

Artículos / Articles

Facilitación docente para la participación educativa familiar desde el hogar. Comparación entre un contexto español y un contexto colombiano

Teacher Facilitation for Family Educational Involvement from Home: A Comparison between a Spanish Context and a Colombian Context

Begoña Galián 

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid, España.
b.galian@upm.es

María Ángeles Hernández-Prados 

Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia, España.
mangeles@um.es

María Paz García Sanz 

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia, España.
maripaz@um.es

María Luisa Belmonte* 

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia, España.
marialuisa.belmonte@um.es

Recibido / Received: 09/07/2022
Aceptado / Accepted: 14/06/2023



RESUMEN

La participación educativa de las familias hace referencia a que formen parte activa del centro escolar, colaborando en la educación y construyendo escuelas democráticas con la colaboración entre familia y profesorado. Cada familia participa de forma distinta y parte de esta implicación educativa se hace desde el hogar. Esta investigación tiene como objetivo comparar cómo los docentes facilitan la implicación de las familias en la educación desde el hogar en un contexto español y otro colombiano. Se aplicó al profesorado un cuestionario validado, alcanzando muestras representativas. Los datos obtenidos se analizaron con el SPSS. Ambos grupos coinciden en enfocarse en el cumplimiento de las obligaciones del menor pero menos en fomentar en actividades culturales. Además, en las etapas y especialidades de Educación Infantil y Primaria ponen más atención en fomentar la participación de las familias desde el hogar que los de etapas superiores y que los que tienen otras especialidades.

Palabras clave: Participación educativa, implicación en el hogar, estudio comparativo, formación docente, relación familia-escuela.

*Autor para correspondencia / Corresponding author: María Luisa Belmonte, marialuisa.belmonte@um.es

Sugerencia de cita / Suggested citation: Galián, B., Hernández-Prados, M. Á., García Sanz, M. P., y Belmonte, M. L. (2024). Facilitación docente para la participación educativa familiar desde el hogar. Comparación entre un contexto español y un contexto colombiano. *Revista Española de Sociología*, 33(1), a207. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.207>

ABSTRACT

The educational involvement of families refers to their active participation in the school community, collaborating in education and building democratic schools through the partnership between families and teachers. Each family participates in a different way, and part of this educational involvement takes place from home. The objective of this research is to compare how teachers facilitate family involvement in education from home in a Spanish context and a Colombian context. A validated questionnaire was administered to teachers, and representative samples were obtained. The data collected were analyzed using SPSS. Both groups agree on focusing on fulfilling the obligations of the child, but they differ in terms of promoting cultural activities. Additionally, in the stages and specialties of Early Childhood Education and Primary Education, more attention is given to promoting family involvement from home compared to higher stages and other specialties.

Keywords: Educational involvement, involvement in the home, comparative study, teacher training, family-school relationship.

INTRODUCCIÓN

La familia como unidad básica de convivencia y socialización ha sido reconocida como la célula de la sociedad (Odilova, 2022). El concepto de familia se ha expandido más allá de la tradicional estructura nuclear y presenta dificultades en su delimitación debido a la diversidad de formas posibles de configuración y a los cambios propios de una sociedad cada vez más dinámica que la obligan a estar en constante transformación, dando lugar a lo que otros han denominado familia adaptativa (Hernández-Prados y Lara-Guillen, 2015; Moreno-Acero et al., 2018), trascendiendo el marco habitual de lo informal (Hernández-Prados, 2022).

Desde una perspectiva pedagógica, la familia como institución de acogida presenta un valor educativo inigualable y reconocido mundialmente, por lo que no puede quedar expuesto al azar, capricho, tendencias o modas pasajeras. Por el contrario, se inscribe en el ámbito ético-moral de la responsabilidad educativa (Abroto et al., 2022), siendo parental cuando nos referimos a los hijos e hijas, y docente cuando se trata de los estudiantes. En ambos casos se encuentra involucrada la misma persona, el menor necesitado de acompañamiento educativo. En definitiva, se trata de las dos caras de una misma moneda (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006) y deberían trabajar colaborativamente, pues el desarrollo y bienestar de las jóvenes generaciones solo puede garantizarse cuando la educación y crianza familiar se vincula cohesionada a lo social (Odilova, 2022). De modo que la dimensión microsistémica se ve complementada por la mesosistémica.

Dada la estrecha relación entre la familia y los centros educativos, en la presente investigación se busca como objetivo general conocer cómo el profesorado involucra a las familias en el proceso educativo desde el hogar comparando a docentes de una ciudad de Colombia y de otra de España para delimitar las similitudes y diferencias.

MARCO TEÓRICO

Los padres y madres empiezan a participar en la educación desde el mismo momento del nacimiento de sus progenitores (Sánchez Matos et al., 2019). Ya ahí debieran tener una adecuada formación para poder guiarles especialmente teniendo en cuenta los retos que

presenta la sociedad actual (Ruíz-Marín y Hernández-Prados, 2016). La evidencia científica nos dice que esto no siempre es así (Gomariz et al., 2019; Hernández-Prados et al., 2019).

No debemos dar por sentado que la responsabilidad parental de acompañar educativamente a los hijos en su itinerario escolar fluya naturalmente. Son muchas las familias que tienen dificultades, especialmente si se encuentran en situación de vulnerabilidad o calificadas de multiproblemáticas, que acaban desatendiendo esta labor. Por tanto, resulta esencial que el profesorado, escuela y familia-comunidad sean capaces de crear intencionadamente, ya que no surgen espontáneamente, un escenario educativo con las condiciones necesarias para promover expectativas y acciones colaborativas (Venegas, 2021).

La participación familiar es un constructo poliédrico y multidimensional de gran relevancia e interés para disciplinas como la pedagogía, psicología, sociología, derecho, etc. Existen distintos enfoques desde los que puede tratarse, y se ha definido de diversas maneras dado su complejidad (Mota et al., 2021). Así pues, desde la perspectiva más normativa, tanto en España como en Colombia, se entiende como un derecho y un deber de la comunidad educativa, incluyendo a las familias de los estudiantes (Parra et al., 2014). Es inherente a los sistemas educativos democráticos en los que la ciudadanía asume su implicación responsable en los procesos sociales generadores de cambio (Bolívar, 2019; Márquez y Sandoval, 2016) y cuya máxima consiste en conceder voz a todos los implicados, convirtiendo el centro en un entorno inclusivo donde la diversidad es un factor que suma (Heredía y Suárez, 2019).

Más allá de lo normativo, este constructo hace referencia a “la implicación activa de los progenitores, en colaboración con la institución escolar, en todos los aspectos concernientes al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos” (Castro et al., 2014, p. 83). De modo que el alumnado mejora a nivel académico-curricular (Liou et al., 2019), comportamental y cognitivo (Cuevas, 2019), entre otros; las familias aumentan su satisfacción escolar, su empatía con los docentes, comprensión del sistema educativo y sentimiento de pertenencia (Epstein, 2013), y el profesorado mejora la comprensión con las familias, la comunicación, las expectativas respecto a ellas y a su alumnado, viendo facilitada su labor docente (Grant y Ray, 2013). Su potencial compensador de las desigualdades en otros aspectos, como el nivel socioeconómico, ha sido puesto de manifiesto en contextos colombianos (Morales-Castillo, 2021).

El presente estudio toma como principios integrantes del modelo colaborativo comunitario las premisas colombianas de la Universidad de Caldas: “la educación como construcción social, las estrategias educativas como un recurso de la pedagogía y la relación familia-escuela como estrategia que posibilita la participación de la familia en el escenario escolar y fortalece las capacidades parentales” (Franco-Marín et al., 2022, p. 88). Además, parte de un modelo integrador de la participación familiar que abarca un total de siete dimensiones (Gomariz et al., 2017) centrándose en la labor educativa desde casa. Se considera dentro de las formas de participación no normativas, puesto que no hay leyes explícitas donde se detalle cómo ha de realizarse, y hace referencia al “conocimiento de las familias respecto a su tiempo de estudio y de ocio, la asistencia al centro, la asistencia a actividades culturales, el apoyo de las familias a que los hijos e hijas tengan actividades extracurriculares, el fomento de valores, etc.” (Parra et al., 2017, p. 18). Se trata del seguimiento educativo después de la escuela y abarca charlas motivacionales, actividades deportivas, acompañamiento en los deberes escolares, ocio, entre otros aspectos (Owoeye et al., 2022). La operativización de la participación en la ayuda cuantitativa-directa y cualitativa-indirecta con las tareas es de las más comunes (Dettmers et al., 2019).

Adentrándonos en la clasificación de la implicación desde el hogar, Nieto (2011) distingue dos tipos, por un lado, la relacionada con la crianza, donde incluye que tengan cubiertas las necesidades básicas; y por otro, la adquisición de conocimientos, en la que se contemplan recursos para el estudio y de más apoyos. Igualmente, Castro et al. (2014) diferencian las actuaciones vinculadas a las relaciones intrafamiliares de las que se interesan por conocer su evolución en la escuela, siendo más frecuentes las primeras.

Si buscamos diferencias entre las familias a la hora de su participación educativa desde el hogar, partimos de que todas son diferentes, pero atendiendo a la nacionalidad de los padres, las familias españolas colaboran más que las inmigrantes en el aprendizaje de sus hijos desde el hogar, siendo mayor en las primeras etapas educativas (Hernández-Prados et al., 2016). Pero no todas las familias inmigrantes interaccionan igual con los centros educativos. Maciá y Llevot (2019) distinguen dos estilos diferentes de las familias inmigrantes respecto a su implicación escolar, las que se preocupan mucho por la educación de sus hijos, esperan grandes cosas y creen que la educación es el medio adecuado para lograrlo, y aquellas que priorizan otras necesidades por encima de la educación escolar.

Como decimos, cada unidad familiar es y se involucra educativamente de forma distinta, y pese a que la responsabilidad inicial recae sobre ellas, el profesorado tiene la obligación de promover y acercarles vías de participación para que éstos se sientan motivados hacia la colaboración (Carpio y Villón, 2020).

Que las familias se impliquen más o menos desde el hogar tiene que ver con aspectos como el modo de vida que se tenga la familia que, según su realidad social, económica, política y cultural, tendrá un reflejo en su participación desde casa en los asuntos educativos. Esto influirá en la relación que exista entre los miembros de la familia o las expectativas que tengan sobre los resultados académicos (Parra et al., 2014). Es habitual que las familias se encuentren perdidas en este ámbito, en ocasiones es desmotivación o inconsciencia sobre su función educativa, y en otras es falta de conocimientos o habilidades.

En ocasiones los límites de responsabilidad educativa se encuentran difusos. Las familias colombianas consideran que promover la corresponsabilidad ética, política y moral para la formación de los sujetos que tienen en medio, es función de la sociedad, sin asumir sus propias funciones pedagógicas (Franco-Marín et al., 2022; Moreno-Acero et al., 2018).

A sabiendas de las necesidades formativas que presentan las familias, especialmente en contextos del ámbito rural colombiano, los centros educativos refuerzan su acción social colaborando con la comunidad. Así, compensan las desigualdades familiares y aportan beneficios académicos, comportamentales y relacionales en la comunidad, generando, además, un fuerte impacto en la evolución y desarrollo (Soler et al., 2019).

Para que estos esfuerzos tengan una mayor repercusión, los docentes adoptan un papel promotor de la participación familiar, generando una atmósfera que los anime a involucrarse en el futuro de sus hijos e hijas (Owoeye et al., 2022). El profesorado adecuadamente formado se siente capaz de generar instancias de participación y actuar como agente de cambio social (Venegas, 2021). Pese a las reticencias al intrusismo, acaban asumiendo que resulta ineludible la relación entre familia y escuela. Al respecto, se identifican dos perfiles de actitud a la hora de trabajar con ellas, que oscilan de menos a más promotor de la colaboración. En sendos grupos se encuentran docentes con características diversas, aunque destaca entre los más promotores los docentes de Educación Primaria, con mayor experiencia y de los centros concertados o privados (Galián et al., 2023). En el marco de Colombia cuentan con el apoyo administrativo y normativo para promover la colaboración entre ambos en un intento de incrementar la calidad educativa, pero los índices de participación familiar suelen ser escasos (Páez, 2015).

Atendiendo a lo expuesto y reconociendo que esta dimensión tiene un matiz altamente intrafamiliar, cabe cuestionarse la educación que hace la familia desde casa y cómo se implica en el ámbito educativo, centrándonos en cuál es el papel del profesorado. En este sentido, Gomariz et al. (2017) obtienen que los docentes fomentan entre frecuentemente y siempre que las familias colaboren desde el hogar, siendo mayor la incidencia en educación infantil. Claramente, el docente tiene un papel fundamental en motivar esta tarea (Andrés y Giró, 2016). Su actitud y acogimiento hacia las familias marca la percepción que estas tienen sobre su propio rol educativo, sintiéndose o no imprescindibles o capaces para ejercerlo. El profesorado debe ver a las familias como agentes colaboradores, no como obstáculos o intrusos en su trabajo, puesto que ambos

comparten el objetivo común de lograr el mejor desarrollo de los menores (Prieto, 2008). Dicho esto, el docente puede esta colaboración desde diferentes dimensiones (Krane y Klevan, 2019).

Siendo para los docentes más accesible fomentar la implicación de las familias dentro del centro, facilitar una adecuada implicación de estas desde el hogar queda, con demasiada frecuencia, fuera de su campo de actuación, justificándose en la privacidad, autonomía y libertad de cada una de ellas, a educar en el hogar como estimen conveniente. Ahora bien, la labor escolar resulta insuficiente sin el encuentro pedagógico con las familias. Asumir el reto dialógico y colaborativo con las familias no es una cuestión negociable, especialmente si se quieren promover aprendizajes situados, dotados de sentido, significativos. Por tanto, han de conocer qué y cómo se enseña y aprende en la familia es un asunto de interés también para la escuela (Rodríguez, 2018). De ahí que se requiere, con carácter urgente, la adecuada formación del profesorado en las competencias necesarias para promover la participación familiar en el ámbito escolar, pero actualmente todavía continúa siendo insuficiente (Hernández-Prados et al., 2019). En la formación inicial la presencia de estos contenidos es nula o prácticamente simbólica (Bernad y Llevot, 2016).

La baja capacitación docente en este sentido genera unas carencias que se ponen de manifiesto en el ámbito laboral (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), generando temor e inseguridad en el profesorado novel (Venegas, 2021), y ciertas reticencias a la colaboración mutua derivadas de la desautorización e incoherencia educativa entre ambos contextos. Por todo ello, en un intento de compensar las necesidades formativas, los docentes tratan de capacitarse voluntariamente mediante la formación continua, ya sea en los Centros de Profesores y Recursos o de forma autónoma. Así, la formación se convierte en un recurso necesario para la inclusión de las familias y su empoderamiento (Buarque, 2012), lo que requiere de la evaluación de necesidades que nos permita conocer los contextos con los que se trabaja para proporcionar una adecuada capacitación del profesorado.

Tomando en consideración que la disposición actitudinal y las formas de proceder en la relación familia-escuela es un elemento sociocultural, y por tanto, se encuentra mediatizada por las representaciones sociales que imperan y que condicionan a estudiantes, familias y docentes (Moreno-Acero et al., 2018), se parte de la hipótesis de que contextos distanciados y culturalmente diferentes presentan distintas formas de interacción, favoreciendo o no el involucramiento genuino. Por ello, en este estudio se plantea como objetivo general comparar el grado y forma de facilitación de los docentes para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto español y colombiano. Asimismo, se diferencian cinco objetivos específicos:

1. Conocer los resultados descriptivos en lo que respecta a la ayuda docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto español.
2. Estudiar la significación estadística del fomento docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto español, en función de algunas variables sociodemográficas.
3. Observar los resultados descriptivos en lo que respecta al apoyo docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto colombiano.
4. Examinar la significación estadística de la orientación docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto colombiano, en función de algunas variables sociodemográficas.
5. Analizar la relación entre los resultados obtenidos en un contexto español y en un contexto colombiano.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a estos objetivos se ha realizado una investigación evaluativa, puesto que el estudio está orientado a la detección de necesidades dentro del Ciclo de intervención socioeducativa (García Sanz, 2012), aplicando una metodología cuantitativa. Asimismo, al comparar dos contextos, el trabajo realizado posee un carácter comparativo.

La investigación se llevó a cabo en situación de normalidad sanitaria (inmediatamente anterior a la pandemia por COVID-19).

Población y Muestra

En la recogida de información participaron docentes de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria del municipio murciano de Torre Pacheco (España), así como de la ciudad de Manizales (Colombia).

En Torre Pacheco se invitó a la totalidad de la población, concretamente, a 542 docentes distribuidos en 14 centros educativos. Finalmente, la muestra quedó constituida por 225 informantes, lo que supone que es representativa con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%. Por otra parte, en Manizales la población se compone de 1.699 docentes. Se realizó un muestreo por conglomerados con tres niveles: área rural o metropolitana, comuna y corregimiento, y centro educativo. Para un error muestral del 5% y un nivel de confianza del 95%, se hubiera necesitado una muestra de 313 participantes, pero se invitó a 707 docentes de 45 centros educativos, previniendo la posible muerte muestral. Finalmente, se contó con 570 informantes, por lo que se superó ampliamente el número de participantes exigido para lograr la representatividad.

Estos docentes se distribuyen en función de sus características sociodemográficas como se indica en la [Tabla 1](#).

Tabla 1. Distribución de los docentes participantes en función de sus características sociodemográficas.

Variable	Categoría	España	Colombia
Sexo	Hombre	32.4%	35.9%
	Mujer	67.6%	64.1%
Edad	20-30	12.4%	4.6%
	31-40	43.6%	25%
	41-50	27.6%	23.6%
	51-60	14.2%	32.6%
	>60	2.2%	14.3%
Años de experiencia	<5	17.3%	6.2%
	5-10	27.1%	17.1%
	11-20	35.60%	21.4%
	21-30	17.8%	26.9%
Situación laboral	>30	2.2%	28.3%
	Contrato temporal	30.2%	10.7%
	Contrato indefinido	69.8%	89.3%
Titularidad del centro	Pública	87.4%	-
	Concertada	12.9%	-

Tabla 1. Distribución de los docentes participantes en función de sus características sociodemográficas (Continuación).

Experiencia en el centro	<5	48.4%	42.0%
	5-10	27.1%	25.9%
	11-20	17.8%	56.4%
	21-30	6.2%	1.3%
	>30	0.4%	33.5%
Etapa educativa	E. Infantil	14.2%	5.3%
	E. Primaria	46.2%	36.9%
	Ambas IP	9.3%	-
	ESO	13.8%	56.4%
	Bachillerato	0.4%	1.3%
Especialidad	Ambas ESO-B	13.3%	33.5%
	E. Infantil	13.8%	4.7%
	E. Primaria	29.3%	24.8%
	Lengua extranjera	14.7%	8.8%
	E. Física	6.2%	6.3%
	E. Musical	2.2%	-
	PT	5.3%	-
	AL	2.7%	-
	Otras EI-EP	2.7%	-
	Ciencias	23.1%	-
	Naturales	-	9.5%
	Castellano	-	8.4%
	Matemáticas	-	13.3%
	Sociales	-	8.6%
	Artística	-	2.5%
Cargo que ocupa	Tecnología	-	2.6%
	Humanidades	-	3%
	Sistemas	-	.4%
	Salud	-	.5%
	Religión	-	1.1%
	Ninguno	30.7%	42.9%
	Tutor	45.3%	-
	Coordinador tramo/programas	5.8%	-
	Equipo directivo	9.3%	57.1%
	Jefe de departamento	8.4%	-
Titulación académica	Orientador	0.4%	-
	Diplomatura-normalista	45.8%	2.5%
	Grado-licenciatura	41.8%	21.1%
	Especialización	-	42.4
	Máster	10.2%	32.5%
	Doctorado	2.2%	1.6%

Instrumento

Para la evaluación de necesidades se aplicó a los docentes de ambos contextos un cuestionario validado denominado “Facilitación para la implicación de las familias en la educación de los hijos” (Gomariz et al., 2022). La validez de contenido del instrumento se llevó a cabo por 5 docentes universitarios expertos en participación familiar y en metodología de la investigación, así como por 14 equipos directivos de centros escolares. La validez de constructo se calculó mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, resultando buenos índices de bondad de ajuste (CMIN=3.872; CFI=.872; RMSEA=.056). La fiabilidad del cuestionario fue de $\alpha=.975$. Dicho instrumento está compuesto por 102 ítems, de los cuales, 11 son preguntas sociodemográficas, mientras que los 91 restantes se relacionan directamente con la participación familiar. En Manizales, el instrumento experimentó mínimas variaciones lexicales y la eliminación de algunas variables sociodemográficas para adaptarlo al contexto colombiano.

El cuestionario incluye 7 dimensiones de participación familiar (Comunicación con el centro, Participación en actividades del centro, Sentimiento de pertenencia, Implicación en el hogar, Implicación en la Asociación de Madres y Padres de Alumnado y en el Consejo Escolar, Participación Comunitaria y Formación). El presente estudio se limita a la dimensión implicación familiar desde el hogar que está compuesta por 15 ítems cerrados (Tabla 2) que se responden con una escala de 5 niveles donde 1 es nunca/nada y 5 siempre/mucho. Dicha dimensión ha obtenido una fiabilidad de $\alpha=.921$, lo que denota una excelente consistencia interna de la misma (DeVellis, 2003).

Tabla 2. Relación de ítems utilizados en la investigación.

Nº	Ítems
P1	Oriento a los padres para que hablen con sus hijos sobre lo que se trata en el aula
P2	Animo a las familias a que expresen a sus hijos que confían en ellos
P3	Informo a las familias sobre la asistencia de su hijo a clase
P4	Promuevo que las familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos en casa
P5	Comento con las familias la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos
P6	Fomento en las familias que haya un buen clima de estudio en casa (motivando hacia el estudio, facilitando un lugar adecuado sin distracciones, proponiendo recursos para el aprendizaje, etc.)
P7	Sensibilizo a las familias para que se muestren disponibles ante el requerimiento de los hijos en la realización de las tareas escolares
P8	Invito a los padres a felicitar a sus hijos cuando realizan sus tareas escolares
P9	Informo a las familias sobre la importancia de que los hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.)
P10	Converso con las familias para que promuevan la autonomía y responsabilidad de sus hijos en el estudio, animándoles a que estén pendientes, pero sin realizar sus tareas, ni estar siempre a su lado
P11	Hablo con las familias para que vigílen el uso responsable de computadores, celulares, Tablets, etc.
P12	Promuevo que las familias desarrollen la afición por la lectura
P13	Fomento en las familias que asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.
P14	Animo a las familias para que sus hijos apliquen en la vida cotidiana lo aprendido en clase
P15	En general, la IE facilita la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La investigación que aquí se presenta forma parte de una investigación I+D+I (EDU2016-77035-R) concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad más amplia, con el cometido de dar respuesta a la demanda de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del municipio de Torre Pacheco (Murcia, España) de mejorar la participación de las familias de dicho municipio en la educación de los hijos.

Para la recogida de información en Manizales (Colombia) se contó con la colaboración de la Universidad de Caldas y la Alcaldía de la ciudad. Se seleccionó una muestra representativa de la población total del profesorado, y se citó a los directivos de los centros seleccionados para informarles, entregar los cuestionarios y establecer un plazo de entrega.

Una vez aplicados los cuestionarios en ambos contextos, a través del paquete estadístico SPSS IBM versión 24, se hizo uso tanto de la estadística descriptiva (cálculo del mínimo, máximo, mediana, media y desviación típica) como de la inferencial no paramétrica ($\alpha=.05$), ya que, tras realizar las pruebas de normalidad y homocedasticidad, las muestras no cumplían las condiciones necesarias para poder aplicar la estadística paramétrica (Siegel, 1990).

Dado que la significación estadística no proporciona información sobre la magnitud o fuerza con la que se producen dichas diferencias, se ha procedido a calcular el estadístico “d” de Cohen como medida del denominado tamaño o magnitud del efecto. Dicho autor establece el valor típico del estadístico en $\pm .50$ (Cohen, 1988). Con los resultados obtenidos se entregó y explicó a cada institución un informe individual, detallando los resultados.

RESULTADOS

Objetivo 1. Apoyo docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto español

En la [Tabla 3](#) se muestran los datos descriptivos sobre cómo el profesorado potencia la implicación familiar desde el hogar en el municipio de Torre Pacheco. Se observa que los docentes consideran que la fomentan bastante a nivel global ($\bar{X}_{Global}=4.32$). Partiendo de que no hay ningún ítem con el que se impliquen menos de bastante, los que han obtenido una valoración más baja son los referidos a fomentar que las familias asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, concierto, exposiciones, etc. ($\bar{X}_{P13}=3.86$) y a informar a las mismas sobre la importancia de que los hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias ($\bar{X}_{P9}=3.92$), aspectos que se potencian bastante. Asimismo, los docentes perciben que informan entre bastante y mucho a las familias sobre la asistencia de sus hijos a clase ($\bar{X}_{P3}=4.54$). También en este grado el profesorado dice que comenta con los padres y madres del alumnado la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos ($\bar{X}_{P5}=4.51$), que promueve que las familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos en casa ($\bar{X}_{P4}=4.5$) y que fomentan que éstos tengan un buen clima de estudio ($\bar{X}_{P6}=4.5$).

En referencia a cómo el centro facilita la implicación de los padres y madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, los docentes consideran que lo hace frecuentemente ($\bar{X}_{P15}=4.32$).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos en Torre Pacheco.

Implicación desde el hogar					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P1	1	5	4.2	.886	4
P2	1	5	4.33	.865	5
P3	1	5	4.54	.802	5
P4	2	5	4.5	.676	5
P5	2	5	4.51	.662	5
P6	1	5	4.5	.689	5
P7	1	5	4.33	.772	4
P8	1	5	4.47	.744	5
P9	1	5	3.92	1.042	4
P10	2	5	4.49	.689	5
P11	1	5	4.3	.938	5
P12	1	5	4.43	.822	5
P13	1	5	3.86	1.058	4
P14	1	5	4.17	.925	4
Global	2	5	4.32	.600	4.50
P15	2	5	4.32	.754	4

Objetivo 2. Significación estadística del fomento docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto español, en función de variables sociodemográficas

En la [Tabla 4](#) se aprecia que sí existen algunas diferencias significativas en función de la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia ($p=.015$). Concretamente, los docentes que enseñan en etapas diferentes a las que aquí se plantean potencian menos la implicación familiar desde el hogar que los que están en Educación Infantil ($p=.032$) y en Educación Primaria ($p=.011$). Asimismo, los que imparten en Educación Primaria facilitan significativamente más dicha implicación que los que lo hacen simultáneamente en ESO y Bachillerato ($p=.032$).

Según la especialidad del docente también existen diferencias significativas a la hora de fomentar la implicación educativa de las familias desde el hogar ($p=.043$). En este sentido, los profesores que tienen como especialidad Educación Primaria lo hacen más que los de la especialidad en Lengua Extranjera ($p=.043$), Educación Musical ($p=.030$) y Ciencias ($p=.001$).

En cuanto al tamaño del efecto, en las parejas de categorías que han resultado con diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la implicación desde el hogar, se han calculado los valores del estadístico d de Cohen ([Tabla 5](#)).

Tabla 4. Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar, en función de variables sociodemográficas en Torre Pacheco.

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	110.97	4.28	.684	.826
	Mujer	113.23	4.35	.557	
Edad	20-30	120.36	4.37	.607	.820
	31-40	107.24	4.29	.583	
	41-50	116.38	4.35	.598	
	51-60	115.75	4.36	.590	
	>60	125.20	4.20	1.107	
Años de experiencia	<5	112.42	4.32	.584	.515
	5-10	110.20	4.36	.462	
	11-20	107.22	4.25	.666	
	21-30	129.29	4.45	.614	
	>30	113.80	4.19	.997	
Situación laboral	Contrato temporal	114.80	4.38	.498	.784
	Contrato indefinido	112.22	4.30	.640	
Titularidad del centro	Pública	111.53	4.31	.602	.378
	Concertada	122.93	4.39	.598	
Experiencia en el centro	<5	108.19	4.27	.652	.183
	5-10	112.16	4.33	.557	
	11-20	121.33	4.43	.499	
	21-30	138.14	4.58	.335	
	>30	3.00	2.50	.	
Etapa educativa	E. Infantil	118.84	4.42	.463	.015
	E. Primaria	126.19	4.45	.515	
	Ambas IP	97.76	4.20	.606	
	ESO	102.95	4.22	.671	
	Bachillerato	3.00	2.50	.	
	Ambas EB	97.28	4.20	.595	
	Otra	55.33	3.52	1.035	

Tabla 4. Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar, en función de variables sociodemográficas en Torre Pacheco (Continuación).

Especialidad	E. Infantil	117.00	4.41	.463	.043
	E. Primaria	131.92	4.50	.479	
	Lengua extranjera	105.83	4.30	.540	
	E. Física	122.68	4.44	.492	
	E. Musical	60.70	3.67	.913	
	PT	118.67	4.42	.527	
	AL	104.83	4.23	.719	
	Otras EI_EP	128.83	4.49	.483	
	Ciencias	91.38	4.07	.748	
Cargo que ocupa	Ninguno	110.73	4.30	.620	.401
	Tutor	119.86	4.39	.561	
	Coordinador tramo/ programas	113.31	4.41	.417	
	Equipo directivo	106.19	4.23	.671	
	Jefe de departamento	88.39	4.07	.728	
	Orientador	176.00	4.86	.	
Titulación académica	Diplomatura	120.54	4.43	.483	.464
	Grado-licenciatura	106.45	4.22	.696	
	Máster	107.07	4.26	.647	
	Doctorado	108.20	4.39	.380	

Tabla 5. Valores del tamaño del efecto entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística en Torre Pacheco.

Variable	Categorías	d de Cohen
Etapa educativa	Otra / E. Infantil	1.123
	Otra / E. Primaria	1.138
Especialidad	E. Primaria / Ambas EB	.449
	E. Primaria / Lengua extranjera	.392
	E. Primaria / E. Musical	1.138
	E. Primaria / Ciencias	.685

Se observa que los pares con diferencias significativas, en función de la etapa educativa, que han alcanzado el estándar típico de la magnitud del efecto son los siguientes: los docentes que imparten docencia a otras etapas educativas y los de Educación Infantil ($d=1.123$); y los primeros y los de Educación Primaria, ($d=1.138$). Sin embargo, no se llega al tamaño del efecto requerido al contrastar estos últimos con los que imparten en ESO y en Bachillerato simultáneamente ($d=.449$).

En función de la especialidad del profesorado, se ha logrado el valor típico establecido por Cohen entre los pares de docentes de Educación Primaria y de Educación Musical ($d=1.138$); y los primeros y los especialistas en Ciencias ($d=.685$); pero no se alcanza entre los de Educación Primaria y los de Lengua Extranjera ($d=.392$).

Objetivo 3. Apoyo docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto colombiano.

En la [Tabla 6](#) se muestra que los docentes colombianos perciben que, a nivel global, fomentan bastante la implicación familiar en la educación de los hijos desde el hogar ($\bar{X}_{\text{Global}}=4.34$). Únicamente consideran que facilitan entre algo y bastante que las familias asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, concierto, exposiciones, etc. ($\bar{X}_{P13}=3.65$). El resto de los aspectos son promovidos entre bastante y mucho por el profesorado, destacando su facilitación para que las familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos en casa ($\bar{X}_{P4}=4.53$), para que vigilen el uso responsable de ordenadores, móviles, etc. ($\bar{X}_{P11}=4.53$) y para que sean conscientes de la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos ($\bar{X}_{P5}=4.51$).

En referencia a la asiduidad con la que el centro facilita generalmente la implicación de los padres y madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, los docentes de Manizales consideran que la institución lo hace entre frecuentemente y siempre ($\bar{X}_{P15}=4.46$).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos en Manizales.

Ítems	Implicación desde el hogar				
	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P1	1	5	4.21	.780	4
P2	1	5	4.37	.730	4
P3	1	5	4.44	.721	5
P4	1	5	4.53	.629	5
P5	1	5	4.51	.668	5
P6	1	5	4.38	.769	5
P7	2	5	4.47	.670	5
P8	1	5	4.45	.759	5
P9	1	5	4.24	.839	4
P10	1	5	4.47	.694	5
P11	1	5	4.53	.707	5
P12	1	5	4.21	.900	4
P13	1	5	3.65	1.074	4
P14	1	5	4.32	.801	4
Global	2	5	4.34	.548	4.43
P15	2	5	4.46	.708	5

Objetivo 4. Significación estadística de la orientación docente para la implicación de las familias en la educación de los hijos desde el hogar en un contexto colombiano, en función de variables sociodemográficas

Se aprecia en la [Tabla 7](#) que existen algunas diferencias significativas en relación con el fomento docente de la implicación familiar desde el hogar. Concretamente, esas diferencias las encontramos en cuanto al sexo, siendo las profesoras las que más se ocupan en este sentido ($p=.000$). En función de la especialidad docente también se observa un fomento diferente, puesto que los docentes de Educación Primaria potencian más la implicación de las familias desde el hogar que los que son especialistas en Lengua Extranjera ($p=.043$), Educación Física ($p=.000$), Ciencias Naturales ($p=.013$), Lengua Castellana ($p=.004$) o Matemáticas ($p=.004$). Además, los especialistas en Educación Infantil la fomentan más que los de Educación Física ($p=.002$).

La etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia también es una variable que resulta con diferencias estadísticamente significativas. Concretamente, los docentes que dan clase en cursos de Educación Infantil fomentan más la implicación desde el hogar de las familias que los que imparten en Educación Primaria ($p=.024$) y en Educación Básica Secundaria ($p=.000$). De la misma forma, los que tienen docencia en Educación Primaria la potencian más que los de Educación Básica Secundaria ($p=.000$).

Para conocer la magnitud del efecto de estas diferencias significativas se ha calculado de nuevo la d de Cohen. En la [Tabla 8](#) se observa que, en cuanto a la variable sexo, no se supera el estándar típico de la magnitud del efecto ($d=.359$). Con respecto a la variable de la especialidad del docente, ha resultado que, de los pares con diferencias estadísticamente significativas, el estándar típico se supera entre Educación Infantil y Educación Física ($d=1.114$), así como entre Educación Primaria y Lengua Extranjera ($d=.581$) y entre la primera y Educación Física ($d=.983$). Por último, en cuanto a la variable de la especialidad educativa, los pares que superan el estándar de la escala de la magnitud del efecto son Educación Básica Secundaria y Educación Infantil ($d=.982$), la primera y Educación Primaria ($d=.571$) y ésta y Educación Primaria, por aproximación ($d=.453$).

Tabla 7. Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar, en función de variables sociodemográficas en Manizales.

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	246.12	4.21	.610	.000
	Mujer	300.18	4.41	.497	
Edad	20-30	306.18	4.44	.491	.102
	31-40	276.94	4.32	.568	
	41-50	295.21	4.39	.522	
	51-60	289.16	4.37	.522	
	>60	238.65	4.19	.615	
	<5	272.63	4.29	.648	
Años de experiencia	5-10	262.77	4.28	.603	
	11-20	279.44	4.37	.467	
	21-30	292.90	4.39	.530	
	>30	271.47	4.32	.568	

Tabla 7. Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar, en función de variables sociodemográficas en Manizales (Continuación).

Especialidad	Educación infantil	352.18	4.63	.392	.000
	Educación Primaria	325.45	4.56	.387	
	Lengua extranjera	241.08	4.27	.590	
	Educación física	187.85	4.05	.623	
	Naturales	246.05	4.24	.657	
	Castellano	222.45	4.20	.569	
	Matemáticas	232.45	4.25	.536	
	Sociales	241.44	4.28	.509	
	Artística	238.39	4.32	.349	
	Tecnología	276.90	4.38	.540	
	Humanidades	218.71	4.16	.623	
	Sistemas	246.00	4.32	.350	
	Salud	384.50	4.74	.289	
	Religión	329.08	4.54	.571	
	Situación laboral	Provisional	261.76	4.26	.621
En planta (fijo)		280.97	4.35	.54	
Experiencia en el centro	<5	269.37	4.31	.546	.482
	5-10	288.73	4.38	.494	
	11-20	279.86	4.32	.619	
	21-30	282.57	4.35	.539	
	>30	318.29	4.43	.599	
Etapa educativa	E. Infantil	361.89	4.69	.359	.000
	E. Primaria	303.02	4.51	.431	
	Básica secundaria	223.76	4.22	.574	
	Media	288.71	4.44	.559	
Cargo que ocupa	Docente	271.26	4.29	.605	.243
	Director de grupo	287.38	4.38	.501	
Titulación académica	Normalista	334.32	4.54	.422	.083
	Licenciado	260.35	4.27	.568	
	Especialización	289.71	4.37	.539	
	Máster	275.04	4.32	.551	
	Doctorado	387.61	4.67	.382	

Tabla 8. Valores del tamaño del efecto entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística en Colombia.

Variable	Categorías	d de Cohen
Sexo	Hombre / Mujer	.359
Especialidad	E. Infantil / E. Física	1.114
	E. Primaria / L. Extranjera	.581
	E. Primaria / E. Física	.983
	E. Primaria / C. Naturales	.048
	E. Primaria / L. Castellana	.121
	E. Primaria / Matemáticas	.035
Etapa	E. Infantil / E. Primaria	.453
	E. Infantil / E. Básica Secundaria	.982
	E. Primaria / E. Básica Secundaria	.571

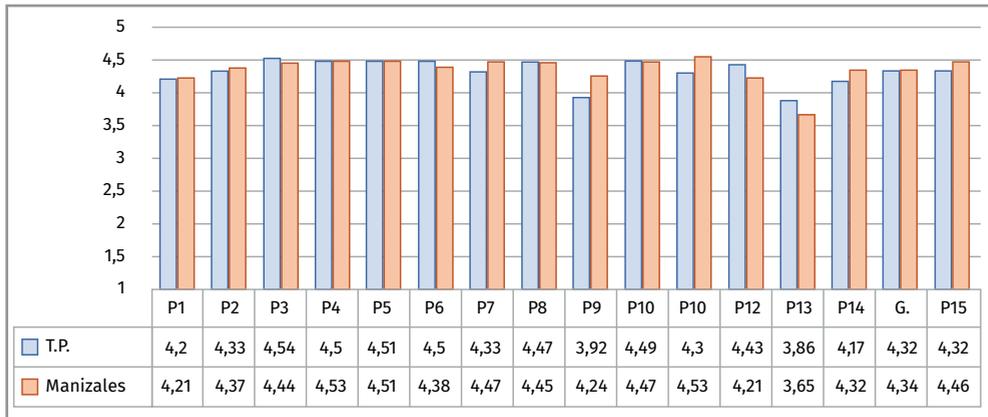
Objetivo 5. Relación entre los resultados obtenidos en el contexto español y en el contexto colombiano

Con este objetivo se pretende realizar una comparativa entre los contextos de Torre Pacheco y Manizales en lo que respecta a la implicación familiar en el proceso educativo de los hijos. Así, en la [Figura 1](#) se aprecia que a nivel global no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.929$) entre sendos municipios, por lo que en ambos lugares se fomenta la implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos e hijas de forma similar.

No obstante, si observamos los ítems de forma individual, en Torre Pacheco se trabaja significativamente más que en Manizales el tener a las familias adecuadamente informadas sobre la asistencia de los niños a clase ($p=.008$), fomentan más el buen clima de estudio en casa ($p=.032$), promueven más que las familias desarrollen la afición por la lectura ($p=.001$) y fomentan más en las familias que asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc. ($p=.007$).

En cambio, en el contexto colombiano, los docentes sensibilizan significativamente más a las familias para que se muestren disponibles ante el requerimiento de los hijos en la realización de las tareas escolares ($p=.008$), informan más a las familias sobre la importancia de que los hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias ($p=.000$), hablan más con las familias para que vigilen el uso responsable de ordenadores, móviles, etc. ($p=.005$) y, en general, consideran que los centros fomentan más que las familias se impliquen desde el hogar que en Torre Pacheco ($p=.013$).

Para conocer la magnitud del efecto se ha calculado la d de Cohen obteniendo, como se observa en la [Tabla 9](#), que en ninguno de los casos se supera el estándar típico establecido por dicho autor.

Figura 1. Comparativa entre el fomento de la implicación de las familias desde el hogar entre Torre Pacheco y Manizales**Tabla 9.** Valores del tamaño del efecto entre los ítems en Torre Pacheco y Manizales con significación estadística.

Ítems	d de Cohen
P3	.131
P6	.164
P7	.193
P9	.338
P11	.277
P12	.255
P13	.197
P15	.191

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La revisión bibliográfica deja claro que tanto en España como en Colombia existe una sensibilización pedagógica hacia la participación familiar como elemento esencial de la vida en los centros educativos. Son numerosos los estudios que recientemente se han centrado en evidenciar los logros asociados a la colaboración entre ambos agentes educativos (Franco-Marín et al., 2022; Soler et al., 2019), así como en el papel docente a la hora de posibilitar esta relación (Galián, 2021; Owoeye et al., 2022). Ahora bien, el carácter multidimensional del constructo obliga a centrar la investigación en parcelas de participación, para operativizar el discurso científico y la intervención docente. Con el propósito de explorar el grado y tipo de implicación educativa de las familias españolas y colombianas en el hogar que se fomenta por los docentes, se inició este estudio en el que no solo se estudia la incidencia en cada contexto, sino que se lleva a cabo una comparación de ambas realidades distanciadas territorialmente, pero no educativamente, tal y como se muestra en los resultados expuestos.

Si bien podríamos pensar que se trata de países culturalmente diferentes, en lo que respecta a la implicación en el hogar, el contexto de Manizales es muy similar al que nos describen las familias en España (Parra et al., 2014), y más específicamente en la Región

de Murcia (Gomariz et al., 2019). Cabe pensar que los efectos de la globalización se están dejando ver, acercando las realidades educativas más de lo inicialmente imaginable. Otros estudios comparativos muestran indudables coincidencias entre dos países con una historia tan íntimamente compartida, que buscan educativamente lo mismo, pero con elementos culturales e infraestructura diferentes que pueden determinar los resultados (Cubillos et al., 2017).

La escolarización de los menores introduce nuevas demandas a la responsabilidad educativa de las familias, por parte del profesorado. De hecho, deben guiar a las familias en la educación de sus hijos para asegurar que, desde casa, continúen los aprendizajes escolares ganando en coherencia (Torrego et al., 2019). En esta misma dirección el proyecto de escuelas familiares desarrollado por la Universidad de Caldas en Colombia se presenta como un camino de ida y vuelta en el que el alumnado actúa como principal protagonista y nexo de acercamiento de ambos agentes, aproximando la realidad escolar y sus aprendizajes a los hogares, y a la inversa, las familias a los centros educativos (Rodríguez y Suárez, 2019). Aunque los niveles de participación de las familias en Colombia no están obteniendo cifras muy elevadas (Moreno-Acero et al., 2018), una situación compartida con España (Galián, 2021), los docentes continúan trabajando para que esta situación se revierta. Nuestros hallazgos descubren una escuela en la que los docentes se muestran altamente comprometidos con el fomento de un clima familiar adecuado para el estudio que contemple unos tiempos bien organizados, interés por los deberes, y donde se fomente, a la vez, la autonomía y responsabilidad, independientemente de la procedencia colombiana o española. De hecho, la implicación activa de la familia en la educación desde el hogar tiene más importancia en el logro de la calidad educativa que aspectos como el nivel socioeconómico en contextos como Colombia (Morales-Castillo, 2021). Los esfuerzos se centran en informar de las faltas de asistencia a clase para prevenir el absentismo y abandono escolar (Coronil, 2019). En cambio, el profesorado no pone tanto interés en potenciar que las familias participen en actividades culturales o extracurriculares a pesar de los múltiples beneficios que tienen para los jóvenes (Monteagudo et al., 2017).

Este estudio muestra la asociación significativa entre la etapa educativa y la especialidad docente con el fomento de la implicación familiar desde el hogar, en ambos contextos. De modo que el fomento de la relación con las familias es mayor en las primeras etapas, especialmente en la etapa de Educación Infantil y Primaria (Calvo et al., 2016), y se reduce significativamente en Educación Secundaria (Gomariz et al., 2017). En cuanto a la especialidad, de acuerdo con Iglesias y Calvo (2010) son los docentes generalistas de Educación Primaria los que ponen especial atención en potenciar la implicación desde el hogar.

Especial mención requiere el sexo del docente a la hora de fomentar la participación de las familias desde el hogar, puesto que, si bien en el contexto español no se aprecian diferencias, estas sí que se observan en el colombiano. En el caso Manizales resulta que las profesoras fomentan considerablemente más este hecho. Dentro del fomento de la participación educativa, la desigualdad de género es algo que se aprecia en todas las dimensiones que se analizan (Galián, 2023b). El profesorado no es capaz de detectar estas situaciones en las que ellos y ellas actúan de forma diferente (Pinedo et al., 2018). Lo cierto es que las mujeres continúan adquiriendo una mayor responsabilidad en aspectos relacionados con el cuidado aun cuando se contempla dentro de nuestras obligaciones laborales ya desde la formación inicial (Miralles-Cardona et al., 2020).

Variabes como la edad del docente o su experiencia académica o en el centro no han obtenido diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los contextos analizados. Estos resultados coinciden con los obtenidos por López-Larrosa et al. (2019) pero contradicen a los que se reflejan en otros estudios que afirman que los docentes con poca experiencia tienen más dificultades para colaborar con las familias y que los que tienen más edad muestran actitudes más positivas con ellas (Galián et al., 2023).

Nuestros resultados no muestran grandes diferencias entre los contextos, teniendo sistemas educativos con niveles de calidad similares (Montes y Gamboa, 2018), pero se

aprecia que los docentes españoles destacan en el control de la asistencia, el adecuado espacio de estudio en el hogar y el fomento del ocio cultural, mientras que los docentes colombianos ponen un mayor énfasis en el seguimiento de los deberes, fomento de actividades complementarias, control de las tecnologías y mayor preocupación por la educación intrafamiliar.

Aun considerando los buenos resultados obtenidos, la implicación de las familias es un indicador de calidad que influye en el resultado académico del alumnado, y actualmente siguen existiendo diversas barreras que la dificultan (Liou et al., 2019; Navaridas y Raya, 2012). Algunas dependen directamente de las familias, como la conciliación (Rodríguez-Ruiz et al., 2016), otras como el rechazo y falta de confianza entre docentes y familias generan relaciones poco positivas entre ellos (Castillo-Cárdenas et al., 2020; Díez y Terrón, 2006). En consonancia, las restricciones de tiempo, el horario laboral, la falta de dinero, la pereza y la irresponsabilidad, son algunos de los factores que Moreno-Acero et al. (2018) señalan en el contexto colombiano. Para mejorar la situación se han puesto en marcha diferentes guías y recursos que sirven de orientación para potenciar sus competencias como padres, aunque a la vista de los datos de la presente investigación, aún se puede hacer algo más.

Reivindicar la corresponsabilidad educativa de docentes y familias contribuye a forjar relaciones positivas, aumentar la satisfacción escolar y fortalecer el vínculo de pertenencia con la institución educativa. Por su parte, el centro obtiene otros beneficios, ya que se facilita la labor de los docentes y se mejoran los resultados académicos de los alumnos (Grant y Ray, 2013). Se hace pues necesario conocer qué tipo de actuaciones realizan los docentes para fomentar una adecuada implicación familiar, así como el impacto posterior y los efectos que genera en el contexto escolar y en el familiar. Y es que, para que las familias sean capaces de guiar a sus hijos para que creen hábitos de estudio y los acompañen a lo largo de todas las etapas educativas necesitan la adecuada orientación docente (Manchego, 2018). Por su parte, los centros educativos y los docentes han de estar adecuadamente formados para atraer a las familias y mantenerlas vinculadas (Consejo Escolar del Estado, 2014) puesto que se aprecian diferencias en cuanto al fomento de la participación entre los que tienen y no formación en este sentido (Galián, 2023a) y las evidencias nos muestran que no todos están sensibilizados en este sentido (Galián et al., 2023). Estas relaciones favorecen que se creen objetivos con los padres para que sea coherente el aprendizaje que ocurre en la escuela con el del hogar (González-García, 2018).

FINANCIACIÓN

Este trabajo es el resultado de un proyecto de investigación. Concretamente, EDU2016-77035-R. Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos. Este ha sido concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad al grupo de investigación Compartimos Educación.

AGRADECIMIENTOS

Aprovechamos la ocasión que nos brinda la revista para agradecer no solo a todas las personas implicadas en el proyecto, especialmente a las familias y docentes, sino también al Ministerio de Economía y Competitividad la financiación que posibilita que la investigación educativa vaya adquiriendo mayores dotes de calidad y permite que el conocimiento se haga transferible a los centros educativos, y por extensión, a los hogares de las familias cuyos hijos e hijas se encuentran matriculados en las mismas.

REFERENCIAS

- Abroto, A., Nugraheni, A. S., & Awliyah, R. F. (2022). The role of the family in the moral education of children. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 2717-2723. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2507>
- Andrés, S., y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Bernad, O., y Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480014.pdf>
- Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. La Muralla.
- Buarque, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 48(2), 285-298. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/259364/346583>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carpio, J. L., y Villón, E. M. (2020). *Acompañamiento familiar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes* [Tesis doctoral]. Universidad de Guayaquil. <https://acortar.link/4yzh3t>
- Castillo-Cárdenas, L., Saracostti-Schwartzman, M., Castellanos-Claramunt, J., y Morales-Trapp, S. (2020). Derecho de las familias a participar en el contexto escolar: análisis desde las Constituciones chilena y española. *Revista Jurídicas*, 17(1), 125-141. <https://doi.org/10.17151/jurid.2020.17.1.7>
- 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, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-106). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://acortar.link/0CJeck>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2da ed.). Academic Press.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *Participación de las familias en la educación escolar*. Consejo Escolar del Estado. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>
- Coronil, A. A. (2019). Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación. Almoraima. *Revista de Estudios Campogibraltares*, (50), 229-234. <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Absentismo-escolar-tratamiento.pdf>
- Cubillos, D., Borjas, M., y Rodríguez, M. (2017). La educación infantil en Colombia i España. Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 10-26. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.20130>
- Cuevas, N. (2019). *Atribución de responsabilidades a la familia y escuela sobre la educación: percepción de los futuros maestros* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.

- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes?. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2da ed.). Sage.
- Díez, E. J., y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294. <https://doi.org/10.1174/113564006779172993>
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Franco-Marín, K. V., Rodríguez-Triana, Z. E., Ospina-García, A., y Rodríguez-Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Revista Eleuthera*, 24(1), 86-105. <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>
- Galián, B. (2021). *Evaluación y mejora de la facilitación docente para la participación familiar en los centros educativos* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Galián, B. (2023a). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>
- Galián, B. (2023b). Roles de género en el profesorado en su labor facilitadora de la participación educativa de la familia. En *Feminismo en la línea del tiempo: desde las (in)visibilidades al concepto de felicidad*. Dykinson.
- Galián, B., Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Smart Schools and the Family-School Relationship: Teacher Profiles for the Promotion of Family Involvement. *Journal of Intelligence*, 11(51), 1-24. <https://doi.org/0.3390/jintelligence11030051>
- García-Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. DM.
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Gomariz, M. A., Martínez-Segura, M. J., y Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., & Hernández-Prados, M. A. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology*, 12(748710), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- González García, A. (2018). *La percepción del profesorado sobre la participación familiar en el centro educativo. un estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14462>
- Grant, B. K., & Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Sage.
- Heredia, V. C., y Suárez, D. A. (2019). *La influencia de la familia en el desempeño escolar de los adolescentes* [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Machala.
- Hernández Prados, M. Á. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. *Participación educativa*, 9(12), 61-73. <https://hdl.handle.net/11162/225225>

- Hernández- Prados, M. A. y López- Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, (87), 3-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2583872>
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián, B., y Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <https://doi.org/10.6018/reifop.388971>
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Hernández-Prados, M. A., y Lara-Guillen, B. (2015). Responsabilidad familiar ¿una cuestión de género?. *RES, Revista de Educación Social*, (21), 28-44. <http://www.eduso.net/res/21/articulo/responsabilidad-familiar-una-cuestion-de-genero->
- Iglesias, A., y Calvo, M. I. (2010). Análisis de la cultura escolar en un Centro Preferente de Integración. *Innovaciones Educativas*, 12(17), 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181323>
- Krane, V., & Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74-84. <http://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>
- Liou, P. Y., Wang, C. L., & Lin, J. J. H. (2019). Pathways of parental involvement through students' motivational beliefs to science achievement. *Educational Psychology*, 39(7), 960-980. <http://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617410>
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morado, S. A., y Gómez-Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59-66. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.59-66>
- Maciá Bordalba, M., & Llevot Calvet, N. (2019). *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Manchego, E. M. (2018). Hábitos de estudio: una hermenéusis desde la perspectiva de los actores educativos. *Revista Ciencias de la Educación*, 28(52), 695-716.
- Márquez, C., y Sandoval, M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos?. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 10(2), 21-33. <https://www.intersticios.es/article/view/16317>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2020). Student perceptions of gender mainstreaming in initial teacher training: a descriptive study. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Monteagudo, M. J., Ahedo, R., y Ponce de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1), 177-202.
- Montes, A. J. y Gamboa, A. A. (2018). Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 229-244. <https://doi.org/10.19053/01227238.8721>
- Morales-Castillo, M. (2021). Family Contributions to School Performance of Adolescents: The Role of Fathers' Perceived Involvement. *Journal of Family Issues*, 43(3), 793-808. <https://doi.org/10.1177/0192513X21994143>

- Moreno-Acero, I. D., Bermúdez-Calderón, M. A., Mendoza-Ocampo, Z., y Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), 25-39. <https://doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Mota, L., Serrão, R., Andrade, M. C., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Navaridas, F., y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 249-274. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7599>
- Nieto, J. M. (2011). Implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos. En M. T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 209-228). Editorial Síntesis.
- Odilova, M. O. (2022). The Family is a Small Part of Society. *European journal of innovation in nonformal education*, 2(6), 23-25. <http://www.inovatus.es/index.php/ejine/article/view/925>
- Owoeye, O. D., Faleye, B. A., & Jimoh, K. (2022). Student Factors and Parental Involvement on Academic Performance of Senior Secondary School Students Qualifying Examination in Osun State Secondary Schools. *Journal of Digital Learning and Education*, 2(2), 127-133. <https://doi.org/10.52562/jdle.v2i2.344>
- Páez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 67. <https://doi.org/10.35362/rie670228>
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En *Consejo Escolar del Estado, La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Pinedo, R., Arroyo, M. J., y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51. <http://doi.org/10.18172/con.3306>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Rodríguez, Z. E. (2018). 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. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.7>
- Rodríguez, Z. E., y Suárez, J. L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101913>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>

- Ruíz-Marín L., y Hernández-Prados M. Á. (2016). La formación de familias. Un análisis bibliométrico. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 9-25. <https://doi.org/10.17151/rlf.2016.8.2>
- Sánchez Matos, P., Mondelo Domínguez, Y., y Paz Matos, Y. (2019). Función educativa de las familias de escolares con necesidades educativas especiales de tipo intelectual (Original). Roca. *Revista Científico - Educativa De La Provincia Granma*, 15(3), 58-72. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/928>
- Siegel, S. (1990). Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta. Trillas.
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation. *The case of school as a learning community. Journal of Social Science*, 18(4), 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-1745pp.67-80>
- Torrego, J. C., Caballero, P.A., Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R., y Pedrajas, M. L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016449.pdf>
- Vallespir-Soler, J., y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Venegas, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 225-248. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043venegas12>