sus posibilidades reales y en la comprensión de su específica situación en el mundo. El hombre posible arranca del hombre real con todas sus contradicciones y peculiaridades de su aquí y ahora. [...] [para] la conquista de “un hombre cada vez más hombre” y de “una vida humana cada vez más humana” (Gutiérrez, 1984, p. 71).

Los tres rasgos que caracterizarían a este ser humano nuevo, según Gutiérrez (1984, p. 72 y ss.), son estar en: un proceso de concientización permanente a través del cual conoce críticamente la realidad, las problemáticas del contexto en el que está inserto, que le permitirá transformarla al tiempo que se transforma él en ella; un proceso de humanización y de creación permanente en el marco de un proyecto planetario, imaginando futuros que pongan fin al “crecimiento salvaje”, a “la sociedad del despilfarro”; y un proceso de liberación política –plena participación en los asuntos públicos-, histórica –superación de las alienaciones que imposibilitan *ser más* (Freire, 1975)-, y social –supresión de las injusticias, la explotación y la violencia institucionalizada- (Gutiérrez, 1984, p. 92), en el que desarrolle toda la capacidad y potencialidad para crear y desarrollar una sociedad justa y democrática para que todas las personas tengan la oportunidad real y efectiva de satisfacer las necesidades básicas y el disfrute de los bienes comunes.

La formación de este ser humano nuevo requiere de profesionales de la educación preparados para actuar como agentes de cambio social, intelectuales transformadores y activistas públicos (Giroux, 1990; Kincheloe, 2008; Huerta-Charles, 2008) en la construcción de una sociedad justa y radicalmente democrática. Para ello tienen que comprender críticamente el mundo en el que vivimos y la contribución del orden escolar dominante a este, emancipar su pensamiento y acción, tomando conciencia de a qué patrones responde y desvelando lo oculto, para actuar críticamente en las escuelas para la transformación de estas y de la sociedad, ligando la educación con la justicia social y la democracia. No pensamos que las escuelas por sí solas puede crear este nuevo orden social sin un trabajo coordinado con otras instancias y movimientos sociales, pero la contribución de la educación a este cambio comienza con docentes que reflexionan sobre qué tipo de educación puede contribuir a que el alumnado desarrolle las competencias necesarias para una ciudadanía activa y participativa en la construcción de este orden social justo y democrático y con la capacidad de transformar sus condiciones sociales, políticas y económicas (Weiner, 2008 p. 102), con un profesorado que potencia y desarrolla la conciencia crítica de su alumnado para que pueda interpretar el mundo que le rodea y actuar en consecuencia (Bartolomé, 2008).

## ¿Qué profesional? La formación inicial en el marco de la pedagogía crítica

Consideramos la educación como un acto político. Es un campo de lucha en torno al contenido, la forma y los objetivos de la educación, “es una de las principales áreas donde se definen los recursos, el poder y la ideología en relación con la política, la financiación, el currículum, la pedagogía y la evaluación” (Apple, 2002, p. 52). En este sentido, las escuelas pueden hacer, y de hecho algunas hacen muchas otras cosas, no todas son instrumentos de dominación, por ello son espacios de lucha (Apple, 2004).

En esta línea está la idea de lo político en Freire cuando expone que toda práctica educativa implica una teoría, más o menos implícita, en relación a la visión del ser humano y de mundo que tenga el educador, y esta visión orienta el proceso educativo, que a su vez orienta al ser humano en el mundo y con otros seres. Por tanto, para Freire (1975) el acto político de la educación es el proceso de orientación del propio proceso educativo, y este no es neutral sino que tiene unos objetivos. De ahí que hable de la *politicidad de la educación*, la cualidad, como señala Freire (2005, p. 33), que tiene la educación de ser política. Por tanto, la discusión y el análisis está en saber de qué política se trata, es decir, la educación a favor de qué y quién o quiénes actúa, o lo que es lo mismo en contra de qué y de quién o quiénes actúa. Esta es la direccionalidad del acto político de la educación, que puede tomar dos caminos posibles: la educación como instrumento de dominación o la educación como instrumento para la emancipación. Esto apunta al mismo tiempo a la relación entre educación y poder, a la relación entre conocimiento –como construcción social- e intereses sociales, económicos, políticos y culturales (Giroux, 2003). Esto permite producir y usar el conocimiento para la emancipación o para la dominación, es decir, utilizarse y analizarse críticamente o irreflexivamente, legitimando los intereses sociopolíticos y económicos hegemónicos.

Por tanto, todo proyecto educativo es un proyecto político, por ello todo programa de formación inicial del profesorado estará enmarcado para potenciar un modelo u otro de escuela. Es decir, formaremos a futuros maestros y maestras para integrarse en el orden escolar y social actual o los formaremos para enfrentarse de forma crítica a la realidad con el objetivo de transformarla (Liston y Zeichner, 1997). En definitiva, un programa de formación comprometido con el mantenimiento o bien con el cambio de los modelos cultural, social, político, económico y escolar. En esta segunda opción se sitúa la pedagogía crítica, que coloca al ser humano en el centro del pensamiento y de las acciones para formar al profesorado como agente activo y comprometido éticamente en la construcción de una sociedad justa, una sociedad basada en una ética de la humanización y solidaridad y no en una ética del mercado (Freire, 2001; Huerta-Charles, 2008). De ahí su preocupación por los colectivos oprimidos, dominados, excluidos e invisibilizados, de ahí su denuncia de aquellas experiencias educativas que perpetúan y legitiman estos estados de dominación, de ahí su compromiso por transformar la educación, que no puede estar al margen de las estructuras económicas, políticas y sociales que envuelven a la escuela y que generan dicha dominación.

La pedagogía crítica es defensora explícita de la naturaleza política de la educación y tiene como objetivo la emancipación de los sujetos. Para ello se centra en primer lugar en la comprensión de los mecanismos de opresión y dominación para su posterior transformación. En este sentido debe entenderse la pedagogía crítica como parte de un proyecto ético y político más amplio vinculado, al desarrollo de la justicia social y económica y con la construcción de una democracia radical. De ahí que uno de los primeros y grandes objetivos de la pedagogía crítica sea concientizar a los individuos, pensar el mundo en el que vivimos, pensarlo críticamente, cuestionando concepciones, asunciones y prácticas, así como las consecuencias de ellas.

Para ello el currículum de formación del profesorado debe diseñarse y desarrollarse como una forma de política cultural, es decir, un currículum que hace de lo social, lo cultural, lo político y lo económico categorías esenciales para la comprensión de la escuela actual (Giroux y McLaren, 1990, p. 256), que posibilita al profesorado el cuestionamiento de los discursos educativos oficiales y las prácticas de dominación tradicionales dentro y fuera de la escuela, yendo más allá del lenguaje de la crítica, construyendo un lenguaje de la posibilidad (Freire, 1997; Giroux y McLaren, 1990, p. 256). Este lenguaje es el de evidenciar la existencia o crear otras prácticas docentes alternativas exentas de dominación dentro y fuera de la escuela. Estos lenguajes –el de la crítica y el de la transformación– según Giroux y McLaren (1990, pp. 256-257), implican la creación en los programas de formación del profesorado de un nuevo espacio público sustentado en la práctica democrática radical, en la libertad y la justicia social. Esto requiere formar a los futuros profesionales de la educación como intelectuales críticos capaces de afirmar y de practicar el discurso de la libertad y de la democracia (Giroux y McLaren, 1990 p. 245) en el proceso de adquirir una conciencia individual y colectiva para la creación de un espacio contrapúblico democrático (Giroux y McLaren, 1990), en el que esté presente las voces del estudiantado y de la comunidad, en el que se pueda discutir críticamente el conocimiento, generarlo, aprehenderlo y adquirir las habilidades necesarias para vivir una verdadera democracia en interés de una comunidad justa y con el objetivo de desarrollar una pedagogía liberadora. Para este objetivo es necesario atender a los problemas relativos a las experiencias concretas de la vida diaria. Problemas en conexión con lo social, lo económico y lo político y que el profesorado debe comprenderlos con el objeto de desarrollar la conciencia social. Por tanto, es un currículum basado en problemas y en conexión con el ámbito comunitario.

La pedagogía crítica entiende la enseñanza como una actividad problematizadora para la emancipación individual y colectiva, inserta en un campo de luchas por la justicia y la igualdad a través de procedimientos educativos democráticos en conexión con otros ámbitos y movimientos sociales. Desde el marco de esta pedagogía

la escuela y la educación del profesor son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos (Pérez Gómez, 1992, p. 423).

La pedagogía crítica entiende la formación del profesorado como praxis, sustentada en los principios de democracia, justicia, igualdad y autonomía, de orientación crítica reflexiva y comprometida desde un punto de vista sociopolítico para que pueda contribuir al proceso de mejora de la enseñanza y al cambio social (Beyer, 1988 citado por Liston y Zeichner, 1997, p. 57). Una formación en el marco de la reflexión crítica para que los futuros docentes pueden empezar a identificar las relaciones que existen entre el aula y las condiciones educativas, sociales, económicas y políticas más amplias que influyen en la práctica del aula y la determinan. Esto hace necesario un enfoque de formación inicial sustentado en la dialéctica teoría-práctica, pensamiento-acción, prácticas y currículum de formación, que supere la separación y disociación entre escuela y universidad, entre escuela-comunidad-universidad.

Un programa de formación inicial en el marco de la pedagogía crítica debe estar diseñado para:

a) Discutir de forma activa la relación que las escuelas mantienen con el orden social imperante, con las múltiples formas de dominación –género, clase social, orientación sexual...-, que permita que el alumnado desarrolle una perspectiva crítica con las relaciones asimétricas de poder que se llevan a cabo en ellas (Bartolomé, 2008), mostrando a su vez discursos y prácticas contrahegemónicas capaces de transformar las relaciones de dominación y opresión. Explicitar y analizar las relaciones entre la ideología y el poder dominantes y la cultura escolar.

b) Buscar y experimentar la relación teoría-práctica, conectando los aprendizajes con el cambio escolar y social, estableciendo conexiones entre educación liberadora y un mundo mejor (Giroux, 2008).

c) El compromiso y la responsabilidad en la construcción de escuelas democráticas y para un futuro más justo en lo escolar y en lo social.

d) La emancipación crítica, de manera que las personas puedan conseguir el poder<sup>1</sup> para controlar sus propias vidas, en el proceso de construcción y desarrollo de una democracia radical.

e) La producción cultural alternativa en conexión con otros proyectos y movimientos sociales y populares que defienden prácticas antirracistas, antisexistas, anticlasistas, antihomófobas y anticapitalistas (McLaren y otros, 2004 citados por Weiner, 2008, p. 99), que hagan posible la emancipación de los individuos y colectivos.

f) Desarrollar un imaginario crítico y creativo en los que proyectar nuevas teorías y acciones, entendiendo la imaginación como “el acto de ver lo que todavía no está ahí, especulando sobre cómo podría ocurrir, rescribiendo lo que ha venido antes y abriéndose paso a través de “lo real”; es pensar lo improbable como posible” (Aronowitz y Bratsis, 2006 citados por Weiner, 2008, pp. 90-91). Este imaginario crítico permitirá pensar y ensayar acciones que se dirijan de forma efectiva y colectiva a la conquista de espacios de libertad, explorando nuestro *estar en el mundo*.

g) El aprendizaje dialógico, para indagar en las causas de la opresión y dominación y actuar en las relaciones de poder y estructuras que las provocan.

h) Una educación de la descolonización en igualdad para la emancipación, la soberanía y el equilibrio.

Finalmente, la respuesta a la pregunta *¿qué profesional?* sería un profesional de la educación que asume la enseñanza como un trabajo intelectual, comprometido con la transformación de la realidad y con la creación de nuevas posibilidades de aprendizaje; y que entiende la enseñanza como un acto político, por lo que al mismo tiempo es un educador y un activista político, que interviene abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, con el objeto de provocar en el alumnado el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos (Pérez Gómez, 1995, p. 351). Un profesional que como intelectual creará las condiciones necesarias para que las experiencias del alumnado sean educativas, por tanto, prestará atención a ellas y hacia dónde se dirigen (Dewey, 2004, p. 45), puesto que las acciones futuras están en relación directa con las acciones que se llevan a cabo o no en el presente y reflexionará buscando las relaciones y conexiones entre lo que se trata de hacer y lo que ocurre, entre los hechos y sus consecuencias. Por tanto, desarrolla la reflexividad de

---

<sup>1</sup> Entendido como potencia, según Spinoza. El poder como la capacidad para producir cualquier cambio o resistirse a él (Lukes, 2007), y también como el poder con...

la enseñanza (Grundy, 1998) para la concientización a través de la praxis desarrollada en los contextos reales en un clima de colegialidad y colaboración, necesarias para la elaboración y desarrollo de un proyecto común de escuela. Esto posibilitará que la formación continua del profesorado esté integrada en distintas comunidades –formativas, de aprendizaje, de práctica-, que entienden las relaciones de la escuela con la comunidad y sociedad de otro modo, con alta sensibilidad a las demandas de los territorios en los que está ubicada, generadora de procesos de apertura y participación tanto del alumnado y de las familias como de la comunidad. De manera que, el profesorado trabajará para que la comunidad se apropie de la escuela y la escuela de la comunidad, para que se produzca una interconexión escuela-comunidad, donde la participación de ambas es significativa en un proyecto común, teniendo como principio la justicia social, ya que tiene como fin una escuela teórico-práctica que tiene como proyecto el aprendizaje. Un aprendizaje al servicio de la comunidad, un aprendizaje que no solo transforma a quienes aprenden sino también a la comunidad, así el aprendizaje se convierte en potencia aumentada al ver el efecto transformador en el contexto más inmediato.

### ¿Qué escuela?

Necesitamos una escuela que tenga como proyecto intervenir en la construcción de un futuro humano mejor, un futuro colectivo y planetario, es decir, un mundo más humano, asegurando a través de sus prácticas y de la producción de conocimiento el desarrollo humano integral. Esta escuela es denominada en América Latina como la Otra<sup>2</sup> educación.

Una escuela que asuma la tarea de educar, entendiendo que la educación “ya no consistirá en adaptar al niño al «orden» existente sino, por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente” (Gutiérrez, 1984, p. 66). Educar es posibilitar “ser más”, como diría Freire, educar en el siglo XXI sería humanizar la humanidad. En palabras de Torres Santomé (2011)

educar [hoy] es preparar a niñas y niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para este objetivo, toda persona educada necesita disponer de contenidos culturales relevantes, que le permitan comprender el mundo y, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales con las que poder sacar el mejor partido a sus derechos y deberes como ciudadano y ciudadana (p. 206).

Una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con el desarrollo de la comunidad, entendiendo la educación “como un procedimiento constructivo para mejorar la sociedad y de comprender que aquella representa no solo un desarrollo de niños y jóvenes, sino también de la sociedad futura de la que serán elementos constitutivos” (Dewey, 1998, pp. 75-76). Una educación que será verdadera, según Dewey (1997), si forma parte de la experiencia de la vida de los niños y las niñas, partiendo, que no supeditada, de sus gustos e intereses para estimular las capacidades, entendidas no solo como habilidades, sino como un poder, una

<sup>2</sup> En el marco de la denominada la Otra educación se desarrollan distintos proyectos, tales como: el Movimiento Sin Tierra (MTS) en Brasil, los Bachilleratos Populares (BP) en Argentina, las Escuelas Zapatistas en México, las Escuelas Libres en Chile, etc. Estos se abordarán en el Proyecto de Investigación.

potencialidad –una potencia, una fuerza- (Dewey, 1998, p. 46), que les prepare para la vida futura en tanto que implica darles dominio sobre sí mismos, “capaz de comprender las condiciones bajo las cuales habrá de operar” (Dewey, 1997, p. 37). Esta preparación para el futuro no implica obviar que la escuela es una forma de vida en comunidad, que debe usar sus propias capacidades para fines sociales, por ello Dewey (1997, p. 39) afirma que “la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida”, que la escuela debe tener presente en cada una de sus acciones y proyectos.

Distintas denominaciones ha recibido la escuela, que implican otra forma de hacer escuela, todas ellas en contraposición con la hegemónica de hoy, caracterizada por desarrollar una educación bancaria, ser selectiva, segregadora, individualista, competitiva, meritocrática y reproductora del orden social al buscar la adaptación al orden establecido. Una escuela que se piensa fuera de la estructura social, económica y política (Caballero, 2009), si bien está ligada al sistema productivo.

Entre las distintas denominaciones de escuela, que todas ellas<sup>3</sup> asumen la tarea de educar, podemos citar: escuela educadora (Caballero, 2009), escuela comunidad o comunidad educadora, escuela ciudadana, escuela crítica y emancipadora, escuela que aprende (Santos Guerra, 2000), escuela del cuidado mutuo (Rogerio, 2010), escuela inclusiva, y escuela centrífuga (Encina y Ezeiza, 2018).

Distintas calificaciones de escuela que atienden a un currículum contrahegemónico como producción cultural (Giroux, 2003; Beane, 2005), que trata de subvertir las relaciones asimétricas de poder y ser un enclave para la construcción y desarrollo de la democracia en el marco de un proyecto social cuyo objetivo es la liberación del ser humano, capaz de alcanzar mayores cuotas de libertad. Un currículum para una ciudadanía democrática, crítico –capaz de influir en las esferas de la vida social: economía, política, cultura, etc.-, flexible, humanizador, ligado a contextos y colectivos concretos, a sus problemáticas específicas, que considera el conocimiento situado y conectado con la vida real. Por tanto, deja de ser un documento para pasar a ser experiencia, pasa a ser un proyecto educativo en permanente construcción, se convierte en una hipótesis de trabajo, en un espacio social para experimentar los problemas y los valores educativos (Pérez Gómez, 1995, p. 351). Concretamente pasa a ser una experiencia educativa, entendiendo por experiencia, siguiendo a Dewey (2004, p. 37) “la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente”, pero no debe considerarse como un evento aislado, sino “una relación entre el presente y el futuro, y una transacción entre el yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman” (Dewey, 2004, p. 37), ya que toda experiencia tiene un aspecto activo y otro pasivo en tanto que es algo que le sucede al individuo, este actúa sobre el mundo y este actúa, a su vez, sobre el individuo, por ello, afirma el autor que la experiencia “no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores” (Dewey, 2004, p. 37). Y la experiencia es educativa cuando no limita a los individuos a esa sola experiencia ni altera o impide posteriores experiencias, sino que la experiencia presente continúa en experiencias subsiguientes, lo que Dewey (2004) denomina el “continuum experiencial”, es decir, que toda experiencia recoge algo de la anterior y modifica en algún modo la cualidad de la posterior. Por tanto, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia (Dewey, 2004, pp. 73-74), que le da sentido a esta, tanto personal como social, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la subsiguiente experiencia. Es un currículum que educa para la significación (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 38), es decir, para relacionar y contextualizar experiencias y

---

<sup>3</sup> Tenemos ejemplos de ellas, sirva de referencia el CEIP Trabenco, Escuela Libre de Paideia, O Pelouro, CEIP La Navata, el CEIP Nuestra Señora de Gracia, École Vitruve, Sudbury Valley School, etc.

discursos, así como para dotar de sentido las prácticas de la vida cotidiana. Desarrollar esta capacidad de dar sentido, de significar el mundo y la propia experiencia, permite desarrollar también la capacidad de criticar los sentidos y los sinsentidos ajenos. Es en esta significación cuando el aprendizaje de un contenido de enseñanza puede considerarse educativo en tanto que permite pensar sobre el conocimiento cotidiano y posibilita problematizar la experiencia (Feito, 2006, p. 10). Los contenidos de la enseñanza no giran en torno a las disciplinas – lengua, matemáticas, ciencias, etc.-, estas no son el centro sobre el que gira el acto de enseñar y el acto de aprender. El centro son las experiencias del alumnado, como hemos señalado anteriormente, y las disciplinas se integrarán a partir de estas y en la medida que permitan interpretar y controlar la experiencia ya poseída (Dewey, 1997). Por tanto, el conocimiento disciplinar es sustituido por el conocimiento integrado (Beane, 2005), trabajando a partir de problemas, inquietudes y cuestiones significativas extraídas de la vida del alumnado, lo cual permite la relación de los saberes y la comprensión crítica de la realidad, el aprendizajes significativo y relevante, a través de problemas, temas sociales o de interés para el alumnado y cuestiones de la vida práctica y diaria.

Dichas experiencias están afectadas por los distintos problemas de la sociedad, por tanto el currículum los incorpora para tomar conciencia sobre ellos, sobre las condiciones de existencia de los seres humanos, indagando los porqués de la opresión y de la marginalidad, incluyendo el conocimiento del poder y su funcionamiento (Giroux, 2003); así como el análisis de las prácticas de dominación, opresión y exclusión que conforman nuestra vida cotidiana. De esta forma, el currículum parte de las problemáticas, necesidades e intereses del alumnado para analizar sus propias relaciones y experiencias vividas cotidianas, de sus contextos inmediatos, ya que para que el conocimiento llegue a ser crítico, tiene que convertirse en primer lugar en significativo y relevante (Giroux, 2003, p. 165). Además, integra la cultura popular, el conocimiento “subordinado” y sus distintas expresiones producidas desde los márgenes, estableciendo nuevas formas de sociabilidad, posibilitando que el alumnado trabaje conjuntamente en proyectos tanto en la producción de los mismos como en su evaluación (Giroux, 2003, p. 164). Es decir, el currículum es negociado y sus significados también, la voz del alumnado está presente en el qué, en el para qué y el cómo del currículum, en la elección y desarrollo de oportunidades de aprendizaje, la negociación es lo que caracteriza las relaciones (Martínez Rodríguez, 1999). La participación en proyectos permite que el alumnado intervenga en sus comunidades-barrios-ciudades, en problemáticas reales<sup>4</sup> para contribuir al bien común. Se trata de posibilitar un aprendizaje práctico en un contexto de acción social, de introducir al alumnado en la práctica de pensar su propia práctica (Giroux, 1990, p. 78) –evaluar su propio trabajo, trabajo en grupo, aprendizaje colectivo, autodeterminación de su trabajo, aprender a controlar y decidir sus ritmos, etc.-; y de posibilitar saberes útiles, en tanto que estos los pueden transferir a otros contextos distintos al escolar (Feito, 2006).

Un currículum que rechaza la pedagogía de la respuesta y de la certeza, que en definitiva es la pedagogía de la adaptación, sino que promueve la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2010, p. 56), que vincula esta y las respuestas a acciones realizadas o posibles acciones a realizar, es la relación entre palabra y acción, es la pedagogía de la creatividad, de la invención y reinención, de la posibilidad.

Al mismo tiempo, las distintas formas de hacer escuela entienden que la organización de esta debe estar sustentada en una estructura para potenciar la participación democrática de la comunidad educativa y las relaciones horizontales entre todos sus miembros.

---

<sup>4</sup> Como en otras escuelas que tienen el compromiso de trabajar varias horas a la semana por el bien común, por ejemplo: Sudbury Valley prestan servicios a la comunidad. Aquí podría emplearse la metodología de Aprendizaje Servicio.

Busca el tiempo justo para cada actividad en la realización de su contexto, por lo que gestiona el propio tiempo escolar, no solo para atender a la diversidad y ritmos de aprendizaje, sino porque el propio aprendizaje de la democracia requiere de tiempo, tiempo para pensar, para contrastar y debatir públicamente, para negociar y para revisar las decisiones. Un tiempo desacelerado para una educación lenta (Domènech, 2011), atenta al tiempo subjetivo, a las relaciones y al proceso, centrada en las prioridades y no en la urgencia, en la calidad y no en la cantidad, en un tiempo modular, centrado en los proyectos de trabajo que permite el aprendizaje globalizado.

Un tiempo que atiende a las necesidades pedagógicas del alumnado –intereses, curiosidades, ritmos de aprendizaje, conexión del trabajo escolar y su vida cotidiana, etc.-. Por tanto, el tiempo es el necesario para atenderlas, entonces hablaríamos de jornada-s de centro. Es decir, del tiempo de apertura del mismo, optando por centros abiertos –a la comunidad y la comunidad abierta a los centros-, lo que requiere de una concepción y organización diferente tanto del espacio como del tiempo, que permita que cada momento del día sea un momento propicio para el aprendizaje, de compartir conocimientos y experiencias, y de interesarse por estas y por otras. En definitiva, se trataría de atender al capital cultural y relacional de la comunidad, organizarlo y ofrecerlo en los centros de forma que posibilite al alumnado el acceso a conocimientos y experiencias significativas y relevantes. Esto se organizaría mediante acuerdos y convenios con ayuntamientos, instituciones y otros organismos sociales, siguiendo la propuesta de Ivan Illich (1974), poniendo a disposición del alumnado múltiples y diversos recursos para el autoaprendizaje –ubicados dentro y fuera de los centros- y para el aprendizaje colectivo, creando grupos de intereses, destrezas y habilidades comunes que se desean desarrollar o adquirir para lo cual se reúnen; y realizando convocatorias para compartir un interés o una actividad concreta con otra u otras personas, formando Bancos Común-es de Conocimientos –BCC- (Zemos98<sup>5</sup>) para la transmisión libre de estos y la educación mutua. Esta jornada del centro se desarrollaría con distintos profesionales, lo que no supondría una mayor ni total permanencia del profesorado en el centro. Entre estos habría gente que crearía, organizaría y planificaría una red de recursos – externos e internos del centro, eliminando el monopolio de los libros de texto-, así como listas informativas de destrezas y habilidades y convocatorias para encuentros de actividad; personas asesoras que guiarían y orientaría al alumnado, familias, etc. en el uso de los grupos de intereses; maestros y pedagogos que potenciarían el pensamiento crítico; y otras personas dispuestas a compartir habilidades, destrezas, etc.

Esta concepción y vivencia del tiempo requiere de espacios no jerarquizados, adaptables, flexibles, diversos, accesibles, polivalentes y acogedores que permitan el trabajo tanto individual como en grupos de distintos tamaños. Espacios de vida y potenciadores de aprendizajes múltiples y diversos. Tiempos y espacios que son definidos en función de las actividades y finalidades educativas y no a la inversa.

Finalmente, ante la pregunta *¿qué escuela?*, la respuesta es una escuela alternativa o una escuela radicalmente democrática. En términos de Giroux (2003), una escuela constituida en *esfera democrática contrapública*, en la que el profesorado como intelectual transformador y en el ejercicio de su autoridad emancipatoria abrirá la educación a la discusión y participación de los diferentes grupos comunitarios, estableciendo “lazos orgánicos activos con la comunidad” (Giroux, 2003, p. 167). Esto implica reconocer a las comunidades y al alumnado que forma parte de ellas, así como vincular el aprendizaje propuesto en las escuelas y el contexto del que forma parte fuera de la escuela, en el que actúa. Es la creación de la escuela

---

<sup>5</sup> Se puede consultar en: <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?articles>

como institución comunitaria (Giroux, 2003), en la que se vincula dialécticamente el contexto teórico con el contexto concreto (Freire, 1998).

La democracia radical como práctica pedagógica caracteriza a la escuela constituida como esfera contrapública, en la que el profesorado posibilita la experiencia de la democracia como forma de vida a todo el alumnado, ya como afirma Dewey (1998) la democracia es más que una forma de gobierno, es una forma de vida. Por tanto, la educación se entiende como producción de conocimiento y, también, de sujetos políticos (Giroux, 2003, p. 306), formando al alumnado como ciudadano crítico, capaz de gobernar y autogobernarse más que ser gobernado en el marco de una ciudadanía crítica y activa. Por tanto, la escuela se convierte en un laboratorio de ensayo, de investigación, de aprendizaje, de alfabetización crítica, de diálogo, de responsabilidad social y de creación de alternativas.

La escuela como esfera pública democrática forma parte de una red conformada por organizaciones políticas, movimientos sociales, asociaciones culturales, etc. (Martin, 2008) que colaboran y articulan proyectos alternativos, cuyas prácticas van dirigidas a potenciar a las personas, su libertad, y una sociedad justa y radicalmente democrática, una sociedad sostenible en lo humano y en lo ecológico. Por tanto, el proyecto pedagógico político de la escuela formará parte de un proyecto social global cuya meta colectiva es la liberación de los seres humanos, por ello se articulará con otros proyectos contrahegemónicos –en el ámbito de la política, la economía, la cultura, la ecología...- para la igualdad, la libertad y la justicia, que buscan potenciar a los seres humanos en el desarrollo de las capacidades necesarias para superar las ideologías y formas materiales de existencia que producen y legitiman las relaciones de dominación y opresión. Es convertir el acto pedagógico en político y el acto político en pedagógico, como afirmaba Freire (2001), el acto educativo en activador de cambio, en praxis social (Gutiérrez, 1984, p.157).

Desarrollar el proyecto de forma aislada es desconsiderar que la escuela funciona como uno de los agentes de socialización dentro de una red de instituciones más amplias, por lo que si no relacionamos el proyecto educativo con otros ámbitos de la sociedad difícilmente podremos erradicar las desigualdades por sexo, cultura, clase social, preferencias sexuales, condiciones físicas, etc. Se trata de no crear islas, es decir, proyectos de educación alternativos, que potencian los aprendizajes, la autonomía y la libertad de los individuos que en ellos participan, pero sin continuidad una vez que concluyen su paso por estos. En esta línea, Zeichner (1999) afirma que

ningún plan de organización escolar, ni ningún nivel de autonomía en la toma de decisiones para los profesores o la comunidad será, por sí mismo, suficiente para enfrentarse a las desigualdades estructurales e institucionales de nuestra sociedad que se ocultan tras los problemas educativos de las escuelas (p. 93).

Por tanto, es importante considerar que el cambio educativo puede contribuir a crear una sociedad más democrática, más justa y más humana, pero por sí solo no es suficiente para construir otro orden social, otra sociedad.

## ¿Qué sociedad?

*Article 11. Tout être humain a le droit de construire leur propre destin.*  
(Raoul Vaneigem)

Hasta aquí hemos dado respuesta a qué profesional para qué escuela. Un profesional y una escuela que contribuyan a la creación de una nueva sociedad participativa, radicalmente democrática y justa en la que pueda hacerse el ser humano nuevo (Gutiérrez, 1984), que en páginas anteriores señalábamos, en la que se pueda humanizar la vida misma. Una sociedad libre y no opresora, sin élites económicas y políticamente dominadoras (Gutiérrez, 1984), acumuladoras y explotadoras de los bienes comunes<sup>6</sup>. Una sociedad que se va constituyendo y desarrollado a través de proyectos de democracia directa.

Una sociedad del procomún, es decir, en la que a ningún individuo se le niega el uso o beneficio de los bienes comunes, aquellos que son de todas las personas y de nadie al mismo tiempo y que son esenciales tanto para el mantenimiento de la vida como para garantizar la justicia social. Bienes de los que no solo se benefician los individuos, sino que estos los mantienen y los mejoran, puesto que también son de gestión común. Una sociedad sustentada en el conocimiento de los bienes comunes.

Una sociedad convivencial (Illich, 1978) centrada en el ser y no en el tener, marcada por una relación convivencial, que “es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasladarse de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado” (Illich, 1978, p. 27).

Son distintos los proyectos que se dirigen hacia este tipo de sociedad participativa y convivencial. Proyectos que tendrían que dejar de ser minoritarios y extenderse en el tejido social, junto aquellos que las personas puedan crear para potenciar este tipo de sociedad. Entre estos, y a modo de ejemplo, podemos citar los Presupuestos Participativos<sup>7</sup> para potenciar la participación directa de la ciudadanía en la gestión de las ciudades, elaborando los presupuestos públicos municipales y realizando un seguimiento de los compromisos alcanzados. Presupuestos que se elaboran atendiendo a las necesidades cotidianas y prioritarias de las ciudades correspondientes. Asimismo, esta participación implica que las personas pueden intervenir en los asuntos que atañen a su ciudad, dialogando sobre las problemáticas y necesidades, y buscando soluciones compartidas, atendiendo a dichas necesidades y deseos reales (Francés y Carrillo, 2008).

Otro proyecto para frenar el mercado y la explotación capitalista-patriarcal sería no repartir el trabajo sino la riqueza, ese es el objeto de la Renta Básica de las Iguales, que establece que toda persona por el hecho de nacer la sociedad le proporcionaría los bienes materiales para vivir con dignidad (Iglesias, 2002).

El previsible agotamiento de petróleo y de los combustibles fósiles, el cambio climático y la crisis económica presenta una serie de desafíos a los que hacen frente las ciudades en transición<sup>8</sup>, que se han organizado buscando formas de vida más sostenibles a través de un

---

<sup>6</sup> Tanto los del medio natural (tierra, bosques, agua y aire) como los generados en sociedad (espacio público, sanidad, educación, cultura, conocimiento, cuidados colectivos, etc.).

<sup>7</sup> Las primeras iniciativas se inician en Porto Alegre (Brasil) en 1989. Desde entonces se han ido desarrollando en otras ciudades tanto de América Latina como de Europa. En España encontramos ejemplos en Sevilla, Córdoba o Getafe (Francés y Carrillo, 2008).

<sup>8</sup> Totnes, en el condado de Devon (Inglaterra), es una comunidad de transición. En España podemos encontrar este movimiento en Coín en Transición, Red de Decrecimiento en Sevilla, La Palma Transición, etc. Para más información: <https://elproyectomatriz.wordpress.com/2010/10/11/pueblos-en-transicion/> También se puede leer *El manual de transición*, de Rob Hopkins, fundador del movimiento.

menor consumo de energía, de la producción de alimentos a escala local y comunitaria y a favor de la agroecología, la permacultura y el decrecimiento.

## Referencias

- Apple, M. (2002). *Educar como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2004). Entrevista a Michel Apple: La educación frente a la larga noche neoliberal. *El Nudo de la Red*, 3-4, 98-108.
- Bartolomé, L. (2008). *La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro*. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica* (pp. 357-390). Barcelona: Graó.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Caballero, A. (2009). ¿Qué escuela, para qué sociedad? El modelo de educación y de educador que necesitamos. En G. Romero y A. Caballero (Eds.). *La crisis de la escuela educadora* (pp. 41-69). Madrid: Laertes.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (3a ed.). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Domènech, J. (2011). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Encina, J. y Ezeiza, A. (2018). Educaciones centrífugas. En J. Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga (Coord.). *Educación sin propiedad* (pp. 79-94). Navarra: Volapük.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Francés, F. y Carrillo, A. (2008). *Presupuestos participativos*. Recuperado de <http://www.presupuestosparticipativos.com/files/5600-3779-fichero/Guia%20metodo%20C3%B3gica%20propia%20de%20los%20Presupuestos%20Participativos.pdf>
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Argentina: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad* (9a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad* (3a ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Valencia: Ediciones del CREC.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.

- Giroux, H. y McLaren, P. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición. En T. Popkewittz (Ed.). *Formación de profesorado* (pp. 244-271). Valencia: Universidad de Valencia.
- Grande, S. (2008). Red Lake desconsolado. pedagogía, descolonización y proyecto crítico. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica* (pp. 431-459). Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002). *La mediación pedagógica*. Xàtiva, Valencia: Diálogos.
- Huerta-Charles, L. (2008). *Pedagogía del testimonio: reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica*. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica* (pp. 340-355). Barcelona: Graó.
- Iglesias, J. (2002). *Las rentas básicas*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad* (3a ed.). Barcelona: Barral Editores.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica* (pp. 26-69). Barcelona: Graó.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lukes, S. (2007). *El poder. Un enfoque radical* (2a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Martin, G. (2008). La pobreza de la pedagogía crítica: hacia una política del compromiso. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica* (pp. 461-483). Barcelona: Graó.
- Martínez Rodríguez, J. (1999). *Negociación del currículum*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Gómez, Á. (1992). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y Á. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En AA.VV. *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos* (pp. 339-353). Madrid: Morata.
- Rogero, J. (2010). Escuela del cuidado mutuo. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 191, 59-62.
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Weiner, Eric J. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica* (pp. 89-116). Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo (Coords.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 78-94). Madrid: Akal.

López-Mayor, C. & Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233-249.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.347231>

## Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria

Cristian López Mayor, Antonia Cascales-Martínez  
Universidad de Murcia

### Resumen

La mayoría de los menores de edad hace uso diario de las tecnologías, por lo que abordar las competencias digitales desde la acción tutorial a través de la función orientadora de todos los docentes es fundamental. El objetivo es describir el conocimiento inicial de los docentes sobre el plan de acción tutorial, temáticas y las competencias digitales en acción tutorial. Para ello se ha diseñado e implementado una acción formativa *ad hoc* de forma telemática, en acción tutorial y tecnologías. Siendo la muestra 26 tutores de Educación Infantil y Primaria. Para la recogida de datos se diseñaron dos cuestionarios y una encuesta de satisfacción. Los resultados ponen de manifiesto que hay una actitud favorable hacia las competencias digitales y su inclusión en la acción tutorial, esta actividad formativa mejoró la competencia tecnológica dentro de la acción tutorial.

### Palabras clave

Acción tutorial; competencia digital; formación de docentes; aprendizaje en línea.

## Tutorial Action and Technology: Formative Proposal in Primary Education

### Abstract

The vast majority of under-age people use technology daily. We believe that it is essential to work on these topics and mastering digital competences in tutorial actions through the guiding function of all teachers. The current investigation describes the initial knowledge of teachers on topics related to the tutorial action plan and the digital competences in tutorial action. The study sample was 26 participants of pre-school and primary education teachers. The tools used to collect information were two questionnaires and a Satisfaction Survey. The results of the analysis show that there is a favourable attitude towards digital competences and their inclusion in the tutorial action, this training course led to a slight improvement in the competences in technology and tutorial action.

---

### Contacto:

Antonia Cascales Martínez, [antonia.cascales@um.es](mailto:antonia.cascales@um.es). Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

## Key words

Tutorial action; digital competences; teacher training; e-learning.

## Introducción

En el terreno educativo, la acción tutorial desarrollada en centros escolares posee un papel crucial para el desarrollo académico, personal y social del alumnado según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). Dentro de la orientación educativa, la acción tutorial, constituye un proceso que complementa la acción docente a fin de atender a la diversidad del alumnado (Morales, 2010). La acción tutorial se desarrolla de forma colaborativa entre familiares, profesorado y alumnado para conseguir el desarrollo de los fines educativos que se deben trabajar en el centro educativo. Y, por tanto, la tutoría es inherente a la función docente en la medida que debe implicar a todo el profesorado en la labor orientadora (Del Pozo, 2011).

Los docentes cooperan en la adecuada orientación de sus alumnos, en la detección de necesidades educativas, en la propuesta y aplicación de medidas, en la evaluación de resultados, así como en la oportuna información a alumnos y familias, para conseguir una comunicación fluida y eficaz. Por otro lado, la tutoría es la acción tutorial que específicamente realiza el tutor (entrevistas con las familias, sesiones de tutoría, etc.), la labor orientadora que realiza el tutor, de la cual él es la persona responsable de su coordinación (Álvarez & Bisquerra, 2012).

Podemos concluir definiendo la acción tutorial como un proceso orientador intencional y planificado llevado a cabo por el profesorado, en el ejercicio de su función docente, realizando una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno y grupo que garantice el desarrollo integral en todos los ámbitos (académico, social, personal y profesional).

Al margen de las acciones, actividades y programas utilizados en la acción tutorial, de carácter más tradicional (Álvarez & Bisquerra, 2012; Del Pozo, 2011; Pacheco et al., 2006; Royo et al., 2002), consideramos la inclusión de otras acciones en relación a las competencias digitales que, creemos, trabajan la acción tutorial en sus principios, objetivos y ámbitos de actuación. Actividades como, entre otras, aprender las normas de un uso adecuado de los dispositivos electrónicos (Enseñar a ser), trabajar y formar a las familias en tecnologías de la información, para que sus hijos tengan normas y hagan un uso adecuado (Enseñar a hacer), los roles en situaciones de acoso (Enseñar a vivir juntos), también en la red y en una perspectiva más amplia. Además, actividades para trabajar la conexión fundamental entre docentes y alumnado, a través de la tecnología, mediante el uso de aplicaciones educativas (Enseñar a vivir juntos).

Siguiendo la línea argumentativa del presente trabajo, sabemos que la acción tutorial es una labor de todo el profesorado y también que la calidad de la enseñanza y del profesorado son factores clave para la calidad educativa. Por lo tanto, podemos decir que la formación del profesorado es decisiva para la calidad educativa (Escudero, González & Rodríguez, 2018). Y en dicha formación, estudios recientes alertan de la necesidad de formación para el profesorado en competencias digitales, en el cambio de actitudes hacia el uso de dichas tecnologías en la escuela y sus transferencias a las aulas con rigor pedagógico (Marcía & Garreta, 2018; Pérez & Rodríguez, 2016).

En los últimos años se están produciendo grandes cambios y a gran velocidad en cuanto a la profesión docente. Con la inclusión de las tecnologías en los centros educativos y la función socializadora que se le requieren a los docentes en la actualidad, es de vital importancia,

buscar alternativas y nuevos cauces para hacer frente a los nuevos retos sociales emergentes y que los docentes tengan un desarrollo profesional.

Entendemos por desarrollo profesional docente, a toda actividad enfocada a la mejora de las competencias docentes actuales, es decir, toda actividad enfocada a la mejora de la calidad docente (Tello & Aguaded, 2009). Desde este punto de vista la formación permanente es de vital importancia. Esta formación continua tiene su base en la constante y rápida evolución que experimenta nuestra sociedad, y por tanto, la adecuación de los sistemas educativos y métodos de enseñanza a esta. Si para cualquier docente la formación continua es crucial en su desarrollo profesional, para el tutor, entendiendo que es el guía, mediador, acompañante del alumno en su desarrollo personal, social, emocional e integral, los es más aún si cabe.

La tendencia actual de la formación permanente es hacia la integración de las tecnologías en la Educación, promueven la importancia de la formación del profesorado en el desarrollo de la competencia digital. César Bernal y Antonia Rodríguez (2007) afirman que las propuestas *e-learning* adaptadas a las necesidades del profesorado, son muy útiles como recurso pedagógico de formación permanente del profesorado.

Las tecnologías, además, se han convertido en la vía más utilizada en la formación permanente del profesorado. Señala David Gordon (2003), a través de espacios formales de formación online el docente tiene una oportunidad de formación flexible, conveniente y sostenida, que sus predecesores nunca tuvieron. Además les permite publicar digital e impreso las experiencias docentes que lleven a cabo (Carneiro, Toscano & Díaz, 2011), dando lugar a una interacción con otros docentes o investigadores a nivel mundial (Arufe-Giráldez, Soidán, Furelos & Patón, 2016).

La formación en línea o *e-learning* es un proceso formativo, que está orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social y que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios, los cuales, comparten contenidos, actividades y experiencias y que además, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados (García-Peñalvo & Seoane Pardo, 2015). Suele implementarse a través de estos ecosistemas tecnológicos. Entre las herramientas más utilizadas están los Sistemas de Gestión de Aprendizaje o LMS (*Learning Management System*). Estos ecosistemas tecnológicos cuentan con módulos administrativos que permiten, entre otras cosas, configurar cursos, matricular alumnos, registrar profesores, y asignar calificaciones.

Las plataformas ofrecen paquetes de herramientas vinculadas a diferentes dimensiones comunicacionales, como correo electrónico, chat, foros, wikis y bases de datos, sobre las cuales pueden desplegarse diferentes tipos de actividades, tanto grupales como individuales (Marín & Llorente, 2015; Marín, Ramírez & Sampedro, 2011). En la actualidad, la interacción social constituye una de las principales actividades de los usuarios de Internet. Aparecen conceptos como comunidad de comunidades (Torres & Gago, 2014), que parten de la perspectiva de que los participantes en un MOOC (*Massive Online Open Course*, cursos en línea masivos y abiertos) se convierten en miembros de la comunidad que aportan su conocimiento para que otros aprendan; en esa Comunidad de Comunidades, señalan, estas pueden ser no solo de aprendizaje, sino también de carácter práctico, donde los participantes interactúan para crear y emprender juntos. Francisco José García-Peñalvo y Antonio Miguel Seoane (2015) se refieren a comunidades en el medio digital indicando su gran valor dentro del ámbito educativo y reafirmando en lo que se apuntaba una década antes. Desde nuestro punto de vista, una de las estrategias que debe desarrollarse con la teleformación es

el aprendizaje colaborativo y cooperativo, y ello pasa inicialmente por la potenciación de la creación de un sentimiento de comunidad entre los diferentes participantes, que será al mismo tiempo la base de una comunidad virtual.

En la Tabla 1, establecemos las competencias digitales del docente para trabajar en los tres ejes de desarrollo de la acción tutorial y actividades concretas en las que las tecnologías tengan un papel importante.

Tabla 1.

*Competencias digitales y Acciones Tutoriales mediante el uso de las tecnologías en los distintos ámbitos*

Ámbito	Competencias digitales	Actividades
Con los alumnos	Manejo y uso operativo de hardware y Software Diseño de Ambientes de Aprendizaje Ética y valores	Aplicaciones, buscadores educativos y plataformas educativas. Diseño de actividades con las familias y los estudiantes, se pueden crear también con respecto a los contenidos de la acción tutorial, como pueden ser las normas, tanto las de clase como en este caso de uso adecuado de las tecnologías. Ambientes de aprendizaje virtuales destinados a los alumnos. Se trabajan el respeto a los compañeros tanto en el ambiente educativo como en el virtual, se transmiten valores, que son extensibles al ambiente virtual, la ciberresponsabilidad, prevención de ciberacoso escolar.
Con el profesorado	Vinculación TIC con el Currículo Evaluación de recursos y Aprendizaje Mejoramiento profesional	Se trabajan en Aplicaciones educativas y plataformas para trabajar el currículum. Actividades que usan aplicaciones educativas para trabajar los contenidos establecidos en el currículum. Se plantean sistemas alternativos de evaluación a través de tecnologías. Capacidad de elaborar cuestionarios virtuales, encuestas, evaluación a través de juegos. Compartir recursos. Se llevan a cabo acciones formativas o comunidades de aprendizaje que implementen las tecnologías para llevar a cabo las acciones tutoriales.
Con las familias	Ética y valores	Programas de Control parental, buscadores educativos y plataformas educativas.

Diseño de Diseño de actividades con las familias, en  
Ambientes de control parental, normas de uso adecuado.  
Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia basada en Silva et al. (2006)

Por todo ello, el objetivo general de esta investigación es evaluar los conocimientos que poseen los docentes de Educación Infantil y Primaria sobre tecnologías antes de la implementación de una acción formativa como parte de la acción tutorial y, de este modo, comprobar su conocimiento en el desarrollo de la acción tutorial en cuanto a tecnologías se refiere tras recibir formación *ad hoc*. Este objetivo general se concreta en los específicos siguientes:

- (1) Explorar el conocimiento inicial de las docentes de Educación Infantil y Educación Primaria sobre el Plan de Acción Tutorial, temáticas y sus competencias digitales en acción tutorial.
- (2) Diseñar e implementar una Acción formativa con los docentes de Infantil y Primaria en tecnologías de la información y acción tutorial.
- (3) Analizar si han existido cambios en las competencias de los docentes tras la acción formativa.

## Metodología

El diseño adoptado ha sido de corte descriptivo, con diseño de intervención pretest-postest de grupo único, desarrollado a través de una acción telemática. Para la evaluación de la acción formativa se diseña *ad hoc* y aplica un cuestionario en la fase inicial y se vuelve a aplicar en la fase final, una vez cursada la acción formativa, aplicando asimismo una escala que evalúa la satisfacción y calidad de la intervención desde la perspectiva de los docentes participantes (Mengual, Lloret & Roig, 2015).

La población son docentes de Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Se ha tratado de un muestreo deliberado donde la muestra invitada y aceptante ha sido un total 55 docentes en activo. Si bien la muestra es de 55 participantes iniciales, solamente 26 (47,3% de la muestra Inicial, 8 hombres y 18 mujeres) finalizaron la acción formativa. En la Tabla 2, se muestran los datos demográficos de interés, como la edad, experiencia docente, nivel de informática, tipo de docencia y etapa educativa de los participantes.

Tabla 2

Datos demográficos de los participantes en ambas fases(N=26)

		Frecuencia	Porcentaje
<b>Género</b>	Masculino	8	30,8
	Femenino	18	69,2
<b>Conocimiento de Informática</b>	Básico	2	7,7
	Usuario	21	80,8
	Avanzado	3	11,5

<b>Tipo de Funcionario</b>	Funcionario	17	65,4
	Interino	9	34,6
<b>Etapa educativa</b>	Primaria	23	88,5
	Infantil	3	11,5
<b>Edad</b>	<25 años	2	7,7
	25-35 años	14	53,8
	35-45 años	7	26,9
	45-55 años	3	11,5
	>55 años	0	0
	<5 años	5	19,2
<b>Experiencia Docente</b>	5-12 años	12	46,2
	12-20 años	6	23,1
	20-28 años	2	7,7
	>28 años	1	3,8

### Procedimiento

A partir de la revisión bibliográfica y de programas de formación *online* para tutores, de manera sistemática, se procedió al diseño de la acción formativa que se detalla en el apartado de resultados, la cual fue sometida a una revisión exhaustiva. Una vez diseñada y depositada en la plataforma *Google Classroom*, se llevó a cabo una presentación informativa sobre el curso o acción formativa al profesorado de cada centro. El contenido de la misma era una introducción a esta acción formativa en línea. Se les transmitió la duración de la misma (5 horas), las herramientas necesarias (Ordenador o sucedáneos y conexión a internet), y el modo de acceso a la plataforma, LMS, utilizada para llevar a cabo la acción formativa.

En segundo lugar, se administró, de manera telemática, el Cuestionario de Evaluación Inicial y se animó a la inscripción, para ello se diseñó un cartel que se colocó en los centros educativos visitados a modo de estimulador para inscribirse en la acción formativa de forma voluntaria, en el curso: Tecnologías en mi aula y en casa. Plan de Acción Tutorial.

En tercer lugar, se procedió a la realización de la acción formativa que consistía en 3 módulos de una duración de 2 horas el módulo uno y de 1 hora cada uno de los dos módulos restantes. Teniendo en cuenta las características de la formación telemática (Gil & Martínez, 2017), el diseño de la acción fue predominantemente activo, enfocada a la realización de actividades que implican: lectura o visionado de los materiales suministrados, cumplimentar las tareas de carácter práctico y reflexivo y la comunicación bidireccional mediante el foro, los mensajes en el tablón y el correo interno. El contenido y el desarrollo de la acción formativa creemos conveniente desarrollarlos en la sección de resultados, de acuerdo al objetivo segundo de este trabajo.

Para finalizar, una vez cumplimentada la acción formativa, se les planteó el cuestionario de Evaluación Final y la Escala de Satisfacción del curso de manera telemática. Una vez recogidos todos los datos, se procedió al análisis de resultados, al establecimiento de conclusiones y a la redacción del informe final de investigación.

## Instrumentos

Para la recogida de datos de los participantes se utilizó el método de encuesta elaboradas *ad hoc* para la presente investigación en base a los objetivos de la investigación. En la primera escala se recogió la percepción sobre el conocimiento que tienen los participantes en relación al plan de acción tutorial (PAT), las temáticas tratadas en el PAT y algunas competencias digitales docentes (Roblizo & Cózar, 2015; Silva et al., 2006). La segunda escala es una escala de Satisfacción sobre la acción formativa.

A continuación se describen brevemente los dos instrumentos diseñados y aplicados para la recogida de información.

### Cuestionario de Evaluación Inicial y Evaluación Final

En ella se recogieron, por un lado, los datos demográficos (Edad, Experiencia Docente, Etapa Educativa, Género, Tipo de funcionariado y Conocimiento de Informática), y por otro, la percepción sobre el conocimiento que tienen los participantes en relación al plan de acción tutorial, las temáticas tratadas en el PAT y las competencias digitales. La escala contiene 17 ítems tipo Likert de respuesta sobre una serie de afirmaciones que varían de 1 a 5 puntos, donde 1 es “Nada de acuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”. La escala tiene una fiabilidad con una consistencia interna buena (Alfa de Cronbach = 0,856) y validez de contenido (interjueces), y está dividida en 3 dimensiones: Conocimiento del PAT, temáticas de la acción tutorial, las competencias tecnológicas y acción tutorial, tal y como se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3

*Dimensiones integradas en el Cuestionario N° 1 Evaluación Inicial y Final*

Evaluación Inicial y Evaluación Final	Dimensiones	Ítems	Ejemplo de ítem
Cuestionario de 17 Ítems tipo Likert (puntuación de 1 hasta 5)	Conocimiento del PAT	1, 2, 3	“Los docentes pueden proponer contenidos a trabajar en la acción tutorial”
	Temáticas de la acción tutorial	4, 5, 6, 8,	“4. Considero interesante tratar la temática del conocimiento de grupo-clase como contenido de la acción tutorial.”
	Competencia Digital y acción tutorial	7, 9, 10, 11, 12,13,	“9. Considero adecuado tratar con los estudiantes de Educación Infantil y Primaria el uso de normas de seguridad en Internet o del uso adecuado de dispositivos móviles.”
	Ítems referidos a la formación de familias y tutores sobre tecnología	14,15,16,17	“17. Necesito formación permanente sobre estas temáticas.”

## Encuesta de Satisfacción

Esta escala muestra la satisfacción con respecto a la acción formativa. Se ha elaborado en base a unos criterios de calidad, una adaptación del Cuestionario de evaluación de la calidad virtuales adaptados a MOOC de Santiago Mengual et al. (2015) y una fiabilidad alta, según el Alfa de Cronbach del 0,797. Consta de 5 ítems tipo Likert de respuesta sobre una serie de afirmaciones que varían de 1 a 5 puntos, donde 1 es “Nada de acuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”. Y una pregunta de tipo abierta sobre las posibilidades de mejora de la calidad del curso.

## Análisis de datos

Conforme a los objetivos de la investigación y la naturaleza de los datos recabados se realizó una aproximación de tipo cuantitativo. Para el análisis de los datos se usó el paquete estadístico SPSS en su versión 20.0, se realizó un estudio descriptivo de cada pregunta del cuestionario de Evaluación Inicial y Final, se analizó por un lado de manera descriptiva y por otro el efecto de la acción formativa de los participantes que finalizaron la acción formativa, a través de técnicas de contraste de muestras relacionadas. Tras comprobar los contrastes en los que se apreciaban diferencias estadísticamente significativas, se procedió a calcular el tamaño del efecto por medio del estadístico “d” de Cohen (1988), quien establece que dicho valor ha de ser igual o superior a 0,5 para considerar un tamaño del efecto adecuado.

## Resultados

Presentamos los resultados por objetivos, en primer lugar describiremos el conocimiento inicial de los docentes, en segundo lugar, se describirá la acción formativa, su diseño y su implementación y por último, se evalúan y analizan los cambios en las mismas competencias de los docentes tras la acción formativa.

**OBJETIVO 1.** *Explorar el conocimiento inicial de los docentes de Infantil y Primaria sobre el Plan de Acción Tutorial, temáticas y sus competencias digitales en acción tutorial.*

Se procede al análisis de los resultados de las dimensiones del cuestionario de Evaluación inicial. Se presentan los resultados de las medias en las 3 dimensiones del cuestionario. En primer lugar, según se expone en la Tabla 4, los docentes participantes en la acción formativa parten inicialmente con un Conocimiento del PAT situado en una media de 4,76 (sobre un máximo de 5), destacando su consideración del PAT como un documento básico de consulta para el docente ( $M=4,92$ ).

Tabla 4

*Conocimiento que tienen los docentes del Plan de Acción Tutorial. Medias y desviaciones típicas*

Ítems	Media	Desviación Típica
El Plan de Acción Tutorial es un documento que el maestro ha de consultar.	4,92	,272
Los contenidos a trabajar en la acción tutorial deben aparecer en el PAT.	4,81	,402

Los docentes pueden proponer contenidos a trabajar en la acción tutorial.	4,58	,578
Dimensión Conocimiento del PAT.	4,76	,294

En cuanto a la segunda dimensión, en relación al interés que muestran en incluir diversas Temáticas en el PAT, los resultados quedan recogidos en la Tabla 5. Todas las puntuaciones están próximas a la puntuación máxima de 5(*Totalmente de Acuerdo*), es decir, todas las temáticas propuestas resultan de gran interés por los docentes participantes para ser incluidas en su acción tutorial.

Tabla 5

*Percepción del interés que tienen los docentes en incluir temáticas dentro del Plan de Acción Tutorial. Medias y desviaciones típicas*

Ítems	Media	Desviación Típica
Considero interesante tratar la temática del conocimiento de grupo-clase como contenido de la acción tutorial.	4,88	,326
Considero interesante tratar actitudes y hábitos de estudio como contenido de la acción tutorial.	4,77	,430
Considero interesante tratar la Educación Emocional como contenido de la acción tutorial.	4,88	,326
Considero interesante tratar la educación en valores como contenido de la acción tutorial.	4,96	,196
Dimensión temáticas del PAT	4,87	,203

Los resultados de la tercera dimensión, competencias digitales en cuanto a la acción tutorial, pueden verse en la Tabla 6. Los docentes participantes, en el momento inicial, se muestran entre *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo* en incluir las temáticas referidas al uso seguro y educativo de las TIC en la acción tutorial.

Tabla 6

*Percepción de los docentes sobre la importancia de trabajar las competencias digitales en cuanto a la acción tutorial. Medias y desviaciones típicas*

Ítems	Media	Desviación Típica
Considero interesante tratar el uso adecuado de dispositivos móviles (móvil, Tablet,...) e Internet como contenido de la acción tutorial.	4,50	,648
Considero adecuado tratar con los alumnos de Educación Infantil y Primaria el uso de normas de seguridad en Internet o del uso	4,27	,604

adecuado de dispositivos móviles como contenido de la acción tutorial.

Considero necesario trabajar en el aula las normas de utilización de redes sociales, buscadores, plataformas de imágenes o vídeos (Youtube, Google,...) como contenido de la acción tutorial.	4,27	,778
Es adecuado proponer a los estudiantes de Infantil y Primaria que realicen búsquedas en Internet.	4,15	,834
Creo que es necesario abordar en las etapas de Infantil y Primaria la temática del ciberacoso, en concreto el rol de víctima, el rol del acosador, y el rol de observador participante.	4,27	,778
Creo adecuado abordar estas temáticas en las reuniones grupales y tutorías con las familias.	4,38	,752
Dimensión Competencias TIC	4,30	,623

Los resultados de los ítems sobre la formación de familias y docentes en tecnología quedan recogidos en la Tabla 7.

Tabla 7

*Percepción que tienen los docentes sobre la formación de familias y docentes en tecnología. Medias y desviaciones típicas*

Ítems	Media	Desviación Típica
14. Considero que las familias tienen necesidades de formación en estas temáticas.	4,62	,623
15. He recibido formación sobre plataformas, aplicaciones y buscadores que se ajusten a la edad de alumnos de Infantil y Primaria.	3,96	,916
16. La formación inicial recibida sobre acción tutorial ha sido suficiente/adecuada.	3,50	,707
17. Necesito formación permanente sobre estas temáticas.	3,92	,845

Los ítems, 15, 16 y 17, tuvieron puntuaciones cercanas a 3 (*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*) y 4 (*De acuerdo*) respectivamente. Es decir, los docentes se encuentran entre *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* y *De acuerdo* en que la formación inicial es suficiente, en que han sido formados en competencias digitales y la necesidad de que deben formarse permanentemente en tecnologías.

**OBJETIVO 2.** *Diseñar e Implementar una Acción formativa con los docentes de Infantil y Primaria en tecnologías de la información y acción tutorial.*

*Descripción de la acción formativa.*

Se trata de una acción formativa de tipo telemática, alojada en una plataforma de aprendizaje, *Google Classroom*, a la que se puede acceder a través de la web o a través de una aplicación móvil. En la tabla 8 está el esquema de las actividades llevadas a cabo durante la acción formativa. Desde la presente investigación es importante que en todas las fases de aplicación, diseño y desarrollo de las acciones de *e-learning*, los profesores tengan dos tipos de presencia: cognitiva y social.

Los objetivos del curso fueron los siguientes:

-Concienciar al profesorado de la necesidad de trabajar la acción tutorial desde las tecnologías.

-Establecer las normas para un uso responsable de los dispositivos tecnológicos del menor, tanto en relación al tiempo de su uso diario y en relación a la franja de edad del menor.

-Conocer algunas de las aplicaciones, buscadores educativos más utilizados y su uso adecuado por parte de los niños/as.

-Utilizar Internet y algunas redes sociales con una finalidad pedagógica y de forma segura.

-Conocer el concepto de ciberacoso y los distintos roles que intervienen, conociendo a su vez estrategias de prevención.

*Contenidos del curso*

Tabla 8

*Esquema sobre las actividades de la Acción formativa realizada*

Módulo	Objetivo	Pilar de la Educación	Actividades
<b>Presentación</b>	Concienciar al profesorado de la necesidad de trabajar la acción tutorial desde las tecnologías	<i>Enseñar a hacer</i> <i>Enseñar a vivir juntos</i> <i>Enseñar a conocer</i>	1. Razones sobre la relevancia de la temática. 2. ¿Por qué es interesante trabajar las tecnologías desde el PAT? Apertura del foro.
<b>Módulo 1. Normas para usar las tecnologías</b>	Establecer las normas para un uso responsable de los dispositivos tecnológicos del menor, tanto en relación al tiempo de su uso diario y en relación a la franja de edad del menor. Utilizar Internet y algunas redes sociales con una	<i>Enseñar a ser</i> <i>Enseñar a vivir juntos</i> <i>Enseñar a hacer</i>	3. Los niños y las nuevas tecnologías: beneficios y peligros. 4. Decálogo de buenas prácticas con el uso de las tecnologías digitales. 5. Ejemplos de una actividad de tutoría(Alumnos y familiares).

	finalidad pedagógica y de forma segura.		
<b>Módulo 2. Apps y buscadores educativos para el aula.</b>	Conocer algunas de las aplicaciones, buscadores educativos más utilizados y su uso adecuado por parte de los niños/as.	<i>Enseñar a conocer</i> <i>Enseñar a ser</i>	6. Realizar el <i>Kahoot</i> sobre aplicaciones, buscadores y plataformas educativas. 7. Descripción de una aplicación práctica de la plataforma KAHOOT. 8. Compartamos conocimiento ¿Qué aplicación, plataforma o buscador usas o conoces?
<b>Módulo 3. Ciberresponsabilidad ad.</b>	Conocer el concepto de ciberacoso y los distintos roles que intervienen, conociendo a su vez, estrategias de prevención.	<i>Enseñar a convivir juntos</i> <i>Enseñar a ser</i> <i>Enseñar a hacer</i>	9. Roles en el ciberacoso. Supuesto práctico.

Para valorar en qué medida los docentes están satisfechos con la acción formativa realizada, se aplicó el cuestionario de satisfacción diseñado *ad hoc*. En la Figura 1, se muestran los resultados de la Encuesta de satisfacción del curso. En cuanto al contenido teórico y práctico del curso la media fue 4,32, la relativa a la accesibilidad y duración, 4,27, por otro lado en cuanto a la satisfacción por los recursos empleados, 4,23, en relación a la atención a los alumnos y ayuda prestadas en el curso, 4,5 y por último, la satisfacción media del curso fue de 4,41. Puntuaciones todas cercanas a 5 (*Totalmente Satisfecho*).

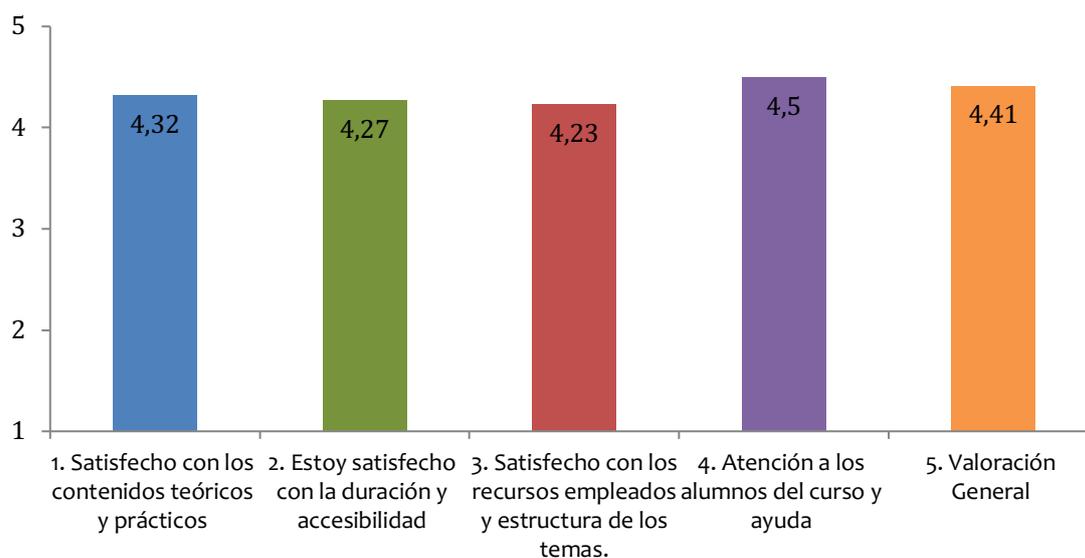


Figura 1. Puntuaciones medias de las preguntas del Cuestionario de Satisfacción.

**OBJETIVO 3.** Analizar si han existido cambios en las competencias de los docentes tras la acción formativa.

A continuación se muestran las medias de las tres dimensiones de la Evaluación, tanto la final como la inicial (Ver Figura 2). Las puntuaciones en la Evaluación Final de las distintas dimensiones son ligeramente más altas, en cada una de las dimensiones, que las puntuaciones de la Evaluación Inicial.

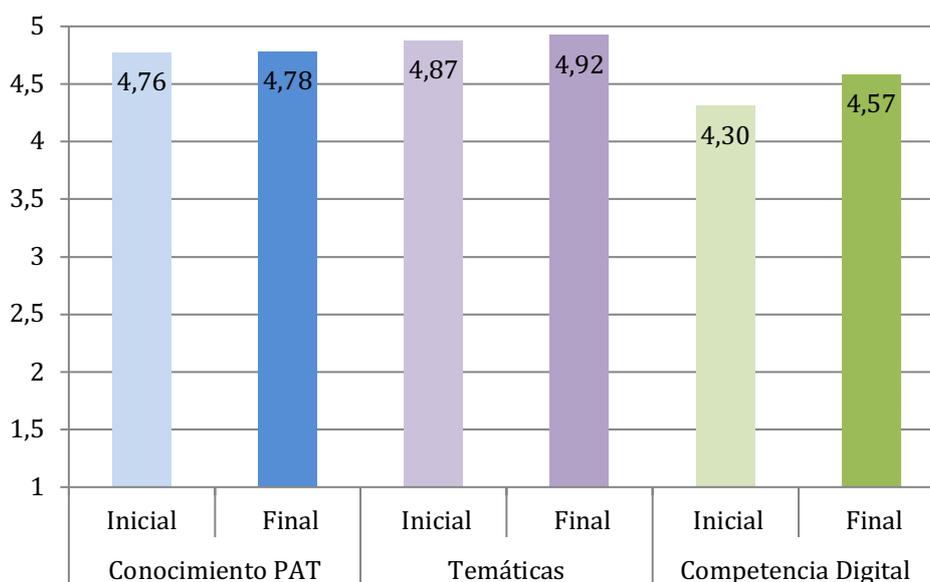


Figura 2. Medias Evaluación Inicial y Final, en base a las 3 dimensiones de la encuesta, Conocimiento PAT, Temáticas y Competencias digitales en la acción tutorial.

Para comprobar la existencia de diferencias entre el *pretest* y el *posttest*, se aplicó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas (prueba de Wilcoxon de los rangos con signo), apreciándose diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha < ,05$ ) en la dimensión referida a la Competencia digital mostrada por el profesorado participante, que aumenta significativamente después de cursar la acción formativa *online*. Asimismo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos de los cuatro ítems referidos a la formación del docente en tecnologías, así como a su percepción sobre la necesidad de formación. Curiosamente, después de la intervención, aumenta significativamente la percepción sobre la adecuación de la formación inicial recibida, así como los docentes participantes son conscientes de una mayor necesidad de formación en estas temáticas una vez cursada la acción formativa (Tabla 9). Con respecto a la estimación del tamaño del efecto, se constata un tamaño del efecto relevante en las diferencias respecto a “Necesito formación permanente sobre estas temáticas”, pues el valor *d* de Cohen supera el valor crítico establecido de 0,50 ( $d = -1,102$ ). El resto de contrastes no alcanzaron el valor crítico de 0,50 establecido por Cohen, aunque el contraste entre Competencias TIC inicial y final obtuvo un tamaño del efecto destacable ( $d = -0,496$ ).

Tabla 9

Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Postest

Dimensión	Momento	Media	Z	Significación asintótica
Competencias TIC	Pretest-	4,30	-2,837	,005
	Postest	4,57		
La formación inicial recibida sobre acción tutorial ha sido suficiente/adecuada	Pretest-	3,50	-2,828	,005
	Postest	3,81		
Necesito formación permanente sobre estas temáticas	Pretest-	3,92	-3,827	,000
	Postest	4,73		

## Discusión y conclusiones

Es crucial analizar el conocimiento de los docentes en relación a la acción tutorial y las competencias digitales relacionadas con la misma acción tutorial. En primer lugar, es destacable la muestra tan joven de la investigación, aunque de acuerdo al tipo de muestreo realizado, es congruente, ya que si no se poseen unas competencias mínimas en tecnologías, la realización de la acción formativa está condenada al fracaso (Silva et al., 2006).

Esto es coherente con los inconvenientes de este tipo de acción formativa y refleja la falta de actualización digital de los docentes más veteranos, que no han llegado a completar la acción formativa. Estos docentes entran dentro del grupo de personas que no tienen unas competencias mínimas en tecnologías. Además de la merma que supone a los alumnos para alcanzar los objetivos del currículum. Por lo tanto, desde el ámbito educativo se le tiene que dar respuesta, ya que las competencias en tecnología cada vez son más imprescindibles.

Los resultados van en la línea de las investigaciones revisadas, muestran una percepción de la importancia de las competencias digitales en todos sus ámbitos, pero es cuando se hace mención a la formación específica en tecnologías cuando los docentes obtienen resultados mediocres y su nivel de formación está por debajo del esperado (Roblizo & Cózar, 2015). Resulta llamativo que, en cuanto a la necesidad de formación en estas competencias, no se obtengan puntuaciones tan altas en la evaluación inicial como sí ocurre con las distintas temáticas (como las normas de uso adecuado de dispositivos electrónicos, utilizar *apps* o plataformas educativas) en las que se centra el cuestionario.

Con respecto a la implementación de la acción formativa, esta se llevó a cabo de manera dinámica, utilizando gran variedad de recursos y medios. Se fomentó la participación y comunicación de los participantes, la reflexión y la síntesis. La acción formativa se ha diseñado e implementado teniendo en consideración los tres destinatarios de la acción tutorial: profesorado, alumnado y familias. En relación a los docentes participantes, la propia acción formativa sirve de ejemplo de ello. Entre las aportaciones del curso se ha proporcionado material, una vía abierta de comunicación entre profesionales y además encontramos que ha servido como un nuevo ambiente de aprendizaje que les ha llevado a vincular las competencias digitales con el currículum (Silva et al., 2006). En relación a la familia, se han trabajado en programas de control parental, en actuaciones tutoriales de formación de familias en materia de Normas, Aplicaciones, plataformas educativas

adecuadas y ciberresponsabilidad. Por último, en relación a los estudiantes, se trabajó también aplicaciones, buscadores educativos, en el respeto y tolerancia etc.

La satisfacción de los docentes participantes con el curso fue bastante alta en todos los ámbitos. Se tuvo en cuenta la vertiente social, característica de las comunidades de aprendizaje, también por parte de profesor tutor ya que, el nivel y tipo de interacción entre estudiantes y profesores juega un papel fundamental en la calidad del aprendizaje y del curso (Solano, Gabriela & Espinoza, 2017). En cuanto a las propuestas de mejora recogidas, se concretan bien en la posibilidad de premiar este tipo de acciones formativas en base a incentivos (“*Que cuente como créditos de formación docente el curso*”) y por otro lado en la continuación de la acción formativa en una comunidad de aprendizaje poniendo en contacto a los docentes de la zona, para comunicarse y compartir recursos y experiencias, contribuyendo a la creación de redes.

Podemos concluir que los docentes participantes mejoraron significativamente en las competencias digitales en relación a su acción tutorial. Además, aumentaron significativamente su percepción sobre la adecuación de la formación inicial recibida, así como una vez realizada la acción formativa, los docentes participantes se muestran más conscientes de su mayor necesidad de formación en las temáticas cursadas. Es decir, que tras la acción formativa, los docentes muestran un significativo mayor grado de acuerdo sobre la importancia de formarse, y además de manera continua, para adquirir competencias digitales.

En cuanto a las limitaciones, la elaboración de los ítems en la escala de evaluación inicial y final podría ir encaminada a las actuaciones y conocimientos que se han realizado o se dominan y no tanto a la importancia de que se realice lo que en un ítem se expone, es decir, no tanto a la voluntad de querer trabajar en una línea sino a las temáticas desarrolladas en la acción tutorial, en su propia acción docente. Además, dado que, el tamaño de la muestra es reducido y la posibilidad de disponer de instrumentos de evaluación más precisos hacen necesario seguir indagando en las cuestiones que se plantea esta investigación. La muerte muestral elevada es frecuente en este tipo de investigación, a través de acciones formativas telemáticas, ya que según Lloyd Armstrong (2014), solo un 4% de las personas que se inscriben en la plataforma digital Coursera, consigue completarlo. Podemos afirmar que nuestra muestra real participante que ha completado la acción formativa supera con creces este porcentaje (26 docentes frente a 55 que lo iniciaron, casi la mitad de éstos). Un factor clave en este éxito de participación puede residir en la campaña de sensibilización e información realizada antes en los centros educativos y el formato de duración breve del curso, no ser de larga duración.

Concluimos que la presente investigación sirve para abrir el camino a la hora de la formación en acción tutorial con competencias digitales. Han surgido interrogantes en cuanto a la necesidad de formación en tecnologías para llevar a cabo una acción tutorial de calidad y de actualidad. Este tipo de formación supone la apertura de un nuevo canal entre los docentes y la acción tutorial a través de cursos elaborados en base a las necesidades específicas de estos. Estas acciones formativas tienen que ir enfocadas a su vertiente más social, de interacción y comunicación, como comunidades de aprendizaje. Además, todavía persiste esa actitud negativa en algunos docentes que no tienen una formación mínima en tecnologías, por lo que, la comunidad educativa y la administración educativa especialmente, se debe plantear qué hacer al respecto, ya que estas competencias son cada vez más imprescindibles y necesarias.

Esta investigación tiene potenciales implicaciones para las prácticas pedagógicas relacionadas con la acción tutorial y la competencia digital. Sus resultados podrían motivar a

profesores y centros educativos a incorporar como modalidad de formación para los docentes cursos on-line diseñados por el propio centro a fin de dotar al profesorado de los recursos necesarios para afrontar esta tarea o bien a mejorar su competencia digital, para favorecer la motivación por dar una respuesta adecuada tanto a familias como alumnado, especialmente en contextos vulnerables. Al mismo tiempo, el estudio podría servir de base para nuevas investigaciones centradas en los efectos de la integración de las tecnologías en la formación de los centros escolares.

Las futuras líneas de investigación tienen que ir enfocadas, haciendo uso de instrumentos de medida contrastados (Cabero, Marín & Castaño, 2015), a investigar con los docentes, las familias, en especial los alumnos, triangulando los datos de fuentes tanto cuantitativas como cualitativas.

## Referencias

- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Armstrong, L. (2014). 2013- the Year of Ups and Downs for the MOOCs. *Changing Higher Education*. Recuperado de <http://goo.gl/SqwGWn/>
- Arufe-Giráldez, V., Soidán, J. L., Furelos R. & Patón, R. (2016). El póster virtual, una nueva propuesta para la difusión del conocimiento en congresos. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 456-473.
- Bernal, C. & Rodríguez, A. (2007). La presentación de las prácticas docentes como vía para la integración curricular de los recursos digitales y el desarrollo profesional. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 6.
- Cabero, J., Marín, V. & Castaño, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@tic. Revista d'innovació educativa*, (14), 13-22.
- Carneiro, R. Toscano, J. C. & Díaz, T. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Cohen, J. (1988) (2.ª ed.). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Escudero, J. M., González, M. T. & Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21 (1), 157-180.
- García, F. & Seoane, A. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 119-144.
- Gil, J. & Martínez, J. (2017). El empoderamiento del alumnado en los sMOOC. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 43-60.
- Gordon, D. (2003). *Better Teaching and Learning in Digital Classroom*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE, nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- Marín, Verónica & Llorente, María del Carmen (2015). Del e-Learning al e-PLE: renovando viejos modelos de enseñanza. *Campus Virtuales*, 2(2), 120-128.
- Marín, V., Ramírez, A. & Sampedro, B. (2011). Moodle y estudiantes universitarios. Dos nuevas realidades del EEES. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 15(1), 109-120. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/15362>.

- Mengual, S. , Lloret, C. & Roig, R. (2015). Validación del Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 145-169.
- Morales, A. B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos: Revista educativa digital*, (7), 95-114. Recuperado de [http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/HEKADEMOS\\_N7.pdf](http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/HEKADEMOS_N7.pdf).
- Pérez, A. & Rodríguez, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415.
- Roblizo, M. & Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 23-39.
- Rodríguez, S. & Romero, M. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 43-56.
- Royo, Y., Pérez, C., Almela, A., Pons, R., Herranz, C., Olivares, M. D., Montoya, F., Centenero, M. D, Martínez, J. F., Vivancos, R. & Ochoa, Y. (2002). *La Acción Tutorial en Primaria*. Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones. Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. M. & Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-17.
- Solano, G. & Espinoza, J. (2017). Formación de docentes para la creación de cursos virtuales en la enseñanza del español como segunda lengua. *Comunicación*, 26(1), 42-56.
- Tello, J. & Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Revista de Medios y Educación*, (34), 31-47.
- Torres, D. & Gago, D. (2014). Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 13-34.