

TRABAJO DE FIN DE GRADO

ESTUDIO DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: EXPERIENCIAS DURANTE EL
PRÁCTICUM II

ESTUDO DA RELACIÓN FAMILIA-ESCOLA: EXPERIENCIAS DURANTE O
PRÁCTICUM II

STUDY OF THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP: EXPERIENCES DURING
PLACEMENT II (PRACTICUM II)

Alejandra Barreiro Fernández

Dir^a: Silvia López Larrosa

Grado en Educación Infantil

2022

Resumen

La relación familia-escuela juega un papel fundamental en la educación y desarrollo de los niños/as, y cuando esta es una relación de colaboración puede aportar grandes beneficios a todos los participantes del contexto educativo. Por ello, la formación de los docentes debe proporcionar diferentes recursos y herramientas que permitan relacionarse con las familias y forjar una relación de colaboración. Esta formación debería afinarse durante la estancia de prácticum en los centros. El objetivo de este estudio era analizar las experiencias del alumnado durante el prácticum II con respecto a la relación familia-escuela. Participaron 61 alumnos/as de Educación Infantil y Primaria de la Universidade da Coruña. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario que explora la relación que el alumnado tuvo con las familias durante las prácticas y el nivel de autoeficacia percibida para relacionarse con ellas. Los resultados mostraron que pocos alumnos/as habían participado en encuentros con las familias. La mayoría indicaron que la relación había sido buena, pero también escasa. Se encontraron diferencias significativas entre el alumnado de Educación Infantil y el de Primaria, siendo estos últimos los que participaron en más reuniones, aunque los primeros se relacionaron más con las familias cuando sus hijos/as llegaban o se iban del centro. La autoeficacia positiva para relacionarse con las familias fue elevada. Por tanto, pese a la relevancia de la relación familia-escuela, el alumnado participante tuvo una escasa experiencia formativa al respecto durante sus prácticas.

Palabras clave: formación docente, práctica, relación familia-escuela, colaboración.

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. La relación familia – escuela	5
2.1.1. Relación de colaboración de la escuela y las familias	5
2.1.2. Beneficios de la relación familia – escuela	6
2.1.3. Dificultades en la relación familia – escuela	7
2.2. Relación familia – escuela desde la perspectiva del profesorado en formación ... 8	
2.2.1. La formación del profesorado con respecto a la relación familia – escuela .. 9	
2.2.2. Las creencias del profesorado en formación con respecto a la relación familia – escuela	11
2.2.3. La importancia del prácticum en la formación inicial del profesorado	12
3. Objetivos	13
4. Método	14
4.1. Participantes	14
4.2. Materiales	14
4.3. Procedimiento	16
5. Análisis de datos	16
6. Resultados	17
7. Discusión y conclusiones	20
8. Valoración de la aplicación	23
9. Relación de fuentes documentales	24
10. Apéndice	28
10.1. Apéndice 1. Preguntas y categorías de respuesta	28

1. Introducción

La relación familia – escuela es muy importante, tanto para el alumnado como para las propias familias y el centro educativo. Las familias y los docentes están obligados a encontrarse y a mantener una relación cordial y bidireccional (García, 2003), puesto que ambos deben estar implicados en la educación de los niños y las niñas. Como dice Cabrera (2009), la escuela y la familia comparten responsabilidades en la educación del alumnado. Una relación de colaboración entre ambos aporta, en la mayoría de los casos, grandes beneficios tanto para los infantes como para los progenitores y los docentes (Garreta, 2015).

Asimismo, las nuevas necesidades sociales exigen mejorar y cambiar las relaciones de la escuela y las familias. Actualmente, se pretende alcanzar una participación educativa desde una perspectiva basada en el diálogo, en igualdad de condiciones para todos los participantes (Arostegui et al., 2013). Es por eso por lo que es de suma importancia formar a los futuros docentes con respecto a la relación entre la escuela y las familias. Los docentes en formación deben contar con diversos recursos y herramientas para poder llevar a cabo dicha relación (Mir et al., 2012). Además, es crucial que estos tengan experiencias educativas en las que aprendan a gestionar esta relación (Pedro et al., 2012). El período de prácticas es un momento muy adecuado que puede brindar la oportunidad de aplicar los conocimientos previos y de reflexionar sobre la labor docente al tiempo que se aprende sobre el terreno acerca de la relación con las familias y cómo gestionarla (Gomilla y Pascual, 2015).

Con la finalidad de estudiar la relación familia – escuela desde la perspectiva del profesorado en formación, concretamente durante el Prácticum II, se ha realizado el presente trabajo que cuenta con diversos apartados.

En primer lugar, se realiza una introducción teórica en la que se habla de la relación entre la escuela y las familias, teniendo en cuenta la importancia de una relación de colaboración y los beneficios y dificultades de esta. Asimismo, se aborda esta temática desde la perspectiva del profesorado en formación, la formación recibida con respecto a la relación familia – escuela y sus creencias con respecto a dicha relación y, por último, la importancia que tiene el Prácticum en la formación inicial de los y las docentes.

Para continuar, se desarrollan los objetivos del trabajo, el método de estudio, atendiendo a los participantes, el instrumento y el procedimiento que se siguió para la recogida de datos.

Posteriormente, se analizan los datos y los resultados obtenidos. Por último, se desarrollan la discusión y las conclusiones, así como la valoración de la aplicación.

2. Marco teórico

2.1. La relación familia – escuela

2.1.1. Relación de colaboración de la escuela y las familias

La relación entre la familia y la escuela es fundamental en el proceso educativo de los niños y niñas. Ambas instituciones tienen un papel relevante en la formación de los estudiantes y es importante que trabajen juntas para lograr una educación integral y de calidad.

La importancia de dicha relación se ve reflejada en la LOMLOE (2020), concretamente, en su preámbulo, se determina que la relación familia – escuela es una finalidad para una educación de calidad. Pero para poder lograrlo es necesaria la participación y colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa, puesto que el éxito escolar de los alumnos y alumnas es responsabilidad de todos.

Además, el papel de la educación para la sociedad es fundamental. Por eso la escuela y las familias deben trabajar juntas para alcanzar un objetivo común: la formación integral de los niños y las niñas (Cabrera, 2009). Se necesita un trabajo colaborativo donde escuela y familia estén dispuestas a dialogar y trabajar juntas para lograr una educación de calidad (Arostegui et al., 2013). En definitiva, la escuela necesita a las familias para poder cumplir con sus fines y viceversa (García, 2003).

Como dice García (2003), entender que no puede separarse la vida del alumno/a en la escuela y la del hijo/a en el hogar es un requisito indispensable para el que la colaboración entre la escuela y las familias es necesaria. Para ello, familia y escuela deben mejorar su comunicación y priorizar las relaciones sustentadas en la reciprocidad y la cooperación. La cuestión no es realizar más o menos tareas de colaboración, sino ir avanzando y superando las diversas dificultades que se presenten, así como aliarse y esforzarse en conseguir lo mejor para el alumnado (García, 2003).

Según lo anterior, la comunicación es un ingrediente esencial para potenciar la relación familia-escuela; una comunicación que debería estar marcada por la interacción dialógica

(Arostegui et al., 2013), basarse en la igualdad y buscar el entendimiento de todos los participantes. Para esto, es importante que los docentes tengan las herramientas necesarias para poder comunicarse bien con las familias, así como disponer de efectivos canales de comunicación. En los centros escolares existen diversos canales, como, por ejemplo, tutorías, circulares, agenda escolar, comunicaciones informales (personales, telefónicas...), entre otras (Garreta, 2015; López Larrosa, 2009). Estos canales son útiles tanto para las familias como para los docentes ya que ambas partes pueden hacer uso de ellos.

En resumen, la colaboración entre la escuela y las familias es esencial para lograr una educación integral y de calidad que favorezca el bienestar de los niños y las niñas y su proceso educativo.

2.1.2. Beneficios de la relación familia – escuela

La relación entre la familia y la escuela es un tema clave en la educación. Del mismo modo, esta es imprescindible para el desarrollo del alumnado. Actualmente, en la sociedad de la información, el proceso de aprendizaje se relaciona positivamente con las interacciones que los alumnos y las alumnas tienen con diversidad de personas adultas y en diferentes espacios (Arostegui et al., 2013). Es por eso por lo que, a continuación, se mencionarán los múltiples beneficios que tienen las relaciones entre los docentes, las familias y el centro educativo, puesto que son los adultos que están presentes en las vidas de los más pequeños.

En cuanto a los efectos positivos para los padres, como dicen Risko y Walker-Dalhouse (2009), cuando las familias se sienten cómodas con los esfuerzos por parte de la escuela, estas incrementan sus expectativas con respecto a los hijos y las hijas, lo cual incide en su interés y aspiraciones, así como en la aceptación y confianza hacia los profesores. Además, cuando las familias participan en la escuela aprenden a afirmarse y a desarrollar ciertas competencias relacionadas con la escuela y con sus hijos e hijas (Garreta, 2015). Es importante hacer hincapié en que casi siempre el beneficio será mutuo, tanto los padres como el centro educativo tienen algo que aportar y que aprender.

Con respecto a los beneficios para el alumnado estos también son diversos. Cuando los padres participan en la vida escolar de sus hijos e hijas, esto tiene efectos positivos en sus resultados escolares y su comportamiento (Garreta, 2015). Además, aumenta la probabilidad de

que el alumno/a progrese en sus aprendizajes, en sus actitudes, en su desarrollo social, en su rendimiento y en áreas cognitivas y no cognitivas (Mariñas y Rodríguez, 1999).

En relación con los efectos positivos para los docentes y/o el centro educativo, es importante mencionar que la participación de los padres es un factor de dinamismo y cambio en los centros (Mariñas y Rodríguez, 1999). La influencia positiva de dicha participación en la aceptación del cambio educativo es ampliamente reconocida. Además, la formación de las familias, la participación en los procesos de toma de decisiones, en las aulas, en el currículum y la evaluación son claros ejemplos de actuaciones por parte de las familias y los centros relacionadas con el éxito escolar (Arostegui et al., 2013). Por otra parte, concretamente conectado con los beneficios para el profesorado, estos adquieren un mayor conocimiento sobre las familias y sus expectativas y actitudes cuando los padres tienen buena relación con ellos/as; lo cual incrementa su sensación de eficacia y su satisfacción personal, ya que podrán realizar su trabajo de una manera más individualizada y cercana, tanto con los progenitores como con su alumnado (Garreta, 2015).

En resumen, y en sintonía con lo que dice García (2003), cuando los progenitores se implican en la vida escolar, se producen beneficios en el niño/a, los docentes, las familias, el centro escolar.... Por eso es preciso atribuir la importancia que tiene a la relación entre la escuela y las familias. Para ello, es necesario crear oportunidades para que la comunidad participe y colabore en el proceso de aprendizaje y la vida escolar, permitiendo una mayor inclusión y participación de todos.

2.1.3. Dificultades en la relación familia – escuela

Durante los años de escolarización de los niños y niñas (hijos/alumnos) se establecen relaciones entre la familia y la escuela. Estas relaciones no son constantes a lo largo de los años, sino que están sujetas a diversos factores que hacen que estas varíen (Cabrera, 2009). Dichos factores pueden ser el momento evolutivo del niño/a y sus respectivas necesidades educativas, factores de las propias familias, de los centros y los docentes, así como del contexto en el que se encuentran (Gomilla y Pascual, 2015).

En ocasiones se observan dificultades en el momento de establecer una relación entre la escuela y la familia. Algunas de estas dificultades pueden proceder de la escuela. En cuanto a

los docentes, sus experiencias previas con otras familias pueden afectar a sus relaciones posteriores. Es decir, si los docentes han tenido malas experiencias en su relación con otra familia, estos pueden no querer relacionarse con las familias o pueden no sentirse cómodos en las reuniones y/o encuentros con ellas (López Larrosa, 2009). Del mismo modo, algunos profesionales consideran que los progenitores no tienen nada que aportar al ámbito educativo y a su labor docente, por lo que piensan que deberían estar alejados de la escuela y que su labor no es relacionarse con ellos (Cabrera, 2009). Además, otra de las causas que se presenta por parte de la escuela es la falta de tiempo (Cabrera, 2009; Deslandes, 2019). Siguiendo en esta línea, es importante mencionar otra dificultad: el uso excesivo de jerga (es decir, lenguaje profesional), que puede dar lugar a que los padres no entiendan la información que se les está comunicando y tengan dificultades para comprender el mensaje que se les quiere transmitir (Ozturk, 2017).

Por otra parte, también hay causas debidas a las familias. Estas pueden sentirse incómodas e inseguras, pueden no contar con tiempo por sus condiciones laborales (vidas precarias, horarios de trabajo...) (Deslandes, 2019), así como mostrarse indiferentes y desinteresadas ya que consideran que no les incumben los asuntos relacionados con la escuela (Cabrera, 2009). Como menciona Garreta (2008), existen ciertas barreras culturales que también pueden generar dificultades a la hora de relacionarse. Por una parte, las familias pueden no saber cómo colaborar con la escuela (Cabrera, 2009). Por otra, si se trata de familias cuya procedencia es extranjera, se pueden observar diferencias entre los valores familiares de la sociedad de acogida y los de la de origen, y es posible que hablen distintos idiomas. Esto puede provocar un problema ya que, si tienen un conocimiento mínimo de la lengua, la comunicación será insuficiente o con malentendidos. Por último, otra barrera que dificulta la relación es la falta de confianza en la escuela, puesto que algunos padres perciben a los docentes como agentes educativos poco cualificados (Garreta, 2008).

2.2. Relación familia – escuela desde la perspectiva del profesorado en formación

Como se ha mencionado anteriormente, la relación familia – escuela es fundamental en el proceso educativo del alumnado. Es por eso por lo que la formación de los docentes en cuanto a la relación familia – escuela resulta crucial para el éxito del proceso educativo. El profesorado en formación debe estar preparado para relacionarse de manera óptima con las familias. Debe adquirir diversas estrategias que le ayuden en dicha relación (Mir et al., 2012), como, por

ejemplo, estar formados sobre cómo dar información, cómo comunicarse, cómo favorecer la participación, lo cual está muy relacionado con las habilidades sociales y comunicativas.

La formación en este ámbito también implica la reflexión crítica sobre las propias creencias y prejuicios en torno a la familia y la importancia de adoptar una postura abierta y empática hacia la diversidad de realidades familiares. Por eso es importante tener en cuenta las diversas realidades de las familias y del contexto en el que se encuentran, tanto el centro como las propias familias (Mir et al., 2012).

Las investigaciones han demostrado que las relaciones más fructíferas entre el profesorado y las familias se dan cuando los docentes están dispuestos a colaborar y ven las ventajas que aportan las familias, en vez de concentrarse en lo negativo (López Larrosa et al., 2019). Por tanto, es imprescindible que el profesorado en formación aprenda a colaborar con las familias y que se sientan seguros y cómodos al hacerlo.

En definitiva, la relación entre la familia y la escuela es un aspecto importante de la educación que puede tener un gran impacto en la vida de los y las estudiantes. El profesorado en formación debe estar preparado para manejar los desafíos que se planteen y, aprovechar las oportunidades que surgen de dicha relación.

2.2.1. La formación del profesorado con respecto a la relación familia – escuela

La formación del profesorado con respecto a la relación familia – escuela es fundamental para establecer una comunicación eficaz y una colaboración efectiva entre los padres y los profesores en beneficio de la educación y el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, la realidad educativa actual muestra dificultades para hacer efectiva dicha relación y para poder llevar a cabo una correcta participación de las familias en los centros (Gomilla y Pascual, 2015). De ahí la importancia de una buena formación que permita que los docentes se vean capacitados para poder desarrollar una buena relación con las familias. Como dicen Pedro et al. (2012), debería haber experiencias educativas más centradas en el trabajo con las familias y en la construcción de las relaciones docente – familia.

Cuando el clima del centro escolar facilita la entrada a las familias y les hace sentir parte del proyecto educativo, siendo respetados y escuchados, la participación aumenta

considerablemente (Gomilla y Pascual, 2015). Por lo que, es fundamental que los docentes tengan la formación necesaria para llevar a cabo esta tarea, sobre todo, en su formación inicial. Como dicen Castro et al. (2018), la mejora de las relaciones entre la familia y la escuela tiene su base en la formación inicial del profesorado.

Los futuros docentes deben adquirir diferentes conocimientos acerca de cómo es la relación con las familias y cómo llevarla a cabo de manera efectiva. Para ello, es necesario trabajar los procesos de concienciación y reflexión personal, así como diferentes estrategias de información, participación y comunicación para poder potenciar dicha relación. Deben trabajar desde el respeto y la confianza y, sobre todo, buscar el equilibrio entre escuela y padres (Mir et al., 2012).

Para poder llevar a cabo esto, también es importante construir un proyecto común abierto a todas las realidades que estén presentes en el aula, tanto de las familias como del alumnado (Mir et al., 2012). Mir et al. (2012) destacan la importancia de crear espacios compartidos donde las familias puedan expresarse y comunicarse con los profesionales. Y es necesario darle la importancia que tienen las diferentes realidades de las familias y tenerlas en cuenta en todo momento (López Larrosa, 2009).

Siguiendo a Domínguez (2010), los docentes deben explorar y potenciar los recursos de las familias. Es decir, deben pedir ayuda a los padres, escucharlos, organizar bien el tiempo de las reuniones con ellos, así como convocar a ambos progenitores a las reuniones. Asimismo, deben economizar el esfuerzo y el tiempo de intervención, diferenciando lo importante y mostrándose neutrales frente a las creencias familiares, al igual que confiar en las posibilidades de cambio, tanto por parte de las familias como de los niños y niñas.

Por otra parte, los docentes también deben conocer estrategias relacionadas con las habilidades sociales y comunicativas para poder desempeñar su función correctamente (Mir et al., 2012). Es necesario que sepan emplear la escucha activa, generar confianza e intercambiar diferentes puntos de vista desde el respeto. La intencionalidad, el lenguaje correcto y las expectativas claras son vitales a la hora de comunicarse con las familias (Boit, 2020). Del mismo modo, deben saber trabajar en equipo, colaborar con otros, aceptar las diferencias y ser muy tolerantes ante las posibles diferentes opiniones y/o creencias.

En definitiva, el profesorado debe adquirir una serie de competencias tanto intrapersonales como interpersonales para llevar a cabo su labor docente (Alarcón, 2012). Las competencias intrapersonales se centran en conocerse a uno mismo y son el autoconocimiento,

el autocontrol, la autoestima y la resiliencia, entre otras. Estas habilidades pueden ayudar a afrontar situaciones difíciles de manera efectiva, aumentar la capacidad de reflexión y tener una actitud positiva hacia uno mismo y los demás. Las competencias interpersonales son la asertividad, la comunicación, la empatía y la gestión de conflictos. Estas son competencias imprescindibles para la relación familia – escuela, puesto que, para dicha relación, se requiere de habilidades que permitan interactuar de manera efectiva, siendo su campo de actuación la interacción con otras personas (Rodríguez, 2013).

Del mismo modo, es necesario promover programas de tipo socio – emocional que permitan al profesorado en formación adquirir competencias emocionales (Alarcón, 2012), que, posteriormente, podrán repercutir en el cambio del entorno de los centros escolares. Como dice Fernández Vega (2020), la educación emocional se vuelve fundamental para el profesorado al enfrentarse a diversos contextos, alumnos, familias y otros factores.

Por último, en la formación de los docentes es necesario mencionar también que las relaciones que se establecen entre la escuela y las familias se modelan a partir de las representaciones que aparecen en la formación inicial del profesorado (Cárcamo y Garreta, 2020). Es por lo que resulta imprescindible considerar las creencias que tienen los docentes en su formación inicial (López Larrosa et al., 2019).

2.2.2. Las creencias del profesorado en formación con respecto a la relación familia – escuela

Las creencias del profesorado en formación con respecto a la relación familia – escuela pueden variar ampliamente según su experiencia vital y su formación previa, así como por las influencias culturales y sociales que hayan recibido (Patte, 2011). Por lo que es de gran interés mencionar y tratar dichas creencias en la formación inicial de los docentes. Como mencionan Gomilla y Pascual (2015), a lo largo del proceso de construcción de la identidad como docente se pueden transformar las actitudes y formas de afrontar la relación con las familias inicialmente aprehendidas, pero se precisan elementos que fomenten dicha transformación.

Un elemento clave en la formación de representaciones e imágenes de la relación con las familias es el proceso de construcción de la identidad (Gomilla y Pascual, 2015). Este se constituye a partir de la estructuración de la experiencia y la formación que se recibe como docente. Siguiendo a Cárcamo y Garreta (2020), estudiar los contenidos y agentes que

intervienen en la configuración de las representaciones con respecto a la relación familia – escuela es conveniente e imprescindible. Sobre todo, si consideramos que dicha relación varía según las creencias de cada individuo.

La presencia de contenidos relacionados con la familia puede variar en mayor o menor medida dependiendo del docente que imparta las asignaturas que configuran el currículum formativo de los futuros docentes (Gomilla y Pascual, 2015). Estos contenidos les ayudan a formar una imagen inicial sobre las familias, pudiendo afectar a sus actitudes en su posterior trabajo. Del mismo modo, el discurso social puede afectar considerablemente a dichas creencias (Gomilla y Pascual, 2015). Es decir, la concepción que los docentes en formación tienen acerca de las familias está fuertemente influenciada por los medios informativos y la opinión pública, así como por la repetición de múltiples tópicos extendidos en la sociedad actual. Cárcamo y Garreta (2015) mencionan algunas de las creencias más comunes presentes en el profesorado en su formación inicial. En primer lugar, en los discursos de los docentes se puede apreciar que, la gran mayoría, tienen muy claros los supuestos roles que deben cumplir las familias. Asimismo, se puede apreciar una tendencia a representar la relación con las familias caracterizándola como falta de interés y preocupación por parte de los progenitores. Relacionando estas dos creencias, se llega a la conclusión de que el profesorado piensa que relación y participación son dos aspectos diferentes.

Finalmente, cabe destacar la importancia de conocer las creencias del profesorado en formación al finalizar el periodo de prácticas (Castro et al., 2018). Estas creencias pueden modificarse, mantenerse o reforzarse tras el Prácticum. Por lo que es un gran momento para invitar a reflexionar al maestro en formación en la construcción de su identidad como docente, pudiendo relacionar la teoría aprendida anteriormente con la práctica.

2.2.3. La importancia del prácticum en la formación inicial del profesorado

El Prácticum es importante en la formación del profesorado, puesto que les brinda la oportunidad de aplicar sus conocimientos en situaciones reales, reflexionar sobre su práctica docente y recibir retroalimentación, tanto de los docentes de la escuela como de los docentes de la Universidad. Este periodo supone la primera toma de contacto institucional con la escuela y con el profesorado en activo (Gomilla y Pascual, 2015).

Como se mencionaba anteriormente, el pensamiento del profesorado está influido por su formación inicial y sus experiencias y características personales. Por lo que, su experiencia práctica es crucial (Castro et al., 2018), sobre todo, para poder modificar determinadas creencias al ir configurando su identidad como profesional docente. La participación en estas prácticas es necesaria para conseguir cambios en las actitudes y comportamientos (Brannon, 2013), influyendo positivamente en sus comportamientos y decisiones en el futuro.

Por otra parte, el periodo de prácticas no puede estar desvinculado de las aulas universitarias (Marcelo, 2009), sino que tiene que ser un recurso empleado por los docentes universitarios para que su alumnado reflexione y aprenda sobre su enseñanza. De este modo, ese alumnado podrá desarrollar a lo largo de su formación universitaria una capacidad crítica que le sirva para su futura labor docente. Dicha capacidad le será útil para reflexionar sobre su práctica educativa y sobre sus intervenciones futuras en la escuela.

Un aspecto relevante dentro de la relación familia – escuela son las competencias relacionales y profesionales de los docentes y su capacidad para aplicarlas a contextos reales dentro de las escuelas (Gomilla y Pascual, 2015). Estas competencias pueden adquirirse durante el Prácticum, puesto que están inmersos en la realidad de las aulas y con las familias y el resto de los docentes en activo. En este sentido, es importante que los participantes en la formación (tutores de prácticas, tutores de la universidad...) de los futuros docentes adopten un papel de acompañamiento (Alarcón, 2012). De esta forma, se podrán llevar a cabo prácticas más autónomas, partiendo de la reflexión de su proceso y de su propia práctica docente.

3. Objetivos

Los objetivos del presente estudio eran los siguientes:

- Explorar la relación con las familias que tuvo el alumnado participante durante el prácticum.
- Comparar la asistencia a reuniones con las familias del alumnado del grado de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Explorar el motivo de las reuniones y los aprendizajes realizados durante las mismas para aquellos que acudieron a reuniones.
- Analizar la autoeficacia percibida para relacionarse con las familias de aquellos que acudieron a reuniones.

- Explorar los motivos de no asistir a reuniones con las familias, y para qué les habría servido asistir.

4. Método

4.1. Participantes

En el presente estudio participaron 61 alumnos/as de la Facultad de Ciencias de la Educación que cursaban el cuarto curso del grado de Educación Infantil y del grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (UDC). En el plan de estudios de ambas titulaciones en la Universidade da Coruña, el alumnado de cuarto realiza su Prácticum II y permanece cuatro meses en los centros educativos. De los 61 participantes, 34 (55.7%) eran alumnos/as del grado de Educación Infantil, lo que supone el 25% del alumnado matriculado en el Prácticum II de Educación Infantil (136 matriculados), y 27 (44.3%) eran alumnos/as del grado de Educación Primaria, lo que supone el 20.30% del alumnado total matriculado en el Prácticum II de dicha titulación (133 alumnos/as). Eran 49 mujeres (80.3%), nueve hombres (14.8%), mientras tres participantes indicaron otro género (4.9%). Sus edades oscilaban entre los 21 y los 47 años, con una media de 22.62 años ($DT = 3.90$). La mayoría de los centros en los que realizaron las prácticas eran urbanos ($n = 42$, 69%), diez estaban en zona metropolitana (16%) y nueve en zona rural (15%). Casi todos eran centros públicos ($n = 53$, 87%), siete eran concertados (11.5%) y solo uno era privado (1.5%). El número de alumnado por centro era variable y oscilaba entre 11 y 2100 alumnos/as, con una media de 444.41 ($DT = 360.62$). Por lo que respecta a los tutores de prácticas en dichos centros, eran en su mayoría mujeres ($n = 53$, 87%) y ocho eran hombres (13%). Por lo que respecta a los años de experiencia docente de los tutores/as oscilaban entre menos de un año y 40 años, con una media de 17.49 años ($DT = 11.01$).

4.2. Materiales

Para este estudio, se utilizó un cuestionario que recoge datos sociodemográficos de los participantes (género, edad y titulación), la ubicación del centro de prácticas (rural, urbano o área metropolitana), el tipo de centro (público, concertado o privado), el número de alumnos/as del centro, el sexo de su tutor/a y sus años de experiencia. A continuación, se encuentran catorce

preguntas abiertas y cerradas, elaboradas para conocer la relación que el alumnado participante tuvo con las familias durante las prácticas.

Por una parte, las preguntas abiertas son nueve y su finalidad es explorar en qué consistió la relación con las familias para el alumnado de prácticas. Dos preguntas recogen en qué consistió dicha relación (durante el Prácticum II, ¿en qué consistió tu relación con los padres del alumnado del centro de prácticas en el que estuviste?) y cómo fue la experiencia con respecto a las relaciones con las familias (¿cómo resumirías tu experiencia durante el Prácticum II con respecto a las relaciones con las familias?). El resto de las preguntas buscan conocer más sobre las reuniones entre los/las docentes, las familias y el alumnado, como, por ejemplo, el número de reuniones a las que asistieron (tanto individuales como grupales), los motivos de dichas reuniones, qué aprendieron en ellas, qué hicieron, para qué les habría servido asistir, etc.

Por otra parte, las preguntas cerradas son cinco y abordan temáticas como si se asistió a alguna reunión con las familias, qué hizo el docente en dichas reuniones, cómo se sintieron en ellas, etc. Cuatro de las cinco preguntas tienen varias opciones de respuesta. Las preguntas “¿has asistido a alguna reunión con los padres?” y “¿te habría gustado asistir?” tienen dos opciones de respuesta (Si / No). La pregunta “si has dicho que no asististe a ninguna reunión, ¿por qué?” tiene cuatro opciones de respuesta y son las siguientes: no me lo ofrecieron, me lo ofrecieron y no quise/no pude, me dijeron que por temas de confidencialidad no podía y otras. Por último, en cuanto a la pregunta “¿qué hizo el/la docente?”, esta también tiene varias opciones de respuesta. En ella se plantean dos casos (reuniones individuales y reuniones grupales) y para cada uno hay tres opciones de respuesta (habló casi todo el tiempo él/ella; hablaron más o menos igual las familias y los/as docentes; hablaron sobre todo las familias) para saber quién hablaba más en dichas reuniones.

Por lo que respecta a las preguntas que exploran la autoeficacia percibida para relacionarse con las familias (Cueli y López-Larrosa, 2022), son siete y se contestan usando una escala tipo Likert con valores de *nada* (1), *poco* (2), *algo* (3), *bastante* (4) y *mucho* (5). Cuatro ítems miden autoeficacia positiva (por ejemplo, “en esas reuniones, te sentiste seguro”) y tres miden autoeficacia negativa (por ejemplo, “en esas reuniones te sentiste preocupado”). La consistencia interna de la autoeficacia positiva fue de $\alpha = .65$; sin embargo, no fue posible calcular la consistencia interna de la autoeficacia negativa, por lo que cada uno de los ítems se analizaron por separado.

4.3. Procedimiento

En primer lugar, se elaboró el cuestionario en Forms. Una vez realizado, se distribuyó digitalmente entre los participantes que cumplían el criterio de inclusión, esto es, por una parte, ser alumnado de cuarto curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña; por otra, haber terminado el Prácticum II el mismo curso en que se realizó la recogida de datos y previo a dicha recogida.

Inicialmente, se contactó con el alumnado personalmente. No obstante, fue precisa la colaboración del vicerrectorado de la Facultad, que proporcionó el correo del alumnado de cuarto curso de las dos titulaciones participantes. Gracias a esta información fue posible la ampliación de la muestra de participantes. A todos los participantes se les explicó en qué consistía la investigación y cuál era su objetivo. Tras mencionar que su participación era voluntaria, se solicitó el consentimiento y se informó de que no había respuestas correctas o incorrectas; además, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos.

5. Análisis de datos

Para la caracterización de los participantes, se hicieron análisis estadísticos descriptivos usando el programa estadístico IBM SPSS versión 22.

Para el análisis de las preguntas abiertas, se crearon categorías según el contenido de las respuestas (ver Apéndice 1). Las categorías fueron consensuadas entre la autora del trabajo y su directora. Una vez creadas dichas categorías, se usaron códigos binarios para determinar si un participante concreto había mencionado esa categoría de respuesta (1) o no la había mencionado (0). Para abordar el primer objetivo, el tercero y el quinto, se hicieron análisis de frecuencias de las respuestas. Para responder al segundo objetivo se hicieron análisis de Chi-cuadrado. Para responder al cuarto objetivo, se calculó la consistencia interna usando el alpha de Cronbach. Dado que la autoeficacia positiva tenía una consistencia interna aceptable, se calculó la media de la suma de los cuatro ítems de autoeficacia positiva. Los ítems de autoeficacia negativa se analizaron individualmente calculando la media de cada uno.

6. Resultados

En cuanto al primer objetivo, centrado en explorar la relación que el alumnado tuvo con las familias, la mayoría se relacionó con las familias en la entrada y la salida de sus hijos/as de los centros, aunque casi el 30% no tuvieron ninguna relación (ver Tabla 1).

Un total de 50 participantes (82%) no asistieron a ninguna reunión individual con familias. De aquellos que sí asistieron, tres participantes fueron a una reunión, un participante asistió a dos, otro participante a tres, cuatro participantes a cuatro reuniones y un participante asistió a seis reuniones con familias (hubo un valor perdido).

En cuanto a las reuniones grupales, 49 participantes (81.7%) no asistieron a ninguna reunión grupal. Aquellos que sí asistieron, estuvieron en una ($n = 11$, 18.3%).

Tabla 1

Forma de relación con las familias durante el prácticum

¿En qué consistió la relación con los padres del alumnado del centro de prácticas?	Frecuencia (%)
Entrada/salida del centro	32 (52.5%)
Sin relación	18 (29.5%)
Reuniones con familias	12 (19.7%)
Cuestiones organizativas	8 (13.1%)
Evento en el centro	7 (11.5%)
A través de la tutora	6 (9.8%)
Llamada telefónica	2 (3.3%)
Fuera del centro	2 (3.3%)

En dichas reuniones, cuando eran con una sola familia, la mayoría consideraron que hablaron por igual docentes y familias, mientras que, en las grupales, hablaba más el/la docente (ver Tabla 2).

Tabla 2*Cómo hablaron durante las reuniones individuales y las grupales docentes y familias*

	Habló más el/la docente	Hablaron igual docentes y familias	Hablaron más las familias
Reunión individual	3 (21.4%)	10 (71.4%)	1 (7.1%)
Reunión grupal	5 (62%)	2 (23%)	1 (12.5%)

Finalmente, al considerar la valoración que los participantes hicieron de su experiencia en relación con las familias, se consideraron las respuestas relativas a la cantidad de relación (poca/escasa o nula) y la calidad (buena o muy buena). La mayoría indicaron que la relación había sido muy buena ($n = 17, 28\%$) pero también poca o escasa ($n = 22, 36.1\%$), otros señalaron que no había habido relación ($n = 14, 23\%$) o que había sido buena ($n = 14, 23\%$).

Por lo que respecta al segundo objetivo, los análisis indicaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de Educación Infantil y el de Educación Primaria, $\chi^2(1) = 4.04, p = .04$, de modo que, 14.7% del alumnado del grado de Educación Infantil asistieron a reuniones con familias, mientras que 37% del alumnado de Educación Primaria asistieron a dichas reuniones. No obstante, el 76.5 % del alumnado de Educación Infantil tuvo contacto con las familias a la llegada o a la salida de los alumnos/as, mientras que 22.2% del alumnado de Educación Primaria tuvo este tipo de relación, y esta diferencia fue estadísticamente significativa, $\chi^2(1) = 17.75, p = .000$.

En cuanto al tercer objetivo, de explorar el motivo de las reuniones y los aprendizajes realizados, en la mayoría de los casos se trataba de que el docente diera o recibiera información o que fuese la familia la que recibiera información. Por lo que respecta a los aprendizajes realizados, la mayoría señalaron que aprendieron a comunicarse o cómo contactar con las familias (ver Tabla 3).

Tabla 3*Motivos y aprendizajes durante los encuentros con las familias*

Motivo	Frecuencia (%)	Aprendizaje	Frecuencia (%)
Recibir/dar información el docente	14 (93.3%)	Comunicación/contacto con las familias	12 (85.7%)
Recibir información la familia	8 (53.3%)	Cuestiones organizativas	3 (21.4%)
Acercar las familias al centro	5 (33.3%)	Ver/Observar	2 (14.3%)
Buscar soluciones conjuntas	2 (13.3%)		

En cuanto al cuarto objetivo, la media de autoeficacia positiva de los participantes que asistieron a reuniones con las familias fue de 4.16 ($DT = 0.51$), teniendo en cuenta que el valor máximo de la escala era 5. Los ítems de autoeficacia negativa tuvieron medias más bajas: la media de amenaza era 1 ($DT = 0.00$) y la media de enfado era 1.06 ($DT = 0.25$). Solo en sentirse preocupado era algo más elevada, *media* = 1.9 ($DT = 1.09$), de modo que, la mitad de los participantes que asistieron a reuniones con familias, 7 de los 15, no sintieron nada de preocupación, cuatro sintieron un poco, dos sintieron algo y dos sintieron bastante preocupación.

Finalmente, por lo que respecta al quinto objetivo de explorar los motivos de no asistir a reuniones con las familias, y para qué les habría servido asistir, la mayoría indicaron que no se lo habían ofrecido ($n = 27, 58.7\%$) o les habían dicho que por temas de confidencialidad no se podía ($n = 12, 26\%$). En cinco casos, se lo ofrecieron, pero no pudieron (11%) y dos señalaron otras cuestiones (4.3%). No obstante, el 100% habrían querido asistir a encuentros con familias puesto que la mayoría pensaban que les habría servido para aprender ($n = 42, 91.3\%$), mientras que cuatro consideraban que les habría valido para entender el comportamiento de los niños/as (8.7%).

7. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en el estudio y en relación con el primer objetivo, se puede destacar que en la mayoría de los casos los docentes en formación no asistieron a reuniones con las familias (ni individuales ni grupales). Sin embargo, para que la escuela y las familias trabajen de manera colaborativa (Arostegui et al., 2013), es fundamental que el profesorado tenga la formación necesaria para ello y, como dicen Castro et al. (2018), la experiencia en las prácticas es vital para adquirir ese aprendizaje.

Por otra parte, en los encuentros entre la familia y la escuela la distribución de los tiempos para una y otra variaba según el tipo de encuentro. En las reuniones individuales predominaba una distribución más igualitaria, lo que podría indicar que existe un equilibrio, con un diálogo basado en la igualdad y buscando un entendimiento por ambas partes (Arostegui et al., 2013). No obstante, las reuniones grupales eran diferentes, lo cual se puede entender por su finalidad, que suele ser que el centro dé información general a los padres, por lo que su propio formato y concepción es más unidireccional, de la escuela a las familias (López Larrosa, 2019). No obstante, también puede que el docente tema perder el protagonismo ante la presencia de los progenitores y por ello hable más (Cabrera, 2009). También puede que las familias piensen que no tienen los conocimientos suficientes para participar o no sepan qué decir en estos encuentros en los que están con otros padres (Cabrera, 2009).

Al considerar el segundo objetivo que comparaba la asistencia a reuniones con las familias del alumnado del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria es importante destacar que el alumnado de Educación Primaria asistió a más reuniones que los que estudiaban Educación Infantil. Los planes de estudio del profesorado de Educación Primaria están más orientados a las diferentes didácticas y, en general, reciben poca formación sobre la relación familia – escuela, a diferencia de los de Educación Infantil. Sin embargo, en la titulación de Educación Infantil, la familia sí que está muy presente y existen diversas asignaturas que abordan esta relación familia – escuela (Gomilla y Pascual, 2015). El hecho de que el alumnado de Educación Primaria haya tenido más oportunidades para participar en encuentros formales con las familias (por ejemplo, entrevistas) podría tener un efecto compensatorio; aunque previo al Prácticum es necesaria una formación sobre las diferentes realidades familiares y una formación competencial para la relación con las familias (Gomilla y Pascual, 2015), que permita la reflexión (Marcelo, 2009) y la revisión de las actitudes (Brannon, 2013). Esta formación está más presente en el currículum de los futuros docentes de Educación Infantil, no

obstante, la forma en que se relacionaron con las familias fue directamente en la entrada y la salida de la escuela, pero no así en encuentros formales en los que se pueden abordar situaciones más privadas y en las que los docentes tutores pueden hacer de modelos de la relación permitiendo mejorar las destrezas adquiridas en las aulas universitarias.

Respecto al tercer objetivo que exploraba el motivo de las reuniones y los aprendizajes realizados durante las mismas (exclusivamente para aquellos que asistieron a reuniones), se ha observado que en la mayoría de los casos era el docente el que solicitaba las reuniones para dar información a las familias o eran las familias las que solicitaban la tutoría para dar información a los docentes. Con esto se observa un aspecto muy importante y es que se permite la participación de las familias en la vida de la escuela (Gomilla y Pascual, 2015). Para poder llevar a cabo una relación de colaboración entre la escuela y la familia es imprescindible que ambas partes sean conocedoras de los canales de comunicación y que tengan ganas e interés por participar en el contexto educativo. Como dice Rodríguez (2013), es muy importante que los profesores fomenten prácticas que hagan aumentar la autoconfianza de las familias. Si los padres se sienten cómodos con los docentes, facilitarán grandes cambios en los comportamientos y actitudes de ambos.

Además, con respecto a los docentes en formación, estos aprendieron a comunicarse con las familias y cómo contactar con ellas, es decir, los canales de comunicación existentes entre la escuela y las familias. Como dicen Mir et al. (2012) es imprescindible que los docentes trabajen diferentes estrategias de información, participación y comunicación para poder potenciar la relación con los progenitores. Por lo que, al haber asistido a dichas reuniones, estos futuros docentes han adquirido diversos aprendizajes muy valiosos para su futura labor docente, aprendizajes que sólo se adquieren con la práctica. El periodo de prácticas favorece los cambios en sus actitudes y comportamientos que, como dice Brannon (2013), influyen positivamente en sus comportamientos del futuro. Asimismo, es fundamental conocer todos los canales de comunicación existentes, puesto que el intercambio de información entre padres y docentes es una prioridad (García, 2003).

En lo referente al cuarto objetivo, que analizaba la autoeficacia percibida para relacionarse con las familias de aquellos que acudieron a reuniones, se encontró un aspecto relevante. La autoeficacia positiva era elevada, puesto que estaba muy próxima al valor máximo, que era 5. Esto quiere decir que los docentes en formación se sienten muy capaces para relacionarse con las familias. Como dice Rodríguez Álava (2013), los docentes deben estar

preparados para enfrentarse a cualquier situación y/o imprevisto y, una autovaloración positiva puede promover una posición activa en la actuación profesional (Gutiérrez y Alonso, 2011). De esta forma, los y las docentes con autovaloraciones positivas serán más propensos a tener conductas de iniciativa y búsqueda de alternativas y/o soluciones con más facilidad.

Con relación al quinto y último objetivo, que buscaba explorar los motivos de no asistir a reuniones con las familias y para qué les habría servido asistir a dichas reuniones, se observa que a la mayoría de los participantes no se les ofreció asistir a las tutorías con las familias o les dijeron que por temas de confidencialidad no se podía. Es necesario que la Universidad conozca esta situación y que esta y los centros de prácticas trabajen unidos para que los futuros docentes adquieran competencias y destrezas y sepan aplicar la teoría a la práctica con respecto a cómo relacionarse con las familias. En definitiva, la etapa de formación inicial, así como las de inserción y desarrollo profesional deberían estar interrelacionadas para poder alcanzar un aprendizaje significativo y coherente (OCDE, 2005). Por otra parte, se observa que el total de los y las estudiantes habrían querido asistir a dichos encuentros con las familias puesto que pensaban que les serviría para aprender. Es lógico que piensen que asistir a estas reuniones les ayudaría a aprender, puesto que como dice Marcelo (2009), hay algunas “cosas” que sólo se aprenden en y con la práctica, independientemente de la formación inicial recibida.

Para continuar, y tomando en consideración lo mencionado anteriormente, se destaca de nuevo la importancia que tiene la relación familia – escuela y la formación inicial de los docentes con respecto a dicha relación. El estudio realizado aporta información acerca de cómo son las relaciones entre los y las docentes en formación y las familias de los alumnos/as de su centro de prácticas. Asimismo, aporta información sobre cómo aprenden los docentes en formación ante estas situaciones, es decir, si asisten a reuniones, qué aprenden de ellas y qué aprenden de los docentes en activo, entre otras. Los resultados obtenidos muestran que la gran mayoría no han asistido a reuniones y han tenido pocas relaciones formales con las familias.

Para finalizar, en cuanto a las limitaciones del estudio, es importante destacar el tamaño de la muestra. En el estudio participaron 61 estudiantes, lo cual supone el 22.67% del total de matriculados en el Prácticum II (269 alumnos/as). Por eso mismo, sería conveniente alcanzar un mayor número de participantes. Por otra parte, el tipo de estudio sería otra limitación puesto que es transversal, es decir, se ha realizado en un periodo de tiempo determinado, por lo que sólo se estudian los datos en un momento concreto. Es por eso por lo que sería conveniente realizar un estudio de tipo longitudinal que tenga en cuenta, por una parte, la formación en el

Prácticum I y, por otra, que permita determinar si las oportunidades de relación con las familias se mantienen en las diferentes ediciones del Prácticum II o varían dependiendo del curso académico. Por último, también podría ser interesante analizar estos datos desde la perspectiva de los tutores de centros, es decir, de los docentes que tutorizan las prácticas de los estudiantes en los centros educativos para comparar las perspectivas de los docentes en formación y sus tutores de prácticas en las escuelas.

8. Valoración de la aplicación

Con relación a la valoración de la aplicación, primeramente, me gustaría mencionar el motivo por el cual elegí este tema para la realización de mi Trabajo de Fin de Grado y, es la importancia que tiene la relación familia – escuela en el contexto educativo y, sobre todo, la formación y experiencias de los docentes, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, en este ámbito. Me pareció realmente interesante abordar esta temática para poder profundizar en ella y conocer la realidad del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña con respecto a sus experiencias con las familias en el periodo de prácticas.

Por otra parte, en cuanto a los problemas que me han surgido durante la realización de este trabajo, únicamente he tenido dificultades en la recogida de datos. En el momento de difundir el cuestionario pensaba que mis compañeras y compañeros me iban a ayudar y a contestar dicho cuestionario. Sin embargo, esto no fue así, la participación fue considerablemente baja. Tras estos resultados, me sentí bastante decepcionada ya que mis propias compañeras no me ayudaban para poder realizar mi investigación. Finalmente, gracias a la colaboración del vicedecano de TFG, la participación aumentó y volví a recuperar la motivación para seguir en la elaboración del trabajo. Considero que los y las estudiantes deberían estar más concienciados con este tipo de investigaciones y/o estudios, puesto que, en la mayoría de los casos, son para mejorar aspectos relevantes de su etapa educativa y posteriores.

A pesar de esta dificultad, mi Trabajo de Fin de Grado se llevó a cabo con éxito. Siéndome de gran utilidad para adquirir nuevos aprendizajes y conocimientos acerca de cómo son las relaciones entre las familias y los docentes en formación en el período de prácticas y,

sobre todo, de la importancia de la vinculación de los conocimientos teóricos con el Prácticum, esto es, la transferencia de lo aprendido en la Universidad a los centros educativos.

A pesar de que este estudio es interesante, con respecto a los posibles aspectos de mejora, hubiese sido más enriquecedor si hubiese participado más alumnado. En el caso de que el número de participantes fuese más elevado, podría haber obtenido unos resultados más significativos. Asimismo, si comparásemos los resultados del alumnado con la perspectiva de los docentes en activo de los centros, también podríamos obtener resultados interesantes. La comparativa entre la perspectiva de los docentes en formación y de los docentes en activo podría ser un aspecto relevante que estudiar y para ampliar este trabajo.

Para finalizar, me gustaría destacar que la realización de este estudio me ha hecho reflexionar sobre diversos temas, pero especialmente sobre uno. Considero que muchas veces en los periodos de prácticas no se nos da el papel que merecemos los docentes en formación. En muchas ocasiones, parece que más bien molestamos en el aula. Esto debería cambiar y, sobre todo, debería estar regulado y/o vigilado por parte de las universidades. Es comprensible que en muchas situaciones no podemos actuar como docentes en activo, pero sí que es cierto que se nos deberían facilitar más experiencias que realmente son importantes para nuestra formación, como es el caso de las reuniones con las familias. Muchos estudiantes no tenemos la oportunidad de asistir a dichas reuniones o de establecer relaciones con las familias. Sin embargo, deberíamos tener la oportunidad de vivenciar estos momentos para poder formarnos como docentes. Son aspectos que se aprenden con la práctica y poder vivenciarlos en nuestra etapa formativa solo podría aportarnos grandes beneficios, tanto para nuestra futura labor como docentes como para los centros escolares y las familias en general.

9. Relación de fuentes documentales

Alarcón Artero, A. (2012). La formación del profesorado: una asesoría competente para una escuela competente. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 97-104. <https://doi.org/10.25115/ecp.v5i10.944>

Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.

- Boit, R. (2020). Navigating the process of building parent-teacher partnerships: Experiences of early childhood pre-service teachers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 167-181. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201238>
- Brannon, D. (2013). Using service-learning to increase pre-service teacher's sense of self-efficacy regarding parent involvement. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 2(2), 24-36.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-9.
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia – escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(11), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Castro Zubizarreta, A., García Ruiz, M. R. y Maraver López, P. (2018). Impacto del prácticum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia – escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230028. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>
- Cueli, M. A. y López-Larrosa, S. (2022). Relaciones familia-escuela: creencias desde los servicios de orientación. *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 7-22. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34357>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48, 1-11. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15.
- Fernández Vega, J. P. (2020). Competencias del profesorado para el trabajo de la relación familia – escuela. Una mirada desde lo socioemocional. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 125-135.

- García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. CEAPA.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gomilla, M. A. y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Gutiérrez Ascanio, C. y Alonso Sánchez, J. A. (2011). Relevancia de la formación en participación en la relación familia-escuela en el marco de la evaluación de los proyectos para la participación de la familia en Canarias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista de Psicología*, 3(1), 545-554.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia – escuela. Guía práctica para profesionales*. Editorial CCS.
- López Larrosa, S., Richards, A., Morao Rodríguez, 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/rifie.48.1.2019.59-66>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Mariñas Gómez, M. J. y Rodríguez Machado, E. (1999). Relación familia-centro escolar: participación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4(3), 55-68.

- Mir Pozo, M. L., Fernández Perelló, V., Llompart Llompart, S., Oliver Torres, M. M., Soler Simonet, M. I. y Riquelme Costa, A. (2012). La interacción escuela – familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE.
- Ozturk, M. E. (2017). *Collaboration with families: perceptions of special education preservice teachers and teacher preparation* [Tesis de doctorado, University of South Florida].
- Patte, M. M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family – school partnerships. *The School Community Journal*, 21(2), 143-159.
- Pedro, J., Miller, R. y Bray, P. (2012). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: rethinking influences and education of early childhood pre-service teachers. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*, 2012(1), 1-15.
- Risko, V. J. y Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: talking with or past one another – or not talking at all? *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444. <https://doi.org/10.1598/RT.62.5.7>
- Rodríguez Álava, L. A. (2013). La relación escuela – familia y las competencias del docente. *Revista Científica Sinapsis*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/10.37117/s.v2i3.26>

10. Apéndice

10.1. Apéndice 1. Preguntas y categorías de respuesta

Durante el Prácticum II, ¿en qué consistió tu relación con los padres del alumnado del centro de prácticas en el que estuviste?

- Entrada/salida
- Reunión (con una familia o varias familias)
- Evento en el centro/participación en el aula
- Llamadas telefónicas/aplicaciones
- Cuestiones organización: entrega circulares, cuestiones narrativas, etc.
- A través de la tutora (por ejemplo, “La tutora me comentaban sobre sus reuniones con los padres”)
- Sin relación
- Fuera del centro

¿Cuál fue el motivo de esas reuniones?

- Informar / Recibir información (docente)
- Recibir información (familias)
- Buscar soluciones
- Acercar a las familias al centro

¿Qué aprendiste de dichas reuniones?

- Observar/ Ver
- Comunicación con las familias/ contacto con las familias/ compartir opiniones
- Cuestiones organizativas y formales (organización de reuniones/saber estar/etc)

¿Qué hiciste en esas reuniones?

- Escuchar/ Observar
- Participar

Si has dicho sí te gustaría asistir, ¿para qué te habría servido?

- Aprender/ Conocer

- Para entender el comportamiento de los niños/as

¿Cómo resumirías tu experiencia durante el prácticum II con respecto a las relaciones con las familias?

- Cantidad de relación: escasa, poca, prácticamente inexistente, corta
- Cantidad de relación: nada. Nula
- Calidad de relación: buena, positiva, colaboración
- Calidad de relación: muy buena, colaboración total, muy agradecida