



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

**INTERRELACIÓN ENTRE MODELOS, RESPONSABILIDADES  
Y FILOSOFÍA EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA****Sonia Rivas Borrell**

Universidad de Navarra

**RESUMEN**

Pensar teóricamente en una responsabilidad compartida entre familia y escuela a la hora de educar a los hijos se percibe como deseable. Sin embargo, la práctica educativa no se alinea en tal discurso. Con frecuencia se trata fallidamente de conciliar dos formas muy distintas de contemplar la educación, de establecer relaciones y de estrechar vínculos, de ajustarse a diversidad de situaciones, intereses y expectativas por las diferentes pretensiones a la hora de educar. En este sentido, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002), el modelo de Epstein (2001) y la teoría del capital social nos ayudan a comprender que las relaciones sociales y vínculos que se establecen entre ambos contextos tienen una influencia superpuesta, y no tanto separada.

Partiendo de este marco conceptual, la comunicación analiza la estrecha interrelación que existe entre los *modelos de participación familiar*, las *responsabilidades* asumidas por los padres a la hora de participar, y la *filosofía subyacente* en la configuración de las relaciones que se producen entre ambos ámbitos educativos, que supone asumir unos estilos de participación familia-escuela totalmente diferentes. De este modo se trata de ofrecer un marco de referencia útil con el que se pueda analizar el tema de la participación familiar.

**Palabras clave:** familia, escuela, relaciones, responsabilidades, modelos

**ABSTRACT**

Theoretical shared responsibility between family and school for educating children is perceived as desirable. However, normal educational practice does not condone this idea. Frequently, trying to conciliate two different forms of educating fails to establish relationships, strengthen ties, adjust to different situations, interests and expectations. In this sense the Brofenbrenner ecological theory (1988), the Epstein model (2001) and the theory of social capital help us understand that the social relationships and ties which are established between the two contexts have an overlapping rather than a separate influence.

Based on this conceptual framework, this paper analyses the close relation that exists between the models of family participation, the responsibilities accepted by the parents when participating, and the underlying philosophy in the configuration of the relations produced between each educational ambit, which means accepting totally different family-school participation styles. In this way a useful framework is offered with which family participation can be studied.

**Key words:** family, school, partnership, responsibilities, models



## INTERRELACIÓN ENTRE MODELOS, RESPONSABILIDADES Y FILOSOFÍA EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

### INTRODUCCIÓN

Hasta hace relativamente pocos años, la escuela y la familia se veían como dos esferas de influencia separadas, en la que cada una tenía una misión que solicitar a la otra, por su distinta naturaleza. Se asumía que la familia pudiera colaborar con la escuela, en cierta medida, en tareas burocráticas del centro, mientras que la escuela podía solicitar a los padres cierta colaboración para el desempeño de los deberes escolares de sus hijos. Sin embargo este panorama ha cambiado radicalmente: tender puentes entre el entorno escolar y el entorno familiar es un objetivo de las políticas de muchos países desarrollados porque se sabe que estos dos ámbitos tienen influencias conjuntas en el desarrollo integral del niño, por lo que se busca fortalecer la relación entre ellas. Concretamente, en España, varias reformas legislativas han tratado de desarrollar este aspecto. La última ley educativa, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE de 3 de mayo de 2006, Título V, capítulo 1, arts. 118.4 y 121.5) subraya la responsabilidad que existe entre las familias y el centro educativo a la hora de educar, y alude a los distintos cauces que se establecen por ley para poder hacer efectiva la participación (Título V, capítulo 1, arts. 119.4 y 122.3).

No sólo la legislación, sino también las escuelas han ido dando pasos hacia la creación de una cultura de participación y colaboración entre docentes, familia y comunidad (Scribner, Young y Pedroza, 1999; Caspe, 2003; Weiss, Kreider, Lopez y Chatman, 2005; Epstein, Sanders, Simon, Clark, Rodriguez y Van Voorhis, 2008). La investigación ha favorecido a fortalecer dicha cultura, dado que se han subrayado los beneficios que dicha colaboración conlleva tanto para las familias, como para el niño o para las instituciones escolares, aunque teniendo cautela a la hora de interpretar los resultados al no ser generalizables ni a todas las situaciones, ni a todas las familias, ni a todos los contextos (White, Taylor y Moss, 1992).

Así pues, padres, docentes, o legisladores, parecen tener clara la premisa de que la colaboración mutua entre familia y escuela es fundamental. En ese caso, cabe preguntarse por qué razón no hay mayor implicación o, mejor dicho, por qué razón sigue existiendo un salto muchas veces insalvable entre el entorno escolar y el entorno familiar a la hora de colaborar conjuntamente. Se entiende que esta colaboración en un sentido amplio, en cuanto que debe implicar no sólo que la escuela conciba a la familia como un agente fundamental en el proceso educativo del niño, y que se creen ambientes en los que la cooperación sea perseguida, sino que también que la implicación sea alentada, y para ello, se esté formado para saber cómo acometerlo del mejor modo posible.

Entender por qué razón se produce la colaboración de los padres en la escuela, analizado tanto desde el punto de vista escolar como familiar, es algo que debe preceder al cómo promoverla. La raíz la encontramos en las interacciones, en las relaciones que se producen como fruto de los roles asumidos por los padres y profesores a la hora de participar, la filosofía que subyace en ellos y los modelos elegidos para hacer efectiva la participación.

Tomando como marco conceptual la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002), el modelo de Epstein (2001), y la teoría del capital social<sup>1</sup>, comprendemos las relaciones sociales, los vínculos que existen y que se forman entre la familia y la escuela. En este sentido, a la hora de hablar de educación, defenderemos que las relaciones que se producen en estos entornos no son influencias separadas, sino más bien influencias superpuestas. Por ello, va a ser necesario coordinar el trabajo conjunto entre padres y educadores para ir al unísono en la educación del niño.

## INTERRELACIÓN ENTRE MODELOS, RESPONSABILIDADES Y FILOSOFÍA EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

### 2.1. MODELOS DE PARTICIPACIÓN

El creciente interés por la implicación entre familia y escuela ha producido una prolífica investigación que detalla diferentes formas en que la relación familia-escuela se puede hacer efectiva. Podríamos



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

nombrar tres tipos de abordajes que analizan esta cuestión: los primeros, que tratan de abarcar qué deben hacer los padres de unas características sociales, económicas, culturales, o lingüísticas específicas para implicarse en la educación de sus hijos (Paniagua, 2005; Anderson, 2007; Van-Velsor y Orozco, 2007; Orozco, 2008; Patall, 2008); los segundos, que combinan la implicación familiar con las actividades educativas y formativas de los padres (Sanders, 1999; Lam, 2005); y los terceros, que ofrecen una visión más amplia puesto que incluyen actividades que promueven la interacción entre casa, escuela y comunidad (Pugh y de'Ath, 1989; Eccles y Harold, 1996; Epstein, 2001; Kohl Lengua y McMahom, 2000; McDermott, 2008).

Todos ellos describen diferentes intervenciones educativas que pueden ser llevadas a cabo en la escuela (*implicación personal*), en las propias casas (*implicación de comportamiento*), o que pretenden ir más allá de la materialidad de actividades (*implicación cognitiva-intelectual*) el modo de concretar la relación (Grodnick y Slowiaczek, 1994; Rivas, 2007). Precisamente, que existan alternativas de colaboración responde a que éste es un término amplio, de naturaleza dinámica y compleja, precisamente porque tiene que adaptarse a sus dos principales agentes. Por tanto, es lógico que no se contemple un solo modo de entender la relación entre familia y escuela y, por tanto, de establecer vías únicas o modelos de vinculación entre ellas.

Varios autores han desarrollado marcos para entender los tipos y componentes que existen en la conexión padres-escuela. Se podrían citar cuatro distintos a partir de las cuales se ha trabajado para lograr vías de relación eficaz entre ellas. Si bien desde todos ellos se pretende llegar al mismo objetivo y para todos ellos, la educación de los padres es una pequeña pieza dentro de un gran marco de trabajo, la diferencia estriba en el aspecto al que cada modelo le presta mayor interés.

**1) Modelo basado en la colaboración.** Una de las tipologías quizás más conocidas que iluminan la variedad de relaciones comunicativas entre padres y escuela es la concepción basada en la colaboración. Este modelo, abanderado por Epstein (1992, 1995), sustenta que hay esferas de relación que se superponen entre la familia, la escuela y la comunidad, mientras que en otras, en cambio, existe separación. La clave del éxito del modelo se basa en la actuación conjunta entre padres y profesores partiendo de objetivos compartidos y asumidos, que supondrá dominar una serie de habilidades y tener recursos a su alcance, tener una estructura desarrollada, una responsabilidad compartida y una autoridad moral en ambas partes

**2) Modelo comprensivo de escuela.** Comer, Haynes y Joyner (1996) consideran que se puede trabajar conjuntamente cuando los docentes logran crear un clima correcto en la escuela. El desarrollo de la escuela debe configurarse de modo que los docentes puedan interactuar y crear un clima positivo. Este modelo contempla que la escuela debe contar con tres grupos para una buena organización: un equipo rector, que establece los principios y coordina las actividades, un equipo de apoyo que colabora en la buena marcha del proceso, y un equipo de participación de los padres en la escuela.

**3) Modelo basado en las fuentes de conocimiento.** Moll, Amati, Neff y González (1992), que entre otros autores defienden esta aproximación, señalan que un buen funcionamiento dependerá del apoyo mutuo y de la confianza que padres y profesores se brinden, basados en el conocimiento y las habilidades desarrolladas, puesto que padres y docentes ocupan diferentes roles ante la educación del niño. La responsabilidad desde este modelo se asume de modo separado entre familia y escuela, puesto que cada agente lleva a término sus acciones, de las que rinde cuenta ante el otro agente educativo.

**4) Modelo basado en la formación.** Debido a las numerosas barreras que existen a la hora de hacer efectiva la participación, que pueden ser de tipo logístico, actitudinal o de expectativas (Sosa, 2007), este modelo sustenta que la clave es impartir nuevos conocimientos, desarrollar destrezas y habilidades, para hacer que la colaboración sea efectiva (Delgado Gaitán, 1991).

En función del modelo que la escuela defienda, las actividades concretas que se van a proponer a los padres van a tener un carácter y una orientación distinta, por lo que van a demandar de ellos el ejercicio de un rol y una asunción de responsabilidades diferente.



## INTERRELACIÓN ENTRE MODELOS, RESPONSABILIDADES Y FILOSOFÍA EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

### 2.2. INTERRELACIÓN DE RESPONSABILIDADES ENTRE PADRES Y PROFESORES

En términos generales, la familia y la escuela que suele tener visiones distintas, en ocasiones enfrentadas (Scribner, Young y Pedroza, 1999), sobre qué roles deben desempeñar y como consecuencia, qué responsabilidades se debe asumir cada uno. Así, tanto padres como educadores deberían plantearse qué ámbito es exclusivo (intelectual, moral, social, político, religioso, cultural), cuál es el compartido, cuál es el delegable, y qué cometido le corresponde a cada uno. Sin embargo, no es fácil llegar a un consenso en temas educativos, y más cuando no todas las familias parten de las mismas características sociales, culturales, económicas, raciales, aspectos que influyen a la hora de participar, ni todos los centros educativos ni el personal que lo compone tienen el mismo perfil ni espera lo mismo de los padres. Por tanto, no es de utilidad trazar unas líneas rectoras sobre qué se debe hacer en términos generales, aunque sí conocer las características básicas para ver cómo afectan las creencias sobre responsabilidades de unos y de otros en el ejercicio de la participación. Con este conocimiento será más fácil intentar llegar a un consenso entre padres y educadores sobre qué puede derivarse de la implicación familiar y qué esperan unos de los otros en cada situación.

Quizás la falta de entendimiento se debe a una concepción de igualdad, entendida como equivalencia idéntica, más que como correspondencia de funciones realizadas en distintos ámbitos. Si bien es cierto que tanto la familia como la escuela contribuyen en el proceso educativo del niño, en el momento que los roles de ambos se consideren idénticos y no se tenga en cuenta la distinta naturaleza de la familia y la escuela, las funciones de los padres y los profesores puede ser, como de hecho ocurre en la práctica, motivo de discordia.

Que se conciba la relación familia y escuela desde una perspectiva u otra va a conllevar un desempeño de obligaciones y expectativas por parte de unos y de otros, de canales de información y de normas y sanciones efectivas totalmente diferentes. De hecho, se distinguen diversas situaciones en la realidad:

1) *Padres como agentes pasivos*, de quienes se espera poco y se insta en escasas ocasiones a participar y a colaborar en la educación del niño, puesto que se considera que los ámbitos de influencia de familia y escuela son totalmente separados, y se espera poco de ellos. Se trata de padres reactivos más que padres proactivos, puesto que se olvidan de sus funciones educativas. En ese caso, la escuela es un agente primario y la familia el agente secundario en la educación del niño. Los docentes pueden no solicitar la ayuda familiar motivados por:

1) La falta de deseo o disponibilidad real de algunos padres de querer participar, al delegar absolutamente sus responsabilidades formativas y educativas a la escuela.

2) El desinterés mostrado por algunas familias a colaborar con los docentes en la formación del hijo. Se consideran padres "invisibles" a los ojos del docente.

3) La creencia asumida de que los padres ya llevan a cabo una implicación paralela en los hogares, que es suficiente para la formación del niño.

2) *Padres como colaboradores*, en cuanto que se puede esperar de ellos una implicación continua y sistemática, más que esporádica, en las tareas demandadas por el docente, y se trabaja para que las vías de comunicación sean lo más efectivas posibles y adecuadas a cada situación. Cuando la escuela integra en sus programas educativos las actividades de colaboración, se crean oportunidades para una interacción positiva. Se pueden observar situaciones en los que se considera la familia como un agente primario y la escuela como secundario, o bien que exista una colaboración plena, basada en la confianza mutua. Sin embargo, también resulta compleja la colaboración por los siguientes motivos:

1) La desconfianza sobre qué pueden aportar los padres.

2) La preocupación que les genera a los docentes que la participación de los padres infiera en su labor.

3) La falta de habilidades y motivación en los padres la hora de participar.

4) Las cuestiones materiales y logísticas, como la falta de tiempo, de recursos, de formación de los padres que impiden participar adecuadamente.



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

3) *Padres como clientes*, en cuanto que han demandado un servicio a la escuela por el que esperan ser respondidos. Los canales de información tenderán a ser más rígidos, aunque efectivos, tanto para evitar sanciones como para buscar recompensas. Como señalan Roy y Evers (2007), los docentes esperan que los padres desempeñen muchas veces el rol de cliente, más que de colaborador, puesto que es más llevadera su función de educador y no se sienten obligados a rendir cuentas ante nadie. Sin embargo, la relación se puede entorpecer cuando aparece alguno de los siguientes factores en el ámbito familiar o escolar:

- 1) Mantener un discurso diferente entre familia y escuela o no se atienden las demandas solicitadas (Garreta, 2008);
- 2) Inhabilidad, falta de preparación, de formación o de apoyo para saber cómo implicarse (Epstein y Dauber, 1991; Levin y cols., 1997);
- 3) Ampararse en unas expectativas y unas experiencias personales concretas que pueden generar desconfianza, desazón o desinterés en el peor de los casos (Holloway, Yamamoto, Suzuki y Mindnich, 2008);
- 5) La desconfianza sobre lo que los padres puedan aportarles.
- 6) La desautorización moral que muchos padres mantienen hacia los docentes, por haberla cedido a sus hijos.

Asimismo, el rol del docente puede asumirse de formas diversas, bien porque el profesor lo asume, bien porque los padres lo esperan de él. La disfuncionalidad sucederá cuando el rol esperado del profesor no es precisamente el que él está desempeñando en la realidad (Véase tabla 1). Así podemos encontrar un docente que puede actuar:

- 1) *como experto*, en cuanto que tiene conservada su autoridad moral ante los padres, puesto que conoce y solventa los problemas educativos a los que se enfrenta.
- 2) *como modelo de transplante*, en cuanto que se limita a informar a las familias sobre su experiencia con el alumno y da pautas de acción a los padres sobre qué y cómo actuar.
- 3) *como usuario*, dado que acata lo que apuntan los padres puesto que reconoce sus competencias, pero a costa de minimizar su labor.

		DOCENTES		
		Usuarios	Transplante	Expertos
PADRES	Clients	Buen funcionamiento	Mal funcionamiento	Mal funcionamiento
	Agentes pasivos	Mal funcionamiento	Buen funcionamiento	Mal funcionamiento
	Colaboradores	Mal funcionamiento	Mal funcionamiento	Buen funcionamiento

**Tabla 1. Buen o mal funcionamiento en función de la interacción de roles entre padres y docentes**

Por tanto, la implicación siempre supondrá conocer qué responsabilidades se esperan de cada uno y tener unas estrategias para poder trabajar con el entorno escolar y vencer los retos que en él siempre se van a presentar. Deberemos tomar en cuenta que la falta de habilidades y motivación se encuentran en todos los casos de roles descritos, por lo que el docente deberá formarse él y formar a los padres para que la colaboración entre familia y escuela sean una realidad.

### 2.3. FILOSOFÍA SUBYACENTE EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

Una vista amplia de las relaciones entre familia y escuela revela dos conceptos distintos de relaciones, que bien pueden converger o divergir: un movimiento es el que sustenta que la escuela es una extensión de la familia, y el otro es en el que la familia es algo separado, incluso adversario –en un sentido negativo- o subsidiario –en un sentido positivo- de la escuela. De ahí que luego puedan derivar asunciones de responsabilidades compartidas, separadas o secuenciadas.



## INTERRELACIÓN ENTRE MODELOS, RESPONSABILIDADES Y FILOSOFÍA EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

Desde el punto de vista de la escuela, hay dos formas de ver a las familias:

1) La primera, en cuanto que la familia es una fuente de conocimiento para la escuela, y la relación familiar y la implicación de los padres tanto en el entorno escolar como en el familiar es tomado como algo natural. Se entiende así la familia como un ambiente de aprendizaje siendo la premisa implícita que las familias pueden ofrecer las disposiciones hacia el aprendizaje. Existen de todos modos diferencias a la hora de elegir los cauces de participación entre los padres que naturalmente se sienten implicados con sus hijos, a aquellos que se sienten obligados o presionados a implicarse (White y cols., 1992; Zellman y Waterman, 1998). De ahí se deriva lo que se señala en la literatura: que el cómo se impliquen los padres en la educación contribuirá a la eficacia de la implicación misma (Darling y Steinberg, 1993; Pomerantz y cols., 2005).

2) El segundo punto de vista, cuando la familia es deficiente, por lo que la ayuda de los padres por parte de la escuela llega a ser un requerimiento explícito para lograr la competencia del estudiante. Con esta última lógica, las relaciones entre familia y escuela aparecen como divergentes, y el éxito de la escuela o fracaso llega a ser cuestión de que la escuela no cese en su empeño formativo.

En función de esta filosofía, el centro deberá buscar y fomentar un ejercicio de participación distinto. El resultado de quién iniciará la dinámica de las relaciones, quién tomará las decisiones y quién llevará a cabo las acciones variará. Por tanto, no se tratará exclusivamente de estudiar la implicación de los padres en términos de cantidad, sino más bien de calidad –si bien esta última debe existir para que se hable de calidad (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007)-.

En cualquier caso, lo que definirá la relación entre familia y escuela, es el carácter de compromiso contractual establecido entre estos dos entornos, que bajo supuesto de confianza mutua y de recíproco acuerdo, aceptan formalmente unas reglas de juego, siempre utilizando un mismo lenguaje entre padres y educadores para poder avanzar en un mayor entendimiento.

### CONCLUSIONES

Entender por qué razón se produce la involucración de los padres en la escuela, tanto visto desde el punto de vista de la familia como de la escuela, es algo que debe preceder al cómo promoverla. Por este motivo en esta comunicación se ha analizado cómo los *modelos de participación familiar*, las *responsabilidades* asumidas por los padres a la hora de participar, y la *filosofía subyacente* en la configuración de las relaciones que se producen entre ambos ámbitos educativos cambian, y supone asumir unos estilos de participación familia-escuela totalmente diferentes.

Es fundamental derivar de lo descrito en la comunicación que la colaboración entre familia y escuela no debe ser traducida como un paquete de medidas que se aplica ante una situación determinada en varias áreas (seguimiento del desarrollo del estudiante, cultivar las relaciones personales con los profesores, programas escolares extracurriculares o sistemas de apoyo a la comunidad). En este sentido, más que preocuparse por la cantidad de participación, lo que interesaría es analizar la calidad de dicha colaboración entre entorno familiar y entorno escolar, y que el docente sepa manejar las relaciones, puesto que si bien existe una necesidad de relacionarse, tanto los padres como los maestros necesitan prepararse para la participación conjunta.

Para que se adopte un modelo u otro de participación se debe considerar que los padres van a ser “tomadores de decisiones”, en cuanto que balancean una serie de prioridades y realidades sobre qué es accesible, de qué se disponible (que cambiará según el tiempo y el grado de especialización), qué es necesario (que variará según su grado de formación). Este proceso va a tomar diferentes caminos en función de las lentes por las que se identifique y se asesore. De ahí la gran importancia de los docentes a la hora de ayudarles a discernir. La cultura, los valores, las creencias, las experiencias mismas, así como los recursos personales, las necesidades y el conocimiento sobre qué supone participar serán de gran importancia.



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

En cualquier caso, se pueden destacar dos aspectos que son claves para poder hablar de colaboración: que las escuelas tengan la estructura organizativa y física que permita desarrollar cauces adecuados de colaboración, y que el personal tengan las actitudes y creencias adecuadas para ayudar a los padres a participar, puesto que dichas actitudes pueden ser facilitadoras o inhibidoras (Hoover-Dempsey, Walker, Jones y Reed, 2002).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, K. J. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

Bronfenbrenner, U. (2002) *La ecología del desarrollo humano* (Barcelona, Paidós).

Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families. *School Community Journal*, 13(1), 80-93.

Comer, J. P.; Haynes, N. M.; Joyner, E. T. (1996). *The school development program*. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. T. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.). *Rallying the whole village: The comer process for reforming education*, pp. 1-26. New York: Teachers College Press.

Darling, N.; Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Delgado Gaitan, C. (1991). Involving parents in schools: a process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.

Eccles, J. y Harold, R. D. (1996) *Family involvement in children's and adolescents' schooling*. En Booth, A. y Dunn, J. F. (Eds.), *Family school links: how do they affect educational outcomes?* pp 3-34. New Jersey: Erlbaum.

Epstein, J. L. (2001) School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools (Boulder, Colorado, Westview Press).

Epstein, J. L.; Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.

Epstein, J. L.; Sanders, M. G.; Simon, B. S.; Clark, K.; Rodriguez, N.; Van Voorhis, F. (2008). *School, family and community partnerships*. Corwin Press.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen, inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.

Grolnick, W. S. y Sloniaczek, M. L. (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 64: pp. 237-252.

Herreros, F. (2004). ¿Por qué confiar? Formas de creación de confianza social. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(4), 604-625.

Holloway, S. D.; Yamamoto, Y.; Suzuki, S.; Mindnich, J. D. (2008): Determinants of parental involvement in early schooling: evidence from Japan. *Early Childhood Research Practice*, 10(1), 20-35.

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*. *Teaching and Teacher Education*.

Kohl, G. O.; Lengua, L. J. y McMahom, 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, pp. 501-523.

Lam, S. K. (2005). An Interdisciplinary Course to Prepare School Professionals to Collaborate with Families of Exceptional Children. *Multicultural Education*, 13(2), 38-42.

Levin, I.; Levy-Shiff, R.; Appelbaum-Peled, t.; Katz, I.; Komar, M.; Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: a longitudinal análisis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.

LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

McDermott, D. (2008). *Developing caring relationships among parents, children, schools, and commu-*



## INTERRELACIÓN ENTRE MODELOS, RESPONSABILIDADES Y FILOSOFÍA EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

nities. Sage Publications: California.

Millán, R. y Gordon, S. (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (4), 711-747.

Moll, L. C.; Amanti, C.; Neff, D.; González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect home and classrooms. *Theory into practice*, 31, 131-141.

Orozco, G. L. (2008). Understanding the culture of Low-Income immigrant latino parents: key to involvement. *The School Community Journal*, 18(1), 20- 37.

Paniagua, F. (2005). *Assessing and treating culturally diverse clients: A practical guide* (3rd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patall (2008). Parent involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.

Pomerantz, E. M.; Grolnick, W. S.; Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: a dynamic process perspective. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.). *The Handbook of competence and motivation*, pp. 259-278. New York: Guilford Press.

Pomerantz, E. M.; Moorman, E. A.; Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents's involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.

Pugh, G. y De'Ath, E. (1989) *Towards Partnership in the Early Years* (London, National Children's Bureau).

Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 63, 511-528.

Roy, K. M.; Evers, C. W. (2007). Parents-partners or clients? A reconceptualization of home-school interactions. *Teaching education*, 18(1), 61-76.

Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.

Scribner, J. D.; Young, M. D.; Pedroza, A. (1999). *Buiding collaborative relationships with parents*. En P. Reyes, J. D. Scribner, y A. Paredes-Scribner (Eds.). *Lessons from high-performing Hispanic schools: creating learning communities*, pp. 36-60. New York: Teachers College Press.

Sosa, A. S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21(2), 103-111.

Van Velsor, P. y Orozco, G. (2007). Involving low income parents in the schools: Community centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling Journal*, 11(1), 17-24.

Weiss, H. B.; Kreider, H.; Lopez, M. E.; Chatman, C. M. (Eds.). (2005). *Preparing educators to involve families. From theory to practice*. Sage Publications: Thousand Oaks.

White, K. R.; Taylor, M. J.; Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91-125.

Zellman, G. L.; Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91, 370-380.

## NOTA

1 Basándonos en la teoría del capital social (Herreros, 2004; Millán, R. y Gordon, 2004), entre la familia y la escuela se debería lograr lo siguiente: a) Creación de altos niveles de *confianza recíproca* entre los miembros de un grupo, en este caso, entre escuela y familias; b) Consenso en un conjunto de *normas compartidas* en torno a líneas de acción común, que es, en concreto, el mejor desarrollo del niño; y c) Generación de una estructura de *trabajo en equipo*, en una cooperación coordinada.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009  
Fecha de admisión: 19 marzo 2009