

UN ABORDAJE AL PERFIL DEL PROFESIONAL CAPAZ DE ESTABLECER UNA COLABORACIÓN EFICAZ Y POSITIVA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Sonia Rivas Borrell

INSTITUCIÓN: Universidad de Navarra

CATEGORÍA PROFESIONAL: Prof. contratado doctor

DIRECCIÓN POSTAL: Departamento de Educación. Edificio Biblioteca. Campus Universitario s/n. 31080. Pamplona, España

TELÉFONO: + 34 948 425600, extensión 2243

CORREO ELECTRÓNICO: srivas@unav.es

RESUMEN

Son numerosos los estudios que han puesto en evidencia los beneficios que una relación positiva entre familia y escuela reportan al niño en su rendimiento escolar, adaptación social y emocional (Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002), a la familia y al mismo entorno educativo. Sin embargo, la realidad actual nos muestra cómo esta relación supone hacer frente a dificultades para los profesionales, entre otras razones por la diversidad social de situaciones familiares que existen, que requiere probablemente de mayor formación y preparación.

Los docentes son quienes trabajan e interactúan con los progenitores, por lo que su rol es fundamental para que se establezcan cauces de relación positivos y para que se superen los conflictos que se vayan generando. Se presupone que el educador posee las habilidades, actitudes y comportamientos necesarios que facilitarán esta relación positiva con las familias. Sin embargo, no siempre es así.

Hay una escasez de estudios que abordan la cuestión de cómo preparar mejor a los docentes y de cómo tutelarles para que se impliquen positivamente en la colaboración con las familias (Mir, Batle y Hernández, 2009). Por este motivo, y partiendo de estudios teóricos previos, en estas páginas se apuntan tres dimensiones (la dimensión técnico-profesional del profesor, la eficacia del trabajo con los padres y la percepción del cumplimiento de la labor familiar) en las que el docente debe ser competente para poder establecer y mantener una relación positiva con la familia actual.

Palabras clave: Implicación familiar, relación familia/ecuela, comunicación, calidad, docente.

SUMMARY

Many studies have shown the beneficial results for children of positive family-school relationships (in school performance, and social and emotional adaptation) (Epstein and Sanders, 2000; Fan and

Chen, 2001; Henderson and Mapp, 2002). Also there are beneficial results for the family and the educational environment. However, present circumstances are showing us that this relationship is not easy to obtain for professionals, amongst other reasons because of the social diversity of family situations, which probably require further training and formation.

The teachers are those with whom the parents work and interact, so that their role is fundamental for establishing positive relationships and so as to overcome conflicts which may arise. It is presumed that the teacher possesses these abilities, attitudes and necessary behaviours which can facilitate the positive relationships with the families. However, this is not always so.

Studies are lacking as regards the question of how to prepare teachers better and how to advise them so as to become positively involved in cooperating with families (Mir, Batle and Hernandez, 2004). For this reason, and starting from previous theoretical studies, in these pages we introduce three dimensions, (the technical-professional dimension of the teacher, the efficiency of the work done with the parents and the adequate perception of the work to be carried out with parents) in which the teacher should be competent so as to establish and maintain a positive relationship with families today.

Key words: Parent involvement, teacher-parent relationships, communication, quality, teacher.

1. INTRODUCCIÓN

No es ninguna novedad señalar que son muchas las familias sometidas a un ritmo de vida tal que les impide atender a todas las labores encomendadas. Así muchos padres no pueden acudir a la reunión escolar por incompatibilidad con otras actividades, controlan y conocen menos a sus hijos porque les pueden dedicar menos tiempo, y disponen de menos recursos para fortalecer vínculos con amigos y miembros de la familia. Por tanto, la pérdida de este capital social conlleva, entre otros factores, que otras instituciones o personas asuman, por obligación o por necesidad, una labor educativa que les corresponde a los padres. Así, los medios de comunicación, la televisión o los mismos educadores pueden tomar, consciente o inconscientemente por parte de los padres, las riendas de la educación del menor.

El docente percibe esta realidad en sus aulas: recibe alumnos de una mayor diferencia cultural, lingüística y educativa que en años anteriores, palpa la variedad de situaciones familiares (familias monoparentales, separadas, reconstituidas, tradicionales, etc.) que tienen sus alumnos y la pérdida del rol de la familia como educadora.

Este cambio cualitativo demanda la necesidad de una formación específica en el profesorado, no tanto en cuestiones didácticas, sino en la mejora del desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para promover una implicación real de la familia.

Precisamente, la complejidad de la sociedad actual exige que sea esencial cuidar la colaboración entre docentes y padres para ir al unísono en la educación del menor que ambos comparten. Desde esta perspectiva, el educador, mediador entre la cultura escolar y familiar, puede ser contemplado como la pieza clave para ofrecer la ayuda necesaria para que la familia se implique y sea corresponsable, junto con la escuela, de la educación del niño (Rivas, 2009).

No debemos caer en una hiperresponsabilización de los docentes, descargando en ellos el compromiso de llevar a cabo todos los cambios; imputándoles la responsabilidad única de los resultados educativos de sus alumnos o de la calidad del sistema. Sí, en cambio, podemos ver al educador como el agente legítimo que pida una colaboración real y efectiva de la familia en la educación. Sin embargo, esa participación exige esfuerzo por las dos partes, no está exenta de dificultades que generan multitud de conflictos. Por este motivo, muchos profesores evitan tener contacto con los padres manifestando incomodidad y falta de entendimiento para su implicación (Dauber and Epstein, 1993), revelan-

do su poca disposición para iniciar el contacto con las familias por las bajas expectativas generadas (Tozer y cols., 2006).

Llegados a este punto cabe plantearse cuáles son los factores que influyen para que esta participación sea mucho más efectiva.

2. QUÉ SE ENTIENDE POR PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Podemos entender que la participación es el grado en el que los padres dedican tiempo y energía hacia sus hijos para ofrecerles el mejor desarrollo educativo posible (Grolnick y Slowiaczek, 1994). Sin embargo, la definición y el alcance del concepto participación cambian en función de los autores y de las culturas (Huntsinger y Jose, 2009). Por este motivo, se habla de participación cuando se abordan las creencias y expectativas de los padres en el rendimiento académico del niño, el comportamiento de la familia en casa y en la escuela (Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004), así como a lo largo de todo el proceso educativo (Cooper y cols., 2000).

La importancia potencial de crear unos lazos de colaboración efectivos entre la familia y la escuela se ponen en evidencia en numerosos estudios que muestran la estrecha relación que existe entre la implicación familiar en la educación y la competencia académica, adaptación social y emocional del niño (Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002). Asimismo, algunos estudios exponen los beneficios que una implicación efectiva genera a los padres, a los docentes y a la institución misma (Bacete y Rodríguez, 2004), siendo ésta un indicador de calidad. Sin embargo, parece menos estudiado el perfil que debe presentar el educador y la formación que por tanto necesita para establecer estos vínculos de participación eficaz con la familia.

La mayoría de publicaciones han recabado datos a partir de encuestas realizadas a los padres sobre este aspecto (Clark, 1983; Dauber y Epstein, 1993) aunque unas pocas recogen datos de los docentes (Hoover-Dempsey y cols., 2002; Uludag, 2006; Seitsinger, Felner, Brand y Burns, 2008). Aparte de la escasez de estudios que analicen este tema, se ha puesto de manifiesto la falta de acuerdo entre las necesidades percibidas por los docente y por los padres (Addi-Racah y Ainhoren, 2009).

A partir de los datos recogidos en estos estudios, en estas páginas pretendemos abordar el perfil que debe presentar el profesional para establecer una implicación eficaz con la familia.

3. PERFIL DEL PROFESIONAL PARA ESTABLEGER UNA IMPLICACIÓN EFICAZ ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

La literatura revela tres ámbitos en los que el profesional debe ser competente y eficaz para mantener una relación positiva con la familia. Como veremos, los factores presentes en ellos tienen una estrecha relación con la superación de barreras (psicológicas y culturales entre otras) que cualquier docente puede encontrarse a la hora de establecer la relación con la familia, y están íntimamente relacionados.

En primer lugar, podemos aludir a la *dimensión técnico-profesional del profesor*, que incluye las habilidades, técnicas y estrategias como paso previo para establecer una relación positiva con los padres, y que se logran gracias a su experiencia docente y a su formación pre-service. En segundo lugar, cabe hablar de la *dimensión personal sobre su eficacia del trabajo* con los padres, en cuanto a la celeridad, la disponibilidad, la empatía y la capacidad del profesional para establecer buenos cauces de comunicación con los padres y para escucharles, a la vez que por la capacidad de responsabilizarse de la labor que los padres le han dejado encomendada, de trabajar con las familias y de apoyar a los padres en la educación de sus hijos. En tercer lugar, podemos mencionar la dimensión cognitiva, sobre *la percepción del cumplimiento de la labor familiar*.

3.1. Dimensión técnico profesional del profesor

Las variables que los docentes apuntan necesarios para establecer una relación positiva (Koutrova y cols., 2009; Yamagata-Lynch y cols., 2009) son los siguientes:

3.1.1. *Capacidad y habilidades para gestionar bien los recursos, su tiempo y el de los demás.* Esta capacidad implica que el docente tiene claro el reparto claro de funciones entre la familia y la escuela, de modo que puede tomar decisiones adecuada. Se espera que el profesor tenga capacidad resolutoria y decisiva para saber quién acudir ante un problema que le desborda, de quién recabar más información, qué folletos o material extra puede ofrecer a los padres, y cómo hacérselo llegar del mejor modo posible. El prerrequisito fundamental es que el docente disponga de un tiempo y de un espacio adecuados para fomentar la participación. Será labor del docente facilitar a las familias el mejor horario posible dentro de sus posibilidades y establecer el marco de conversación más adaptado a cada circunstancia familiar (Price y Marsh, 1985).

3.1.2. *Capacidad de análisis y de gestión de la información.* El docente eficaz tiene la facultad de recoger la información necesaria de la familia, de interpretarla correctamente, de diagnosticar las necesidades y de decidir cuál es el mejor camino a seguir según las circunstancias concretas. Por ello, se valora del docente que sepa traducir correctamente los comportamientos de las familias en significados concretos.

3.1.3. *Capacidad para crear y aprovechar los canales de comunicación establecidos.* Se espera del educador que refuerce la utilidad de las vías de comunicación -formales e informales- con las que cuenta la escuela, y para que tenga la facultad de plantearse otras que no impliquen excesiva dedicación. Para los padres el intercambio de información continuo se convierte en un estímulo para querer fortalecer la relación con la escuela, y una ayuda para que sean ellos los protagonistas de la educación de su hijo. Este intercambio de información puede ayudar a las familias a compartir los criterios educativos de la escuela y dar un apoyo mayor al profesor.

3.2. Eficacia del trabajo con los padres

La eficacia del trabajo con los padres pivota en la capacidad comunicativa del profesor. Por ello, es importante trabajar y formarle en sus *estrategias comunicativas*. Crear una comunicación eficaz y positiva entre padres y maestros es un requisito necesario para construir una buena relación participativa eficaz. Precisamente, al hilo de la comunicación, aparecen numerosos problemas que impiden una participación eficaz: padres que sobreestiman las capacidades de sus hijos y que se ponen en evidencia en las reuniones de tutoría, familias que no se hacen cargo de las dificultades reales de sus hijos, comportamiento arrogante en los progenitores a la hora de dirigirse al docente, etc. Trabajar con estas dificultades y hacerle frente implica una alta preparación profesional y la presencia de habilidades personales muy concretas.

3.2.1. *Capacidad para proporcionar un clima de acogida adecuado.* Dar la bienvenida a los padres implica tener la capacidad de saberles recibir adecuadamente, de prestarles la atención que se merecen y de empatizar con ellos (Obeidat y Al-Hasan, 2009). Es decir, hay aspectos externos que pueden ayudarle, pero sobre todo es la facultad de conectar con la otra persona, de encontrar la sintonía adecuada, de crear una relación de confianza. Egan (1990), a través de su programa S-O-L-E-R, analizó la eficacia de algunos factores que pueden ayudar al docente a mejorar este primer contacto: mantener una postura erguida, tener una actitud abierta, tratar de aprender a través del otro, mantener el contacto visual y una posición relajada.

El docente debe tener *empatía para conseguir una buena conexión con la familia*. Habitualmente las escuelas suelen ser las primeras en iniciar el contacto con las familias. Aprovechando que los padres se sienten especialmente llamados a participar y a colaborar con el profesor cuando la situación incum-

be directamente a su hijo, el profesor debe mostrar esta capacidad. Esta buena conexión inicial con la familia se puede ver obstaculizada por la percepción inicial con la que los padres acuden a las reuniones con el profesor, puesto que pueden percibir un clima escolar reactivo a sus opiniones y valoraciones o una falta de valoración del profesorado. Por tanto, el establecimiento del buen clima pasará por hacer frente a estos pensamientos, dando un voto de confianza a la capacidad y profesionalidad del educador.

3.2.2. *Capacidad para hacer frente a las expectativas negativas, propias y ajenas.* Los peores enemigos del trabajo del docente son los pensamientos, creencias y teorías negativas que posee y que se activan activa en sus conversaciones con los padres (percepción, memoria, juicios, estrategias, interpretaciones, etc.). Por tanto, es fundamental que el docente trabaje las expectativas hacia los padres, hacia los alumnos y hacia él mismo.

- *Trabajar las expectativas hacia los padres.* Muchos profesores prefieren que los padres colaboren en aquellas actividades en las que pueden dar su punto de vista y deben seguir solamente las instrucciones del profesor, y en áreas en las que se consideran ellos los expertos (Finders y Lewis, 1994; Tett, 2001). Precisamente, las expectativas de los profesores y de los padres pueden cambiar y modificar lo que uno espera del otro. El tiempo, la paciencia y la confianza forjada entre ambos, puede ayudar a frenar esas expectativas negativas de los padres.

- *Trabajar las expectativas hacia los estudiantes.* Los docentes cambian el tono del discurso dependiendo de las expectativas que se hayan forjado sobre los factores que consideran que más influyen en el rendimiento de sus estudiantes: el apoyo parental y la ayuda en las tareas escolares, la buena relación con los progenitores, la buena relación entre padres y profesor, o la confianza del alumno en el profesor. Por este motivo, las bajas expectativas que el docente tiene sobre los estudiantes influyen en niveles de participación bajos (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Vondra, 2000).

- *Trabajar las expectativas propias, y en concreto, su sentido de eficacia.* Concretamente, las creencias del educador pueden referirse a su capacidad para guiar a los padres, a su competencia docente y al modo de entablar su contacto con ellos, de invitarles a colaborar, de plantearles sus objetivos, y de ver sus obligaciones y de repensar en sus habilidades.

- *Replantarse los objetivos de la comunicación entre familia y escuela.* El docente debe ser consciente de que su labor es que la familia se responsabilice de la educación de su hijo. Para tal fin, no sólo debe rendir cuenta de los aspectos académicos del niño, sino también de los demás aspectos formativos: preocuparse de cómo superar las dificultades presentes, desarrollar vías en las que las familias puedan apoyar a su hijo, o cómo promover un desarrollo mayor en su alumno entre otros aspectos. En función de qué perspectiva o perspectivas asuma el educador, el tipo de relación con la familia puede verse sesgada.

- *Acercarse con una motivación y actitud positivas.* Existen varios factores que pueden detectarse en los docentes, y que inciden en una baja motivación a la hora de comunicarse: que exista un bajo apoyo por parte de la escuela a su labor, que no haya apenas tiempo para desarrollar un programa y mantener una relación efectiva con los padres, que no se valoren las opiniones de los padres que el docente transmite a la escuela, o que exista una desautorización por parte de la familia de su labor.

3.2.3. *Capacidad para detectar e identificar las necesidades de los padres en un ambiente de respeto y de cordialidad.* El profesor debe lograr obtener información de la familia empleando, para ello, sus dotes empáticos. En muchas ocasiones la familia puede adoptar un papel pasivo, e incluso suspicaz, en los encuentros con el educador, lo que obstaculizará en gran medida la relación de colaboración y de confianza con él. Es de radical importancia que las reuniones o citas con el profesor sean comunicadas con la suficiente antelación, se desarrollen en un ambiente agradable, de respeto mutuo y en un ambiente distendido y colaborador.

3.2.4. *Capacidad de generar información útil para las familias.* La falta de información se ha identificado como una de las fuentes principales de conflicto entre familia y escuela. Para garantizar que el contenido sea útil el profesor debe pensar detenidamente los puntos a tratar en su reunión, y contar previamente con la opinión que los padres tienen sobre estos aspectos que va a comentar. Esa utilidad

de información supondrá dar respuestas a las verdaderas necesidades de sus hijos (Finders y Lewis, 1994), exponer los mensajes con la claridad suficiente para que sean entendibles para las familias, superando así una de las barreras comunicativas más importantes.

3.2.5. *Capacidad para responder con celeridad a las demandas planteadas.* Los argumentos que los profesores emplean, en contra de la participación activa de los padres, es que no saben cómo funcionan las escuelas, piden cosas imposibles, o no se ponen de acuerdo entre ellos mismos (García Bacete, 2003). Teniendo en cuenta esta variedad de situaciones, el profesor deberá hacerles frente de la forma más eficaz posible.

3.2.6. *Capacidad para plantear actividades conjuntas con la familia,* a su medida, para ir a la par en la educación del menor. La literatura ha distinguido algunos modelos de relación participativa según la postura del profesional que la promueva. Existe un primer modelo entendido como experto, en cuanto que el docente asume el control y toma las decisiones, selecciona la información y solicita de los padres lo que él considera necesario. El segundo modelo, denominado de transplante, sostiene que el docente traslada su experiencia al campo familiar, y considera que la familia puede colaborar en la formación del niño, motivo por el cual espera mantener una relación continuada y positiva con los padres. Finalmente, el modelo de usuario, supone que el profesor respeta a los padres y reconoce la competencia. El docente debe saber adaptarse a las demandas, al tiempo y a los recursos disponibles de la familia para poder establecer la mejor vía posible de colaboración familiar.

3.3. Eficacia en la percepción del cumplimiento de la labor familiar

El último factor que cabe destacar se refiere al modo en que los docentes perciben la labor familiar. Cuanta mayor relación existe entre los padres y los docentes, mayor capacidad de entendimiento y mayor encuentro efectivo se produce entre ellos (Molland, 2004).

Si los docentes están convencidos de la importancia de la participación con las familias y lo perciben como un factor de mejora y de rendimiento a su labor docente influirán en las labores que quieran realizar con los padres. Así lo han hecho notar Bauch y Goldring (1998) cuando sugieren una cuádruple clasificación en función de la relación que el docente mantiene con las familias: 1) burocrática, en la que hay poca participación de padres y docentes; 2) profesional, en la que hay más implicación del docente que de los padres; 3) de empoderamiento, en la que hay mayor implicación familiar que escolar, y 4) de paternariado, donde tanto la escuela como la familia se implican de igual forma.

4. CONCLUSIÓN

Como se ha señalado en estas páginas, crear una comunicación efectiva es esencial para establecer una fuerte relación entre la escuela y la familia. Desafortunadamente, pocos docentes están formados en las habilidades que necesitan para establecer una comunicación efectiva con las familias. Por este motivo, se aboga porque los centros contemplen un plan de formación del personal específico sobre este tema.

Existirán barreras que no van a ser subsanables únicamente con formación docente (como no disponer de tiempo ni de espacio necesario para comunicarse con los padres o no hablar el mismo idioma que la familia). Sin embargo, muchas otras podrán verse fortalecidas con actuaciones directas promovidas desde la institución escolar. Es un aspecto asumido que hay una propensión en los docentes a interactuar con los padres y a mostrarles unas *actitudes* atribuidas al modo en que la escuela organiza la participación (Seginer, 2006; Gaziel, 1998). Si se infiere del docente su buena predisposición para establecer de vínculos continuos y sistemáticos con las familias, el desafío por parte de la escuela viene

de cómo optimizar esos vínculos, qué medidas pueden tomar para facilitar un apoyo efectivo a las familias, y cómo aumentar la confianza ante un docente que tiene que superar numerosos obstáculos.

La falta de estudios pone de manifiesto que se necesita recoger información de los docentes y proponer medidas para subsanar los obstáculos que tienen. Mientras tanto, cada institución educativa puede plantearse llevar a cabo un plan de formación a partir de lo que los docentes de su centro reclaman. Se pueden aprovechar los espacios de intercambios comunicativos con ellos, y los encuentros semanales de trabajo para recabar información de sus carencias. Posteriormente sería cuestión de priorizar la formación en los factores que condicionan una buena labor con los padres y que redundan en una mejor calidad del centro educativo. Precisamente, la experiencia de autores como Hoover-Dempsey, Walker, Jones and Reed (2002) pone de manifiesto que el esfuerzo vale la pena.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addi-Racah, A.; Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.
- Bacete, F. J.; Rodríguez, O. (2004). Family and Ability Correlates of Academic Grades: Social Status Group Differences. *Psychological Reports*, 95(1), 10-12.
- Bauch, P. A.; Goldring, E. G. (1998). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73 (1), 15-35.
- Clark, R. (1983). Family life and school achievement: Why poor black children succeed and fail. University of Chicago Press: Chicago.
- Cooper, H. M.; Lindsay, J. J.; Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family and Parenting Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-87.
- Dauber, S. L.; Epstein, J. L. (1993). Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools', En N. F. Chavkin (ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society* (pp. 53-71). Albany: Nueva York.
- Egan, G. (1990). *The skilled helper: A systematic approach to effective helping*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Epstein, J. L.; Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook on the Sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Fan, X.; Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Finders, W.; Lewis, C. (1994). Why Some Parents Don't Come to School, en K. Ryan and J. Cooper (eds) *Kaleidoscope: Readings in Education*, 11ª edición (pp. 126-31). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- García-Bacete, J. (2003). Las relaciones escuela-familia. Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Gaziel, H. H. (1998). School-based management as a factor in school effectiveness, *International Review of Education*, 44 (4), 319-333.
- Grolnick, W. S.; Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A. T.; Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E.; Taylor, L. C. (2004). Parent-School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

UN ABORDAJE AL PERFIL DEL PROFESIONAL CAPAZ DE ESTABLECER UNA COLABORACIÓN EFICAZ Y POSITIVA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

- Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M.; Jones, K. P.; Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An In-Service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7): 843-67.
- Huntsinger, C.S.; Jose, P.E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Koutrouba, K.; Ekaterini, A.; Georgios, T.; Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology*, 30(3), 311-328.
- Mir, M.; Batle, M. y Hernández, M., (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html en 26-II-2010.
- Molland, J. (2004) 'We're All Welcome Here'. *Scholastic Instructor*, 115(1), 22-26.
- Obeidat, O. M.; Al-Hasan, S. M. (2009). School-Parent-Community Partnerships: The Experience of Teachers who Received the Queen Rania Award for Excellence in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan. *The School Community Journal*, 2009, (19) 1, 119-136.
- Price, B. J.; Marsh, G. E., (1985). Practical suggestions for planning and conducting parent conferences. *Teaching Exceptional Children*, 17(4), 274-278.
- Rivas, S. (2009). Co-construyendo la relación familia escuela, *En VV.AA. Educación, investigación y desarrollo social (1839-1845)*. Universidad de Huelva: Huelva.
- Seginer, R. (2006) Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting*, 6 (1), 1-48.
- Seitsinger, A. M; Felner, R. D.; Brand, S.; Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-230.
- Tett, L. (2001). Parents as Problems or Parents as People? Parental Involvement Programmes, Schools and Adult Educators. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 188-98.
- Tozer, S. E.; Senese, G.; Violas, P. C. (2006). *School and Society Historical and Contemporary Perspectives*, 5ª ed. New York: The McGraw-Hill.
- Uludag, A. (2006). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 807-817.
- Vondra, J. I. (2000). Commentary for "Schooling an high risk populations: The Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 37, 471-479.
- Yamagata-Lynch L. C.; Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching And Teacher Education*, 25(3), 507-517.
- Yum Kwon, K.; Suh, Y.; Yoo-Seon, Y.; Bang, Jung, J.; Moon, S. (2010). The note of discord: Examining educational perspectives between teachers and Korean parents in the U. S. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 497-506.

Fecha de recepción: 8 febrero 2010

Fecha de admisión: 19 marzo 2010