

**PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA
EN CENTROS DE ÉXITO DE ENTORNOS DESFAVORECIDOS**
**FAMILY-SCHOOL COLLABORATION PRACTICES AT SUCCESSFUL SCHOOLS
IN DISADVANTAGED ENVIRONMENTS**
**PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM CENTROS DE SUCESSO
DE ENTORNOS DESFAVORECIDOS**

Inmaculada EGIDO GÁLVEZ* & Marta BERTRAN TARRÉS**

*Universidad Complutense de Madrid, **Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción del artículo: 18.XII.2015
Fecha de revisión del artículo: 08.I.2016
Fecha de aceptación final: 26.IX.2016

PALABRAS CLAVES:

relación padres-
escuela
entornos
desfavorecidos
éxito escolar
familia
eficacia del centro
de enseñanza

RESUMEN: La investigación educativa indica que la colaboración familia-escuela es un factor relevante para los logros de los estudiantes, especialmente entre los colectivos socialmente más vulnerables. Por ello, resulta de interés explorar las prácticas de colaboración entre familia y escuela que desarrollan centros españoles que, a pesar de estar ubicados en contextos urbanos desfavorecidos, se caracterizan por obtener un buen rendimiento escolar. En este trabajo se han seleccionado 24 centros que reúnen esas características y se han recogido, a través de entrevistas y grupos de discusión, las percepciones de directivos, familias y profesorado sobre las acciones de colaboración entre familia y escuela. La información obtenida se ha categorizado de acuerdo a las seis dimensiones identificadas en el modelo teórico de Epstein (2001). Los resultados muestran que los centros emprenden acciones encaminadas a lograr la colaboración con las familias en todas las áreas definidas en dicho modelo, si bien se aprecian diferencias en la intensidad del trabajo llevado a cabo en cada una ellas, así como ciertas discrepancias entre las percepciones de las familias y las de los profesionales de la educación. A partir de esos resultados, se perfilan algunos rasgos compartidos por las escuelas analizadas en relación a las prácticas de colaboración que pueden ayudar a explicar, al menos parcialmente, el éxito que dichos centros obtienen. Sin embargo, en contraste con el modelo teórico mencionado, es posible identificar también ciertas áreas en las que las escuelas podrían mejorar sus estrategias de vinculación con las familias. Se refuerza, por tanto, la idea de la importancia que la colaboración con las familias tiene para los centros que atienden a colectivos socialmente desfavorecidos y se apunta a la necesidad de desarrollar proyectos de intervención de carácter sistemático y holístico, destinados a reforzar todas las áreas de dicha colaboración.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Inmaculada Egido Gálvez. Facultad de Educación. Despacho 3207. C/Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid. Correo Electrónico / E-mail: miegido@ucm.es.

FINANCIACIÓN: Este artículo ha sido realizado en el marco del proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad titulado "Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos" (EDU2011-23473).

<p>KEY WORDS: Parent-school relations disadvantaged environments school success family school effectiveness</p>	<p>ABSTRACT: Educational research indicates that family-school collaboration is an important factor for student achievement, especially among more socially disadvantaged groups. It is, therefore, interesting to explore collaborative practices between family and school developed in schools that, despite being located in disadvantaged urban contexts, are characterized by achieving good results. In this work, we have selected 24 schools with such characteristics and through interviews and focus groups, we have compiled the perceptions of school directors, teachers and families regarding the collaboration between family and school. The information obtained has been categorized according to the six dimensions identified in the theoretical model posited by J. Epstein (2001). The results show that the schools subject of our analysis undertake measures to promote collaboration with the families in all the areas defined by the model. However, some differences can be observed in the intensity of the work conducted in the different dimensions of collaboration and in the perceptions between parents and education professionals. Based on these results, it is possible to outline some of the features shared by schools in the study, which could help to explain their achievements, even if only in part. However, in contrast to the aforementioned theoretical model, it is also possible to identify areas whereby these schools could expand their strategies for collaborating with families. Therefore, the study reinforces the idea that collaboration with families is an important key for schools serving socially disadvantaged groups and the need to develop systematic and holistic projects of intervention, aimed at strengthening all areas of collaboration.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Relação pais-escola Entornos desfavorecidos Sucesso escolar Família Eficácia escolar</p>	<p>RESUMO: A investigação educacional indica que a colaboração família-escola é um fator relevante para o desempenho do aluno, especialmente entre os coletivos que apresentam mais desvantagens sociais. Por isso, é interessante para explorar as práticas de colaboração entre a família e escola em centros espanhóis, apesar de estar localizado em contextos urbanos desfavorecidos, eles são caracterizados pela obtenção de um bom desempenho escolar. Neste trabalho foram selecionados 24 centros com tais características e foram coletados por meio de entrevistas e grupos de discussão as percepções do dirigentes escolares, famílias e professores sobre as ações de colaboração entre família e escola. A informação obtida foi categorizada de acordo com as seis dimensões identificadas no modelo teórico de Epstein (2001). Os resultados mostram que os centros analisados empreendem ações orientadas para alcançar a colaboração com as famílias de seus estudantes em todas as áreas definidas neste modelo. Contudo, é possível notar as diferenças entre a intensidade do trabalho desenvolvido nas distintas dimensões de colaboração, e as percepções que têm as famílias e os profissionais de educação em relação a esta temática. A partir dos resultados apresentados, faz-se possível perfilar algumas das características partilhadas pelas escolas que participaram do estudo, que poderiam contribuir para explicar, ao menos em parte, os objetivos conquistados. Não obstante, em contraste como o modelo teórico referido, os resultados permitem identificar também áreas de melhoria, a partir das quais estas escolas poderiam reforçar suas estratégias de colaboração com as famílias. O estudo reforça, portanto, a noção de que a colaboração com as famílias é uma chave importante para as escolas que atendem grupos socialmente desfavorecidos e a necessidade de desenvolver projetos de intervenção de natureza sistémica e holística, destinados a reforçar todas as áreas de cooperação.</p>

1. Introducción

1.1. La colaboración familia-escuela: aspectos conceptuales

En las últimas décadas, la investigación educativa ha aportado un número creciente de evidencias sobre la importancia que la cooperación entre familia y centro escolar tiene para el logro de buenos resultados educativos. En los años 80, los estudios enmarcados en el movimiento de eficacia escolar otorgaron protagonismo a esta cuestión, al determinar que uno de los rasgos que caracteriza a las escuelas de éxito es que cuentan con familias que muestran una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos e hijas y que tienden a participar activamente en los centros educativos (Mortimore et al., 1988). A partir de ese momento, muchos trabajos han señalado que la colaboración tiene efectos beneficiosos no solo para los

estudiantes, sino también para las familias y para las propias escuelas, como muestran diversas revisiones de investigación realizadas al respecto (Avvisati, Besbas & Guyon, 2010; Desforgues & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001; Halgunseth et al., 2009).

Desde una perspectiva teórica, existen diferentes conceptualizaciones sobre la colaboración familia-escuela (Colás y Contreras, 2013; Harvard Family Reseach Project, 2014; Repáraz & Naval, 2014; Shumow, 2009), así como distintas propuestas destinadas a sistematizar las dimensiones que la componen (Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hornby, 1990; Includ-ed, 2012; Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Lee & Bowen, 2006; Vogels, 2002). No obstante, entre los modelos teóricos propuestos, el más ampliamente utilizado y difundido ha sido el de J. Epstein (1995, 2001), que identifica seis modalidades de colaboración (Tabla 1). De acuerdo con esta autora, estas

modalidades engloban acciones que presentan retos específicos para las escuelas, pero en las

que todos los centros pueden desarrollar iniciativas de refuerzo de la colaboración con las familias.

Tabla 1: Modalidades de colaboración familia-escuela en el modelo de Epstein

Modalidad	Definición
Apoyo a la crianza	Ayudar a las familias a establecer condiciones en el hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad).
Comunicación	Diseñar canales efectivos de comunicación con las familias en relación a los programas escolares y al progreso del alumnado.
Voluntariado	Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los progenitores a las actividades del aula y la escuela.
Ayuda al aprendizaje en el hogar	Proporcionar información a las familias para ayudar a los estudiantes 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 y madres en la toma de decisiones, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gestión y 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 estudiantes.

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

Con independencia del modelo teórico adoptado, la colaboración entre la familia y la escuela se ha estudiado mayoritariamente desde la perspectiva de los profesionales de la educación. No obstante, existen evidencias que apuntan a que las familias y el profesorado tienen una visión distinta sobre este tema, por lo que el análisis de las prácticas de cooperación desde la perspectiva exclusiva de los educadores supone una visión reducida de la temática, que debe verse ampliada dando voz a las familias (Loughlin, 2008). Incluir a los padres y madres no solo permite tener en cuenta sus percepciones y puntos de vista, sino que es también un requisito básico si realmente se les considera protagonistas de la colaboración en términos de igualdad con el profesorado (Ferrara, 2009).

1.2. La colaboración familia-escuela en entornos desfavorecidos

La colaboración de la familia con los centros escolares suele ser menor entre los grupos sociales más desfavorecidos. Las prácticas establecidas por las escuelas parecen favorecer a las familias de clases medias, mientras que pueden no ser adecuadas para las que tienen mayores diferencias culturales con la institución escolar (Smith & Wohlstetter, 2009; West, 2007). En concreto, los padres y madres de entornos urbanos, de bajos ingresos, inmigrantes o pertenecientes a minorías

étnicas son los que encuentran mayores barreras a la colaboración (Carrasco, Pàmies & Bertran, 2009; Parreira do Amaral & Dale, 2013).

Contrastando con la situación descrita, el logro de una colaboración efectiva con la escuela es una cuestión particularmente relevante para las familias en situación de desventaja, puesto que este factor puede resultar determinante para conseguir el éxito escolar de este colectivo (Crozier, 2012; Reynolds, 2005). Una adecuada implicación de los progenitores a lo largo de la trayectoria escolar de sus hijos e hijas resulta clave para que estos obtengan buenos resultados, a pesar de los pronósticos adversos que se derivan de su situación (Llorent, Llorent-Bedmar & Mata-Justo, 2015; Sylva, 2014). De hecho, conseguir la cooperación de las familias en las escuelas desfavorecidas se considera una prioridad en las políticas y las prácticas educativas orientadas a la equidad, por lo que muchos sistemas escolares han desarrollado en los últimos años acciones dirigidas específicamente a las familias inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o con menores recursos (Egido, 2014).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental tener en cuenta las especiales necesidades de este tipo de familias y luchar contra los obstáculos adicionales que las mismas encuentran. Para ello, las escuelas que atienden a las poblaciones más desfavorecidas deben invertir más tiempo y esfuerzo que las restantes con el fin de conseguir

una cooperación adecuada y hacer conscientes tanto a las familias como al profesorado de los beneficios que se derivan de la misma (OECD, 2012).

1.3. Estudios sobre la colaboración familia-escuela en el ámbito español

Al igual que en otros países, en España son muchas las iniciativas llevadas a cabo con el fin de reforzar la colaboración entre familias y centros educativos (Borgonovi & Montt, 2012; Consejo Escolar del Estado, 2014). No obstante, en el terreno de la investigación se trata de una temática escasamente estudiada hasta hace algún tiempo, exceptuando los trabajos dedicados a profundizar en la participación de los padres y madres en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Esta dimensión concreta de la colaboración ha sido objeto de numerosos estudios, que han señalado reiteradamente que la participación activa de las familias en los Consejos Escolares y en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) se limita en la práctica a una proporción muy reducida de las mismas (Paniagua, 2015; Parra et al., 2014).

La relativa ausencia de investigación sobre otras áreas de la colaboración familia-escuela ha comenzado a paliarse en los últimos años con nuevos estudios que evidencian la relación de la implicación de las familias en la vida académica de sus hijos e hijas con el rendimiento de los estudiantes, con la motivación hacia el aprendizaje o con el clima de la escuela (Castro et al., 2014a; 2014b; Martínez-González et al., 2008; Ruiz de Miguel, 2009). Esas investigaciones aportan hallazgos similares a las realizadas en otros países, poniendo de manifiesto que variables como las expectativas de los progenitores y la comunicación entre estos y sus hijos se vinculan a mejores resultados, mientras otros tipos de implicación, como la asistencia de las familias a las reuniones de la escuela, no arrojan resultados tan concluyentes.

Entre este conjunto de trabajos, algunas investigaciones han focalizado el análisis en colectivos familiares concretos, especialmente la población inmigrante. En ellas se muestra la relevancia que la participación de estas familias puede tener no sólo para mejorar el rendimiento académico de sus hijos e hijas, sino para contribuir a su integración en la sociedad (Defensor del Pueblo, 2003; Lorenzo et al., 2009; Lozano, Alcaraz & Colás, 2013; Santos-Rego, Lorenzo & Priegue, 2011), pero también las formas en que estas familias pueden acumular capital social en la escuela (Carrasco, Pàmies & Bertran, 2009). Sin embargo, hasta el momento apenas pueden encontrarse estudios que profundicen en las prácticas de colaboración

que desarrollan otros tipos de familias en situación de desventaja y, en concreto, aquellos grupos que la investigación internacional ha identificado como los más vulnerables (Desforges & Abouchaar, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta pertinente profundizar en las relaciones entre familia y escuela en centros educativos españoles que atienden a poblaciones desfavorecidas. Para ello, se ha llevado a cabo el presente estudio, que, partiendo del modelo teórico desarrollado por Epstein (2001) mencionado anteriormente, trata de aproximarse a la colaboración familia-escuela en centros escolares situados en contextos urbanos desaventajados. En concreto, el trabajo aborda esta cuestión en un conjunto de centros que, a pesar de situarse en entornos poco favorables, consiguen unos resultados escolares superiores a los de otras escuelas de similares características. Ello nos permitirá conocer si, tal como cabe esperar, es posible encontrar en dichos centros buenas prácticas de fomento de la colaboración familiar que puedan orientar la acción de otras escuelas (Azpillaga, Intxausti & Joaristi, 2014). Para tener una visión lo más completa posible de esta temática, se ha acudido tanto a los equipos directivos y al profesorado de esos centros como a las familias.

2. Objetivos

El propósito de este trabajo es explorar las percepciones de las familias, el profesorado y los directivos escolares acerca de las prácticas de colaboración familia-escuela que impulsan centros educativos de éxito situados en entornos urbanos desfavorecidos. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos. El primero es identificar el tipo de estrategias que los centros ponen en práctica para favorecer la colaboración con las familias. El segundo es contrastar las opiniones de los tres colectivos considerados (miembros de equipos directivos, profesorado y familias), con el fin de analizar si sus percepciones son coincidentes o si, por el contrario, existen diferencias entre ellos.

3. Metodología

3.1. Participantes

El trabajo se ha llevado a cabo en las cuatro ciudades españolas de mayor población: Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia. Dado el objetivo establecido para el estudio, no se ha buscado una muestra representativa de escuelas en cada ciudad, sino que se ha llevado a cabo un muestreo intencional destinado a seleccionar centros educativos de éxito, entendiendo como tales aquellos

que obtienen un rendimiento académico superior al previsible teniendo en cuenta el entorno socioeconómico en el que se ubican y el tipo de alumnado al que atienden (Sammons, 2007).

En concreto, para llevar a cabo la selección de centros se adoptó un enfoque cuantitativo, con el fin de identificar escuelas que cumplieran simultáneamente dos condiciones: encontrarse situadas en entornos socialmente desfavorecidos del área urbana de cada una de las cuatro ciudades participantes y obtener unos resultados por encima de lo que cabría esperar considerando el efecto de las variables contextuales (Joaristi, Lizasoain & Azpillaga, 2014; Martínez-Arias, Gaviria & Castro, 2009). En una primera fase, se seleccionaron en cada ciudad los distritos que cumplieran una serie de criterios de carácter socio-económico. Dichos criterios, adaptados al contexto de cada una de las ciudades participantes, se perfilaron a partir de indicadores de carácter económico (niveles de renta familiar en el tercio inferior de la población y tasa de desempleo superior a la media), de carácter educativo (bajo porcentaje de población con estudios universitarios y elevada proporción de personas con niveles educativos inferiores a los estudios primarios), así como de indicadores relativos a la composición de la población (alto porcentaje de población extranjera empadronada y elevada concentración de alumnado gitano en los centros escolares). En una segunda fase, a partir de la información facilitada por las administraciones educativas de las cuatro Comunidades Autónomas implicadas en la investigación¹, se identificaron en cada uno de los distritos seleccionados aquellas escuelas que, atendiendo a una población representativa de la zona, habían obtenido buenos resultados académicos en términos relativos, entendiendo como tales puntuaciones iguales o superiores a la media en las pruebas de evaluación externa de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que llevan a cabo las diferentes Comunidades Autónomas.

Tras la identificación de los centros que cumplían los dos requisitos mencionados, se seleccionaron en cada ciudad dos colegios públicos de educación infantil y primaria, dos institutos públicos de educación secundaria y un centro concertado. En el caso de Barcelona, siguiendo la misma proporción entre tipos de escuelas, se amplió el estudio a cinco centros adicionales del área metropolitana. Una vez seleccionados se contactó con los equipos directivos para solicitar su colaboración. Finalmente, tomaron parte en el estudio un total de 24 centros, dado que no fue posible completar la investigación en una de las escuelas

seleccionadas. En todos los casos se obtuvieron los permisos de los distintos sectores implicados para la realización de la investigación.

3.2. Procedimiento e instrumentos

Una vez seleccionada la muestra de escuelas participantes con una metodología cuantitativa, se ha buscado una aproximación al tema de estudio mediante el empleo de una metodología cualitativa. En concreto, se han utilizado como técnicas de recogida de información los grupos de discusión, en el caso de las familias y el profesorado, y las entrevistas semi-estructuradas, en el caso de los directivos. El grupo de discusión podría definirse como una conversación planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente distendido (Krueger, 1991) y su utilización es una técnica habitual cuando se pretende captar los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas asociadas a fenómenos sociales (Ibáñez, 1979). Resulta, por tanto, pertinente a los objetivos del trabajo, ya que permite realizar una aproximación prospectiva sobre la situación de la colaboración familia-escuela en los centros seleccionados y conocer el punto de vista de los distintos sectores considerados. Por su parte, la entrevista es también una técnica ampliamente utilizada en la metodología cualitativa, destinada a recabar información sobre las opiniones, actitudes y creencias de las personas en relación con la situación que se investiga (Bisquerra, 2004).

El guión de los grupos de discusión y de las entrevistas permitió recopilar información sobre las seis modalidades de implicación establecidas en el modelo de Epstein (2001), descritas en la Tabla 1. A los tres colectivos participantes se les pidió su opinión sobre las estrategias de colaboración entre familia y escuela llevadas a cabo en su centro. En concreto, se les formularon cuestiones amplias relativas a los cauces de comunicación escuela-familia que se utilizan en el centro, al rol que familias y profesorado desempeñan en la educación de los hijos, a las prácticas de fomento de la participación y la implicación familiar que se llevan a cabo en la escuela y al nivel de implicación real que tienen las familias del centro en la vida escolar de sus hijos. En total, se realizaron 24 grupos de discusión con padres y madres, 24 grupos de discusión con el profesorado de las escuelas y 24 entrevistas a directores y directoras. Los grupos de discusión estuvieron formados por entre cinco y siete participantes y cumplen el requisito de equilibrio entre homogeneidad, pues pertenecen al mismo colectivo, y heterogeneidad (docentes de distintos cursos y especialidades, padres y madres de alumnos de distintas edades) (Krueger,

1991). No obstante, cabe señalar que en el caso de las familias hubo una representación más alta de madres en los grupos de discusión (alrededor de un 80%) que de padres. En el caso del profesorado, la composición por sexo es más equilibrada, aunque también son mayoría las profesoras que participaron en los grupos (aproximadamente el 60%). Los miembros del equipo de investigación se desplazaron a los centros y se encargaron de la realización de las entrevistas y grupos de discusión. La recogida de información se llevó a cabo a lo largo del año 2014.

Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabadas en audio y se tomaron notas de campo, procediéndose después a realizar la transcripción de su contenido. El análisis de dichas

transcripciones permitió agrupar las respuestas de cada uno de los tres sectores considerados en función de su contenido en las categorías establecidas en el modelo de Epstein.

4. Resultados

Los resultados del estudio se muestran en la Tabla 2, organizados de acuerdo al porcentaje de centros de la muestra que utilizan estrategias de colaboración en cada una de las seis modalidades establecidas por Epstein en opinión de los distintos grupos de respuesta: familias, profesorado y directivos. En la tabla se proporcionan también algunos ejemplos de las estrategias utilizadas por los centros en cada dimensión.

Tabla 2: Modalidades de colaboración familiar impulsadas por los centros escolares. Percepciones de familias, profesorado y directivos escolares

Modalidad	Número y porcentaje de centros que impulsan estrategias de colaboración según sector (N=24)			Ejemplos de estrategias utilizadas por los centros
	Padres/Madres	Profesorado	Directivos	
Apoyo a la crianza	6 (25%)	12 (50%)	11 (46%)	Formación a familias sobre hábitos de vida saludables y normas de comportamiento Impulso a actividades de ocio formativo Ayudas materiales para familias
Comunicación	24 (100%)	24 (100%)	24 (100%)	Circulares, boletines y agendas escolares Reuniones grupales e individuales Encuentros informales Llamadas telefónicas y sms Correo electrónico Páginas Web
Voluntariado	15 (62%)	22 (92%)	24 (100%)	Participación en fiestas, talleres, actividades extraescolares, etc. Participación en actividades de aula
Ayuda para el aprendizaje en el hogar	3 (12%)	6 (25%)	5 (21%)	Orientación a familias sobre ayuda con los deberes Conferencias sobre cuestiones académicas Asesoramiento a familias sobre decisiones académicas Talleres de lectura, informática, etc. para padres y madres
Toma de decisiones	7 (29%)	16 (67%)	19 (79%)	Impulso a la participación de las familias en el consejo escolar Impulso a la creación y ampliación de las AMPAs
Colaboración con la comunidad	12 (50%)	19 (79%)	22 (92%)	Colaboración con el Ayuntamiento, con asociaciones, ONGs y entidades del entorno

En líneas generales, la información recopilada en las entrevistas y grupos de discusión permite afirmar que los centros que han tomado parte en este estudio establecen acciones encaminadas a lograr la colaboración con las familias en las áreas analizadas. No obstante, se aprecian algunas diferencias tanto en la intensidad del trabajo

desarrollado en las distintas dimensiones de la colaboración como en las percepciones que familias y profesionales de la educación tienen en relación con esta temática.

Como refleja la tabla, las escuelas inician con mayor frecuencia acciones en las categorías enmarcadas en el modelo de Epstein como

Comunicación, Voluntariado y Colaboración con la comunidad, por este orden. De hecho, la dimensión que aparece en la totalidad de los centros en opinión de todos los sectores es la *Comunicación*, que parece ser un aspecto que las escuelas cuidan especialmente. Los centros utilizan diferentes vías de comunicación con las familias, tanto de carácter tradicional (circulares, agendas o reuniones) como apoyadas en la tecnología (correo electrónico, sms o plataformas digitales), si bien estas últimas están presentes en un escaso número de instituciones. Además, junto a los procedimientos de comunicación de tipo formal, los centros utilizan también procedimientos de carácter informal, como el contacto entre el profesorado y los padres y madres en los horarios de entrada y salida del centro. Los directivos entrevistados, así como los docentes, creen que a través de esta variedad de canales consiguen tener un buen nivel de comunicación con la mayoría de las familias, pero señalan también que las estrategias puestas en práctica no resultan efectivas para alcanzar una comunicación fluida con algunas de ellas. Desde la perspectiva de los progenitores, las vías que reciben una mejor valoración son las de tipo informal, ya que, en su opinión, muestran la disposición del profesorado y de los equipos directivos a mantener un contacto estrecho con las familias.

Los profesores están abajo muchas veces a las cuatro y media y a las nueve. Están en el patio y los ves que hablan con uno y con otro, es decir que no, muchas veces no te hace falta subir. Si quieres hablar con ellos ya los encuentras abajo (GD Padres, C1).

Respecto al *Voluntariado*, el profesorado y los directores de la práctica totalidad de los centros indican que se esfuerzan por desarrollar actividades en las que se busca la colaboración de las familias, opinión que es compartida por las familias en 6 de cada 10 de las escuelas analizadas. Lo más frecuente es que dichas actividades sean fiestas, excursiones o eventos extraescolares, aunque en varias escuelas se invita también a padres, madres y otros familiares dentro del horario lectivo a realizar lecturas, apoyar en talleres o ayudar en la elaboración de manualidades, por mencionar algunos ejemplos. Una colaboración más formalizada y generalizada por parte de las familias, en la que se incluyen también actividades de tipo académico, se puede encontrar en los centros que han adoptado proyectos como las Comunidades de Aprendizaje.

El colegio te da, te apoya también si tú quieres ofrecer algún servicio por llamarlo entre comillas... Yo con ellos he hecho recientemente un taller de galletas, de

traerme la harina, la azúcar y empezar a amasar con ellos. Porque para mí todos los recursos que están en el colegio están a nuestra disposición (GD Padres, C16).

La tercera modalidad que tiene una mayor presencia en los centros es la que se refiere a la *Colaboración con la comunidad*, en la que se desarrollan acciones en todas las escuelas en opinión de directores y profesores y en la mitad de ellas, en opinión de los padres. Los centros del estudio buscan la cooperación con los servicios municipales, con asociaciones y con ONGs que puedan prestar ayuda a los estudiantes y a sus familias, tratando de que su apoyo no se limite a cuestiones de tipo académico, sino que alcance también a cubrir otro tipo de necesidades, como las económicas, sociales o de ocio. A este respecto, resulta difícil deslindar las acciones emprendidas por las escuelas en esta dimensión de las realizadas en relación a la primera modalidad del modelo de Epstein, la *Ayuda a las familias en la crianza*, ya que ambas se solapan en cierta medida.

Es importante eso..., que el centro ha abierto las puertas a cuanta organización ha querido venir aquí a hacer actividades. Es más, yo soy de una asociación de inmigrantes y el director, cosa rara, nos ha dado la llave para que llevemos escuelas deportivas del Ayuntamiento (GD Padres, C14).

En una situación intermedia respecto a las restantes dimensiones se encuentra la colaboración referida a la *Toma de decisiones* en el modelo de Epstein. En relación con ella, las opiniones expresadas arrojan una cierta variabilidad entre escuelas, así como entre sectores de respuesta. Todos los centros que han tomado parte en el estudio cuentan con la representación de padres y madres legalmente establecida en el Consejo Escolar, pero en varios de ellas no existe AMPA o esta agrupa a un número muy reducido de familias. En opinión de directores y docentes, el papel de las familias en el Consejo Escolar es importante e incide en la orientación que adopta su centro. Los padres y madres, por el contrario, consideran en la mayor parte de los centros analizados que las familias influyen poco en las decisiones del Consejo.

En relación con las AMPAs, cabe matizar también las respuestas en función del sector. Directivos y docentes enfatizan el importante esfuerzo que han dedicado a crear la Asociación en aquellos centros donde no existía o a involucrar en ella al conjunto de las familias, considerando que su tarea es valiosa en la vida de los centros. Sin

embargo, los padres y madres señalan la escasa participación de la mayoría de las familias en las AMPAs.

En el AMPA somos cuarto gatos... y somos los que nos preocupamos porque esto vaya bien (GD Padres, C9).

Las modalidades de colaboración en las que los centros estudiados parecen emprender menos iniciativas son las que corresponden en el modelo de Epstein al *Apoyo a la crianza* y a la *Ayuda para el aprendizaje en el hogar*. En relación con la primera, se observa que las percepciones discrepan en cierta medida entre los directores y profesorado, por un lado, y las familias, por otro. En la mitad de los centros los primeros consideran que desarrollan acciones dirigidas a ayudar a los progenitores a criar adecuadamente a sus hijos e hijas, proporcionándoles información sobre cuestiones como alimentación, horarios y hábitos de vida saludables.

Muchas veces les damos pautas a los padres sobre cómo pueden colaborar con el colegio y les mandamos papeles solamente con: "tengo que bañarme todos los días", "me tengo que acostar a la misma hora", y les mandamos unas normas generales de vida (GD Profesores, C12).

Hay, incluso, algunos centros en los que el profesorado y los directores indican que llevan a cabo actividades en horario extraescolar o durante el fin de semana con las que se trata de implicar a las familias en actividades de ocio que puedan ser beneficiosas para los niños. También en un pequeño número de centros se proporciona a las familias ayudas materiales (ropa, alimentos, útiles escolares) para contribuir al bienestar de los niños, ya sea de manera directa o acudiendo a asociaciones o servicios sociales.

Contrastando con esas percepciones, los padres y madres solo mencionan acciones encaminadas a ayudarles en la crianza de sus hijos en una minoría de centros, lo que parece indicar que estos no perciben estrategias efectivas desarrolladas desde las escuelas en lo que hace referencia esta modalidad de implicación.

Finalmente, la modalidad en la que se identifica un menor número de acciones es la referida a las *Ayudas para impulsar el aprendizaje en el hogar*. De acuerdo con el relato de los distintos sectores, solo un pequeño grupo de escuelas adopta estrategias para reforzar el papel de los padres y madres en la ayuda con los deberes para casa o para orientarles en la toma de decisiones sobre cuestiones académicas. Algunos centros

han desarrollado en momentos puntuales algunas experiencias a este respecto, como clases de lengua para familias inmigrantes, talleres de lectura en familia o cursos de informática para padres y madres. Lo más habitual es que las cuestiones relacionadas con el aprendizaje se traten en las reuniones individuales de las familias con el profesorado, sin que exista un trabajo sistemático por parte del centro en relación con esta modalidad de implicación parental.

Tenemos las tutorías y en las tutorías sí se habla del punto débil que tiene el crío y oye, pues mira, por ejemplo, pues hay que ayudarle más con los números, o más con las letras. Para que nosotros en casa le ayudemos también a que ese punto débil que tienen lo superen lo antes posible (GD Padres, C14).

Además de las acciones en las distintas dimensiones de la cooperación establecidas por Epstein, los resultados del estudio permiten también profundizar en las semejanzas y diferencias que existen en las percepciones expresadas por los distintos sectores. A este respecto, los profesionales de la educación, es decir, profesorado y directivos escolares, tienen opiniones prácticamente idénticas sobre todas las áreas planteadas, que no siempre coinciden con las manifestadas por el sector de padres y madres. En general, los profesionales tienen una percepción más positiva de las acciones emprendidas desde los centros para fomentar la cooperación familia-escuela que la que tienen los progenitores, especialmente en algunas de las categorías analizadas. Estas diferencias vendrían a confirmar que, como se ha señalado en otros trabajos, la visión de ambos colectivos sobre la colaboración entre familias y centro escolar es distinta, aspecto que debería ser considerado a la hora de diseñar estrategias de cooperación desde las instituciones educativas (Barnard, 2004; Harris, Andrew-Power & Goodall, 2009).

No obstante lo anterior, existen coincidencias en la visión de los directivos, los docentes y las familias que han tomado parte en este estudio que también merecen ser reseñadas. Tanto los directores como el profesorado otorgan mayoritariamente un importante valor a la colaboración con las familias de sus estudiantes y se esfuerzan para alcanzarla, lo que coincide con las percepciones de los padres y madres, que consideran que desde las escuelas se lleva a cabo un buen trabajo para fomentar la relación con las familias. Además, tanto docentes como padres y madres señalan que las estrategias desarrolladas resultan insuficientes con algunos sectores de familias, que suelen quedar al margen de los cauces de cooperación establecidos en sus centros.

5. Conclusiones y discusión

Utilizando como marco de referencia el modelo teórico de Epstein (2001), este artículo ha profundizado en las prácticas de colaboración familia-escuela desarrolladas en 24 centros escolares de Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia que atienden a poblaciones desfavorecidas y que se caracterizan por obtener un buen rendimiento escolar, tratando así de contribuir a enriquecer el campo de investigaciones sobre este tema en el contexto español. Los resultados obtenidos permiten afirmar que las tres dimensiones del modelo que estos centros parecen cuidar especialmente son las de Comunicación, Voluntariado y Colaboración con la comunidad. El impulso a la participación de las familias en la Toma de decisiones ocupa un lugar intermedio, mientras el menor número de iniciativas se sitúa en las categorías de Apoyo a la crianza y Ayuda para el aprendizaje en el hogar.

No obstante, más allá de las dimensiones concretas en las que se fomenta la colaboración, el estudio realizado permite perfilar algunos de los rasgos que, en términos generales, comparten estas escuelas en su relación con las familias y que pueden resumirse en los siguientes: adoptan un enfoque proactivo en lo que se refiere a la cooperación entre familia y centro escolar, son conscientes de las dificultades de las familias que atienden, parten de una visión amplia del propio concepto de colaboración y funcionan como escuelas abiertas al entorno.

Por lo que se refiere al primero de los rasgos, puede afirmarse que los centros que han participado en el estudio adoptan un enfoque proactivo más que reactivo en lo que se refiere a la implicación familiar, dado que son ellos mismos los que toman la iniciativa para entablar una adecuada relación con las familias y se esfuerzan por llevar a la práctica un trabajo deliberado para conseguir su colaboración. Puesto que en todos los casos se trata de centros que consiguen obtener buenos resultados escolares, el estudio realizado viene a reforzar para el caso español las evidencias que la investigación internacional ha aportado acerca de los beneficios que la búsqueda de la cooperación con las familias tiene tanto para los estudiantes en situación de desventaja social como para las propias escuelas que los atienden (Dauber & Epstein, 1993; Desforges & Abouchar, 2003).

Por otra parte, los directivos y docentes que han tomado parte en el estudio son conscientes de las especiales dificultades, tanto de tiempo como de mentalidad, que muchas de las familias de sus centros tienen cuando se trata de acudir a las actividades programadas por la escuela. Entienden también que los canales formales de

comunicación escolar, que pueden ser válidos para otras familias, resultan poco efectivos en el caso de los grupos desaventajados (Field, Kuczerá & Pont, 2007). Por estas razones, en su trabajo diario buscan oportunidades de contacto informal no solo para comunicarse con los padres y las madres, sino para conseguir establecer con ellos una relación de confianza que revierta en un mayor apoyo mutuo en la tarea educativa.

En relación con lo anterior, cabe plantear que tanto el profesorado como los miembros de los equipos directivos de las escuelas analizadas tienen una concepción amplia de la colaboración con las familias. Para ellos, la implicación familiar más relevante no es la que se refiere a la participación de las familias en las asociaciones y órganos de gobierno de la escuela o su asistencia a las reuniones convocadas desde el centro, aunque también dan importancia a estas cuestiones. Por el contrario, los profesionales que trabajan en estos centros ponen el énfasis en que la relación con las familias favorezca el desarrollo integral de los niños y niñas y se oriente a cubrir las diferentes necesidades que estos tienen, no solo en su proceso de escolaridad, sino también en los restantes aspectos de su vida en el entorno familiar y social. En este sentido, dichos profesionales parecen prestar más atención a la implicación de los progenitores a título individual que a la implicación de los mismos como colectivo, aspecto que la investigación más reciente prioriza también, por considerar que, si bien ambas vertientes de la colaboración tienen efectos positivos, el apoyo de la familia a la trayectoria escolar de cada alumno es la estrategia más eficaz para la mejora de los resultados de los estudiantes de menor nivel social (Faubert, 2012).

Un rasgo adicional que comparten la mayoría de las escuelas estudiadas es su apertura al entorno (Jeynes, 2003). Se trata de centros que buscan la colaboración de un amplio conjunto de entidades, tanto de carácter público como privado, que aportan ayudas de diversa índole a su alumnado. Ellos mismos ofrecen también oportunidades de colaboración a todas las instancias del tejido social en el que se encuentran con el fin de beneficiar a sus estudiantes y a sus familias.

Este conjunto de rasgos compartido por los centros analizados puede ayudar a explicar, al menos parcialmente, los buenos resultados que estos obtienen cuando se comparan con otras escuelas de su entorno. No obstante, a pesar de que todos ellos llevan a cabo una labor satisfactoria en lo que se refiere a la colaboración familia-escuela, el estudio muestra que aún existe un margen de mejora en relación con esta cuestión. En concreto, se constata que siguen existiendo algunos colectivos de familias para los que las acciones emprendidas desde

las escuelas no resultan eficaces, por lo que se requieren esfuerzos adicionales destinados a lograr su implicación. Si bien a este respecto las propias instituciones educativas pueden reforzar sus estrategias, cabe plantear que alcanzar a la totalidad de los padres y madres es una meta que desborda las posibilidades de actuación de las escuelas, dada la problemática que algunas familias presentan. En este sentido, se requiere la colaboración de otras instancias que apoyen el trabajo desarrollado desde los centros (Goodall & Vorhaus, 2011).

Además de lo anterior, las prácticas desarrolladas en la mayoría de las escuelas estudiadas parecen resultar insuficientes en las dos dimensiones de la colaboración establecidas por Epstein (2001) que se encuentran más directamente relacionadas con el entorno familiar, como son el apoyo a la crianza y las ayudas para el aprendizaje en el hogar. Una posible explicación es que estos son los dos ámbitos de colaboración que resultan más alejados de la institución escolar, si bien es necesario considerar que los centros educativos tienen también posibilidad de intervenir en ellos si planifican adecuadamente estrategias orientadas en esa dirección (Epstein et al., 2009). De hecho, en ninguno de los centros que han tomado parte en esta investigación existe un programa destinado específicamente a mejorar la colaboración con las familias, aunque algunos de ellos han adoptado el sistema de Comunidades de Aprendizaje, que supone un trabajo intencional de implicación de las familias y la comunidad (Díez-Palomar & Flecha, 2010). Por ello, cabe plantear la importancia de que los centros analizados, y, por extensión, el conjunto de centros que atienden a colectivos desfavorecidos, desarrollen proyectos de intervención sistemáticos y holísticos, que contemplen acciones en la totalidad de las dimensiones de la colaboración familia-escuela establecidas por Epstein (2001). Dichos proyectos, debidamente contextualizados y adaptados a cada caso concreto, pueden servir en la práctica para ampliar las iniciativas que los centros ya han desarrollado al respecto de la colaboración familiar y para reforzar las áreas de cooperación en las que se encuentran mayores carencias.

No cabe duda de que las anteriores conclusiones deben tomarse con cautela, ya que la investigación realizada tiene una serie de limitaciones que merecen ser señaladas. A este respecto, resulta evidente que no se ha llevado a cabo un análisis objetivo de las estrategias de cooperación desarrolladas en los centros, sino que únicamente se muestran las percepciones que los directivos, docentes y familias tienen sobre las mismas. Por otra parte, se trata de una investigación cualitativa, realizada en un pequeño número de escuelas, por lo que sería necesario ampliarla a muestras más amplias y complementarla con otras metodologías. Además, los padres y madres que han tomado parte en el estudio son solo un pequeño grupo en el conjunto de los que acuden a estas escuelas, por lo que pueden no ser representativos del colectivo de familias. El mero hecho de participar en los grupos de discusión indica que estos padres y madres tienen contacto con el centro escolar, por lo que han podido quedar excluidos del estudio los que realmente no tienen ninguna relación con la escuela. No obstante, a pesar de estas limitaciones, el estudio realizado ha tratado de dar voz a las familias que pertenecen al sector que la literatura califica como “invisibles” (Vogels, 2002) y que a menudo queda relegado de la investigación.

Como conclusión general, el análisis de las prácticas llevadas a cabo en estas escuelas “de éxito” situadas en entornos desfavorecidos de distintas ciudades españolas, viene a reforzar la idea, ya señalada en otras investigaciones, de que una adecuada relación familia-escuela puede ser un factor relevante para ayudar a romper, al menos en parte, el círculo del fracaso escolar y de la exclusión en los centros educativos que atienden a poblaciones socialmente vulnerables. Por esta razón, trabajar en el desarrollo de programas de implicación parental que tengan en cuenta las especiales necesidades de las familias que encuentran mayores obstáculos en la colaboración con la escuela puede ser, entre otras posibles, una vía efectiva para que los centros educativos contribuyan a mejorar los resultados de los estudiantes que se encuentran en situación de desventaja.

Referencias bibliográficas

- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'Economie Politique*, 120(5), 761-778.
- Azpillaga, V., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón*, 66(3), 27-37.
- Barnard, W.M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Papers, 73, OECD. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rkojsj-en>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 87-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (Ed.) (2013). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colás, P., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Crozier, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. London: British Educational Research Association. Retrieved from: <http://www.bera.ac.uk/resources/researching-parent-school-relationships>.
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: SUNY.
- Defensor del Pueblo (Ed.) (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Desforges, C., & Abouchaar, 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.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Eccles, J., & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: how do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). New Jersey: Erlbaum.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *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*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J.L. (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*, 3th. ed. Thousand Oaks: Corwin.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 97, 310-331.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, 68, Paris: OECD Publishing. Retrieved from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-literature-review-of-school-practices-to-overcome-school-failure_5k9f1cwwv9tk-en.
- Ferrara, M.M. (2009). Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London: Department for Education.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D.R., & Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood programs: An integrated review of the literature*. Washington: The National Association for the Education of Young Children.

- Harris, A. Andrew-Power, K., & Goodall, J. (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. New York: Continuum.
- Harvard Family Research Project (2014). *Redefining Family Engagement for Student Success*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education. Retrieved from: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/redefining-family-engagement-for-student-success>.
- Hornby, G.C. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2-3), 247- 252.
- INCLUD-ED Consortium (2012). Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. INCLUD-ED Project, Universitat de Barcelona. Retrieved from: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/13/7a62b64132b4508ba1da8bcc2043ac6.pdf>.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jeynes, W.H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Joaristi, L., Lizasoain, L., & 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.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J., & McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school. Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors, *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lee, J.S., & Bowen, N.K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D., & Santos-Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.
- Loughlin, J.P. (2008). *Fostering parental involvement: A critical action research study of title parents' participation in public elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved from: <http://gradworks.umi.com/33/25/3325968.html>.
- Llorent, V.J., Llorent-Bedmar, V., & Mata-Justo, J.M. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Portugal. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 315-336.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 210-232.
- Martínez-Arias, R., Gaviria, J.L., & Castro, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Martínez-González, R.A., Symeou, L., Álvarez-Blanco, L., Roussounidou, E., Iglesias- Muñiz, J., & Cao-Fernández, M.A. (2008). Family involvement in the education of potential drop-out children: a comparative study between Spain and Cyprus. *Educational Psychology*, 28(5), 505-520.
- Mortimore, P. Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Paniagua, A. (2015). *Parent participation in schools: limits, logics and possibilities third sector organizations, immigrant families and special education*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10803/297702>.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomáriz, M.A., & Hernández-Prados, M.A. (2014). Implicación indirecta de las familias a través de su participación en las elecciones a los Consejos Escolares de los centros. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 153-169). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parreira do Amaral, M., & Dale, R. (eds.) (2013). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Thematic Report on Governance*. GOETE Working Paper. Frankfurt: University of Frankfurt. Retrieved from: <http://www.goete.eu/download/working-papers?start=5>.
- Repáraz, C., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *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.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Berkshire: CfBT.

- Shumow, L. (Ed.) (2009). *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Smith, J., & Wohlstetter, P. (2009). *Parent Involvement in Urban Charter Schools: A New Paradigm or the Status Quo?* National Center on School Choice. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509552.pdf>.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage, *Oxford Review of Education*, 40(6), 680-695.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- West, A. (2007). Poverty and Educational Achievement: Why Do Children from Lower-Income Families Tend to Do Less Well at School? *Benefits*, 15(3), 283-297.

Nota

¹ En el caso de Barcelona los responsables municipales aportaron también información para llevar a cabo la selección de centros y se utilizó como criterio de selección adicional el porcentaje de alumnos con beca de comedor escolar.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Egido, I., & 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.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Inmaculada Egido Gálvez: Facultad de Educación. Despacho 3207. C/Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid. E-mail: miegido@ucm.es.

Marta Bertran Tarrés: C/ la Plana, 24, bajos 08032 Barcelona. E-Mail: marta.bertran@uab.ca.

PERFIL ACADÉMICO

Inmaculada Egido Gálvez: Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, acreditada como Catedrática de Universidad desde 2012. Doctora en Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario de Doctorado. Su actividad investigadora se centra en las áreas de la Educación Comparada e Internacional y la Política Educativa, temas sobre los que ha publicado libros y artículos en revistas especializadas. Es Presidenta de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada.

Marta Bertran Tarrés: Profesora Agregada interina en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Licenciada en Filosofía y Letras y doctora en Antropología Social y Cultural en la UAB. Miembro del grupo de investigación EMIGRA y del CER Migraciones en la UAB desde su fundación. Su investigación se ha focalizado en temas de desigualdades en la educación, migraciones y familias.