



Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica

Beliefs about family-school relationships. Changes in pre-service teachers after receiving specific training

Cristina Vázquez Huertas, Silvia López-Larrosa
Universidade da Coruña

Resumen

Las creencias sobre la relación familia-escuela de los docentes varían en un continuo según el papel atribuido a padres y docentes, y el poder que tienen unos y otros. Los futuros docentes también tienen creencias sobre esta relación y su competencia para desarrollarla. En este trabajo participaron dos grupos de futuros docentes, alumnos de segundo curso. Un grupo recibió formación específica sobre la relación familia-escuela y su mejora (116 alumnos del grado de Educación Infantil, que constituyen el grupo experimental, GE). El otro grupo no recibió dicha formación (92 alumnos del grado de Educación Primaria, que constituyen el grupo control, GC). Se elaboró el Cuestionario de creencias sobre las relaciones familia-escuela (CCR) y se aplicó antes y después del entrenamiento del GE. Los resultados indican que los alumnos del GE incrementaron sus creencias sobre la colaboración familia-escuela en el post-test y redujeron las creencias sobre la subordinación y dejación de los padres y sobre la autoridad de los docentes. Los alumnos del GC mantuvieron sus creencias, significativamente más basadas en la autoridad de los profesores y la subordinación y dejación de los padres con respecto al GE. La competencia percibida para relacionarse con las familias no cambió significativamente en ambos grupos. No obstante, se hallaron correlaciones significativas entre las creencias y la competencia percibida, que evidencian la importancia de trabajar con los futuros docentes las creencias basadas en la colaboración familia-escuela.

Palabras clave: formación de profesores, creencias, relación familia-escuela.

Abstract

Teachers' beliefs about family-school relationship vary in a continuum according to the role that parents and teachers have, and the power that they hold. Pre-service teachers also have beliefs about this relationship and their own competence to develop it. Two groups of pre-service teachers (second year students) participated in this study. One group received specific training on family-school relationship and its improvement (116 students attending a degree in Early Childhood Education, who constituted the experimental group, EG). The other group was not trained (92 students attending a degree in Primary Education, who made up the control group, CG). The Beliefs about family-school Questionnaire (CCR) was developed and applied before and after the EG was trained. Results show that students in the EG increased their beliefs about family-school collaboration in the post-test and decreased their beliefs about parental subordination to teachers' authority and parents' carelessness. Students in the CG kept their beliefs unchanged, which were significantly more prone to support teachers' authority and parental subordination and parents' carelessness compared to the EG.. Perceived competence for family-school relationship did not change significantly in either group. However, significant

correlations between beliefs and perceived competence were found, pointing out the importance of working pre-service teachers' beliefs about family-school collaboration.

Keywords: teacher preparation, beliefs, family-school relationship.

Siguiendo a Epstein (2001), todos los profesores comparten algo: sus alumnos tienen familias que vienen con ellos al colegio. El niño, que pertenece a ambos ámbitos, ocupa el lugar central en la relación entre los dos, conformando su punto de unión. No obstante, las perspectivas sobre el tipo de relación entre la familia y la escuela varían. Amatea (2013) habla de la existencia de tres paradigmas en la relación familia-escuela. El primero es el paradigma de la separación en el que la visión predominante es que la escuela es mucho más competente para educar a los niños, familia y escuela se encuentran separadas y tienen una relación conflictiva. El segundo paradigma es el de la recuperación (“remediation”) que acepta la existencia de una relación entre la familia y la escuela pero supeditada a la escuela y capacitada por ésta. Finalmente, el paradigma de la colaboración tiene que ver con “un esfuerzo conjunto hacia una meta común por parte de participantes que comparten el poder” (Seeley, 1985, p. 65).

Siguiendo el paradigma de la colaboración, familia y escuela deberían trabajar asociadas, compartiendo información, resolviendo las dificultades y celebrando los éxitos. Ninguna de las dos aisladamente tiene la capacidad de proporcionar a los menores todos los aprendizajes necesarios para su desarrollo íntegro. Por ello, se hace necesario el establecimiento de vínculos de cooperación entre ambas (García-Bacete y Martínez-González, 2006). En esta línea, la existencia de una buena relación entre la familia y la escuela ha demostrado tener un impacto positivo en los sentimientos y el rendimiento de los estudiantes (López-Larrosa, Dubra y Barrós, 2011; Seitsinger, Felner, Brand y Burns, 2008).

Tiene sentido, entonces, tratar de optimizar la relación entre la escuela y la familia y la primera debería tomar la iniciativa (García-Bacete, 2006). Algunos autores (Seitsinger et al., 2008) sugieren que, cuanto mayor es el esfuerzo del profesor por llegar a las familias, mayor es el compromiso de la familia con la escuela. Por ello, resulta indispensable una buena formación que capacite al profesorado.

Sin embargo, muchos profesores ni se sienten ni están suficientemente preparados para trabajar con las familias (Amatea, Mixon y McCarthy, 2013; Epstein, 2001; López-Larrosa, 2009). La causa es fácilmente detectable: no existe una preparación específica para ello dentro de la mayoría de los planes de formación del futuro profesorado (Broussard, 2000; Epstein, 2001; García-Bacete y Martínez-González, 2006). Esta

carencia tiene como consecuencia que los docentes tengan creencias y prácticas en la relación familia-escuela que es necesario modificar (Grossman, 1999; Souto-Manning y Swick, 2006). Por ejemplo, no se va más allá de cumplir los mínimos legales, suponiéndolos suficientes para el establecimiento de una relación cooperativa y de calidad, cuando en realidad no lo son (García-Bacete, 2006; Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006); se comete el error de considerar que la relación con la familia es de carácter unidireccional, enfatizando la responsabilidad de los padres de ser un apoyo para la escuela y los docentes y no al contrario (García-Bacete, 2006); o solo se da un acercamiento entre la familia y la escuela en situaciones problemáticas y no como medio de intercambio de información y cooperación (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006).

Según Amatea y sus colaboradores (Amatea et al., 2013), el profesorado en formación considera que las familias no realizan aportaciones significativas al aprendizaje de los niños y solamente entran en contacto con la escuela si son llamadas por el docente para apoyar sus iniciativas; además de que ven con ansiedad la idea de invitar al aula a aquellos padres que puedan ser intrusivos y exigentes, por tanto, piensan en llamarlos solamente si es estrictamente necesario. Sin embargo, las familias son expertas en sus hijos, por lo que tendría mucho sentido que participasen en la toma de decisiones y en la resolución de los problemas que les conciernen.

Es, pues, evidente la necesidad de que los docentes aprendan a colaborar con las familias, a identificar los problemas sin determinar causas y culpables, y a buscar soluciones de forma cooperativa (Weiss y Edward, 1992). Para ello, Gorksi (2009) y Amatea (2009) plantean la importancia de que el futuro profesorado se haga consciente de sus propias creencias sobre cómo deberían interactuar con las familias y sobre cómo éstas deberían interactuar con ellos. Así, resultaría más sencillo optimizar la relación. Por su parte, Martínez-González y Pérez-Herrero (2006) proponen una serie de acciones orientadas a lograr la cooperación entre las familias y los centros escolares: aumentar la frecuencia en sus comunicaciones; no limitar la interacción a la aparición de situaciones problemáticas; fomentar una mayor participación de las familias en el centro; y proporcionar la formación y el asesoramiento necesarios al profesorado para trabajar de forma colaborativa y eficaz con la familia.

Según esto último, son necesarios programas

destinados al futuro profesorado que sirvan para desarrollar habilidades de relación con las familias. Esta formación puede ser considerada también una herramienta para alcanzar el resto de las acciones que los autores proponen. De hecho, las experiencias existentes con este tipo de programas enfocados al futuro profesorado han mostrado tener un impacto positivo en sus creencias y en la percepción de su propia capacidad (Amatea, Cholewa y Mixon, 2012; Amatea et al., 2013; Blasi, 2002).

El presente estudio, por tanto, tiene los siguientes objetivos:

- Identificar los cambios en las creencias sobre las relaciones familia-escuela de futuros docentes que han recibido formación específica en habilidades de relación con la familia, y con respecto a aquellos que no han recibido dicha formación.
- Identificar los cambios en las creencias sobre la propia competencia percibida para relacionarse con la familia de futuros docentes que han recibido formación específica, y con respecto a aquellos que no han recibido dicha formación.
- Identificar la relación entre las creencias sobre la relación familia-escuela y la competencia percibida para relacionarse con la familia.

Método

Participantes

Dentro de la población del futuro profesorado, se seleccionaron dos grupos diferentes de estudiantes de la Universidad de A Coruña. Los participantes fueron 208 alumnos de segundo curso en la facultad de Ciencias de la Educación, de los cuales, 116 eran alumnos del grado de Educación Infantil y 92 eran alumnos del grado de Educación Primaria. Los alumnos del grado de Educación Infantil constituyen el grupo experimental mientras que los alumnos del grado de Educación Primaria constituyen el grupo control. Los primeros tienen una asignatura de segundo cuatrimestre titulada “Intervención psicológica en el contexto familiar”, que se ocupa esencialmente de las relaciones familia-escuela desde un paradigma de colaboración, mientras que los segundos no reciben esta formación (se dan más detalles en el apartado procedimiento).

La formación académica de los alumnos de segundo del grado de Educación Infantil y Primaria hasta el comienzo del segundo cuatrimestre difiere en 25% de las asignaturas. Para el grupo de Educación Primaria, la programación se centra más en didácticas específicas, existiendo una serie de materias no compartidas con los alumnos del primer y segundo curso del grado de Educación Infantil: Lengua y literatura gallega y su didáctica, Educación matemática II, Educación artística y su didáctica, Didáctica de las ciencias sociales I y Diseño y desarrollo curricular de la educación física. Por su parte, el grupo de Educación Infantil, en

sustitución de las asignaturas antes mencionadas, cuenta con las siguientes: Valores y educación para la igualdad, Psicología clínica infantil, Investigación y evaluación de la calidad de proyectos educativos, Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos y, por último, Intervención psicológica en el contexto familiar.

Además, existen algunas diferencias en el nombre de tres asignaturas: Orientación y tutoría (Educación Infantil) pasa a llamarse Educación, tutoría y calidad (Educación Primaria); Didáctica de la lengua castellana (Educación Infantil) pasa a ser Lengua castellana y su didáctica (Educación Primaria) y Didáctica de la lengua gallega (Educación Infantil) pasa a llamarse Lengua gallega y su didáctica (Educación Primaria).

La edad de los alumnos del grado de Infantil oscilaba entre los 19 y los 45 años con una media de edad en el pre-test de 21.84 años ($DT = 4.35$). Por lo que respecta al sexo, la mayoría eran mujeres (96.6%) y un 3.4% eran hombres.

En el grupo de Primaria las edades oscilaban entre los 19 y los 44 años, con una media de edad de 21.26 años ($DT = 3.87$). La mayoría eran mujeres (71%) y un 29% eran hombres.

En el post test, la muestra se redujo a 183 alumnos, de los cuales 104 procedían del grado de Educación Infantil y 79 del grado de Educación Primaria. Esto supone que se perdieron 25 participantes en el post test. No obstante, las características de la muestra por edad y sexo fueron muy similares en el post-test en ambos grupos y con respecto al pre-test. La media de edad de los alumnos del grado de Infantil fue de 21.90 años ($DT = 4.19$) y la distribución por sexos fue de 97% mujeres y 3% varones. Por lo que respecta a los alumnos de Primaria, la media de edad de los participantes en el post-test fue de 21.43 años ($DT = 3.9$), siendo un 71% mujeres y un 29% hombres.

Instrumento

Se usó el cuestionario denominado “Cuestionario de creencias sobre las relaciones familia-escuela” (CCR) confeccionado por las autoras. CCR consta de 49 ítems.

Los primeros 34 ítems exploran la percepción que los futuros docentes tienen de las relaciones con la familia durante las entrevistas (cómo convocar, dónde realizar la entrevista y sobre todo, qué clima y qué postura relacional y comunicativa es la del docente con respecto a la familia y a la inversa). Los ítems del 35 al 48 se ocupan de la percepción general que los futuros docentes tienen de las relaciones entre la familia y la escuela, cómo perciben a los padres como educadores de sus hijos y su labor profesional con respecto a las familias de sus alumnos. Finalmente, el último ítem explora la percepción de competencia de los futuros docentes para relacionarse con las familias de sus alumnos.

Los 49 ítems se contestan usando una escala Likert de cinco puntos con opciones de respuesta que van desde muy en desacuerdo (valor 1) a muy de acuerdo (valor 5).

Procedimiento

Se contactó con cuatro profesores con docencia en los dos grupos de segundo curso del grado en Educación Infantil y los grupos de segundo curso del grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña. Se contó con su permiso para realizar el estudio. Los alumnos dieron su consentimiento sabiendo que su participación no les perjudicaría y que sus datos personales no serían utilizados.

Se realizó una medida pre-test de los dos grupos del grado de Educación Infantil y los dos grupos del grado de Educación Primaria al comenzar el segundo cuatrimestre (enero de 2014). Los datos se recogieron durante una hora de clase en cada uno de los cuatro grupos.

Los alumnos del grado de Educación Infantil cursaron durante el segundo cuatrimestre la asignatura obligatoria Intervención psicológica en la familia, que se ocupa de manera especial de las relaciones entre la familia y la escuela. Esta asignatura, que sigue las directrices del Ministerio de Educación, se sustenta en el paradigma de colaboración entre la escuela y la familia. Se busca con ella formar al futuro profesorado para comunicarse de forma efectiva con las familias de los que serán sus alumnos. En concreto, se hace hincapié en la que se considera una forma privilegiada de relación: la entrevista individual con los familiares. Éste es, por un lado, el canal de comunicación generalmente más valorado por los padres y, por otro lado, el más temido por los profesores (Amatea, 2013; López Larrosa, 2009). Los alumnos del grado de Educación Primaria, por su parte, no tuvieron esta asignatura y no la tendrán en ningún momento de su formación.

La recogida de datos del post-test se realizó al finalizar el cuatrimestre (mediados de mayo de 2014). Cada uno de los cuatro grupos contestó el cuestionario durante una hora de clase cedida por los profesores responsables.

La aplicación del cuestionario en el pre-test y el post-test duró aproximadamente entre 15 y 20 minutos.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se usó el programa estadístico SPSS v. 15.0. Se realizó un análisis factorial exploratorio con los ítems del cuestionario CCR. Se hicieron análisis de varianza de un factor para cada uno de los cinco factores de creencias sobre la relación familia-escuela extraídos del análisis factorial y para la percepción de competencia, distinguiendo entre alumnos del grado de Educación Primaria y Educación Infantil, tanto en las medidas pre-test como en las medidas post-test. Se utilizó la prueba T para muestras relacionadas para identificar la estabilidad o las diferencias en las puntuaciones pre-test y post-test en cada uno de los factores de creencias sobre la relación familia-escuela y en la competencia percibida por los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria. Se realizaron análisis de correlaciones de Pearson entre los factores y el ítem que mide la percepción de competencia en las

relaciones familia-escuela tanto en el pre-test como en el post-test.

Resultados

Para este estudio, se realizó un análisis factorial exploratorio de los 48 ítems del cuestionario CCR utilizando la técnica de componentes principales y el método de rotación varimax.

El gráfico de sedimentación indica que la estructura más adecuada es la de 5 factores.

Para comprobar la adecuación de la matriz de correlaciones R para ser factorizada, se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett cuyos valores fueron aceptables ($KMO = .76$; $\chi^2(325) = 1189.51$; $p < .001$).

Se consideraron los factores/dimensiones con valores propios (Eigenvalue) superiores a 1. Se eliminaron los ítems que saturaban en más de un factor para poder disponer de un instrumento con pocos ítems pero muy relevantes de cada factor. Por esto mismo, también se eliminaron aquellos con una carga factorial de .40 o inferior siguiendo a Hair, Anderson, Tatham y Black (1999). Fue necesario eliminar un número elevado de ítems (22 ítems) por estos motivos pero, de esta forma, se puede emplear cada uno de los distintos factores independientemente, porque se evita que se solapen.

La solución final de cinco factores explica en total el 46.52% de la varianza y cada uno de los factores explica más del 5% (Tabla 1).

Se distingue un primer factor denominado "Subordinación", que incluye 10 ítems que hacen referencia a una relación familia-escuela en la que los padres deben aceptar lo que diga el profesor, además de que el docente debe informar de lo que los hijos hacen mal y puede hacer reproches a los padres. Por ejemplo, "*Si un niño no va bien, es fundamental que los padres trabajen con él como les diga el docente*". Este factor se encuadraría dentro del paradigma de recuperación de Amatea (2013).

El segundo factor se ha denominado "Colaboración" e igualmente incluye 10 ítems. En este caso define la relación familia-escuela el deseo del docente de conocer a las familias, de estar accesible, buscando generar un buen clima, informando a padres e hijos y acordando actuaciones conjuntas. Un ejemplo es: "*Es una meta del profesor escuchar lo que los padres han hecho o hacen para afrontar una conducta problemática de sus hijos*". Este factor se encuadraría dentro del paradigma de colaboración de Amatea (2013).

El tercer factor se denomina "Autoridad" y consta de 2 ítems. Hace referencia a unas relaciones en que el docente debe dejar clara su autoridad y no preocuparse de analizar los motivos de los padres. Uno de estos ítems es: "*Si los padres se enfadan, el docente debe dejar claro quién manda en la reunión*". Este factor se encuadraría dentro del paradigma de separación de Amatea (2013).

Tabla 1.
Análisis factorial exploratorio

	Factores				
	Sub.	Col.	Au.	As.	De.
% varianza explicada	15.64%	13.27%	6.61%	5.53%	5.45%
Alpha de Cronbach	.79	.74	.61	.72	.54
43. Es fundamental que padres trabajen con alumno como diga profesor si niño no va bien	.714				
22. Para informar de problemas, fundamental ser claro sobre qué hace mal	.647				
42. El padre/madre que hace lo que dice docente, logrará mejores resultados	.638				
32. Llamar a los padres para reprochar no haber ido a entrevista	.623				
14. Si niño mal comportamiento, informar padres para que tomen medidas	.593				
29. Buena estrategia que los padres reconozcan lo que están haciendo mal	.563				
34. El docente debe dejar claro que es el profesional	.511				
41. Recurrir a otros para que padres entren en razón	.497				
6. Llegar a acuerdos implica que familia haga como diga docente	.448				
27. Si más acuerdo con un progenitor, apoyarse en éste	.431				
23. Meta del profesor escuchar lo que hacen los padres para afrontar conducta problemática		.647			
48. Debe conocer a las familias haya o no problemas		.642			
15. Antes de la entrevista, organizar qué se quiere tratar		.615			
38. Los padres deberían saber cómo contactar con los docentes		.614			
28. Es tarea de los docentes generar un buen clima		.592			
25. Acordar líneas de actuación con los padres con respecto a conducta problemática		.562			
46. Bueno usar otras formas de comunicación además de entrevistas		.540			
45. Los niños de familias desestructuradas mejor a través de la escuela		.485			
21. Niño adoptado saber qué sabe y cómo gestionar en el aula con los padres		.480			
33. Al convocar a los padres, deberían saber para qué es		.437			
12. Si padres se enfadan, docente debe dejar claro quién manda			.788		
13. Si padres no acuerdo no es trabajo docente conocer motivos			.737		
3. Si un progenitor se queda cuidando, no importa si viene el otro				.852	
7. Con que venga un progenitor es suficiente				.799	
35. Muchos padres esperan que sea la escuela la que eduque a sus hijos					.752
37. A los padres les interesa el resultado no tanto el proceso					.729

Nota: Sub.= Subordinación, Col.= Colaboración, Au.= Autoridad, As.= Asistencia, De.=Dejación

El cuarto factor se denomina “Asistencia” y consta de 2 ítems. La asistencia hace referencia a unas relaciones familia-escuela en la que se considera suficiente que acuda uno de los progenitores a las entrevistas y no importa si el otro progenitor no puede acudir. Uno de los ítems a los que se responde es: “*Si un progenitor no puede acudir porque se queda cuidando a los hijos, no importa mientras el otro progenitor sí venga*”. Este factor se encuadraría dentro del paradigma de recuperación de Amatea (2013).

El último factor se denomina “Dejación” y consta de 2 ítems. Hace referencia a las creencias de los docentes con respecto a que los padres ceden sus funciones educativas a la escuela y están interesados más en el resultado que en el

proceso educativo. Dentro de este factor encontraríamos el ítem “*Muchos padres esperan que sea la escuela la que eduque a sus hijos*”. Este factor se encuadraría dentro del paradigma de separación de Amatea (2013).

Los valores de alpha de Cronbach de los factores son superiores a .70 menos en el factor “Autoridad”, que es de .61, y en el factor “Dejación”, cuya fiabilidad es de .54.

Por tanto, el instrumento, en su versión reducida de 26 ítems reúne las condiciones psicométricas suficientes para evaluar la percepción de las relaciones entre la familia y la escuela de los futuros docentes.

Los resultados del análisis de varianza de un factor indicaron la existencia de diferencias estadísticas

significativas pre-test entre los alumnos del grado de Educación Infantil y de Primaria en cuatro de los cinco factores (Tabla 2). En todos los casos, los alumnos de Educación Primaria obtuvieron puntuaciones más elevadas. Por tanto, creían en mayor medida que los alumnos de Educación Infantil que los padres han de tener una relación de subordinación hacia los docentes, estaban más de acuerdo con que los docentes deben dejar clara su autoridad, consideraban suficiente que acuda un solo progenitor a las entrevistas y opinaban en mayor medida que los padres delegan en la escuela sus funciones educativas.

Tabla 2.

Resultados estadísticamente significativos del análisis de varianza comparando el GE (grado Infantil) y el GC (grado Primaria) en el pre-test.

Factores		Media
Subordinación	Infantil	26.53
	Primaria	30.89
$F(1,202) = 31.08, p < .001$		
Autoridad	Infantil	2.92
	Primaria	3.33
$F(1,206) = 4.34, p = .03$		
Asistencia	Infantil	5.47
	Primaria	5.96
$F(1,204) = 4.01, p = .04$		
Dejación	Infantil	7.85
	Primaria	8.37
$F(1,206) = 5.63, p = .01$		

Los resultados del análisis de varianza de un factor indicaron la existencia de diferencias estadísticas significativas post-test entre los alumnos del grado de Educación Infantil y de Primaria en los cinco factores (Tabla 3). Los alumnos de Educación Primaria creían significativamente más que la relación de los padres hacia los docentes ha de ser de subordinación, creían que su postura debía ser más autoritaria, consideraban suficiente que acuda un solo progenitor a las entrevistas y estaban de acuerdo en mayor medida que los padres delegan en la escuela sus funciones educativas. Por su parte, los alumnos de Educación Infantil creían significativamente más que las relaciones entre la familia y la escuela han de ser de colaboración.

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre-test y post-test de los alumnos del grado de Educación Infantil en todos los factores (Tabla 4). Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas entre las medidas pre-test y post-test de los alumnos del grado de Educación Primaria ($p > .10$).

Los alumnos del grado de Educación Infantil redujeron significativamente sus creencias acerca de la relación de subordinación de los padres frente a los docentes, que los docentes han de mostrar su autoridad, que no importa si solamente acude un progenitor y que los padres delegan la educación de sus hijos en la escuela. También incrementaron sus creencias en una relación colaboradora entre la familia y la escuela.

Por lo que respecta al sentido de competencia de los

futuros docentes para lograr una buena relación con las familias, no se hallaron diferencias significativas ni en el pre-test ni en el post-test entre los alumnos del grado de Educación Infantil y los alumnos del grado de Educación Primaria ($p > .10$). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre las medidas pre-test y las medidas post-test del grupo de Educación Infantil ($p > .10$), ni entre las medidas pre-test y post-test del grupo de Educación Primaria ($p > .10$). No obstante, la media de competencia del grupo de Infantil se incrementó ligeramente en el post-test (4.46 pre-test y 4.52 post-test) mientras que se produjo lo contrario con los alumnos de Educación Primaria (4.44 pre-test y 4.39 post-test).

Tabla 3

Resultados estadísticamente significativos del análisis de varianza comparando el GE (grado Infantil) y el GC (grado Primaria) en el post-test.

Factores		Media
Subordinación	Infantil	21.78
	Primaria	30.36
$F(1,176) = 109.14, p < .001$		
Colaboración	Infantil	46.47
	Primaria	44.32
$F(1,179) = 17.73, p < .001$		
Autoridad	Infantil	2.8
	Primaria	3.4
$F(1,181) = 23.58, p < .001$		
Asistencia	Infantil	4.83
	Primaria	5.77
$F(1,180) = 17.49, p < .001$		
Dejación	Infantil	6.77
	Primaria	8.253
$F(1,181) = 36.43, p < .001$		

Tabla 4.

Resultados de la comparación de las medidas pre-test y pos-test del grupo de Educación Infantil (GE).

Factores		Media
Subordinación	Pre-test	26.35
	Post-test	21.84
$t(96) = 7.84, p < .001$		
Colaboración	Pre-test	44.23
	Post-test	46.47
$t(102) = -6.44, p < .001$		
Autoridad	Pre-test	2.92
	Post-test	2.58
$t(103) = 2.50, p < .001$		
Asistencia	Pre-test	5.49
	Post-test	4.84
$t(101) = 3.30, p < .001$		
Dejación	Pre-test	7.82
	Post-test	6.77
$t(103) = 5.99, p < .001$		

Finalmente, la correlación entre la competencia percibida para las relaciones con la familia y los factores de relación familia-escuela pusieron de manifiesto una correlación positiva y significativa entre competencia y colaboración, de modo que, a mayor percepción de competencia, mayor acuerdo con una relación de colaboración entre la familia y la escuela. Estos resultados se encontraron tanto en las medidas pre-test como en las medidas post-test ($r(207) = .23, p = .001$ y $r(181) = .34, p < .001$ respectivamente). En el post-test también se halló una correlación negativa entre sentido de competencia y autoridad ($r(183) = -.21, p = .004$).

Discusión

Teniendo en cuenta los resultados del presente estudio y lo que Epstein (2001), García-Bacete y Martínez-González (2006), López-Larrosa et al. (2011) y Seitsinger et al. (2008) exponen, parece esencial formar al profesorado para desarrollar una relación de calidad con las familias. En su profesión resulta inevitable entrar en contacto con ellas y, por lo tanto, los futuros docentes deberían tener un entrenamiento explícito sobre cómo abordar las diferentes situaciones en las que ambas instituciones se encuentran.

Sin embargo, esto es, como Broussard (2000), Epstein (2001) y García-Bacete y Martínez-González (2006) han expuesto, un “vacío” en la formación del profesorado. En concreto, en este trabajo, se ha podido ver como aquellos que cursan el grado en Educación Primaria parecen carecer de una formación específica, aunque podría ser competencia de la asignatura de Educación, tutoría y calidad, que sí cursan.

Como mencionan Martínez-González y Pérez-Herrero (2006) y Weiss y Edward (1992), no se trata simplemente de limitarse a saber recibir a los familiares dentro de los mínimos establecidos. Se trata de saber establecer con ellos una asociación, una relación en la que sus percepciones y sentimientos cuenten, y en la que la información que pueden aportar sea considerada valiosa. Se trata de encontrarse no solamente cuando existen problemas y, en el caso de que éstos se den, de buscar de forma colaborativa la solución a los mismos.

Para poder llegar a esto, la formación ha de ocuparse del saber hacer pero también de lo que los docentes piensan. Y, como muestran los resultados de este estudio, y en consonancia con lo anteriormente detectado por autoras como Amatea et al. (2012), Amatea et al. (2013) y Blasi (2002), sí se da un cambio significativo en las creencias del futuro profesorado después de recibir formación específica. Así, mientras que el grupo que no recibió esta formación no sufrió ningún cambio significativo, el grupo del futuro profesorado de Educación Infantil, que sí cursó una asignatura específica, disminuyó sus creencias relativas a que los padres deben tener una relación de subordinación con respecto a los profesores, a que los docentes deben dejar clara su autoridad, a que la asistencia de uno de los padres a las entrevistas es suficiente y a que los padres delegan la educación de sus hijos en la escuela; en definitiva, se adhirieron menos a los paradigmas de la separación y la recuperación. Al tiempo, se produjo un incremento en relación a la creencia de que es necesario que la relación con las familias sea de colaboración, conociendo a las familias, estando accesibles para ellas informándolas, tratando de generar un buen clima y acordando con ellas actuaciones conjuntas.

Por tanto, aunque ya existían diferencias pre-test entre ambos grupos en cuatro de los cinco factores analizados (Autoridad, Asistencia, Dejación y Subordinación), éstas se incrementaron todavía más en el post-test. Además de que, en el factor en el que inicialmente no había diferencias pre-

test, el de “Colaboración”, también se hallaron diferencias post-test.

Así, se puede afirmar que es posible formar al profesorado, modificando sus creencias acerca de la colaboración familia-escuela.

No obstante, este cambio en las creencias no va parejo a un cambio en las creencias sobre la propia competencia. Sí se produce un pequeño incremento en el caso del grupo que recibe formación, mientras que esta percepción incluso disminuye ligeramente en el grupo que no la ha recibido pero no se alcanza la significación estadística. Estos datos pueden tener que ver con que, en general, su percepción de competencia es elevada y, por tanto, las posibilidades de mejora se reducen.

Los resultados también apuntan a la necesidad de trabajar las creencias y las habilidades de relación conjuntamente porque cuanto mayores son las creencias de colaboración, más competentes se sienten; mientras que cuanto menos competentes se sienten, más recurren a las creencias asociadas al factor de autoridad.

Este estudio hace evidente la importancia de analizar las creencias sobre la relación familia-escuela de los futuros docentes y cómo éstas se adscriben a distintos paradigmas identificados por autores anglo-sajones (Amatea, 2013) pero que suscriben los futuros docentes españoles participantes con más o menos acuerdo. Para estudiar las creencias es esencial contar con un instrumento adecuado. El elaborado para este trabajo, aunque seguirá evaluándose, parece fiable para el estudio de los maestros en formación. En conclusión, la formación debe identificar lo que creen los futuros docentes porque parece el paso previo para que su actuación con las familias sea coherente con sus creencias pero también y sobre todo se debe trabajar en la competencia práctica de los futuros docentes, lo que redundará en una mejora de su trabajo docente y en definitiva, de la escuela

Referencias

- Amatea, E.S. (2013). From Separation to Collaboration: The Changing Paradigms of Family-School Relations. En E.S. Amatea, (Ed.), *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (17-45). Boston, MA: Pearson.
- Amatea, E.S., Cholewa, B. y Mixon, K.A. (2012). Influencing Preservice Teachers' Attitudes About Working With Low-Income and/or Ethnic Minority Families. *Urban Education*. 47(4), 801-834. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085912436846>
- Amatea, B., Mixon, K.A. y McCarthy, S. (2013). Preparing Future Teachers to Collaborate With Families. Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program. *The Family Journal*. 21(2), 136-145. <http://dx.doi.org/10.1177/1066480712466539>
- Blasi, M.W. (2002). An asset model: Preparing preservice teachers to work with children and families "of

- promise". *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 106-122. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540209595003>
- Broussard, C.A. (2000). Preparing Teachers to Work with Families. A National Survey of Teacher Education Programs. *Equity & Excellence in Education*. 3 (2), 41-49. <http://dx.doi.org/10.1080/1066568000330207>
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Oxford: Westview Press.
- García-Bacete, F.J. (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.
- García-Bacete, F.J. y Martínez-González, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213-218.
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*. 25, 309-318. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Grossman, S. (1999). Examining the origins of our beliefs about parents. *Childhood Education*, 76(1), 24-27. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.1999.10522065>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R. L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia escuela. Guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.
- López Larrosa, S., Dubra, M. y Barrós Pérez, C. (2011). Impacto de las relaciones familia-escuela en las percepciones de los adolescentes: diferencias según la edad, el sexo y las calificaciones escolares. A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J.C. Brenlla, B. Duarte y L. S. Almeida. (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.1138-1663). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Martínez-González, R. A., y Pérez Herrero, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre los centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*. 18(3-4), 231-246.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*. 18(3-4), 167-281.
- Seeley, D.S. (1985). *Education through partnership*. Washington, DC: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. y Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*. 46, 477-505. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.11.001>
- Souto-Manning, M. y Swick, K.J. (2006). Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking Our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*. 34(2), 187-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5>
- Weiss, H. y Edwards, M. (1992). The family-school collaboration project: Systemic interventions for school improvement. En S. Christenson y J.C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence* (215-243). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2013.

Recepción revisión: 24 de noviembre de 2014.

Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2014.

19. Los padres deberían saber cuánto tiempo durará la entrevista.	1	2	3	4	5
20. Si una pareja está divorciada y solo uno tiene la custodia, el docente puede dar información al otro progenitor sobre el progreso de su hijo/a.	1	2	3	4	5
21. Si sé que un niño ha sido adoptado, conviene abordar con los padres qué sabe el niño sobre su condición y cómo les gustaría que esto fuese gestionado en el aula.	1	2	3	4	5
22. Para informar a los padres de los problemas de un niño, será fundamental ser claro sobre todo lo que ese niño hace mal.	1	2	3	4	5
23. Es una meta del profesor escuchar lo que los padres han hecho o hacen para afrontar una conducta problemática de su hijo.	1	2	3	4	5
24. Si una pareja está divorciada y tiene custodia compartida, es adecuado que el docente trate de hablar con los dos a la vez sobre su hijo.	1	2	3	4	5
25. Es una meta del profesor acordar con los padres las líneas de actuación con respecto a una conducta problemática de su hijo/a.	1	2	3	4	5
26. Si un progenitor habla más que el otro, es tarea del docente tratar de que el que hable menos se exprese.	1	2	3	4	5
27. Si estoy más de acuerdo con un progenitor que con otro, trataré de apoyarme en aquel con el que estoy de acuerdo.	1	2	3	4	5
28. Es labor del profesor tratar de generar un buen clima.	1	2	3	4	5
29. Es una buena estrategia buscar que los padres reconozcan lo que están haciendo mal con su hijo para que cambien.	1	2	3	4	5
30. Si los padres le cuentan a un docente algo íntimo, el docente puede comentarlo con otros compañeros.	1	2	3	4	5
31. Algunos padres lían a los docentes y les hacen hacer y decir cosas que los docentes no quieren.	1	2	3	4	5
32. Si los padres no acuden a la entrevista, debería llamarles para reprochárselo.	1	2	3	4	5
33. Cuando se convoca a los padres, deberían saber para qué es.	1	2	3	4	5
34. El docente debe dejar claro que él/ella es el profesional.	1	2	3	4	5

Muy en desacuerdo
1

2

3

4

Muy de acuerdo
5

Por favor, indica cuál es tu acuerdo con las siguientes frases:

35. Muchos padres esperan que sea la escuela la que eduque a sus hijos.	1	2	3	4	5
36. Solamente si los padres y la escuela están totalmente de acuerdo se podrá lograr el avance de los niños.	1	2	3	4	5
37. A los padres les interesa sobre todo el resultado no tanto el proceso del aprendizaje.	1	2	3	4	5
38. Los padres deberían saber cómo contactar con los docentes en caso de ser necesario.	1	2	3	4	5
39. Si se ha llegado a acuerdos con los padres, ya no es necesario volver a verse con ellos.	1	2	3	4	5
40. Los padres deberían poder entrar en el aula y ver lo que hacen sus hijos en clase.	1	2	3	4	5
41. Si unos padres no están dispuestos a escuchar lo que les dice el docente, es mejor recurrir al orientador o al jefe de estudios para que les hagan entrar en razón.	1	2	3	4	5
42. Un padre o madre que hace lo que dice el docente es el que logrará mejores resultados con su hijo/a.	1	2	3	4	5
43. Si un niño no va bien, es fundamental que los padres trabajen con él como les diga el docente.	1	2	3	4	5
44. Si como fruto de la colaboración entre los padres y el centro, un niño mejora, será adecuado informar a los padres y felicitarles.	1	2	3	4	5
45. Los niños de familias desestructuradas pueden mejorar a través de la escuela.	1	2	3	4	5
46. Además de las entrevistas, es bueno usar otras formas de comunicación con los padres como cartas o mensajes de correo electrónico.	1	2	3	4	5
47. Ante la sospecha de que un niño tenga un problema, por ejemplo, cognitivo o sensorial, el docente debería determinar lo que le pasa y transmitírselo a los padres.	1	2	3	4	5
48. Los docentes deben conocer a las familias haya o no problemas con sus hijos/as.	1	2	3	4	5
49. Me siento capaz de establecer una buena relación profesional con las familias de mis futuros alumnos.	1	2	3	4	5

: