

Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria

School, family and community partnerships, from the perspective of Secondary school management teams

Isabel Bartau Rojas¹, Verónica Azpillaga Larrea² y Ana Aierbe Barandiarán³

¹ Universidad del País Vasco (UPV-EHU). isabel.bartau@ehu.eus

² Universidad del País Vasco (UPV-EHU). veronica.azpillaga@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco (UPV-EHU). ana.aierbe@ehu.eus

Recibido: 9/5/2019
Aceptado: 7/10/2019

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Isabel Bartau Rojas
Dpto. de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación, Filosofía y
Antropología
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Avda. Tolosa, 70
20018 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN

Resumen

La finalidad del trabajo es identificar los obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en centros de Secundaria desde la perspectiva de los equipos directivos. Se presentan dos estudios, el primero es parte de una investigación sobre eficacia escolar en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) que se presentó en una Jornada de Directores/as de Centros de Educación Secundaria (BIHE) y el segundo es fruto de las aportaciones de los propios/as directores/as que participaron en ella. En el primer estudio, que combina metodología cuantitativa y cualitativa, se realizaron entrevistas a 16 equipos directivos de centros eficaces de Secundaria de la CAV. En el segundo, utilizando la metodología del *World Café*, participaron 24 directores/as de centros de diversas Comunidades Autónomas españolas. Las prácticas de colaboración más relacionadas con el éxito escolar según los equipos directivos de los centros de Secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV son: comunicación positiva centro-familias, colaboración con la comunidad e implicación familiar en el aprendizaje en el hogar. Los directores/as que participaron en la Jornada aportan una visión amplia y compleja tanto de las dificultades como de las prácticas y retos de la colaboración resultado de su desempeño en la gestión escolar.

Palabras clave

Colaboración Familia-Escuela-Comunidad, Equipos Directivos, Secundaria, Eficacia Escolar, Transferencia Investigación Educativa

Abstract

The aim of this work is to identify good practices, and drawbacks, in the partnerships formed in Secondary schools between the school, the family and the community, as seen from the perspective of the school management teams. Two studies are presented here: the first is part of an investigation into student efficacy in the Autonomous Community of the Basque Country in Spain, which was then presented at a Secondary school head teachers' conference; the second is formed of

contributions from head teachers attending that conference. The first study, which combines a quantitative and qualitative methodology, consists of interviews with 16 management teams from the top-ranking Secondary schools in the ACBC. The second study, which applied the World Café methodology, is based on contributions from 24 head teachers from various autonomous communities around Spain. According to the management teams at the best-run Secondary schools in the ACBC, the partnership practices most closely related to good student performance were: positive communication between the centre and the students' families, close collaboration with the community, and family involvement in children's learning at home. As school managers, the head teachers attending the conference offered a broad and complex view of the difficulties and challenges involved in partnerships and in the development of good practices.

Key Words

School-Family-Community Partnerships, Management Teams, Secondary, Student Efficacy, Educational Research Transfer

1. MARCO TEÓRICO

La colaboración familia-escuela-comunidad tiene efectos positivos para el alumnado, el profesorado, las familias y los centros escolares (Comisión Europea, 2000; Epstein, 2011; Consejo Escolar del Estado, 2014). La colaboración (*partnership*) consiste en la acción conjunta y compartida entre el centro escolar, las familias y la comunidad, como un proceso en el que todos los agentes implicados se apoyan mutuamente e intentan armonizar sus contribuciones para mejorar el aprendizaje del alumnado, su motivación y su rendimiento escolar (Epstein, 2011; Martínez y Álvarez, 2005).

Una de las principales estrategias para obtener la implicación de las familias en la escuela es la relación de la dirección del centro con cada familia (Glasgow y Whitney, 2009; Jeynes, 2011). Los equipos directivos son la clave para fomentar la conciencia de colaboración con el proyecto educativo de la escuela y orientar a las familias y al profesorado a gestionar el poder (Swap, 1993; Epstein, 2011).

La investigación sobre eficacia escolar ha evidenciado la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005) y ha identificado que un factor importante, entre otros, que caracteriza a las escuelas que consiguen en mayor medida el desarrollo integral de todo su alumnado, es que favorecen la participación de toda la comunidad escolar (Murillo 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Murillo (2006) recuerda las lecciones legadas por Fullan (1993), en particular la lección ocho (*"es importante una amplia conexión con el entorno, las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior"* (p. 21)) y la lección nueve (*"cada persona es un agente de cambio, el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos"* (p.22)).

Según Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2014), la comprensión actual del liderazgo se aleja de la visión del director/a como único agente con poder, para adoptar una perspectiva distribuida o compartida; a su vez, se busca un liderazgo pedagógico capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes, creando condiciones para que el profesorado pueda hacerlo mejor e implicando a toda la comunidad escolar; y también, por último, un liderazgo para la Justicia Social, que asegure una buena educación a todo tipo de alumnado, desde una perspectiva inclusiva y equitativa. Dos de las prácticas de

liderazgo que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la Justicia Social son: 1) promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias, y 2) expandir el capital social del alumnado valorizado por las escuelas.

Otras investigaciones en esta área han identificado que las escuelas de mayor nivel de eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), entre otros aspectos, se caracterizan por un liderazgo centrado en la mejora y el aprendizaje (Intxausti, Etxeberria y Bartau, 2016) y que consiguen la colaboración de las familias y de la comunidad (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014).

Algunos estudios sobre el desempeño de la dirección escolar y la calidad educativa recogen, entre otros indicadores de calidad, la colaboración con las familias, alumnado y organizaciones externas y que comprende las siguientes tareas (Cantón y Arias, 2008): “1) establecer una amplia red de relaciones con personas, organismos de fuera de la institución escolar, 2) mantener una relación adecuada con el Consejo escolar y con la Administración educativa, 3) ser accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar y 4) implicar a las familias en la vida escolar para que colaboren con el profesorado en la educación de sus hijos e hijas” (p. 239).

Por otra parte, las conclusiones de algunos trabajos apuntan a que es precisamente en la etapa adolescente cuando la implicación de las familias con sus hijos e hijas constituye un factor de predicción del éxito escolar (Jeynes, 2011). Del meta-análisis realizado por Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014) se concluye que si bien la participación familiar no aparece relacionada con el rendimiento escolar en Educación Infantil, demuestra su importancia en Educación Primaria y, aún más, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que las relaciones positivas más fuertes entre ambas variables se establecen en tres dimensiones: 1) altas expectativas académicas sobre sus hijos e hijas, 2) comunicación familiar fluida (centrada en las tareas académicas y en el desarrollo de hábitos de lectura), y 3) acompañamiento y supervisión del aprendizaje. Los factores asociados con el rendimiento escolar en la ESO son: aspiraciones educativas que tienen las familias respecto a sus hijos e hijas, sentimiento de pertenencia al centro, ausencia de necesidad de ayuda a la hora de realizar las tareas escolares, participación en las elecciones al Consejo Escolar del centro, buen ambiente de estudio y supervisión familiar y participación en las actividades que realiza el centro. En esta investigación también se ha encontrado relación entre la participación familiar y el clima escolar, en concreto, con factores como el sentimiento de pertenencia al centro y la asistencia a reuniones con tutores y tutoras.

Además, diversas investigaciones han encontrado un menor grado de colaboración entre los centros y las familias en la ESO en comparación con etapas anteriores. En la ESO la relación entre las familias y el centro suele ser más esporádica y centrarse, sobre todo, en aspectos del rendimiento académico, en el control del fracaso y del absentismo escolar y en la orientación vocacional (Martínez y Álvarez, 2005). El estudio de Reparaz y Jiménez (2015), basado en una muestra de 14.295 familias, 758 tutores/as y 193 directores/as de centros educativos de toda España, concluye que todos estos colectivos consideran que existe una buena comunicación de las familias con el centro, aunque en la etapa de ESO, el profesorado tutor opina que las familias acuden poco a las reuniones de clase y que hay escasa participación de las familias en las actividades formativas. Un resultado que cabe destacar de este estudio es que la dirección ofrece la

visión más pesimista; por ejemplo, percibe menor nivel de implicación de las propias familias en áreas tales como: promover la autonomía y responsabilidad de los hijos e hijas, fomentar el buen clima de estudio en casa, o las expectativas de las familias sobre el futuro de sus hijos e hijas.

No obstante, es precisamente en la etapa de la ESO donde las investigaciones han encontrado más obstáculos en la colaboración de las familias con los centros, en unos casos por las dificultades que tienen los centros para obtener la colaboración de las familias y, en otros, por las que presentan las propias familias para colaborar (Deslandes y Bertrand, 2005; Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014). Las familias del alumnado de ESO en comparación con las de etapas anteriores son las que perciben más problemas para implicarse en el aprendizaje escolar de sus hijos o hijas debido al desconocimiento que tienen de los contenidos de las materias, del idioma o a la falta de recursos económicos para proporcionarles ayuda escolar extra (Reparaz y Jiménez, 2015). Rodríguez, Martínez y Rodrigo (2016) en su trabajo con 880 progenitores/as con hijos e hijas de ESO, mediante una escala, tras realizar contrastes de grupos considerando el sexo, edad, nivel de estudios y situación laboral de los padres y de las madres indican que las mayores dificultades de participación se deben al horario laboral (padres) y a las responsabilidades asociadas al cuidado (madres) lo que les permite concluir que se requieren estrategias de conciliación de la vida laboral y familiar, así como adecuar los horarios de los centros para posibilitar la participación familiar.

Asimismo los constantes cambios sociales (crisis económica, diversidad familiar, nuevas tecnologías, etc.) están produciendo una continua pérdida de recursos de las familias y de las escuelas para hacer frente a sus funciones, especialmente en comunidades de sectores socioeconómicos más desfavorecidos, lo que refuerza la necesidad de colaboración entre familias, profesorado y otros agentes profesionales de la comunidad (Comellas, 2006, 2009). El Informe del Consejo Escolar del Estado (2014, 2017) destaca la importancia estadística de factores relacionados con el nivel socio-cultural, cuyo impacto sobre el rendimiento aumenta conforme se avanza en la escolaridad. A lo anterior se añade en la etapa de la ESO el impacto negativo que aparece asociado a ser inmigrante de primera generación. En esta etapa, los centros con un mejor clima escolar cuentan con un menor número de inmigrantes de primera generación. En este sentido, en centros con alto número de alumnado inmigrante la participación de familiares de origen inmigrante es una práctica de éxito (Etxeberria e Intxausti, 2013; Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014).

Además, según Egido y Beltrán (2017), tanto docentes como familias señalan que las estrategias desarrolladas resultan insuficientes con algunos sectores de familias, que suelen quedar al margen de los cauces de colaboración establecidos en sus centros. En estos casos en particular, como afirma Álvarez (2003), los directivos se han visto en la necesidad de convertirse en gestores del conflicto y mediadores entre la institución y la familia para hacerla cómplice de la educación.

Otro aspecto que hay que considerar es que se han encontrado con frecuencia tanto concordancias como discrepancias en la perspectiva de la colaboración centro-familias según los tipos de informantes en las investigaciones (De la Guardia y Santana, 2010) y que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar estrategias de cooperación desde las instituciones educativas (Harris, Andrew-Power y Goodall, 2009). Por ejemplo, según Egido y Beltrán (2017), si bien las direcciones, el profesorado y las familias coinciden en valorar la colaboración familia-escuela y que el personal en los centros realiza un

buen trabajo para alcanzarla, los y las profesionales tienen una percepción más positiva de las acciones emprendidas desde los centros para fomentarla que la que tienen las familias.

Dada la relevancia de la tarea directiva para gestionar la colaboración entre los centros, las familias y la comunidad y que es un área de intervención especialmente relevante para fomentar el éxito escolar en la etapa de Secundaria, en este trabajo se pretende identificar buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad desde la perspectiva de las direcciones. En concreto los objetivos del trabajo son los siguientes:

1. Identificar buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros escolares de Secundaria.
2. Conocer las dificultades de los centros de Secundaria para obtener la colaboración familia-escuela-comunidad.
3. Recoger propuestas de mejora para fomentar la colaboración familia-escuela-comunidad en el futuro.

2. MÉTODO

Durante el XXXI Congreso de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi) se solicitó la participación de nuestro equipo de investigación en la Jornada de Centros de Educación Secundaria (BIHE) con el objeto de, por un lado, presentar los resultados del proyecto de investigación sobre eficacia escolar en la CAV y, por otro, coordinar un debate sobre los factores que influyen en el funcionamiento de los centros en esta etapa.

Con el objeto de identificar los obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros de ESO se presentan dos estudios, el primero es parte de la investigación más amplia sobre eficacia escolar en la CAV que se presentó en la Jornada y el segundo es fruto de las aportaciones de los propios directores y directoras de centros de ESO de diversas Comunidades Autónomas que participaron en ella. Este trabajo pretende mostrar que considerar conjuntamente las aportaciones de los profesionales, fruto de su amplia experiencia, y las de los equipos de investigación constituye una buena práctica para contribuir al desarrollo del conocimiento en esta área.

2.1. Método estudio 1: Identificación de buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en centros de ESO de alto nivel de eficacia de la CAV

En este estudio han participado como informantes 16 equipos directivos de centros de Secundaria que habían sido previamente seleccionados por el alto nivel de eficacia escolar en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). La descripción de los centros se presenta en la Tabla 1.

Centro	Red	ISEC
25718	Concertada	Muy alto
26180	Concertada	Medio
28952	Pública	Muy bajo
29612	Pública	Bajo
29986	Pública	Bajo
30602	Concertada	Muy bajo
31746	Pública	Muy bajo
31768	Pública	Muy alto
32846	Pública	Alto
33462	Concertada	Muy bajo
35068	Concertado	Bajo
35662	Concertado	Alto
37532	Concertado	Muy alto
37884	Concertado	Muy alto
39138	Pública	Muy bajo
39204	Pública	Bajo

Tabla 1. Características de los centros de Secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV

Se consideran *centros de alto nivel de eficacia* aquellos en los que el alumnado obtiene niveles de logro mayores de los que les correspondería obtener en función de las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado y del contexto en el que desarrollan su labor. Como criterio se ha utilizado el nivel medio del rendimiento académico del alumnado de 2º de ESO de los centros educativos de la CAV en las Evaluaciones Diagnósticas (ED). En concreto, se han usado las puntuaciones obtenidas en las tres competencias instrumentales básicas: *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, *Competencia en comunicación lingüística en castellano* y *Competencia matemática*.

El estudio tiene dos fases diferenciadas, una cuantitativa y otra cualitativa. En la fase cuantitativa se procedió a la selección de los centros de alto nivel de eficacia de la CAV. Dada la influencia de los factores contextuales en los resultados académicos, el criterio de eficacia utilizado no se basa en las puntuaciones medias brutas obtenidas en las ED sino en las puntuaciones medias ajustadas una vez controlado el efecto de aquellas variables contextuales de las que se dispone de información fiable. Este control se lleva a cabo mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel empleando modelos jerárquicos lineales. Para más información puede consultarse el trabajo de Joaristi, Lizasoain y Azpillaga (2014). Se seleccionaron aquellos centros en los que, considerando las tres competencias evaluadas en las tres ediciones de la ED, el promedio de las diferencias resultaron estar en el 20% superior de todos los centros de la CAV. Se trataba de centros cuyos resultados eran muy superiores a los que estadísticamente cabría esperar en todas las evaluaciones y en todas las competencias.

En la fase cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos de los centros de Secundaria seleccionados. El objetivo de la entrevista era identificar los factores relacionados con la eficacia de los centros. El guion de la entrevista comprendía 14 categorías de análisis pero en este trabajo sólo se recoge la información relacionada con una categoría, en concreto, las buenas prácticas de

colaboración familia-escuela-comunidad que, según los equipos directivos, contribuían a la mejora y eficacia de los centros.

Después de realizar la transcripción de las entrevistas se hizo el análisis de contenido recogiendo y organizando las categorías que emergieron del análisis.

2.2. Método estudio 2: Obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en centros de Secundaria de diversas comunidades autónomas

Se presentan los datos recogidos en una de las sesiones de trabajo del XXXI Congreso de FEDADi que se desarrolló aplicando la metodología de *World Café* y estuvo centrada en la discusión y análisis de cuatro grandes ámbitos de actuación e intervención de los centros: el equipo directivo, la evaluación, la acción tutorial y la atención a la diversidad, y la relación de los centros con las familias y la comunidad. En este trabajo se presentan solo los datos que se recogieron en torno a este último ámbito.

Los participantes fueron un total de 24, 17 directores y 7 directoras, de centros de Educación Secundaria de diversas Comunidades Autónomas (Madrid, Cantabria, Cataluña, País Vasco, Valencia, Andalucía, Baleares, Cantabria, Galicia, Aragón, Asturias, Navarra y Castilla y León).

La metodología de *World Café* posibilita la creación de redes informales de conversación y aprendizaje social, favoreciendo la comunicación y el intercambio de experiencias entre un amplio número de personas sobre cuestiones relevantes de una organización o comunidad (Brown e Isaacs, 2005). Se organizaron cuatro grupos de participantes que consecutivamente iban rotando por cuatro mesas en las que se abordaban los cuatro ámbitos mencionados. En las mesas había dos coordinadoras, una dinamizaba las intervenciones y la otra las anotaba. El tiempo asignado para la conversación y el debate en cada grupo fue de un cuarto de hora. Las preguntas que se plantearon en esta mesa centrada en la relación familia-escuela-comunidad fueron las siguientes: 1) *¿Cuáles son las dificultades con las que se enfrentan los equipos directivos en este campo?*, 2) *¿Cuáles son las buenas prácticas que destacan en sus centros?* y 3) *Mirando al futuro ¿qué tipo de acciones de mejora habría que fomentar?*

Se grabaron las conversaciones de los cuatro grupos, se transcribieron y se realizó el análisis del contenido.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los dos estudios.

3.1. Resultados Estudio 1: Identificación de buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros de secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV

Siguiendo el modelo de Epstein (2001), las áreas de colaboración familia-escuela que destacan en mayor grado los equipos directivos de estos centros son las siguientes (Tabla 2):

Comunicación centro-familias	Colaboración con la comunidad	Aprendizaje en el hogar	Voluntariado	Parentalidad	Toma de decisiones
DIR26180					
DIR35662					
DIR29986	DIR26180	DIR29986			
DIR35068	DIR31746	DIR31746	DIR31746	DIR37884	
DIR37884	DIR35068	DIR37884	DIR35662	DIR29612	DIR26180
DIR33462	DIR35662	DIR33462	DIR26180	DIR35068	DIR30602
DIR29612	DIR37884	DIR35068	DIR30602	DIR30602	
DIR31746	DIR28952	DIR39204			
DIR39204	DIR30602				
DIR30602					

Tabla 2. Centros en los que se informa de buenas prácticas en colaboración familia-escuela-comunidad

3.1.1. Comunicación entre el centro y las familias

Es una de las áreas de implicación que más importancia se concede en estos centros, en concreto en 10 han mencionado que mantienen una buena comunicación con la mayoría de las familias y un alto nivel de respuesta a sus convocatorias.

Entre las prácticas de comunicación centro-familias destacan que el profesorado tiene un alto nivel de disponibilidad, aprovechan las entradas y salidas de los centros para tener encuentros más informales con las familias. Habitualmente realizan reuniones periódicas para informar de la evolución académica y sociopersonal tanto de su hijo/hija como de la evaluación de los resultados del grupo-clase. Informan e implican a las familias en la evaluación de las competencias y el desarrollo de los valores del alumnado:

“Se prepara un power point o vídeo en el que se muestra a sus hijos en acción, se suele hacer una evaluación del trimestre anterior y una programación del trimestre siguiente, en la primera parte empieza la dirección explicando cómo son los resultados académicos obtenidos. Entonces de alguna manera te sirve de compromiso y de obligarte, de controlarte; lo mismo con los resultados de la evaluación diagnóstica, se los contamos a todas las familias las globales, al curso en grupo y luego a cada familia le darán el suyo (...) los resultados han sido estos y luego entramos a propuestas para el siguiente trimestre. Les explicas a los padres lo que significan las competencias y cuál es el nivel competencial del alumno porque nos parece importante que las familias se den cuenta de que la asignatura no es lo fundamental, lo fundamental es la competencia, la asignatura es una forma de desarrollar la competencia” (DIR30602).

Estos centros desarrollan un plan de acción tutorial sistemático y hacen seguimiento individualizado a través de reuniones, tanto del alumnado con necesidades educativas especiales como del alumnado con dificultades y mantienen una actitud perseverante a la hora de conseguir contactar con las familias cuando se presentan dificultades:

“En general las familias bien ¿eh? pero la gente está muy ocupada. Y luego que cuando hay muchos problemas no te cogen el teléfono, dos veces hemos recurrido a carta certificada para decirles que tienen que estar a disposición por lo menos para hablar y una vez que les das el toque ya reaccionan, ven que seguimos y seguimos llamando y lo saben y saben que no lo vamos a dejar, entonces al final más o menos atienden a razones” (DIRA29986).

Mencionan diversidad de formas de establecer contacto con las familias y la mayoría de los centros están introduciendo las TICs para mejorar la comunicación con ellas.

Otra buena práctica que hay que destacar es que algunos centros ofrecen formación al profesorado para mejorar la comunicación con las familias.

3.1.2. Colaboración con la comunidad

En siete de estos centros destacan la estrecha y continua colaboración con otros centros educativos e instituciones comunitarias tales como los Ayuntamientos, con los Servicios Sociales en programas de prevención del absentismo, de habilidades de intervención socioeducativa, Departamento de Educación, Osakidetza, Berritzegunes, ONGs o asociaciones culturales (ONCE, Asociación para la prevención del Alzheimer, personas que hablan diferentes idiomas etc.):

“En 4º de la ESO por ejemplo ha venido gente explicando su experiencia de solidaridad (inmigrante, chico con síndrome de down, de la DYA...) para que luego los de Bachiller vayan a esos sitios” (DIR35662).

3.1.3. Aprendizaje en el hogar

En seis de estos centros se fomenta la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas especialmente en áreas como el desarrollo de hábitos de estudio, los deberes, la educación en valores y la disciplina:

“El orientador coge a los que tienen más de cinco suspensos, les pasa algunas pruebas tradicionales y comienza a trabajar con ellos técnicas de estudio, organización en casa y si es necesario habla con las familias también para explicarles cómo pueden organizarse” (DIRA29986).

Asimismo tratan de fomentar las expectativas positivas de las familias sobre sus hijos e hijas:

“Las expectativas de las familias son altas y las expectativas en las familias las creas tú (el tutor/a) en las tutorías, tu hijo o hija puede estudiar lo que quiera y si no quiere estudiar que no estudie pero la preparación para la vida la va a tener” (DIR 37884).

3.1.4. Voluntariado

Se mencionan expresamente actividades de voluntariado con las familias en cuatro de estos centros, en concreto, para fomentar la lectura, las actitudes positivas hacia el euskera y realizar actividades culturales y solidarias:

“Un grupo de familias colabora si se les pide, participan en la AMPA, existe una coordinación directa del tutor con ellos. Han organizado sesiones de formación cooperativa sobre diferentes experiencias de aprendizaje del alumnado; con la propuesta IZAN trabajarán aspectos espirituales, los valores con el equipo de Baketik (Aranzazu)” (DIRA31746).

3.1.5. Parentalidad

En cuatro de los centros ofrecen formación a las familias que varía desde charlas o conferencias, reuniones pedagógicas o Escuela de Familias. En algunos casos es el

propio equipo directivo y el profesorado los que se encargan de la orientación de las familias:

“Una de las cosas que me está llevando más tiempo en la dirección es la atención a las familias, necesitan orientación” (DIR37884).

También destacan que para formar a los padres es necesaria la formación previa del profesorado:

“Otro objetivo es la formación y relación con las personas: formar alumnado, profesorado y familias.... Primero las familias, pero para que eso ocurra tengo que tener formado al profesorado. Me preocupa que sea una cultura educativa de verdad con las familias... ser coherentes con lo que significa educar, educar es sacar de cada alumno lo mejor de sí, familias sobreprotectoras, marcarles la línea, además del ocio tiene que haber formación me importa mucho dar charlas, conferencias, cursos de formación” (DIR37884).

3.1.6. Toma de decisiones

Solo en dos centros de Secundaria han mencionado esta área de colaboración. Algunos de los equipos directivos de estos centros mencionan dificultades para obtener la colaboración de las familias del alumnado de Secundaria en las AMPAs.

No obstante en los centros que son cooperativa de padres o de profesorado señalan una estrecha vinculación con el AMPA:

“Es que la AMPA y nosotros como uno, quiero decir.... Yo me reúno cada quince días como mucho con el AMPA, siempre tiene que haber un representante del AMPA en las reuniones con la Junta Directiva” (DIR30602).

3.2. Resultados Estudio 2: Obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros de Secundaria de diversas Comunidades Autónomas

En la Tabla 3 se recogen las principales *dificultades* que mencionan los directores y directoras de los centros de Secundaria de diversas Comunidades Autónomas para conseguir la colaboración familia-escuela-comunidad: cambios estructurales de las familias y problemas sociales que afectan a las familias y a las escuelas; educación familiar sobreprotectora, delegación de las funciones educativas a la escuela, escasa participación en la escuela de las familias en la ESO y en particular de algunas familias de contextos desfavorecidos con hijos o hijas con problemas; concepción negativa o parcial del profesorado sobre la participación de las familias en el centro, bajas expectativas del profesorado sobre el alumnado y las familias, discrepancias de valores y normas entre el centro y las familias así como dificultades en la comunicación familia-escuela.

Cambios y problemas sociales que afectan a las familias y a las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en la estructura y las condiciones de las familias (nuevas formas de convivencia, entre otras, el acogimiento familiar o institucional). • Grave crisis económica que está influyendo en las familias y en las escuelas. • La violencia familiar, tanto de género como filio-parental.
Cambios en la política educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Poca estabilidad de la normativa y legislación educativa.
Cambios en la educación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia creciente de las familias a poner menos límites a sus hijos e hijas. • Sobreprotección de los hijos e hijas que no permite que se desarrollen. • Delegación de funciones educativas en la escuela.
Desinterés de las familias y poca colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de asistencia a los eventos organizados por el centro o el AMPA. • Menor participación de las familias en la etapa de Secundaria. • Escasa participación en las AMPAS especialmente de las familias con alumnado en Secundaria. • Nula participación de algunas familias que afecta a un sector de alumnado muy desfavorecido aumentando la desigualdad.
Creencias del profesorado en torno a la participación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción negativa o parcial de la participación de las familias en el centro. • Bajas expectativas del profesorado sobre el alumnado y las familias. • Discrepancias de valores y normas entre el centro y las familias.
Dificultades en la relación entre el profesorado, los equipos directivos y las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de claridad en la comunicación del profesorado. • Exceso de comunicación negativa por parte del profesorado a las familias • Falta de disponibilidad por parte del centro para atender a las familias, acrecentado por los recortes de la crisis. • Escasa flexibilidad de horarios por parte del profesorado para atender a las familias. • Dificultades de captación de las familias desmotivadas. • Desconfianza familia-escuela, tanto por parte de algunas familias como por parte de algún sector del profesorado. • Dificultades de las familias para respetar los límites establecidos en la escuela y la autoridad del profesorado.

Tabla 3. Dificultades percibidas por los directores y directoras en las relaciones entre los centros, las familias y la comunidad

En la Tabla 4 se presentan las *buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad* que mencionan los directores y directoras clasificadas según el modelo de Epstein (2001). Se puede apreciar que destacan en mayor medida las prácticas de comunicación profesorado-dirección-familias seguidas por las de formación para el desarrollo de la parentalidad positiva y las estrategias utilizadas para fomentar la participación de familias y otras personas voluntarias en el centro.

Variable 2	
Obtener conocimiento de las familias y de sus necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante grupos focales. • Hacer encuestas de satisfacción a las familias y devolverles los resultados. • Preguntar a las familias en qué estarían dispuestas a participar.

Parentalidad: Informar y formar a las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar charlas por parte de profesionales externos al centro. • Fomentar escuelas de familias en la escuela. • Encuentros entre familias para tratar temas que les preocupan (sexualidad, uso de las TICs, etc.). • Invitarles a merendar para fomentar la asistencia. • Proyecto familia-escuela, formación en educación emocional y resolución de conflictos. • Desarrollo de plataformas para la formación parental <i>on line</i>.
Comunicación entre el profesorado/tutor/a/equipo directivo y las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas individualizadas del tutor/a con todas las familias, una es obligatoria a lo largo del curso. • El profesorado llama por teléfono directamente a las familias para concretar las entrevistas e individualizar la comunicación. • Fomentar la participación de las familias en la tutorización del alumnado. • Dinamizar espacios informales de encuentro entre las familias al principio de curso. • Buscar puntos de encuentro familias-profesorado-equipo directivo. • Fomentar una comunicación lo más rápida y eficaz posible. • Reuniones al principio de curso con todas las familias de un grupo para informarles de lo que se va a trabajar a lo largo del curso y al final de curso reuniones individuales con cada familia. • Llamar a las familias para comunicar cosas positivas. • Mantener la confidencialidad de la comunicación con las familias. • Canales de comunicación entre centros de Primaria y Secundaria sobre el alumnado y sus familias. • Incorporación de las nuevas tecnologías para la comunicación rápida con las familias. • Desarrollar un sistema informático de gestión para facilitar que las familias conozcan el problema en tiempo real. • A través de una web, las familias reciben toda la información al final de la tarde (si ha faltado, si no ha hecho los deberes etc.). • Cuando hay algún problema (de disciplina o no hace los deberes etc.) es obligatorio que el profesorado informe a las familias y solicite su colaboración. • En los centros de Secundaria, organizar jornadas de puertas abiertas para las familias de Primaria.
Implicación de las familias en el aprendizaje en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar las notas en mano conjuntamente al alumnado y a sus familias, se explican los resultados obtenidos y se concretan las tareas que hay que realizar. • Participación en el proyecto de centro. • Utilizar acuerdos-contratos familia-alumnado y tutoría. • Firmar la carta de compromiso educativo que, en algunas Comunidades Autónomas, es obligatoria.
Participación en la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA)	<ul style="list-style-type: none"> • Concursos de AMPAS en los que se reconocen los mejores trabajos del alumnado. • Comunicación con la junta de padres y madres trimestral para transmitir la información tratada en el Claustro.
Participación de las familias y otros agentes como voluntarios/as en el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar a las familias en el conjunto de las actividades extraescolares. • Proyectos de centro donde participan familias que luego generan actividades de aula: escuela promotora de salud, centro sostenible etc. • Hacer a las familias partícipes de los centros: 1) implicación a nivel académico, 2) actividades extraescolares, 3) participación en el aula o 4) comunidades de aprendizaje. • El proyecto de pentacidad, metodología de educación en valores aplicada con alumnado problemático, las familias ejercen de mediadores de los conflictos.

Colaboración centro-comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación fluida con otras instituciones comunitarias. • Incorporación al centro de profesionales de apoyo (Técnicos/as de Servicios de la Comunidad, de Educación Social, etc.) para atender situaciones complejas del alumnado de familias desestructuradas. • Colaboración de los orientadores con técnicos del Ayuntamiento y de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos para afrontar los problemas de absentismo. • Establecer convenios con entidades para que el alumnado de diversificación curricular realice prácticas en empresas.
--------------------------------------	--

Tabla 4. Buenas prácticas para fomentar las relaciones con las familias.

Por último se recogen algunas propuestas de mejora que los directores y directoras señalan como fundamentales en esta área (ver Tabla 7):

- Fomentar la comunicación positiva con las familias y generar una cultura de la participación familiar basada en el respeto y el reconocimiento de la capacidad de las familias para implicarse en la escuela.
- Identificar espacios en los que las familias puedan participar pero siendo “protagonistas”.
- Proponer la “participación parcelada” centrada en lo que le interesa concretamente a “esa” familia.
- Adecuar no sólo los tiempos sino también los espacios para favorecer el encuentro con las familias.
- Fomentar planes de mejora de las expectativas escolares del alumnado y de las familias utilizando el reconocimiento positivo y el modelado, acercando al centro y al aula alumnado con experiencias de éxito.
- Asesoramiento individualizado y planes de refuerzo para garantizar la equidad del sistema y apoyar al que necesita refuerzo fomentando la participación de personal voluntario.
- Uso de contratos como estrategia para establecer contacto y vinculación con las familias del alumnado con problemas.
- Organizar sesiones de formación con profesionales expertos sobre la influencia del contexto familiar en la educación.
- Dinamizar y difundir el trabajo que realizan las AMPAS, tanto en Primaria como en Secundaria.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han identificado diversas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad que destacan las direcciones de los centros de Secundaria así como algunos obstáculos que se presentan en las familias, en los centros y en la relación entre ellos.

Los resultados del primer estudio permiten confirmar que los equipos directivos de los centros de Secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV perciben las prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad asociadas al éxito escolar, como se ha encontrado en otros trabajos (Egido y Bertran, 2017; Jeynes, 2011; Consejo Escolar del Estado, 2014). Si bien los equipos directivos de estos centros mencionan prácticas de todas las áreas de colaboración familia-escuela-comunidad de Espstein (2001), destacan algunas de ellas con mayor intensidad: *comunicación positiva entre el centro y las*

familias, colaboración con la comunidad e implicación familiar en el aprendizaje en el hogar; en comparación con otras como la *parentalidad* y la *toma de decisiones*. Esto confirma solo en parte lo expresado por Egido y Bertran (2017) que encontraron que los centros que obtienen buenos resultados cuidan en mayor medida la *comunicación, voluntariado y colaboración con la comunidad* y mencionan en menor medida las categorías de *parentalidad* y *aprendizaje en el hogar*. La discrepancia entre los dos trabajos podría deberse a la diferencia de los contextos de los centros, ya que en su caso eran centros de contextos desfavorecidos. Esto corroboraría la importancia de adecuar las prácticas de colaboración a las necesidades y características del contexto y de las familias.

Otras conclusiones que se derivan de este primer estudio tienen que ver, en primer lugar, con la implicación y disponibilidad de los profesionales (dirección, profesorado, orientador/a) en los centros eficaces de la CAV para la acogida y el buen trato a las familias, aceptando su diversidad y condiciones socioculturales, valorando su implicación y motivando a las familias para que se involucren en la educación de sus hijos e hijas (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014; Grant y Ray, 2013). Los centros y docentes más competentes son los que consiguen implicar a las familias, en particular a las más vulnerables. En segundo lugar, mencionar la acción tutorial sistemática que permite el seguimiento individualizado de todo tipo de alumnado (necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje o comportamentales...), no sólo para informar a las familias del plan de actuación sino, y prioritariamente, cómo implicarlas en la mejora de sus resultados porque, como recogen Reparaz y Jiménez (2015), los progenitores del alumnado de ESO en comparación con los de etapas anteriores son los que perciben más problemas para implicarse en el aprendizaje escolar de sus hijos o hijas porque a veces consideran que ya tienen la autonomía suficiente y no necesitan ayuda en los estudios. En tercer lugar destacar, en particular para afrontar los obstáculos en la relación con algunas familias, la necesidad de formación del profesorado para comprender la diversidad familiar y mejorar la comunicación con las familias como se ha recogido en otros trabajos (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra, 2017). Y, por último, en ocasiones cuando se presentan problemas con el alumnado y conflictos con sus familias es especialmente relevante la mediación eficaz del equipo directivo (Glasgow y Whitney, 2009; Jeynes, 2011) y la coordinación con profesionales de los Servicios Sociales de los Ayuntamientos y otras ONGs.

Por su parte, como se ha presentado en el segundo estudio, los directores y directoras de los centros de Secundaria participantes en el *World Café* aportan una visión amplia y compleja de las prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad fruto de sus años de experiencia en la gestión escolar. Reconocen, como se ha encontrado en otros trabajos, (Consejo Escolar del Estado, 2014; Deslandes y Bertrand, 2005; Parra y otros, 2014; Reparaz y Jiménez, 2015; Rodríguez y otros, 2016) que en ocasiones se presentan dificultades en las familias (cambios sociales que afectan a las familias y a las escuelas, desinterés y poca participación, sobreprotección, delegación de funciones) o en las escuelas (concepción negativa de la participación de las familias, bajas expectativas del profesorado sobre el alumnado y las familias, discrepancias de valores y normas) así como diversos obstáculos en la relación entre el profesorado, los equipos directivos y las familias (falta de claridad en la comunicación del profesorado, exceso de comunicación negativa por parte del profesorado a las familias, falta de disponibilidad, dificultades de captación, desconfianza familia-escuela o dificultades de las familias

para respetar los límites establecidos en la escuela y la autoridad del profesorado). Estas dificultades, especialmente en centros con alta tasa de alumnado inmigrante y bajo ISEC, refuerzan la necesidad de colaboración entre familias, profesorado y otros agentes profesionales de la comunidad (Comellas, 2006,2009).

A pesar de ser conscientes de estas dificultades, las direcciones destacan la relevancia de la diversidad de prácticas en las diferentes áreas de colaboración (Epstein, 2011) tales como mantener una comunicación positiva y bidireccional, informar y formar a las familias, posibilitar su participación como voluntarias, colaborar coordinadamente con la comunidad y fomentar su implicación en el aprendizaje de sus hijos e hijas en el hogar y en la toma de decisiones del centro.

Aunque no se pueden comparar ambos estudios, se pueden identificar algunos aspectos comunes como la importancia que otorgan los directores y directoras a las prácticas de comunicación profesorado-dirección-familias y la colaboración con la comunidad y a la participación de las familias y otros agentes como voluntarios. En conjunto los equipos directivos en ambos estudios proyectan una imagen de una cultura escolar de los centros abiertos e integrados en su comunidad. Como señalan Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2014), desde las diferentes perspectivas actuales del liderazgo, tanto desde el liderazgo distribuido, el centrado en la mejora del aprendizaje como el orientado hacia la justicia social, se asume que la colaboración familia-escuela-comunidad es una tarea directiva clave de la mejora de la calidad educativa. Quizá se pueda añadir que la intervención social que fomenta la equidad y la igualdad de oportunidades es un principio clásico que marca la dirección de cualquier acción educativa profesional. Como recogen estos autores, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes, generan la creación de fuertes y fructíferos lazos de colaboración familia-escuela-comunidad, pero, como se reconoce en este trabajo, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro para poder responder a los diferentes antecedentes del alumnado, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social del alumnado. En futuras investigaciones habrá que indagar en cómo generar esta capacidad en los centros.

La presentación de ambos estudios en este trabajo ha tratado no solo de identificar buenas prácticas y propuestas de mejora en este campo sino también de mostrar que, en la transferencia de los resultados de investigación, la consideración conjunta de la aportación de los y las profesionales, fruto de su amplia experiencia, y la de los equipos de investigación constituye una buena práctica para contribuir al desarrollo del conocimiento en esta área. El procedimiento presencial más habitual utilizado para la devolución de los resultados de la investigación suele ser la conferencia. La metodología del *World Café* permite considerar la opinión experta de los profesionales, debatir los resultados de la investigación de una forma directa y participativa y compartir el conocimiento entre profesionales e investigadores contribuyendo a la reflexión conjunta desde ambas perspectivas.

NOTAS

Este trabajo forma parte del proyecto *Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar* [EDU2014-53511-P] financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 15-19.
- Azpillaga, V., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón*, 66 (3), 27-37.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9, 9-33.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Brown, J. e Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 87-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comellas, M.J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-310.
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De la Guardia, R.M. y Santana, F. (2010): Alternativas de Mejora de la Participación Educativa de las Familias como Instrumento para la Calidad Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 6-30.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/REICE,%20Vol8,num3.pdf>
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
doi:10.3200/joer.98.3.164-175
- Egido, I. y Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110.
doi: 10.7179/PSRI_2017.29.07
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships. preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PE: Westview Press.
- Epstein, J (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. New York: Routledge Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Rodríguez N. y Van Voorhis, F.L. (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3th ed. Corwin: Thousand Oaks.
- Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24 (3-3º), 43-62.
- Glasgow, N.A. y Whitney, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. London: Sage.
- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón Revista de Pedagogía* 69(2), 41-57.

- Goodall, J. y Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London: Department for Education.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, school and community collaboration*. London: Sage.
- Harris, A. Andrew-Power, K. y Goodall, J. (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. New York: Continuum.
- Informe del Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo (curso 2015-2016)*. Madrid: MECD.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20 (1), art. 2. doi: 10.7203/relieve.20.1.3804
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Bartau, I. (2016). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive education*. doi.org/10.1080/1360 3116.2016.1184324
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Joaristi, L., Lizasoain, L. y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. doi:10.15581/004.27
- Martínez González, R.A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R.A., Rodríguez, B. y Rodrigo, M.J. (2012). Fathers' and teachers' perception about their partnership. En D. Hiatt-Michael y H. Z. Ho (Eds.). *Promising practices for involvement in their children's education* (pp. 79-93). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (4), 11-24.
- Murillo, F.J., Barrio, M.J. y Pérez Albo (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE-MEC.
- Parra Martínez, J., García Sanz, M.P., Gomariz Vicente, M.A. y Hernández Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En MECD. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Reparaz, R. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. En Relaciones Familia-escuela *Participación educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4-7 (39-48). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González R.A. y Rodrigo López, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10 (1), 79-98.
- Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Swap, S. (1993). *Developing Home-school Partnership: from Concepts to Practice*. New York: Teacher College Press.