



## Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria

Ana Aierbe-Barandiaran, Isabel Bartau-Rojas, y Eider Oregui-González

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Donostia-San Sebastián (España)

**Resumen:** La premisa ampliamente aceptada de que el trabajo colaborativo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa redundará en la mejora escolar y en mayores logros alcanzados por el alumnado no siempre se cumple debido a la realidad diversa que presentan los centros y a las diferentes iniciativas para impulsar la participación familiar. El estudio aborda la percepción que docentes, equipos directivos e inspección educativa tienen de las relaciones familia-escuela-comunidad en 23 centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca, caracterizados por diferentes criterios de eficacia-ineficacia escolar, con la finalidad de identificar buenas prácticas que contribuyan a la mejora escolar. Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio-explicativo de metodología mixta, con empleo de cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Los resultados muestran que la implicación familiar está mediatizada por factores personales del profesorado, que todos los centros tratan de impulsar la colaboración familiar, aunque las formas y acciones de participación varían, y que aquellos que mejor funcionan tienen una actitud proactiva, con énfasis en dimensiones diferentes de colaboración. Entre las conclusiones cabe destacar la adopción de un enfoque sistémico, la revisión y actualización de las modalidades formativas, y la evaluación de las competencias docentes para la colaboración.

**Palabras clave:** Implicación familiar. Relación familia-escuela. Relación escuela-comunidad. Eficacia escolar. Educación primaria. Buenas prácticas.

**Title:** Family involvement and school effectiveness in primary education.

**Abstract:** The commonly accepted premise that collaboration among the educational community leads to school improvement and greater student achievement is not always fulfilled due to the diverse reality of schools and various initiatives to promote family participation. This work addresses the perception of teachers, school management teams and educational inspection of family-school-community relations in 23 primary schools in the Basque Autonomous Community, characterized by different criteria related to school effectiveness-ineffectiveness, aiming to identify good practice leading to school improvement. The study is descriptive-exploratory-exploratory-explanatory with mixed methodology, using questionnaires, in-depth interviews and discussion groups. Results show family involvement is mediated by teaching staff's personal factors, that all schools try to promote family collaboration, though forms of participation vary, and those which work best are proactive, stressing different collaboration dimensions. Conclusions include adopting a systemic approach, review and updating of training modalities, and assessment of teaching competences for collaboration.

**Keywords:** Family involvement. Family school relationship. School community relationship. School effectiveness. Primary education. Best practices.

### Introducción

Existe común acuerdo, entre los profesionales e investigadores del campo de la Pedagogía y de la Psicología Educativa, en que es necesario un trabajo conjunto y coordinado entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (Andrés & Giró, 2016; Epstein, 2001; Garreta, 2017) para el desarrollo educativo del alumnado, así como para la consecución de su éxito escolar (Álvarez, 2019; Azpillaga et al., 2014). Así, la investigación sobre la *Colaboración escuela, familia y comunidad* indaga en el modo conjunto y asociado de trabajar familia, escuela y comunidad, con el fin de mejorar la educación de los niños y las niñas y de la sociedad en su conjunto (Epstein, 2013); algo que ya viene contemplándose desde el marco normativo (BOE, 2006; Comisión Europea, 2000).

Desde el enfoque de la *Eficacia y Mejora Escolar*, el objetivo es transformar el día a día de la escuela acumulando un sólido saber para el cambio educativo, que redunde en el desarrollo de todo el alumnado al optimizar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como las estructuras organizativas del centro. Se entiende por escuela eficaz "aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica

y cultural de sus familias" (Murillo, 2005, p. 30). Desde esta perspectiva, las escuelas cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que sería previsible pueden ser consideradas como escuelas ineficaces.

Varios estudios han identificado características comunes relacionadas con los procesos y las particularidades de las escuelas más eficaces (Rivas & Ugarte, 2014; Sammons & Bakum, 2011) mientras otros (Hernández-Castilla et al., 2013; Silveira, 2016), por el contrario, ahondan en los factores que determinan que algunas escuelas, "escuelas ineficaces" o "prototípicas negativas", obtengan resultados por debajo de lo esperado. A modo de síntesis, Hernández-Castilla et al. (2013), señalan factores escolares asociados al desarrollo del alumnado que, según sean positivos o negativos, serán de eficacia o de ineficacia escolar, tales como: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y j) Instalaciones y recursos.

Algunos rasgos comunes que caracterizan a las experiencias de éxito en la colaboración familia-escuela son (Consejo Escolar del Estado, 2015): a) Trabajo cooperativo en un clima de diálogo y confianza mutua, asumiendo que los padres y las madres deben tomar parte en las decisiones importantes de la escuela, como en la formulación del proyecto educativo del centro; b) La escuela adopta un papel proactivo más que reactivo ante la colaboración; c) Desarrollan acciones para conseguir la implicación de todos los padres-madres por lo

#### \* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Faculty of Education, Philosophy and Anthropology (HEFA). University of the Basque Country (UPV/EHU). Tolosa Hiribidea 70, 20018 Donostia-San Sebastián, Gipuzkoa (España). E-mail: [ana.aierbe@ehu.eus](mailto:ana.aierbe@ehu.eus); [isabel.bartau@ehu.eus](mailto:isabel.bartau@ehu.eus); [eider.oregui@ehu.eus](mailto:eider.oregui@ehu.eus)

(Artículo recibido: 18-02-2021; revisado: 08-10-2021; aceptado: 02-08-2022)

que es necesario trabajar específicamente con algunas familias, atendiendo a sus particulares circunstancias; d) Se plantean fórmulas de colaboración adaptadas a las distintas etapas educativas; e) Dedicar tiempo y esfuerzo a motivar y a formar a todos los sectores implicados (familias, equipo directivo, docentes y el resto de la comunidad educativa); y f) La colaboración con las familias es más una cuestión de calidad que de cantidad, con una planificación estratégica dirigida a profundizar en formas de colaboración realistas y flexibles.

Entre los modelos teóricos de participación familiar se hallan: 1) El Modelo Ecológico Sistémico (Bronfenbrenner, 1986); 2) Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia (Epstein, 1990); 3) Modelo “Syneducation” (Mylonakou & Kekes, 2005); 4) Modelo Causal y Específico de Implicación Parental (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995); 5) Modelo Motivacional y de Conceptualización Multidimensional (Grolnick & Slowiaczek, 1994) y 6) Modelo Bipiramidal Jerarquizado (Hornby, 1990). Todos ellos pueden ser complementarios y tienen en común que adoptan un enfoque sistémico basado en un proceso de diagnóstico para identificar los factores de riesgo y protección que tratan de potenciar tanto el aprovechamiento y rendimiento académico como prevenir el abandono escolar (Álvarez, 2019). Por su parte, Deslandes (2019) propone, un modelo integrador, una ampliación del de Hoover-Dempsey y Sandler (1995), que incluye los procesos motivacionales parentales y del sistema escolar, además de las características personales, familiares y docentes que intervienen en la colaboración escuela-familia, sin olvidar los factores personales asociados con los más jóvenes. Constituye una herramienta dirigida a los principales implicados para que puedan reflexionar y mejorar la colaboración familia-escuela, así como fundamentar investigaciones que analizan los factores y procesos que toman parte en su desarrollo y mejora.

La presente investigación trata de ahondar en las relaciones que, en opinión de docentes, equipos directivos e inspección educativa, se establecen entre familia-escuela-comunidad en centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) caracterizados por diferentes criterios de eficacia-ineficacia escolar. Para ello, entre las propuestas teóricas de colaboración familia-escuela-comunidad, en este trabajo se ha adoptado el modelo de Epstein (2001), por ser el más ampliamente difundido por su influencia en las políticas y en las prácticas desarrolladas en diferentes países (Álvarez, 2019). Desde este modelo se identifica y clasifica el tipo de oferta de participación que hacen los centros a las familias, agrupada en seis opciones: 1. Apoyo y formación parental; 2. Comunicación; 3. Voluntariado; 4. Aprendizaje en el hogar; 5. Toma de decisiones; y 6. Colaboración con la comunidad. Además, de acuerdo al modelo de predicción de la implicación parental en la educación de los hijos e hijas (Grolnick & Slowiaczek, 1994), y dentro del nivel de análisis contextual escolar, se ha considerado valorar la importancia concedida por el profesorado a la implicación parental.

El profesorado y los equipos directivos son señalados en numerosos estudios, así como por la comunidad educativa, como los impulsores y posibilitadores de la participación (Consejo Escolar del Estado, 2015; Rivas & Ugarte, 2014). No obstante, diversos trabajos realizados en España (Gomila et al., 2018) y en Europa (Alanko, 2018; De Bruïne et al., 2018; Epstein, 2018; Mutton et al., 2018) informan que no se sienten suficientemente preparados para el trabajo colaborativo con las familias y la comunidad y señalan algunas lagunas en la formación inicial y desarrollo profesional docente (Willemse et al., 2018).

Se han encontrado diferencias entre escuelas eficaces e ineficaces en función de variables relativas al profesorado. De acuerdo a Rivas y Ugarte (2014) el rol a desempeñar por el docente está mediado por las perspectivas y su interrelación con las posibilidades que brinda la escuela y, sobre todo, por la formación que ha recibido para desempeñar su función, aunque con frecuencia carece de formación para la participación, o es muy escasa (Andrés & Giró, 2016). Entre las competencias más relevantes del profesorado, además de las pedagógico-didácticas y personales, está la sensibilidad a las necesidades de las familias (Lewis et al., 2011). Y, al igual que ocurre con los padres y las madres, las actitudes del profesorado y su propia visión respecto a la colaboración ejerce fuerte influencia en las dinámicas de relación familia-escuela (Garreta, 2017; Gomila & Pascual, 2015). En este sentido, Andrés y Giró (2016) hallaron que en todo tipo de centros (privados y públicos), los docentes muestran una actitud abierta y flexible, buena disponibilidad para adecuarse a las preferencias horarias de las familias. Aunque, Armas (2012) halló que el profesorado de centros privados concertados percibía mayor participación familiar que el de centros públicos.

La formación docente es claramente un factor clave para lograr el éxito escolar (Jarauta et al., 2014; Lizasoain et al., 2016). Según el Informe español del *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*, TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), el 43% de docentes de primaria ha participado en actividades de desarrollo profesional sobre cooperación entre padres/tutores y docentes, mientras el 29% de los directores admite tener una “gran necesidad” de formación sobre como fomentar y desarrollar la colaboración entre docentes.

Otro aspecto que ha sido investigado es la relación entre la experiencia docente y la eficacia o ineficacia escolar y se ha sugerido que esta puede tener un efecto más fuerte en el resultado académico del alumnado que, por ejemplo, el nivel socioeconómico del mismo (Darling-Hammond, 2016).

¿Cuál es la perspectiva del profesorado de esta etapa sobre la implicación familiar? Los resultados de las investigaciones revisadas no son concluyentes, ya que algunos indican que los docentes tienden a percibir apoyo por parte de las familias (Cárcamo & Garreta; 2020; Martínez-González et al., 2012) mientras otros (Belmonte et al., 2020; Cooper et al., 2006) destacan escasa colaboración y son las madres, en general, las que tienden a involucrarse más que los padres en

las cuestiones escolares (Fernández-Freire et al., 2019; Fúnez, 2014).

Por otra parte, los profesionales requieren de un clima escolar participativo favorable que, en gran medida, se propicie desde el equipo directivo de los centros mediante un liderazgo compartido que involucre a toda la comunidad educativa en la consecución de los objetivos de la organización escolar, promoviendo su interacción y participación (Cunningham et al., 2012; Donohoo et al., 2018) algo que, a su vez, contribuye a la eficacia y mejora escolar (Rivas & Ugarte, 2014). Una cultura participativa en el centro educativo implica un equipo directivo que promueva la formación de docentes y de familias en este campo, incluyendo también a estas en el proceso de toma de decisiones (Epstein et al., 2011). Además, la escuela debe ser sensible a los cambios familiares actuales y sus circunstancias particulares posibilitando su relación mediante estrategias ajustadas a cada situación. Y, dado que la etnia, el origen social y la situación económica influye en la participación diferencial de las familias, los centros deben adoptar un modelo de participación no homogéneo que atienda a la diversidad socio-geográfica-familiar del alumnado (Grijalva et al., 2020; Hernández et al., 2016; Miller, 2019).

Teniendo en consideración estos aspectos, la finalidad de esta investigación es examinar las similitudes y diferencias en la colaboración familia-escuela-comunidad de centros de diferente nivel de eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y, en última instancia, identificar buenas prácticas que contribuyan a la mejora escolar. Los objetivos específicos son:

- 1.- Conocer la valoración que el profesorado de los centros de Primaria (EP) de la CAV realiza sobre las acciones de colaboración familia-escuela-comunidad, y su relación con variables personales y con criterios de eficacia escolar.
- 2.- Ahondar en la percepción que profesorado, equipos directivos e inspección educativa de centros de EP tienen sobre la colaboración familia-escuela-comunidad en función del criterio de eficacia correspondiente al centro en el que desarrollan su labor.

## Método

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre eficacia y mejora escolar, fundamentada en las Evaluaciones Diagnósticas (ED) recabadas a lo largo de cinco ediciones en la CAV, con la colaboración del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). Se trata de un estudio con diseño descriptivo-exploratorio-explicativo y de metodología mixta. Mediante entrevistas a equipos directivos e inspección educativa, así como grupos de discusión con profesorado y un cuestionario cumplimentado por estos últimos, se ha ahondado en diferentes áreas relacionadas con la alta-baja eficacia escolar, entre ellas, la relativa a la colaboración familia-escuela-comunidad.

## Participantes

Del conjunto de centros de Educación Primaria de la CAV ( $N = 409$ ), clasificados de acuerdo a los criterios de eficacia (Lizasoain, 2020) que se explican más adelante en el apartado de Procedimiento, accedieron a colaborar 23 centros públicos y concertados, 11 de alta eficacia (CAEF) y 12 de baja eficacia (CBEF), concretamente: 1) tres son de Residuo Extremo Alto (RSD EXT ALTO); 2) ocho de Crecimiento de Residuos (CREC RSD); 3) cuatro de Residuo Extremo Bajo (RSD EXT BAJO); y, 4) ocho de Decrecimiento de Residuos (DEC RSD).

En el estudio cuantitativo han participado 208 docentes voluntariamente (38 de RSD EXT ALTO, 82 de CREC RSD, 16 de RSD EXT BAJO y 72 de DEC RSD). Del total, a excepción de 15 docentes (7.21%) de los que no se disponen datos, 147 son mujeres (70.67%) y 46 son hombres (22.12%), con una media de edad de 44.10 ( $DT = 9.87$ ) y una media de años de experiencia docente de 19.53 ( $DT = 10.56$ ). En el estudio cualitativo han tomado parte los equipos directivos (DIR) e inspección educativa (INS) correspondientes a los 23 centros, así como 22 profesoras y 10 profesores que han participado en 7 grupos de discusión (GD), concretamente: 2 de RSD EXT ALTO, 3 de CREC RSD, 0 de RSD EXT BAJO y 2 de DEC RSD).

## Instrumentos

La entrevista semiestructurada a equipos directivos e inspección educativa aborda 8 áreas relacionadas con la Eficacia y Mejora escolar (proyectos y planes de formación e innovación; metodología; atención a la diversidad; evaluación; organización y gestión del centro; liderazgo; clima; y relaciones familia-escuela-comunidad) pero en este trabajo solo se recoge la información referida a la relación del centro con las familias y con la comunidad, así como a las buenas prácticas desarrolladas en los mismos. Además de recoger aspectos referidos a las seis categorías de Epstein (2001), se pregunta sobre la atención a la diversidad de las familias y por problemas o quejas de estas. El guion para los grupos de discusión con docentes está dirigido a conocer cómo valoran y qué factores, a su juicio, explican los resultados obtenidos por el centro. Se trata de recoger su visión, en profundidad, de la realidad educativa (las fortalezas, debilidades, dificultades y prácticas educativas de los centros) en la que están inmersos para que se puedan diseñar e implementar planes de mejora.

Por otra parte, se ha elaborado un cuestionario ad hoc, a cumplimentar por el profesorado en formato online, con objeto de recabar información sobre las 8 áreas relacionadas con la Eficacia y Mejora Escolar ya mencionadas y que fueron identificadas en un Proyecto I+D anterior. En cuanto a la fiabilidad y validez del cuestionario, este fue revisado por un comité de expertos y se redujo a un total de 92 ítems ( $\alpha = .97$ ) con un tiempo medio de cumplimentación de 15 minutos. En este artículo se analizan 10 ítems (valorados de 0 a

10) relativos a las relaciones familia-escuela-comunidad ( $\alpha = .90$ ), concretamente: en el último año se han abordado satisfactoriamente las dificultades surgidas en las relaciones con las familias; el centro se adapta a las necesidades de las familias; las familias están satisfechas con el centro; en general, el centro sólo contacta con las familias cuando hay dificultades; el profesorado favorece que las familias se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar; las familias se implican en actividades del centro; se favorece la participación de las familias en la toma de decisiones del centro; el centro lleva a cabo iniciativas concretas para implicar a los hombres-padres en la educación de sus hijos e hijas; el centro colabora con grupos y asociaciones del entorno; y, valora de manera general las relaciones familia-escuela comunidad. Todos estos ítems se han redactado en base a una revisión teórica previa que incluye la propuesta de Epstein (2001).

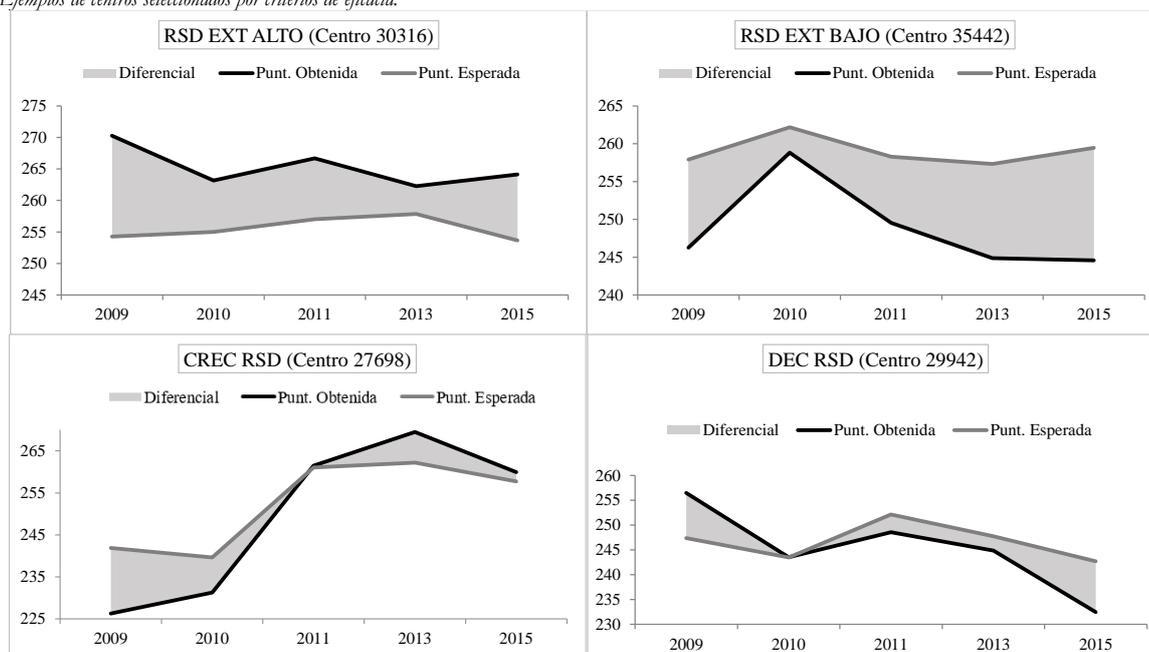
### Procedimiento

La investigación se ha llevado a cabo en varias fases. En la Fase I, sobre la base de un estudio censal inicial en el que se analizaron los datos de todos los centros de la CAV, se han seleccionado centros educativos que cumplen ciertas características previamente establecidas en base a criterios de alta (CAEF) o baja eficacia (CBEF), con el control del efecto de las variables contextuales sobre las puntuaciones mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel empleando modelos jerárquicos lineales (Lizasoain, 2020).

Se considera que un centro es de alta eficacia (o de “efecto techo”), cuando obtiene una puntuación superior a la esperada, es decir, una puntuación diferencial o residual positiva una vez extraída la influencia de las variables contextuales (red, tamaño e ISEC del centro educativo, tasa de alumnado repetidor, tasa de alumnado inmigrante) en el promedio de las tres competencias instrumentales básicas (lengua castellana, lengua vasca y matemáticas) obtenido por el alumnado de 4º de primaria en la ED en los cinco años de aplicación. Cuando esto se cumple de manera inversa, se consideran centros de baja eficacia (o de “efecto suelo”). Además de los centros educativos de “efecto techo” y “efecto suelo”, es decir, de residuos extremos de alta (RSD EXT ALTO) y baja eficacia (RSD EXT BAJO) respectivamente, se han considerado aquellos que crecían (CREC RSD) o decrecían (DEC RSD) en sus residuos a lo largo de los cinco años de la ED.

En la Figura 1 se muestra un ejemplo de cada tipo de centro, con la puntuación promedio de las tres competencias evaluadas en las cinco mediciones de la ED, y estas son sus características contextuales (en puntuación centil): el centro 30316 tiene un tamaño de .60, ISEC .54, tasa de inmigración .59, tasa de repetición .51; el centro 27698 tiene un tamaño de .75, ISEC .54, tasa de inmigración .71, tasa de repetición .35; el centro 35442 tiene un tamaño de .97, ISEC .85, tasa de inmigración .03, tasa de repetición .39; el centro 29942 tiene un tamaño de .49, ISEC .22, tasa de inmigración .60 y tasa de repetición .60. Los cuatro centros pertenecen a la red concertada.

**Figura 1**  
Ejemplos de centros seleccionados por criterios de eficacia.



Fase II: Con objeto de comprender mejor sus características, se procedió a llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a informantes clave, equipos directivos e inspección edu-

cativa que, posteriormente, se categorizaron en 8 ámbitos vinculados a la eficacia escolar. Este trabajo se centra en la información referida al ámbito de las relaciones familia-

escuela-comunidad. Finalmente, sobre la base de los datos recabados, en la Fase III se elaboró un cuestionario ad hoc que fue cumplimentado por el profesorado de los centros seleccionados mediante *Google forms* y se realizaron grupos de discusión.

Los datos cuantitativos, se analizaron a través del programa SPSS 26. Una vez seleccionados los centros según criterios de eficacia a través de procedimientos estadísticos de regresión multinivel (modelos jerárquicos lineales), para los datos del cuestionario se emplearon análisis descriptivos (Media y Deviación Típica) y pruebas no paramétricas (Mann-Whitney para la comparación de medias de dos grupos y Kruskal-Wallis para más de dos grupos) tras comprobar que los datos no seguían la distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El tratamiento de los datos cualitativos se realizó mediante el programa NVivo. Las investigadoras codificaron de forma independiente el contenido de las entrevistas y grupos de discusión en base a las categorías establecidas a priori y/o nodos emergentes, mostrando un alto grado de convergencia. Una vez efectuada la categorización, se realizaron consultas de matriz de codificación y consultas de comparación de codificación para comprobar el índice Kappa de Cohen de acuerdo interjueces ( $k = .89$ ).

## Resultados

### Valoración del profesorado según factores personales y criterios de eficacia escolar

Respecto al sexo, las profesoras puntúan más alto que ellos en los siguientes ítems: El centro se adapta a las necesidades de las familias (inmigración, diversidad de modelos familiares, uso de TIC, exclusión social...) ( $M (DT) = 7.84 (1.66)$  vs  $7.37 (1.65)$ ;  $Z = -2.123$ ;  $p = .034$ ); El profesorado favorece que las familias se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar ( $M (DT) = 7.66 (1.51)$  vs  $7.19$

( $1.32$ );  $Z = -2.389$ ;  $p = .017$ ). Atendiendo a la edad, el profesorado mayor de 45 años, frente al menor de 45 años, considera en mayor medida que en general el centro solo contacta con las familias cuando hay dificultades ( $M (DT) = 6.82 (2.58)$  vs  $6.05 (2.79)$ ;  $Z = 1.997$ ;  $p = .046$ ) y que se favorece la participación de las familias en la toma de decisiones del centro ( $M (DT) = 6.95 (1.82)$  vs  $6.31 (2.06)$ ;  $Z = -2.179$ ;  $p = .029$ ). Según los años de experiencia docente, el profesorado que lleva más de 19 años en activo (en comparación con los que llevan menos años) consideran en mayor medida que en general el centro solo contacta con las familias cuando hay dificultades ( $M (DT) = 6.89 (2.60)$  vs  $5.93 (2.67)$ ;  $Z = -2.506$ ;  $p = .012$ ). Igualmente opina el profesorado que lleva más tiempo (más de 12 años) en el propio centro frente al que lleva menos tiempo ( $M (DT) = 6.90 (2.57)$  vs  $5.82 (2.78)$ ;  $Z = -2.778$ ;  $p = .005$ ). Se comprueba que la valoración global que otorgan los docentes al centro respecto a las Relaciones familia-escuela comunidad es más alta para los que llevan más tiempo (más de 12 años) trabajando en el propio centro ( $M (DT) = 7.70 (1.35)$  vs  $7.05 (1.74)$ ;  $Z = -2.495$ ;  $p = .013$ ) que para los que llevan menos tiempo.

El profesorado, en función de su pertenencia a centros de alta (CAEF) o de baja (CBEF) eficacia, difiere en la valoración global del centro respecto a las Relaciones familia-escuela comunidad ( $M (DT) = 7.71 (1.35)$  vs  $6.73 (1.90)$ ;  $Z = -3.886$ ;  $p = .000$ ), siendo más favorable para los primeros, así como en dos aspectos: El centro se adapta a las necesidades de las familias ( $M (DT) = 7.85 (1.62)$  vs  $7.44 (1.78)$ ;  $Z = -2.025$ ;  $p = .043$ ); Se favorece la participación de las familias en la toma de decisiones del centro ( $M (DT) = 6.91 (1.91)$  vs  $6.14 (2.01)$ ;  $Z = -2.842$ ;  $p = .004$ ). A continuación, en la Tabla 1, se refleja la evolución en puntuación media de los centros que crecen-decrecen en residuos (CREC RSD y DEC RSD) a lo largo de los años, así como aquellos que mantienen un residuo extremo alto o bajo (RSD EXT ALTO y RSD EXT BAJO), desde la perspectiva del profesorado.

Tabla 1

Relación familia-escuela-comunidad por criterios de eficacia escolar.

Ítems (profesorado)	Criterios				gl	X <sup>2</sup>	p
	CAEF		CBEF				
	RSD EXT ALTO M (DT)	CREC RSD M (DT)	RSD EXT BAJO M (DT)	DEC RSD M (DT)			
Comunicación con las familias	7.34 (1.54)	6.96 (1.78)	7.88 (1.82)	6.50 (1.87)	5	9.548	.089
Adaptación a necesidades	8.41 (.96)	7.63 (1.77)	8.85 (1.52)	7.18 (1.71)	5	23.776	.000
Satisfacción de familias	8.11 (.92)	7.58 (1.38)	8.46 (1.05)	7.31 (1.60)	5	12.092	.034
Aprendizaje en el hogar	7.89 (1.31)	7.55 (1.39)	8.38 (1.81)	7.06 (1.54)	5	12.517	.028
Voluntariado	5.24 (1.78)	6.01 (1.84)	6.23 (1.36)	5.57 (2.23)	5	7.792	.168
Toma de decisiones	6.32 (1.75)	7.24 (1.72)	7.54 (1.66)	5.86 (1.96)	5	24.029	.000
Implicación de padres-hombres	6.67 (2.07)	5.92 (2.74)	6.50 (3.18)	5.30 (2.53)	5	8.450	.133
Colaboración con la comunidad	8.76 (1.17)	7.78 (1.53)	8.69 (1.55)	7.37 (1.76)	5	26.309	.000
Valoración global	8.03 (1.10)	7.44 (1.40)	7.54 (1.20)	6.58 (1.98)	5	25.154	.000

De acuerdo a los datos del cuestionario, el profesorado considera que los centros educativos de bajo ( $Z = -3.370$ ;  $p$

$= .001$ ) y alto ( $Z = -4.060$ ;  $p = .000$ ) residuo extremo se adaptan a las necesidades de las familias en mayor propor-

ción que los centros educativos de decrecimiento de residuos. Las familias de los centros educativos de alto residuo extremo están más satisfechas que las familias de los centros educativos de decrecimiento de residuos ( $Z = -2.592$ ;  $p = .010$ ). El profesorado de los centros de bajo residuo extremo favorece que las familias se impliquen más en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar que el profesorado de los centros educativos de decrecimiento de residuos ( $Z = -2.520$ ;  $p = .012$ ). Las familias de los centros educativos de bajo residuo extremo ( $Z = -2.685$ ;  $p = .007$ ) y de crecimiento de residuos ( $Z = -4.444$ ;  $p = .000$ ) participan en mayor proporción en la toma de decisiones que las familias de los centros educativos de decrecimiento de residuos. Los centros educativos de alto residuo extremo colaboran con la comunidad en mayor proporción que los centros educativos de crecimiento ( $Z = -3.738$ ;  $p = .000$ ) y decrecimiento ( $Z = -4.134$ ;  $p = .000$ ) de

residuos. Finalmente, el profesorado valora de manera más positiva la relación entre familia-escuela-comunidad en los centros educativos de alto residuo extremo ( $Z = -4.070$ ;  $p = .000$ ) y crecimiento de residuos ( $Z = -2.680$ ;  $p = .007$ ) que en los centros educativos de decrecimiento de residuos.

### Percepción del profesorado, equipo directivo e inspección educativa

Se analizó el contenido de los grupos de discusión con profesorado y entrevistas a dirección e inspección. En la Tabla 2 se detallan las frecuencias de codificación, relacionadas con las dimensiones de Epstein, que han resultado estadísticamente significativas en el estudio cuantitativo y desglosadas por criterios de eficacia escolar.

**Tabla 2**

*Codificación de entrevistas y grupos de discusión en subcategorías del ámbito general Relaciones familia-escuela-comunidad.*

Subcategorías	Criterios				$g^l$	$X^2$	$p$
	CAEF		CBEF				
	RSD EXT ALTO	CREC RSD	RSD EXT BAJO	DEC RSD			
Adaptación a necesidades	10 (20.34%)	18 (29.43%)	2 (10.04%)	23 (40.18%)	3	2.229	.526
Aprendizaje en el hogar	0 (0%)	9 (53.83%)	2 (42.22%)	1 (3.95%)	3	3.409	.333
Colaboración con la comunidad	7 (40.67%)	25 (49.83%)	0 (0%)	3 (9.49%)	3	13.411	.004
Toma de decisiones	0 (0%)	8 (95.48%)	0 (0%)	1 (4.52%)	3	8.823	.032
Valoración global	4 (13.35%)	21 (39.15%)	4 (44.67%)	1 (2.83%)	3	8.231	.041

Como puede observarse, los centros de CREC RSD son los que más referencias aportan a las distintas dimensiones, salvo en adaptación a las necesidades que les superan los centros de DEC RSD. En el otro extremo, los centros de RSD EXT BAJO son los que menos información han aportado, si se compara con los otros tres grupos. En general, la

dimensión más aludida es la adaptación a las necesidades y la colaboración con la comunidad, mientras que la toma de decisiones es la que menos se menciona. En la Tabla 3, a modo de ejemplo, se muestran algunos extractos de cada una de las dimensiones.

**Tabla 3**

*Algunos fragmentos ilustrativos (profesorado, dirección e inspección).*

#### Adaptación a las necesidades de las familias

A veces la colaboración es algo muy complejo por el tipo de trabajos que se tienen. Intentamos compaginar horarios... Lo mismo en el caso de padres separados. Y es verdad que lo nuevo ha sido la incorporación de familias inmigrantes con otras características y, también, familias con dificultades económicas, inmigrantes o de aquí. Nosotros sabemos que nuestras cuotas son bajísimas, y no las subimos para permitir que puedan acudir (RSD EXT ALTO, DIR33000).

Muchas veces vienen acompañados de amigos, amigas, una cuñada que le haga de traductora, sobre todo las madres. Contamos con la profesora de árabe pues una de sus funciones es hacer de traductora (DEC RSD, GD/DIR37224).

#### Satisfacción de las familias con el centro

Yo creo que las familias se sienten agotadas en general, creo que cuando se acercan se les atiende y eso, normalmente se ve y te lo dicen, y en las encuestas que les hacemos también (RSD EXT ALTO, DIR30316).

A mí me ha pasado que se sienten atacados también, sin querer, como hay algunas familias que vienen de servicios sociales y tienen algún seguimiento... porque saben que nosotros podemos dar información que luego... no llegas a contactar con la familia porque no están dispuestos tampoco (DEC RSD, GD37224).

#### Aprendizaje en el hogar

Intentamos ponernos de acuerdo entre todos para que la carga de deberes no sobrepase, para mantener rutina; muchas veces es un tema más de lectura, de contar... pero también nos encontramos con la dificultad de que no tienen a quién leer en casa o les cuesta más ahí (RSD

---

EXT BAJO, DIR30162).

Al que tienes que ir trabajando es al niño, hacerle responsable, porque no tiene una familia detrás y ellos se motivan por el maestro pero no por sus familias; tú vas alabándole por lo que va haciendo bien (DEC RSD, DIR37224).

#### **Colaboración con la comunidad**

Colaboramos en actividades culturales-artísticas con subvenciones y programas del ayuntamiento, pero, también, con servicios sanitarios-asistenciales con familias problemáticas. Se hace mucho seguimiento a las familias porque, en algunos casos, hay más abandono que otra cosa (RSD EXT ALTO, DIR33000).

El porcentaje de niños con necesidades educativas especiales sin justificar es muy alto, el volumen de familias becarias es altísimo participamos en una red de centros de salud, centro de deporte, residencia de ancianos, cruz roja ...Invertimos mucho tiempo en coordinarnos, con unos y con otros (DEC RSD, GD/DIR37224).

Tienen alumnado inmigrante y, también, bastantes familias de etnia gitana. ¡Unos quebraderos de cabeza tremendos! El absentismo escolar es muy grande, ahí tenemos una intervención con la Diputación, con el Ayuntamiento (CREC RSD, INS25080).

#### **Toma de decisiones**

Tenemos relación directa e intensa con la AMPA y de cara a la formación de las familias se les pasa a la AMPA una relación de temas y ellos toman la decisión de a qué ciclos, o al revés, en un momento dado encuentran una formación que les parece superinteresante para las familias y avisan al centro para trabajar en esa línea. Incluso nos suelen proponer formación del profesorado (RSD EXT BAJO, DIR29128).

Las familias participan mucho y, en algunas cosas, de forma bastante organizada y muy crítica. Por ejemplo, todo el follón que se montó el año pasado a cuenta de la LOMCE, de las pruebas de tercero de primaria, fue uno de los centros donde mayor nivel de objeción, y de respuesta, de los que yo conozco. Sin duda, se produjo por parte de las familias que se “encartelaban” delante del centro (CREC RSD, INS31262).

En algunos centros sí, pero en otros casos no hay “claridad” en la coordinación y la toma de decisiones por parte del colectivo de familias. Aquí, en un caso concreto, lo tuvieron muy claro. Eso, obviamente, no sería problema de todos los grupos, entonces no puedo medir si todos los grupos reaccionan igual (DEC RSD, INS32714).

#### **Valoración global**

Las familias están contentas con el centro. No hay quejas. La valoración que se ha hecho con el Consejo Escolar por parte de las familias es muy alta. Hacen mucha mediación con las familias recién llegadas, con las que llevan un tiempo pero que no saben canalizar la petición de las ayudas. Ayudan a que la familia esté bien, a que la criatura esté bien, a que los problemas sociales no interfieran en el aprendizaje (CREC RSD, INS31944)

Para las familias para este curso vamos a hacer un “grupo de información” (todavía no se ha puesto en marcha) ya que una de las quejas de las familias es que no les llega información sobre todo lo que hacemos. Tenemos una plataforma que no utilizamos. Algunos alumnos cuentan en casa lo que hacemos, pero otros no. Sabemos las familias que tenemos, tenemos familias muy “nuevas” que vienen de entornos muy diferentes, y de nivel económico y cultural diferente. Pero no hacemos nada especial ante eso (DEC RSD, DIR32714).

---

La comparación entre los centros de alto y bajo residuo extremo, muestra que las relaciones con las familias son una prioridad en el proyecto educativo de los centros de RSD EXT ALTO, y lo expresan tanto los equipos directivos como el profesorado. Su apuesta por comprender las necesidades y demandas de las familias y su intento por adaptarse a las mismas y satisfacerlas es una práctica manifiesta en todos ellos. Sin embargo, en la información recogida en los centros de RSD EXT BAJO apenas encontramos referencias al perfil de las familias. Se describen, más bien, los deseos de una mayor implicación de las mismas en el centro, y la realidad de que no llegan a conseguir la implicación “más allá de los de siempre”. Al igual que en los centros de residuo extremo alto, el tamaño del centro y la ubicación son factores que influyen en las relaciones con las familias.

Por otra parte, el contraste entre centros de Crecimiento/Decrecimiento de Residuo ha mostrado datos interesantes. Así, la mitad de los centros de CREC RSD, afirman que la participación de las familias en el centro es alta, bien porque apuestan por el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, por su gran disponibilidad y flexibilidad horaria a la hora de recibir a las familias o porque las familias colaboran en las actividades extraescolares. Sin embargo, el resto de centros afirman tener dificultades para que las familias participen y se impliquen, aunque en algún caso señalan la importancia de la acogida a las familias cuando llegan al centro, a

reunirse con las familias de alumnado con dificultades desde principio de curso; o a la elección de responsables de aula. La mitad de los centros alude a la relación con la Asociación de Madres, Padres y Alumnado (AMPA), aunque solo uno de ellos especifica sus actividades. Cinco centros afirman que ofrecen formación a las familias, mientras dos dicen tener poco éxito, ya que la asistencia de las familias es muy baja. Llama la atención que, en general, estos centros de CREC RSD no mencionan nada sobre la diversidad de las familias, salvo dos que sí lo hacen y uno que añade tener dificultades culturales y lingüísticas a la hora de relacionarse con ellas. Ahora bien, todos los centros tienen relación con alguna institución o servicio de la comunidad, principalmente con los Servicios Sociales y con el Ayuntamiento.

Más de la mitad de los centros de DEC RSD tratan de impulsar activamente la implicación por parte de las familias. El bajo ISEC y la repercusión de la crisis económica en las familias son factores a tener en cuenta al justificar los resultados obtenidos, si bien en algún centro, aunque el ISEC haya bajado, ello no impide que un porcentaje alto de familias de etnia minoritaria esté bastante integrado. En cambio, en otro centro, aunque en apariencia las familias tienen recursos, realmente se encuentran con situaciones de degradación económica (paro, impagos del comedor, problemas para comprar material escolar) y familiar. Por otra parte, un centro público, presenta una alta concentración de alumnado

inmigrante y, además, acoge a todo el que llega en cualquier momento del curso. Estas familias tienen muchos problemas de supervivencia, dependen de los servicios sociales, falta de integración social, problemas de comunicación (dificultad con la lengua) y barreras culturales. Se trata de familias sin recursos económicos que dependen de ayudas.

La presencia de padres y madres en los órganos representativos es escasa, si se compara con los centros de CREC RSD, tan solo en dos centros se alude a su participación en la AMPA (uno de ellos es cooperativa). Finalmente, de manera similar a los centros de CREC RSD, mantienen frecuente relación con alguna institución o servicio de la comunidad.

## Discusión y Conclusiones

En primer lugar, los resultados hallados muestran que la valoración del profesorado de primaria sobre la participación familiar está mediatizada por factores personales de manera que ser mujer se asocia a una valoración más favorable de la capacidad de adaptación del centro a las necesidades de las familias y de su papel en la implicación de éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar. Aquellos que tienen más edad perciben mayor participación familiar en la toma de decisiones, y los que cuentan con más antigüedad en el propio centro presentan una mejor valoración global sobre la relación familia-escuela-comunidad. En la misma línea, Belmonte et al. (2020) hallaron que las profesoras tienen una visión más positiva de la participación familiar que los docentes y que a mayor edad se valora mejor la colaboración parental en el centro. Sin embargo, López-Larrosa et al. (2019) no encontraron diferencias según los años de experiencia docente y sostienen que más bien influyen las creencias sobre la autoeficacia y la colaboración familia-escuela.

Además, el profesorado de centros de alta eficacia, frente al de baja, otorga una valoración global más alta al centro en colaboración, al igual que refieren Azpillaga et al. (2014); creen que este se adapta en mayor medida a las necesidades de las familias y propicia su implicación en la toma de decisiones. Esto pone de manifiesto la relevancia de ahondar en la interacción entre el perfil docente y el mayor o menor impulso que la escuela ofrezca a la colaboración, ya que trasciende a temas que atañen a la administración educativa como, por ejemplo, lo relativo a la estabilidad de la plantilla o a las medidas a implementar o reforzar para propiciar la igualdad de género.

Un análisis más detallado de las respuestas del profesorado al cuestionario, pone de relieve un fuerte contraste entre el grupo de docentes cuyo centro ha tenido una evolución descendente (DEC RSD) y los otros tres grupos. Como cabría esperar, en los centros que mejor funcionan (RSD EXT ALTO o CREC RSD) tienen una valoración global más positiva de la colaboración. En especial para los primeros es una prioridad, con mayor nivel de adaptación a las necesidades de las familias y nivel de satisfacción de estas. En cualquier caso, tienen en común que adoptan un modelo de es-

cuela cuya estructuración y organización facilita una cultura de participación (ej. comunidades de aprendizaje, cooperativa) y/o configuran un marco de propuestas más globales y sistemáticas (ej. dentro de un programa o del proyecto educativo). Simón y Barrios (2019), señalan que en lo que respecta a la mejora del centro, la participación de las familias es de gran valor para la identificación de las barreras y los facilitadores que afectan a la presencia, al aprendizaje y a la participación del alumnado, así como para los procesos de planificación e implementación de las iniciativas encaminadas a la mejora e innovación escolar.

Destaca, asimismo, que los docentes de centros de RSD EXT BAJO, en mayor medida que los de DEC RSD, tratan de adaptarse a las necesidades de las familias e implicarles en el aprendizaje en el hogar y en la toma de decisiones, aunque no siempre consiguen sus propósitos. Las particulares circunstancias de las familias de estos centros (bajo ISEC, degradación económica, alta concentración de inmigración), en general, parecen determinar que las acciones orientadas a ellas, con frecuencia, sean de carácter asistencial más que pedagógico y más reactivas que proactivas, aunque con alguna excepción de escuela que consigue una buena integración familiar. Sin embargo, esto puede deberse a la percepción negativa que poseen los docentes sobre las familias en situación de riesgo psicosocial y las actitudes de las mismas frente a la escuela, lo que propiciaría su alejamiento (Armas, 2012) o a la influencia de los estereotipos sobre el rol a ocupar tanto por parte del profesorado como de las familias (Deslandes, 2019).

Las actitudes y acciones destacadas, a lo largo de las entrevistas y grupos de discusión, en los centros que mejor funcionan vienen a confirmar y a ampliar lo hallado por otros estudios previos en referencia a ciertos rasgos comunes que caracterizan a las experiencias de éxito en la implicación familiar (Andrés & Giró, 2016; Consejo Escolar del Estado, 2015; Lewis et al., 2011). Todos los centros de manera intencional tratan de gestionar la colaboración, de modo no homogéneo, atendiendo a la diversidad de las familias a nivel estructural, cultural, social y económico (Hernández et al., 2016) pero, para que ello redunde en los resultados del alumnado y en la mejora escolar, todo apunta a que la clave es el esfuerzo activo para hacer partícipes a familias y docentes con acciones más sistemáticas, cotidianas, realistas, flexibles y con planificación estratégica (Consejo Escolar del Estado, 2015; Deslandes, 2019). En las escuelas de baja eficacia, en general, no hay un plan organizado y focalizado en las necesidades o propuestas de mejora previamente identificadas.

Por tanto, conocer cuál es el carácter de esta implicación, no solo de los que mantienen niveles altos de eficacia-ineficacia escolar sino, también, los que tienen una evolución ascendente o descendente, contribuye a visibilizar buenas prácticas y procesos de mejora que pueden ser transferibles, en mayor o menor medida, a otros centros.

En esta investigación se constata que más de la mitad de los centros que han tenido una evolución favorable (CREC RSD) aluden espontáneamente a la formación de las familias,

ello implica adoptar por parte de los centros una actitud proactiva y no reactiva ante la colaboración. En este sentido, pone de relieve la importancia de impulsar la formación específica sobre la colaboración que, según los datos del Informe TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), es insuficiente en España y en Europa (Thompson et al., 2018; Willemse et al., 2018) y especialmente en los equipos directivos, figuras clave de cuya gestión depende la generación de dinámicas positivas de colaboración. Deben revisarse las modalidades de formación, para avanzar hacia iniciativas de carácter más vivencial (González-Herrera et al., 2017) y con perspectiva de género, basadas en la reflexión de la acción, en el trabajo en equipo (Jarauta et al., 2014) y ajustadas a la realidad de los centros con la participación de toda la comunidad educativa para generar en los centros un clima de colaboración en el que todos sean responsables de los resultados educativos del alumnado y de la eficacia del centro (Rivas & Ugarte, 2014; Silveira, 2016).

Una de las aportaciones más reseñables de este estudio es que la consideración de diferentes criterios de eficacia escolar, junto con la adopción de un diseño cuantitativo y cualitativo de investigación, ha permitido ahondar en la cultura participativa, a través de la percepción que agentes clave de la comunidad educativa (profesorado, equipos directivos e inspección) tienen sobre la colaboración familia-escuela-comunidad y, en última instancia, avanzar en la identificación y difusión de buenas prácticas que contribuyan a la eficacia y mejora escolar en la etapa de primaria.

Entre las limitaciones de este trabajo se hallan las dificultades de acceso a centros escolares de menor eficacia por lo que la información recabada por parte de estos puede resultar escasa y, en cierta medida, obstaculizar la difusión de las posibles buenas prácticas que realizan al colaborar con las familias y la comunidad.

Desde el punto de vista psicoeducativo la investigación contribuye, asimismo, a perfilar líneas de mejora que, a través de las entrevistas y los grupos de discusión, se sugieren: a) Dejar de lado causas exógenas y pensar cómo promover desde el centro la colaboración; b) Lograr que el profesorado tenga expectativas más altas sobre las familias y valorar la colaboración; c) Mayor formación de la comunidad educativa para implicarse en proyectos de convivencia; d) Involucrar a las familias en el Observatorio de convivencia; e) Mejorar la intervención con familias problemáticas; f) Abordar las quejas de las familias sobre el profesorado en el propio centro; g) Cambiar la percepción del profesorado y de las familias autóctonas sobre las personas inmigrantes; h) Atender al alumnado en situación de desprotección social haciendo del

centro escolar una referencia estable; i) Mayor coordinación entre las subcomisiones de la AMPA; j) Impulsar las Escuelas de padres-madres; k) Implicar a los padres-hombres; l) Trabajo en red y mediación; m) Promover más confianza entre los centros en la Comisión de escolarización del Ayuntamiento; n) Proporcionar recursos y condiciones para lograr una escuela (y sociedad) inclusiva; y ñ) Buscar nuevas iniciativas para acercar a las familias al centro.

Las conclusiones de otros trabajos sobre la formación inicial y el desarrollo profesional docente en esta área apuntan que no solo es necesario desarrollar las competencias para el trabajo colaborativo con las familias, sino centrarse en practicar la cooperación, la confianza docente y la sensibilidad cultural (Alanko, 2018; Gomila et al., 2018; Mutton et al., 2018); que se considere un componente esencial de la organización escolar y se preste más atención al enfoque del Aprendizaje-Servicio para la participación de la familia y la comunidad (Epstein et al., 2018) y se adopte un enfoque sistémico preventivo basado en valores de justicia social, equidad, inclusión y humildad cultural (Hannon & O'Donnell, 2021). En este sentido también se aboga por la evaluación de las competencias de comunicación entre docentes y familias (De Coninck et al. 2018), la pedagogía de la simulación para apoyar la comunicación con las familias (Walker & Legg, 2018) y el trabajo interprofesional para fomentar la colaboración familia-escuela (Miller et al. 2018).

Esta investigación se ha centrado en la percepción del profesorado, equipos directivos e inspección educativa por lo que en futuros estudios sería recomendable recabar, también, la voz del alumnado y de las familias, en particular de las familias minoritarias y culturalmente diversas (Miller, 2019; Santiago et al., 2021) para obtener una visión global de toda la comunidad educativa acerca de la colaboración familia-escuela-comunidad.

**Conflicto de interés.-** Las autoras de este artículo declaran que no hay conflicto de interés.

**Financiación:** Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto I+D [PGC2018-094124-B-I00] GESKOLA - Mejora escolar desde la perspectiva de género en centros de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU) del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); y, dentro del Grupo de Investigación [GIU21/056] GANDERE (<https://www.ehu.eus/gandere>) subvencionado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

## Referencias

- Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321-332. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y co-

- munidad [Theoretical models of family educational involvement: shared responsibilities between the school, the family and the community]. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/riife.48.1.2019.19-30>
- Andrés, S., & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela [The role and representation of teaching staff in families' involvement in schools]. *Revista Electrónica*

- nica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 61-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Armas, N. C. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial [Teachers' perception of the participation of families in the school, especially those at psychosocial risk]. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 5, 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659738>
- Azpillaga, V., Intxausti, N., & Juaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca [Family involvement in highly efficient schools in the Basque Country]. *Bordón* 66(3), 27-37. <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.66302>
- Belmonte, M. L., Sánchez, L., & Galián, B. (2020). La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar [The teaching gaze. Evaluation of the perception of the faculty about family participation and involvement]. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 87-104. <https://doi.org/10.17151/rlf.2020.12.2.6>
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* [Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education]. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cárcamo, H., & Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado [Social Representation of Family-School Relationship from Initial Teacher Training]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e11), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar* [European report on the quality of school education]. Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. [https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6.\\_comision\\_eu\\_2000.pdf](https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6._comision_eu_2000.pdf)
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado* [Family-school relationships. Experiences and good practices. XXIII Meeting of Autonomous and State School Councils]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6136315>
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cunningham, S. D., Kreider, H., & Ocan, J. (2012). Influence of a Parent Leadership Program on Participants' Leadership Capacity and Actions. *School Community Journal*, 22(1), 111-124. <https://www.adi.org/journal/2012ss/CunninghamKreiderOcanSpring2012.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2016). *Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- De Bruïne, E., Martijn-Willems, T., Franssens, J., Van Eynde, S., Vloberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>
- De Coninck, K., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2018). A measurement of student teachers' parent-teacher communication competences: the design of a video-based instrument. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 333-352. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465656>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44. <https://educacion.udd.cl/files/2021/01/The-Power-of-Collective-Efficacy-Hattie.pdf>
- Epstein, J. L. (1990). *School, Family and Community Partnership*. Corwin Press, INC.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396929>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B., & Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado [Parents and homework. The teachers' perspective]. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Fúnez, D. (2014). *Gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos* [School management and the participation of parents in the educational process of their children]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd81b3>
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* [Families and schools. Discourses and practices on school participation]. Pirámide. <https://doi.org/10.18172/con.3268>
- Gomila, M. A., & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación [The involvement of families in the educational system: the perception of pre-service teachers]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Gomila, M. A., Pascual, B., & Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465641>
- González-Herrera, A. I., Márquez-Domínguez, Y., García-Mesa, M. E., & León-Rodríguez, C. (2017). Los procesos de mejora de la relación familia-escuela: una experiencia de trabajo colaborativo en la comunidad escolar [The processes of improvement of the family-school relationship: a collaborative work experience in the school community]. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2(2), 70-91. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1129287>
- Grijalva, C. S., Valdés, A. A., Parra, L. G., & Vázquez, G. (2020). Parental involvement in Mexican Elementary Students' Homework: Its Relation with Academic Self-Efficacy, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129-136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Hannon, L., & O'Donnell, G. M. (2021). Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., & García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo [Family, immigration and communication with the school: A comparative study]. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16457>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar [School ineffectiveness factors]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2867>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 97(2), 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hornby, G. (1990). The Organisation of Parent Involvement. *School Organisation*, 10(2-3), 247-252. <https://doi.org/10.1080/0260136900100209>
- Jarauta, B., Colén, T., Barredo, B., & Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales

- [Teacher training plan in Catalonia: an analysis of the legal models]. *Bordón*, 66(4), 87-101. <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.6640>
- Lewis, L., Kim, A., & Bey, J. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 221-234. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.005>
- Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar [Criteria and statistical models of school effectiveness]. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.417881>
- Lizasoain, L., Bereciartua, J., & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia [Inservice teacher education in highly effective schools]. *Bordón* 68(2), 199-218. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68213>
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao S. A., & 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>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., & Rodrigo, M. J. (2012). Fathers' and teachers' perception about their partnership. En D. Hiatt-Michael y H. Z. Ho (Eds.). *Promising practices for fathers' involvement in their children's education* (pp. 79- 93). Information Age Publishing. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/facultybooks/48>
- Miller, A. L. (2019). (Re)conceptualizing family-school partnerships with and for culturally and linguistically diverse families. *Race Ethnicity and Education*, 22(6), 746-766. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599339>
- Miller, G. E., Coleman, J., & Mitchell, J. (2018). Towards a model of inter-professional preparation to enhance partnering between educators and families. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 353-365. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465660>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje: Informe español* [TALIS 2018. International study of teaching and learning: Spanish report]. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar* [Research on school effectiveness]. Octaedro.
- Mutton, T., Burn, K., & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Synepaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools*. Harvard Family Research Project.
- Rivas, S., & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela [Teacher Training and a Participative Culture in Schools: Keys for Encouraging Family-School Partnership]. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 9-26. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART2.pdf>
- Santiago, R. T., McIntyre, L. L., & Garbacz, S. A. (2021). Dimensions of Family-School Partnerships for Autistic Children: Context and Congruence. *School Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000473>
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción [Participation of families in schools. A right under construction]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Simón, C., & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva [Families at the heart of inclusive education]. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Thompson, I., Willemsse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruine, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Walker, J. M. T., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: a guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366-380. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>
- Willemsse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>