

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

**Las relaciones entre familia y escuela**

Consejo  
Escolar  
del Estado

Segunda Época/Vol. **4**/N.º **7**/2015



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 7/DICIEMBRE 2015

LAS RELACIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

## ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

### Consejo de dirección

#### Presidencia

Francisco López Rupérez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

#### Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan  
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

#### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo  
Secretario del Consejo Escolar del Estado

#### Vocales

María Rodríguez Alcázar  
Consejera de la Comisión Permanente  
José Luis López Belmonte  
Consejero de la Comisión Permanente  
Fernando López Tapia  
Consejero de la Comisión Permanente

### Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan  
(Consejo Escolar del Estado)  
José Luis de la Monja Fajardo  
(Consejo Escolar del Estado)  
Isabel García García  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Ramón Villar Fuentes  
(Consejo Escolar del Estado)  
M. Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)  
Carmen Arriero Villacorta  
(Consejo Escolar del Estado)  
Antonio Frías del Val  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Luis Cordero Ceballos

### Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García  
Francisco J. Carrascal García  
Julio Delgado Agudo  
José Antonio Fernández Bravo  
Mariano Fernández Enguita  
Alfredo Fierro Bardají  
José Luis Gaviria Soto  
Samuel Gento Palacios  
María Luisa Martín Martín  
José María Merino  
Sara Moreno Valcárcel  
Arturo de la Orden Hoz  
Francesc Pedró i García  
Beatriz Pont  
Gonzalo Poveda Ariza  
María Dolores de Prada Vicente  
Ismael Sanz Labrador  
Rosario Vega García

#### Imágenes:

<http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/imagenes.html>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-15-152-3

DOI 10.4438/1886-5097-PE

[ntic.educacion.es/cee/revista/n7](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7)

[participacioneduca@med.es](mailto:participacioneduca@med.es)



CONSEJO  
ESCOLAR  
DEL ESTADO

## Presentación

Francisco López Rupérez **3**

## Diálogo

*Diálogo entre neurociencia y educación.* Joaquín Fuster–José Antonio Marina **5**

## Investigaciones y estudios

*Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general.* Inmaculada Egido Gálvez **11**

*Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar.* María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **19**

*Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias.* María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **29**

*Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado.* Rosario Reparaz y Eva Jiménez **39**

*El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela.* María Ángeles Hernández Prados, María Ángeles Gomariz Vicente, Joaquín Parra Martínez y María Paz García-Sanz **49**

## La visión de las familias

*La participación necesita la implicación, pero es mucho más que eso.* José Luis Pazos Jiménez **59**

*La participación de los padres en la educación. Un análisis crítico.* José Manuel Martínez Vega **65**

## Una mirada externa

*Cuando familia y escuela caminan de la mano.* Carlota Fominaya **71**

*Padres en conflicto con sus hijos.* Javier Urra y Beatriz Urra **75**

## Buenas prácticas y experiencias educativas

*Comprensión lectora: una forma entretenida de aprender.* Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos Nueva Escuela Canaria de Santa Lucía de Tirajana **81**

*Si supieras lo que sé.* Colegio Nuestra Señora de La Paz de Torrelavega **89**

*Escuela de familias: nos educamos juntos.* Colegio Nuestra Señora de la Providencia de Palencia **93**

*Transformando el centro, transformando el barrio.* CEIP Antonio Machado de Mérida **101**

*Entretejiendo universos.* IES Ciudad los Ángeles de Madrid **111**

*Intervención psicoeducativa con alumnos en riesgo de abandono escolar y con sus familias.* IES Mariano Baquero Goyanes de Murcia **123**

## Otros temas

*Hacia una conceptualización dialógica de la neuroeducación.* Daniel Pallarés Domínguez **133**

*Localización de fuentes cerebrales en niños invidentes durante la discriminación táctil pasiva de letras.* Angélica M. Soria Claros y Tomás Ortiz **143**

*La especialización de la Inspección de Educación: aproximación histórica y fundamentos.* Fernando Tébar Cuesta **151**

*Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria.* Nekane Miranda, Iñaki Larrea, Alexander Muela, Aitziber Martínez de Lagos y Alexander Barandiaran **161**

## Recensiones de libros

*Didáctica de las operaciones mentales (VV. AA., Narcea, 2012).* M.<sup>a</sup> Rosa Elosúa de Juan **169**

*La fábrica de ilusiones. Conocernos para ser mejores (Ignacio Morgado Bernal, Ariel, 2015).* Miguel Escudero **172**

*«La crisis de la educación» en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (Hannah Arendt, Península, 2003).* Juan Luis Cordero Ceballos **174**

## LAS RELACIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA. UNA VISIÓN GENERAL

### *FAMILY-SCHOOL COLLABORATION AS KEY FACTOR FOR EDUCATIONAL SUCCESS*

Inmaculada Egido Gálvez

Universidad Complutense de Madrid

#### Resumen

La familia y la escuela constituyen dos contextos de aprendizaje fundamentales en nuestra sociedad, por lo que la colaboración entre ambas resulta necesaria para que exista coherencia en la educación de las nuevas generaciones. Aunque esta no es una idea novedosa en la literatura pedagógica, el interés por lograr una adecuada relación familia-escuela se ha visto reforzado en los últimos años, especialmente a raíz de que los resultados de la investigación educativa hayan mostrado, de una forma cada vez más sólida, que dicha relación es un factor relevante para los logros de los estudiantes, tanto en los aspectos relacionados específicamente con su rendimiento escolar como en otros factores referidos a su desarrollo personal en sentido amplio. En este artículo, tras un repaso a la evolución experimentada en el pasado reciente en los planteamientos sobre la relación familia-escuela, se analizan las bases teóricas y los postulados del enfoque de implicación parental, que es en estos momentos la perspectiva predominante con relación a esta temática. Para finalizar, y a partir de la revisión de un conjunto de estrategias y programas de implicación parental llevados a cabo en distintos contextos geográficos, se intentan identificar algunos de los rasgos que caracterizan a las experiencias de éxito. Dichos rasgos, con las adaptaciones pertinentes en cada situación, pueden servir de guía para diseñar acciones de colaboración entre padres y centros educativos que tengan una repercusión real en la mejora de la calidad de la enseñanza.

**Palabras clave:** relación padres-escuela, participación de los padres, implicación familiar, rendimiento escolar, buenas prácticas.

#### Abstract

*Family and school are two fundamental learning contexts in our society, so collaboration between both is necessary to ensure consistency in the education of new generations. Although this is not a new idea in the pedagogical literature, interest in achieving adequate family-school relationship has been strengthened in recent years, especially considering that the results of educational research have shown that this relationship is relevant for educational achievement of students as much in aspects specifically related to school performance as in other factors related to their personal development. After looking at developments in recent years related to family-school relationship, this paper analyses the theoretical basis and the principles of parental involvement approach that nowadays is the predominant perspective concerning this subject. To conclude, and starting from a review of strategies and parental involvement programmes carried out in different geographical contexts, the aim is to identify the main characteristics of successful experiences in order to provide guidelines that could serve to design collaborative actions among fathers and schools that impact on improving the quality of education.*

**Keywords:** parent-school relation, parent participation, family involvement, school performance. Best practice.

## 1. Introducción

Las relaciones entre familia y escuela pueden considerarse un tema clásico en el estudio de la educación, ya que han sido objeto de reflexión y análisis desde hace años. En el pasado, esas relaciones se consideraron habitualmente desde la perspectiva de una división de funciones, planteando que la familia era la institución encargada de la socialización de los niños y la escuela la responsable de la enseñanza de conocimientos (BOLÍVAR, 2006). Esa división, que siempre resultó artificial, fue quedando obsoleta con el paso del tiempo, puesto que los cambios experimentados por la sociedad contribuyeron a desdibujar cada vez más las fronteras entre ambas instituciones (SARRAMONA y RODRÍGUEZ, 2010). Así, es un hecho que en las últimas décadas la escuela ha empezado a asumir en muchas ocasiones aspectos de la socialización primaria que antes correspondían a las familias y que, en paralelo, los medios de comunicación y la tecnología permiten que buena parte del aprendizaje que tradicionalmente se consideraba escolar se adquiera en otros entornos, entre ellos el familiar. No obstante, es evidente que ambas instituciones siguen constituyendo en la actualidad contextos de aprendizaje de importancia primordial y que las dos comparten la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. Familia y escuela tienen el objetivo común de educar a la persona, que es única y que necesita encontrar coherencia y continuidad entre los dos contextos. Ninguna de las dos puede afrontar en solitario el reto que supone la educación en nuestros días. Por ello, en estos momentos las relaciones familia-escuela se plantean en términos de complementariedad y apenas se cuestiona la necesidad de lograr una adecuada colaboración entre ellas (GARCÍA-BACETE, 2003).

Ese consenso generalizado acerca de la importancia de una relación fructífera entre familia y escuela, no impide, sin embargo,

que exista una cierta confusión al respecto del tema, que tiene su reflejo incluso en el nivel terminológico. Bajo la denominación genérica de «relaciones familia-escuela» cabe encontrar una amplia variedad de temáticas de diferente naturaleza, lo que nos indica que estamos ante un concepto multidimensional (DESFORGES y ABOUHAAR, 2003). De hecho, el término engloba las acciones que las familias realizan en el hogar para favorecer el aprendizaje de los hijos, la comunicación entre profesores y padres, la colaboración de estos en las actividades de la escuela o su participación en asociaciones y órganos colegiados. Aunque esas cuestiones guardan una cierta conexión, lo cierto es que aluden a realidades distintas, por lo que no es sencillo llegar a una definición unívoca del término (REPARAZ y NAVAL, 2014). Por el contrario, en función del momento histórico e incluso del contexto geográfico que se analice, es posible encontrar marcos referenciales diversos, que enfatizan vertientes distintas de la relación familia-escuela. Así, en el caso concreto de los países de nuestro entorno, es posible percibir un cambio en el planteamiento de las relaciones entre familia y escuela a lo largo de los últimos años, que ha pasado de primar la idea de la participación de los padres en la vida escolar, como un derecho y un deber de los mismos, a considerar la trascendencia que la implicación de la familia tiene como factor para la mejora de los resultados educativos.

## 2. Las relaciones familia-escuela: de la participación a la implicación

Durante las décadas finales del siglo xx, en la mayoría de los países occidentales se planteó la necesidad de que los padres tomaran parte de manera activa en la gestión de los centros escolares y en el funcionamiento del sistema educativo, considerando que la partici-

pación de las familias en la educación era una exigencia propia de los sistemas democráticos (DELHAXHE, 1998). Ello se tradujo en la realización de un conjunto de reformas legales, que, con diferente ritmo en cada país, empezaron a abrir los centros a las familias, rompiendo con el tradicional aislamiento que previamente había caracterizado a las instituciones educativas (EURYDICE, 1997). La idea de que una sociedad moderna y democrática exige la participación de los ciudadanos en los asuntos que les conciernen hizo que en esta época cobrara fuerza la necesidad de que los padres intervinieran en la toma de decisiones en materia de educación. Además, el sistema escolar se contemplaba como un elemento de incuestionable valor para la interiorización de los valores participativos, por lo que los propios centros educativos debían ser escuelas de democracia, en las que todos los estamentos implicados –padres, alumnos, profesores y otras instancias sociales– pudieran intervenir (GIMENO, 1992).

Esta idea de la participación como derecho y deber de los padres dio lugar a la creación de órganos colegiados, como consejos escolares o similares, en todos los países de nuestro entorno, que trataron de garantizar la presencia de los padres no solo en la gestión de los centros, sino también en los organismos de decisión sobre el sistema escolar en el nivel nacional o regional, especialmente a partir de los años 80 (EGIDO, 2014). Sin embargo, tras varias décadas de funcionamiento, el descontento con los resultados obtenidos por medio de estas fórmulas de participación se fue generalizando. La distancia entre la normativa y la realidad comenzó a ponerse de manifiesto y muchas investigaciones coincidieron en señalar que las políticas dirigidas a incrementar la participación de las familias en el sistema educativo no estaban alcanzando los resultados esperados. Por el contrario, dichas investigaciones apuntaban a unos efectos muy limitados de las reformas emprendidas, ya que con ellas no se consiguió involucrar a un número significativo de padres en las estructuras de participación ni se alcanzó una cooperación adecuada entre familia y escuela, quedando la participación paterna en un plano más formal que real (EURYDICE, 2009; KERNAN, 2012; SHARE, KERRINS Y GREENE, 2011).

Probablemente como consecuencia de ese descontento, pero también debido a la emergencia de nuevos valores sociales, esos planteamientos sobre el derecho a la participación han dado paso en los últimos años a una nueva visión, en la que las relaciones familia-escuela se plantean como un instrumento esencial para la mejora de los procesos y resultados educativos (BOLÍVAR, 2006). Desde esta perspectiva, el papel de los progenitores se considera clave en los logros académicos de los hijos, por lo que se enfatiza la necesidad de dirigir los esfuerzos a conseguir una colaboración efectiva entre padres y escuela. Este es el postulado esencial del llamado enfoque de «implicación parental» (*parent involvement*), iniciado hace más de veinte años en el entorno anglosajón, que se ha ido extendiendo progresivamente por otros países hasta convertirse en la perspectiva predominante en el análisis de las relaciones familia-escuela en la actualidad (REPÁRAZ Y NAVAL, 2014).

El hecho de que este enfoque plantee la implicación parental como una estrategia encaminada al logro de la calidad educativa no significa que en él se ignore el derecho a la participación de los padres como colectivo en el gobierno de la escuela y en la gestión del sistema escolar. Sin embargo, la participación se considera solo como una de las posibles facetas de la implicación parental, que no puede sustituir el papel que todos los padres deben desempeñar a título individual, acompañando y apoyando a sus hijos a lo largo de su trayectoria escolar. Además, aunque no se abandona la aspiración de conseguir un sistema educativo democrático, que guió las reformas en el pasado, la democratización se entiende ahora como la mejora de los resultados de todos los grupos sociales y, especialmente, de los más desfavorecidos (FAUBERT, 2012). Predomina, por tanto, una orientación funcional, que trata de intervenir potenciando las acciones familiares que contribuyen a mejorar los resultados escolares y combatiendo los factores que juegan en contra de la misma. Para ello, se considera necesario profundizar en el análisis de las características y comportamientos familiares que inciden en el rendimiento escolar y en los factores condicionantes de los mismos. De ese modo, se aspira a disponer de un cuerpo de conocimientos que permita orientar de manera fundamentada las acciones encaminadas a lograr una colaboración productiva entre familia y escuela.

### 3. El enfoque de implicación parental: bases teóricas y planteamientos

El auge de la perspectiva de la implicación parental en la visión actual de las relaciones familia-escuela hace que resulte de interés analizar con algo más de detalle tanto su conceptualización como sus principales planteamientos. No obstante, antes de abordar específicamente estas cuestiones, conviene detenerse en los resultados de la investigación dedicada a analizar la influencia de la familia sobre el rendimiento educativo de los hijos, pues esta constituye la principal base teórica utilizada para justificar los postulados de este enfoque, así como para dirigir las acciones que desde el mismo tienen como objetivo reforzar la cooperación entre padres y escuela.

#### 3.1. Bases teóricas del enfoque de implicación parental: la investigación sobre la influencia de la familia en el rendimiento escolar

Dada la amplia trayectoria con la que cuenta el campo de investigación sobre la influencia de la familia en el rendimiento escolar, resulta imposible sintetizar sus resultados en unas pocas líneas. No obstante, puede señalarse que ya en la primera mitad del siglo XX se llevaron a cabo los primeros estudios destinados a analizar la relación existente entre las características de las familias y el logro académico de los hijos. La mayoría de esos estudios centró su interés en factores como la estructura y el tamaño de la familia, su origen étnico, su estatus socio-económico o su nivel cultural, tratando de indagar en la influencia de los mismos sobre las habilidades intelectuales y sobre el éxito o el fracaso académico de los estudiantes. Esta línea de trabajo se reforzó aún más a partir de finales de los años 60 del siglo XX, impulsada por los resultados del conocido informe Coleman (COLEMAN [et al.], 1966), en el que se concluía que las variables familiares ejercían un mayor impacto sobre los resultados escolares que las variables relativas a las escuelas. Este tipo de análisis, en el que han predominado los enfoques propios de la sociología y de la economía de la educación, ha ido arrojando a lo largo de los años evidencias claras sobre la relación entre el nivel socioeconómico y educativo de las familias y el rendimiento académico de los niños, hasta el punto de que a día de hoy existen pocas dudas sobre la existencia de la misma. Ello no supone, sin embargo, que se haya logrado establecer una relación causal clara entre las variables familiares analizadas en dichos trabajos y el logro escolar de los estudiantes, ni que se conozcan con precisión los mecanismos mediante los que operan los vínculos entre ellas (JEYNES, 2010).

Sin abandonar la atención a los factores señalados, que aún continúan siendo objeto de estudio, desde finales de la década de 1970 la investigación sobre las relaciones entre familia y escuela se vio enriquecida con una nueva perspectiva de análisis surgida de la psicología evolutiva y la psicología social. Las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, formuladas por autores como Bronfenbrenner (1979, 1986) comenzaron a plantear que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados que caracterizan el contexto en el que vive la persona. No basta, por tanto, con entender qué factores ejercen su influencia sobre los niños, sino que resulta necesario conocer la interconexión que se produce entre ellos en los distintos ámbitos en los que estos se desenvuelven, dentro de los cuales juega un papel primordial la familia. Partiendo de esta base, un amplio conjunto de investigaciones comenzó a profundizar en el estudio de las relaciones e interacciones familiares, recayendo el foco de atención de muchas de ellas en el análisis de la relación que los estilos educativos de los padres y sus comportamientos con los niños tienen sobre el desarrollo cognitivo y la motivación hacia el aprendizaje de estos. En estos trabajos interesan más, por tanto, las ideas, actitudes y actividades desarrolladas por los padres que sus características concretas en términos de nivel educativo, posición social u origen étnico, aunque este tipo de variables se consideran también como mediadoras de las interacciones que se producen en el interior de la familia (FEINSTEIN, DUCKWORTH Y SABATES, 2008).

Como fruto de esta línea de trabajo, contamos con evidencias de que en el seno de las familias tienen lugar procesos y formas de relación que favorecen o dificultan el desarrollo infantil y, por ende, los logros académicos de los estudiantes en la escuela. Entre ellos,



Raoul Dufy (1926). *El muelle y la playa en Le Havre* © Raoul Dufy, VEGAP, Madrid, 2016. Musée d'art moderne André Malraux, Le Havre.

por solo mencionar algunos de los señalados más reiteradamente, se encuentra el lenguaje utilizado en el hogar, el ambiente afectivo de la familia, las estrategias de disciplina y control utilizadas por los padres o las creencias de estos sobre el aprendizaje (Hess y HOLLOWAY, 1984; REDDING [et al.], 2004). Los estudios han puesto de manifiesto, además, que no es posible encontrar un único elemento en el que resida la clave de un adecuado desarrollo infantil, sino que resulta necesario comprender la interacción entre diferentes factores y considerar su carácter dinámico y cambiante, así como su dependencia del contexto social en el que se inscriben.

Complementando las líneas anteriores, otros trabajos desarrollados a partir de 1980 subrayaron también la importancia de las relaciones familia-escuela, en este caso desde una perspectiva más centrada en el ámbito escolar. Así, los estudios que analizaban el tipo de interacciones entre los padres y los centros educativos pusieron de manifiesto que los niños cuyos padres estaban mejor informados sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela y que tenían un mayor contacto con el profesorado obtenían un mejor rendimiento académico. En paralelo, los trabajos enmarcados en el denominado movimiento de eficacia escolar dieron un nuevo protagonismo a esta cuestión, al determinar que uno de los rasgos que caracteriza a las escuelas de éxito es que estas cuentan con familias que muestran una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos y que tienden a participar activamente en los centros educativos (MORTIMORE [et al.], 1988).

En términos generales, las diferentes líneas de investigación mencionadas vienen a confirmar una idea que en cierto modo puede resultar obvia, como es que la familia constituye un factor de primera importancia para el logro educativo de los hijos. No obstante, la última de ellas aporta una perspectiva distinta a las previas, más interesante desde el punto de vista educativo, ya que subraya que la importancia de la familia en relación con los aprendizajes escolares no sólo radica en las variables internas a la misma, como su nivel

educativo y cultural, difícilmente modificables, sino que se refiere también a la interacción entre padres y escuelas, aspecto sobre el que es posible intervenir. En cierto modo, ello contradice el determinismo que subyace a las teorías de la reproducción social, puesto que abre la posibilidad de emprender acciones que contribuyan a romper la espiral según la cual el fracaso escolar se transmite de generación en generación (GRAÑERAS, GIL y DÍAZ-CANEJA, 2011; REDDING, 2000).

### **3.2. El enfoque de implicación parental: principales planteamientos**

El punto de partida del enfoque de implicación parental es precisamente la idea de que es posible contribuir a la mejora de los resultados educativos actuando sobre la relación entre familia e institución escolar. La evidencia acumulada por la investigación indica que, aún tratándose de una cuestión compleja, existen ideas, estilos y prácticas educativas de los padres que se asocian positivamente al rendimiento académico, por lo que resulta posible intervenir para crear sistemas efectivos de relación entre familia y escuela, que consigan tener un impacto sostenido en la calidad educativa (HOOVER-DEMPSEY [et al.], 2005).

En este modelo se reconocen las evidentes diferencias que existen entre el contexto familiar y el escolar y se asume que en la educación del niño algunos aspectos corresponden primordialmente a la familia, mientras otros afectan más específicamente a la escuela. Sin embargo, se prioriza el hecho de que hay muchas zonas del desarrollo infantil que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre ambos agentes educativos. De este modo, se plantea la colaboración como un medio necesario para incrementar el logro de cada alumno, reducir el fracaso de los grupos desaventajados y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto.

La premisa básica de este enfoque es, por tanto, que una adecuada colaboración entre la familia y la escuela influye de

manera positiva en el rendimiento académico. Si bien es cierto que esa idea parece haber sido corroborada por un amplio número de estudios, también existen algunas cautelas en torno a la investigación realizada a este respecto que merecen ser señaladas. Así, es frecuente que los trabajos tengan como punto de partida diferentes conceptualizaciones del término 'implicación', lo que dificulta la interpretación de sus resultados. Esta dificultad es especialmente relevante cuando no se diferencia, e incluso se asimilan, la implicación parental espontánea y la inducida mediante programas de cooperación, ya que muchos autores cuestionan que se puedan modificar realmente aspectos como las creencias de los padres sobre la utilidad de la educación. Por otra parte, no todos los estudios miden la influencia de la implicación sobre las mismas variables, dado que mientras algunos se centran en el rendimiento académico de los alumnos, otros hacen referencia a factores de carácter cognitivo y comportamental. Adicionalmente, con las técnicas de análisis utilizadas, resulta difícil aislar el efecto de la implicación parental, al encontrarse la misma asociada a otros factores, como la clase social o la estructura de la familia, así como identificar el tipo de prácticas de implicación que son realmente significativas y determinar a qué edades de los niños resultan efectivas (DESFORGES y ABOUCHAAR, 2003).

Sin olvidar las cautelas mencionadas, los meta-análisis de investigación realizados en torno a esta temática, que recogen trabajos desarrollados en diferentes contextos, con enfoques conceptuales y metodologías diversas, tienden a señalar algunos tipos de implicación parental como más eficaces que otros. En concreto, parece existir un amplio acuerdo en que las altas expectativas de los padres sobre los resultados escolares de sus hijos, así como la comunicación entre padres e hijos, tanto en términos generales como en relación a las cuestiones de la escuela, se vinculan a un mejor logro escolar, independientemente de la edad de los niños, del nivel educativo y social de la familia o de otras características del bagaje familiar. Otros tipos de implicación, como la ayuda en casa con los deberes o la asistencia de los padres a las reuniones de la escuela, no arrojan resultados tan concluyentes (CASTRO [et al.], 2014; CHEN y GREGORY, 2009; JACOBS y HARVEY, 2005; JEYNES, 2010).

Los efectos beneficiosos que pueden lograrse con una adecuada colaboración familia-escuela no se limitan únicamente a los estudiantes, sino que alcanzan también a las propias familias y a los centros educativos. Aunque tampoco a este respecto la investigación ofrece resultados unívocos, son muchos los trabajos que han señalado el impacto positivo que la implicación de los padres tiene tanto sobre los resultados académicos de los alumnos en términos globales como sobre su rendimiento en materias concretas, como lectura y matemáticas. Además, la implicación paterna se asocia a un mejor comportamiento en la escuela, a mejores hábitos de estudio y a mayores niveles de autoestima y de motivación hacia el aprendizaje. Estos efectos se encuentran no solo en los niños de Educación Infantil y Primaria, sino también en alumnos de mayor edad. Entre los beneficios para los padres se encuentran unas mejo-

res relaciones con sus hijos, una mayor percepción de autoeficacia en el cumplimiento de su rol educativo y una mayor satisfacción con la escuela. Los beneficios señalados para las escuelas incluyen, entre otras cuestiones, un mejor clima y disciplina escolar, menores índices de fracaso y abandono, mayores tasas de graduación y mayor satisfacción profesional por parte de profesores y directivos escolares (DESFORGES y ABOUCHAAR, 2003; GARCÍA-BACETE, 2003; REDDING, 2000).

Desde el punto de vista teórico existen diferentes propuestas que tratan de sistematizar cómo funciona la implicación familiar en la educación. Entre ellas, la más ampliamente difundida durante los últimos años ha sido la de Epstein (1995, 2001), que no solo prevalece en la literatura sobre el tema, sino que ha tenido una importante influencia en las políticas y en las prácticas desarrolladas en diferentes países. Esta autora contempla la familia, la escuela y la comunidad como tres esferas superpuestas que influyen en el aprendizaje del alumnado. Cuanta mayor sea la interacción entre dichas esferas, mayor será la probabilidad de que los alumnos reciban mensajes comunes y coherentes sobre la importancia de la educación, a la vez que será más factible crear comunidades educativas que contemplen las necesidades de las familias. De acuerdo con este modelo, existen prácticas que las familias, las escuelas y las comunidades pueden llevar a cabo para influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño si se facilita la cooperación entre las tres esferas.

El modelo de Epstein diferencia seis modalidades de implicación parental (tabla 1), que pretenden servir como marco de referencia para ayudar a los educadores a construir programas amplios de colaboración familia-escuela y a los investigadores para diseñar sus líneas de trabajo y formular sus resultados de manera que contribuyan a la mejora de la práctica. Como se refleja en la tabla, los tipos de implicación incluyen acciones que los padres llevan a cabo en el entorno familiar, como las prácticas adecuadas de cuidado y crianza y el apoyo al aprendizaje en el hogar, mientras otras hacen referencia a la comunicación con la escuela, a la colaboración con la misma, a la participación en el gobierno del centro y, más genéricamente, a la colaboración de la familia y el centro escolar con la comunidad. Aunque las diferentes modalidades de implicación se encuentran interconectadas, cada una de ellas puede dar lugar a diferentes acciones de cooperación y presenta retos específicos que deben ser afrontados. Los resultados esperados también son distintos para cada una de las modalidades, aunque todas ellas conllevan beneficios para los alumnos, los padres, los profesores, las prácticas de enseñanza y el clima escolar.

Independientemente de la perspectiva teórica adoptada, los programas de implicación parental se orientan en la práctica hacia dos direcciones complementarias. Por una parte, se dirigen a diseñar planes de acción que favorezcan las relaciones entre familias, escuelas y comunidades. Por otra, tratan de luchar contra las barreras que obstaculizan la implicación de los padres en la escuela.

**Tabla 1**  
**Modalidades de implicación en el modelo de Epstein**

| Modalidad                     | Definición  |
|-------------------------------|---|
| Crianza                       | Ayudar a las familias a establecer condiciones en el entorno del hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad, mejora de habilidades paternas).                         |
| Comunicación                  | Diseñar canales efectivos de comunicación familia-escuela y escuela-familia sobre los programas escolares y el progreso de los niños.   |
| Voluntariado                  | Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los padres a las actividades del aula y de la escuela.   |
| Aprendizaje en el hogar       | Proporcionar información e ideas a las familias para ayudar al estudiante con los deberes y tareas escolares para casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico. |
| Toma de decisiones            | Incluir a los padres en las decisiones escolares, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gobierno del centro.                               |
| Colaboración con la comunidad | Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.            |

Fuente: Adaptado de Epstein, J. L. [et al.] (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 3th. ed. Thousand Oaks: Corwin.

Por lo que se refiere a las estrategias para lograr una adecuada relación, se considera que son las escuelas las que pueden favorecer la cooperación tanto con las familias como con las comunidades en las que se insertan, por lo que son ellas las que deben dar el primer paso, diseñando programas de trabajo incardinados dentro del proyecto educativo del centro (EPSTEIN, 2001). Esos programas deben destinarse a impulsar la participación familiar y a reforzar, o, cuando sea necesario, a inducir modalidades de colaboración efectiva que se extiendan a la totalidad de las familias. Para ello, se requiere que toda la comunidad educativa comparta la responsabilidad de planificar, implementar y evaluar las prácticas de cooperación.

No obstante, para conseguir que los programas de colaboración sean efectivos es necesario trabajar también en la segunda dirección mencionada, combatiendo los obstáculos que frenan la colaboración. En muchas ocasiones, las relaciones entre las familias y las escuelas a las que asisten sus hijos se caracterizan por el distanciamiento, cuando no por el desencuentro más o menos manifiesto (PARREIRA DO AMARAL, WALTHER y LITAU, 2013). En general, dichas relaciones no se plantean en términos de igualdad, sino que tienen un carácter asimétrico, de manera que el papel de los padres permanece limitado. Los programas de colaboración se diseñan habitualmente desde las escuelas, sin tener en cuenta los intereses, necesidades y opiniones de las familias, y fomentan la participación de las mismas únicamente en cuestiones de importancia menor. Por el contrario, en las cuestiones relevantes para la vida escolar, lo habitual es que existan resistencias hacia la participación por parte del profesorado, que, con el argumento del profesionalismo, percibe la colaboración de los padres como una injerencia en el trabajo docente (CROZIER, 2012; REYNOLDS, 2005). Por otra parte, también es habitual que las familias muestren desinterés ante las propuestas de cooperación con las escuelas, ya sea por falta de tiempo y de preparación o por el hecho de que los propios padres han ajustado sus expectativas y comportamientos al rol secundario que se les asigna. Es fundamental, por tanto, eliminar las ideas, actitudes y comportamientos que tanto por parte del centro como por parte de los propios padres dificultan la cooperación (RIZZI [et al.], 2011).

Además de lo anterior, es preciso tener en cuenta que los padres no constituyen un colectivo homogéneo y que existen barreras derivadas de situaciones personales y familiares concretas que afectan de manera específica a algunos de ellos (PARREIRA DO AMARAL y DALE, 2013). Las familias monoparentales, las que viven lejos de la escuela, las que pertenecen a minorías étnicas y culturales o las de entornos sociales y económicos desfavorecidos suelen mostrar un menor grado de colaboración con la escuela y se enfrentan a mayores obstáculos que el resto. Los programas de cooperación deben tener en cuenta las necesidades adicionales de estas familias y diseñar acciones que faciliten su cooperación.

#### 4. Estrategias y acciones para promover la implicación parental

La tarea de impulsar la cooperación entre familia y escuela ocupa actualmente a un buen número de actores, incluyendo entre ellos a responsables políticos, administradores educativos, directores de centros escolares, profesores y asociaciones de padres. En la búsqueda de ese objetivo confluyen, por tanto, acciones que se desarrollan en diferentes niveles, desde estrategias dirigidas a los sistemas educativos en su conjunto hasta programas llevados a la práctica en escuelas concretas.

Así, un repaso al panorama internacional muestra que son muchos los países que durante los últimos años han emprendido reformas destinadas a reforzar la implicación de los padres en la educación de sus hijos. En algunos de ellos, esas reformas cuentan ya con una dilatada trayectoria, como es el caso de Estados Unidos, que las inició hace varias décadas. No obstante, existen también iniciativas al respecto en la mayoría de los sistemas europeos, destacando casos como los de Escocia, Inglaterra y Gales o los Países Bajos, que han diseñado estrategias para aumentar la implicación de las familias en la educación en el marco de las políticas orientadas a mejorar la calidad del sistema educativo (EGIDO, 2014). En términos generales, la legislación aprobada en esos países se ha dirigido a crear estructuras para facilitar una colaboración más intensa entre escuelas y padres, así como a financiar los proyectos realizados des-

de las autoridades regionales y locales y desde las propias escuelas con ese propósito. Aunque las medidas adoptadas difieren en cada caso, se han desarrollado acciones para mejorar el acceso a la información sobre el sistema escolar por parte de las familias, a incluir a los padres en los equipos de inspección y de evaluación de centros educativos y se han impulsado los contratos de asociación o de colaboración entre familias y centros, por citar solo algunos ejemplos.

Junto a las reformas de alcance general, también han sido muchos los países que han llevado a cabo iniciativas para favorecer la implicación en la escuela de las familias con mayores dificultades (CROZIER, 2012; REYNOLDS, 2005). Existen políticas diseñadas específicamente para los padres inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o con menores recursos, ya que los mecanismos de colaboración habituales se han mostrado insuficientes para estos colectivos. Con ellas se trata de romper el círculo existente entre la escasa implicación parental y el fracaso escolar que afecta a este tipo de familias, partiendo de que la escuela es un lugar estratégico en la lucha contra la exclusión social. En estos sistemas se plantea la necesidad de interconectar cada vez más las políticas educativas y las políticas sociales, puesto que los centros escolares son un ámbito privilegiado para identificar a los niños en situaciones de riesgo social y para intervenir en la superación de las desventajas debidas a su bagaje familiar.

Las políticas dirigidas a promover la implicación parental en la educación cuentan, en general, con un amplio respaldo en la mayoría de los sistemas educativos. Sin embargo, no faltan voces críticas que argumentan en contra de las mismas, cuestionando tanto sus planteamientos como los posibles efectos negativos a los que pueden dar lugar (CARVALHO, 2014; CASANOVA, 1996; CROZIER, 2012; SHUMOW, 1997). Desde esta perspectiva, se alerta de que la gran mayoría de las reformas están basadas en el enfoque de implicación parental, asumiendo que el mismo puede tener una validez universal, cuando todavía faltan evidencias que lo corroboren. De acuerdo con ello, está tratando de generalizarse un modelo concreto de implicación, que se impone desde las administraciones educativas y que ignora las diferentes dinámicas que existen en las distintas escuelas, así como los conflictos más o menos sutiles que suscita el reparto de poder entre padres y educadores en los centros. Las políticas adoptadas dan por sentado los efectos beneficiosos de la implicación de los padres, pero no tienen en cuenta la necesidad de proteger a las escuelas de los intereses particulares y concretos que las familias tienen en ellas. Además, como cuestión de fondo, los planteamientos críticos advierten que estas reformas son un modo encubierto de trasladar la responsabilidad sobre los resultados escolares del sistema educativo hacia las familias. Cuando el rendimiento escolar no alcanza los niveles deseados, se hace recaer sobre los padres el peso de la culpa, olvidando que la formación académica es tarea de la institución escolar.

A pesar de esas críticas, las reformas e iniciativas emprendidas para mejorar la implicación parental se están generalizando en la actualidad y son alentadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea o el Consejo de Europa, que consideran la participación de los padres como uno de los indicadores de calidad de los sistemas educativos. Desde dichos organismos se ha apoyado el trabajo de diferentes redes y asociaciones que tienen como objetivo la mejora de la cooperación entre padres y escuelas (EGIDO, 2014).

Además de lo anterior, bien sea con independencia de las iniciativas impulsadas desde el ámbito oficial o vinculadas a las mismas, en estos momentos es posible encontrar un gran número de experiencias dirigidas a incrementar la implicación de las familias desarrolladas en entornos locales y en escuelas concretas. Realizar generalizaciones en torno a las mismas entraña un claro riesgo, ya que existen pocas evaluaciones sistemáticas al respecto y son muchas las modalidades de acción que pueden encontrarse, en contextos diversos y con distintos tipos de familias y de estudiantes. No obstante, un análisis global de los programas de colaboración familia-escuela permite identificar una serie de rasgos comunes que caracterizan a las experiencias de éxito (GOODAL [et al.], 2011; GRAYSON, 2013; CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2015). Entre ellos pueden destacarse los siguientes:

- Parten de la consideración de padres y profesores como iguales, reconociendo y valorando la contribución que las familias

realizan al proceso educativo, por lo que se plantean un trabajo cooperativo en un clima de diálogo y confianza mutua, asumiendo que los padres deben tomar parte en las decisiones importantes de la escuela, como la formulación de los objetivos o el proyecto educativo del centro.

- La escuela adopta un papel proactivo más que reactivo ante la colaboración. Los centros trabajan para conseguir la implicación de los padres y de las personas, grupos u organizaciones del entorno que puedan ayudar a los estudiantes a tener éxito.
- Tratan de superar el enfoque tradicional en el que solo participan algunos padres. Desarrollan acciones para conseguir la implicación de todos los padres, considerando que todos ellos tienen voz y que todas las voces deben ser escuchadas. Ello supone que es necesario trabajar específicamente con algunas familias, atendiendo a sus particulares circunstancias.
- Se plantean la colaboración de los padres de alumnos de todas las edades, evitando que únicamente se impliquen las familias de los niños más pequeños, como sucede con frecuencia. Para ello diseñan fórmulas de cooperación adaptadas a las distintas etapas educativas.
- Dedicar tiempo y esfuerzo a motivar y a formar a todos los sectores implicados. Los padres, el equipo directivo, los profesores y el resto de la comunidad educativa entienden la necesidad y la utilidad de la colaboración, conocen sus beneficios y encuentran sentido a la misma. Además, todos ellos reciben la formación necesaria para que la colaboración sea eficaz.
- Plantean la colaboración con las familias más como una cuestión de calidad que de cantidad, por lo que no tratan de llevar a cabo un amplio conjunto de actividades inconexas, sino que realizan una planificación estratégica dirigida a profundizar en formas de colaboración realistas y flexibles, así como susceptibles de adaptarse al cambio para perdurar en el tiempo.

Estas características pueden orientar, en términos genéricos, el diseño de programas eficaces de implicación parental. En realidad, una revisión de las mismas permite constatar que se trata de lograr que las escuelas funcionen realmente como comunidades educativas, idea que cuenta ya con una larga tradición. No obstante, es evidente que para que los centros escolares puedan realizar programas de implicación que se inspiren en estas características y que se sostengan a lo largo del tiempo, necesitan apoyos y recursos. De igual modo, es un hecho que, como sucede en cualquier mejora escolar, conseguir una cooperación productiva entre las familias y los centros es un proceso continuo y progresivo, que requiere tiempo y que debe ser revisado y perfeccionado.

## 5. Conclusión

Aunque las relaciones familia-escuela han sido tradicionalmente un tema clásico en el estudio de la educación, en este momento asistimos a un renovado interés por el mismo. Por una parte, las fronteras entre las tareas desempeñadas por ambas instituciones parecen haberse desdibujado con el transcurso del tiempo y, por otra, cada vez son más los indicios que aporta la investigación educativa acerca del impacto que la implicación de la familia tiene en los resultados de los hijos, tanto en lo que se refiere a sus logros académicos como a otras facetas de su desarrollo.

En los pasados años, los planteamientos que enfatizaban la necesidad de impulsar la participación de los padres como garantía del funcionamiento democrático del sistema escolar, que marcaron las reformas legales en buena parte de los países occidentales, han ido dando paso a una visión que prioriza la necesidad de lograr una colaboración fructífera entre familia y escuela como requisito para la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la participación de los padres, entendida como un derecho y una obligación a título colectivo, se ha ampliado a la implicación de las familias a título individual, como medio para la mejora de resultados. A este respecto, son muchas las experiencias que pueden encontrarse tanto en el panorama internacional como en nuestro país que tratan de impulsar la implicación de las familias a lo largo de la trayectoria escolar de sus hijos. Estas experiencias son especialmente importantes en el caso de los alumnos que parten con mayores niveles de desventaja en su

escolaridad, ya que en su caso la implicación familiar puede ser una herramienta clave para luchar contra el fracaso escolar. Esta nueva perspectiva implica, por tanto, recuperar la idea de que los esfuerzos orientados a la mejora de la educación exigen actuar sobre el conjunto de la comunidad educativa.

La revisión de las experiencias de éxito desarrolladas en distintos contextos en relación a la implicación familiar puede aportar ideas que contribuyan a diseñar estrategias y acciones eficaces. No obstante, es importante tener en cuenta que cada realidad plantea sus propias exigencias, por lo que no existe una fórmula única para alcanzar buenos resultados, sino que será necesario diseñar, desde planteamientos innovadores, modelos concretos de colaboración que permitan que escuelas, familias y comunidades trabajen unidos hacia una meta común.

## Referencias bibliográficas

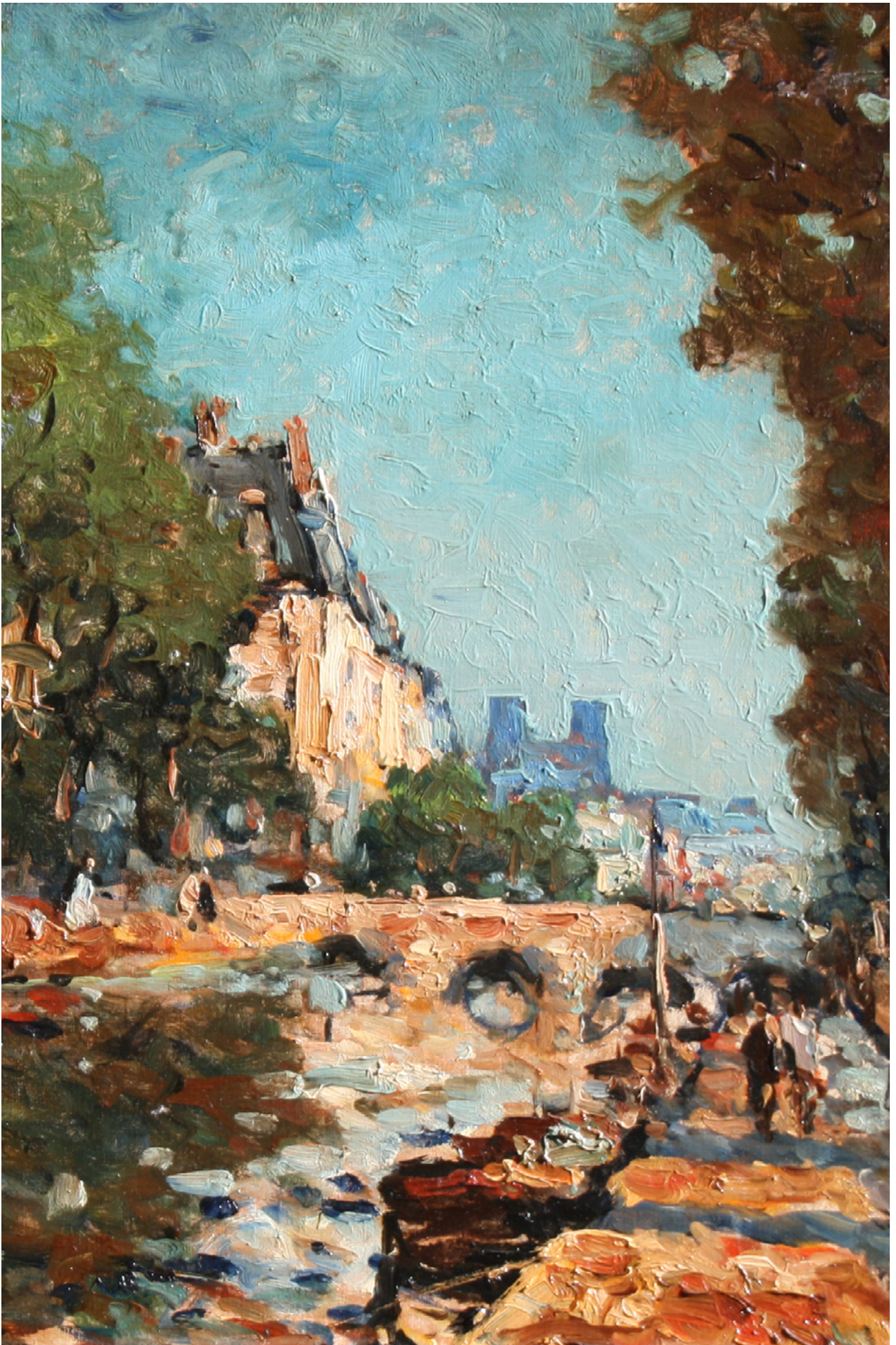
- BOLÍVAR, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, n.º 339, pp. 119-146.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1986). «Ecology of the family as a context for human development: research perspectives». *Developmental Psychology*, n.º 22 (6), pp. 723-742.
- CARVALHO, M. E. P. (2014). *Rethinking Family-school relations. A critique of parent involvement in schooling*. New York: Psychology Press.
- CASANOVA, U. (1996). «Parent involvement: A call for prudence». *Educational Researcher*, n.º 25 (8), pp. 30-32.
- CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LIZASOAIN, L.; LÓPEZ, E.; NAVARRO, E. (2014). «Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 87-109. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CHEN, W. B. y GREGORY, A. (2010). «Parental involvement as a protective factor during the transition to high school». *The Journal of Educational Research*, n.º 103 (1), pp. 53-62.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, F.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; [et al.] (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CROZIER, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. London: British Educational Research Association. Recuperado de: <http://www.bera.ac.uk/resources/researching-parent-school-relationships>
- DELHAXHE, A. (1998). «La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea». *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 4, pp. 237-251.
- DESFORGES, C. y ABOUCHAR, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.
- EGIDO, I. (2014). «Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 35-56. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EPSTEIN, J. L. (1995). «School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children We Share». *Phi Delta Kappan*, vol. 76, n.º 9, pp. 701-712.
- (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C.; RODRIGUEZ N.; VAN VOORHIS, F. L. (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3ª ed. Corwin: Thousand Oaks.
- EURYDICE (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- EURYDICE (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

- FAUBERT, B. (2012). «A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure». *OECD Education Working Papers*, n.º 68. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k9flewv9tk-en>>
- FEINSTEIN, L.; DUCKWORTH, K.; SABATES, R. (2008). *Education and the Family. Passing Success across the Generations*. London: Routledge.
- GARCÍA-BACETE, F. J. (2003). «Las relaciones escuela-familia: un reto educativo». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 26 (4), pp. 425-437.
- GIMENO, J. (1992). «Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores». En: VV.AA. *La gestión pedagógica de la escuela*, pp. 64-100. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- GOODALL, J.; VORHAUS, J.; CARPENTIERI, J.; BROOKS, G.; AKERMAN, R.; HARRIS, A. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London: Institute of Education.
- GRAÑERAS, M.; GIL, N.; DÍAZ-CANEJA, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GRAYSON, H. (2013). *Rapid Review of Parental Engagement and Narrowing the Gap in Attainment for Disadvantaged Children*. Slough and Oxford: NFER and Oxford University Press.
- HESS, R. y HOLLOWAY, S. D. (1984). «Family and school as educational institutions». En: R. D. PARKE (Ed.). *Review of child development research, Vol. 7: The family*, pp. 179-222. Chicago: University of Chicago Press.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.; WALKER, J. M.; SANDLER, H. M.; WHETSEL, D.; GREEN, C. L.; WILKINS, A. S.; CLOSSON, K. (2005). «Why do parents become involved? Research findings and implications». *The Elementary School Journal*, n.º 106 (2), pp. 105-130.
- JACOBS, N. y HARVEY, D. (2005). «Do parents make a difference to children's academic achievement?». *Differences between parents of higher and lower achieving students. Educational Studies*, n.º 31 (4), pp. 431-448.
- JEYNES, W. (2010). *Family Factors and the Educational Success of Children*. London: Routledge.
- KERNAN, M. (2012). *Parental Involvement in Early Learning. A Review of Research, Policy and Good Practice*. The Hague: International Child Development Initiatives and Bernard van Leer Foundation.
- MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.
- PARREIRA DO AMARAL, M. y DALE, R. (2013). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Thematic Report on Governance. GOETE Working Paper*. Frankfurt: University of Frankfurt. Recuperado de: <http://www.goete.eu/download/working-papers?start=5>
- PARREIRA DO AMARAL, M.; WALTHER, A.; LITAU, J. (2013). *Governance of educational Trajectories in Europe; Access, Coping and Relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective. Final Report of the GOETE project*. Frankfurt: University of Frankfurt.
- REDDING, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- REDDING, S.; LANGDON, J.; MEYER, J.; SHELEY, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, MA: Family Involvement Network of Educators (Harvard Family Research Project).
- REPÁRAZ, R. y NAVAL, C. (2014). «Bases conceptuales de la participación de las familias». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 25-38. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- REPÁRAZ, R.; NAVAL, C. (2014). «Bases conceptuales de la participación de las familias». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 21-34. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- REYNOLDS, J. (2005). *Parents' involvement in their children's learning and schools. How should their responsibilities relate to the role of the state?* London: Family and Parenting Institute.
- RIZZI, F.; BRUNELLI, M.; FERNÁNDEZ, A.; ARREGUI, V.; LAVERNETTE, C.; VEGA, A. M. (2011). *L'implication parentale au sein de l'école. Une approche innovante pour une éducation de qualité*. Paris: L'Harmattan.
- SARRAMONA, J. y RODRÍGUEZ, T. (2010). «Participación y calidad de la educación». *Aula Abierta*, n.º 38 (1), pp. 3-14.
- SHARE, M.; KERRINS, L.; GREENE, S. (2011). *Developing Early Years Professionalism: Evaluation of the Early Learning Initiative's Professional Development Programme in Community Childcare Centres in the Dublin Docklands*. Dublin: National College of Ireland.
- SHUMOW, L. (1997). «Parents' educational beliefs: Implications for parent participation in school reforms». *School Community Journal*, n.º 7, pp. 37-50.

## La autora

### Inmaculada Egido Gálvez

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con Premio Extraordinario de Doctorado. En la actualidad desarrolla su actividad docente en la Universidad Complutense de Madrid, donde es Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, habiendo sido acreditada como Catedrática de Universidad en el año 2012. Su línea principal de investigación se centra en el ámbito de la política educativa comparada, tema sobre el que ha publicado más de diez libros y cuarenta artículos en revistas especializadas. Es Presidenta de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada.



Maurice Mazellier (1881-1951). *Pont Neuf de Paris* (detalle). Colección particular, Madrid.