



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo
Fin de Grao

Implicación familiar en Educación Primaria: avaliación da formación docente

Autora: María Pereira Iglesias

Titora: Jesica Núñez García

Grao en Mestre/a de Educación Primaria

Xuño 2024

**Implicación familiar en Educación Primaria:
avaliación da formación docente**

**Implicación familiar en Educación Primaria:
evaluación de la formación docente**

**Family involvement in Primary Education:
assessment of teacher training**

Resumo

A implicación familiar nas escolas de EP presenta, na actualidade, unha insuficiencia notoria debido á escaseza de formación existente neste eido, tanto para o futuro profesorado como para os e as docentes en activo. Neste horizonte, o presente TFG ten por finalidade analizar a formación dos mestres e mestras na implicación familiar nos centros escolares na etapa de Educación Primaria. Así pois, óptase por unha metodoloxía cualitativa, baseada nunha revisión documental a partir de referencias internacionais e nacionais. Consecuentemente, os resultados acadados amosan a necesidade de loitar polo logro dunha meta común entre as principais institucións que promulgan o desenvolvemento integral do alumnado: a familia e a escola. Alén disto, requírese o acrecentamento de formación específica ao profesorado en técnicas de comunicación, colaboración e participación coas familias, a fin de poder facer efectiva a implicación destas últimas nas realidades escolares.

Palabras chave: Familia, Escola, Implicación familiar, Colaboración familia-escola, Formación docente.

Resumen

La implicación familiar en las escuelas de EP presenta, en la actualidad, una insuficiencia notoria debido a la escasez de formación existente en este campo, tanto para el futuro profesorado como para los y las docentes en activo. En este horizonte, el presente TFG tiene por finalidad analizar la formación de los maestros y maestras en la implicación familiar en los centros escolares en la etapa de Educación Primaria. Así pues, se opta por una metodología cualitativa, basada en una revisión documental a partir de referencias internacionales y nacionales. Consecuentemente, los resultados alcanzados muestran la necesidad de luchar por el logro de una meta común entre las principales instituciones que promulgan el desarrollo integral del alumnado: la familia y la escuela. Alén de esto, se requiere el acrecentamiento de formación específica al profesorado en técnicas de comunicación, colaboración y participación con las familias, a fin de poder hacer efectiva la implicación de estas últimas en las realidades escolares.

Palabras clave: Familia, Escuela, Implicación familiar, Colaboración familia-escuela, Formación docente.

Abstract

Family involvement in PE schools currently presents a notable insufficiency due to the lack of existing training in this field, both for future teachers and for active teachers. Within this horizon, the purpose of this TFG is to analyze the training of teachers in family involvement in schools in the Primary Education stage. Therefore, a qualitative methodology is chosen, based on a documentary review based on international and national references. Consequently, the results achieved show the need to fight for the achievement of a common goal between the main institutions that promote the comprehensive development of students: the family and the school. Beyond this, increased specific training for teachers in communication, collaboration and participation techniques with families is required in order to make the latter's involvement in school realities effective.

Key Words: Family, School, Family involvement, Family-school collaboration, Teacher training.

Índice

Introdución	2
1 Participación, colaboración e comunicación entre a familia e a escola: aproximación conceptual	4
1.1 <i>Roles, responsabilidades e colaboración no contexto educativo</i>	6
1.2. <i>Cultura participativa nos centros educativos: factores chave e desafíos</i> ..	8
2 A implicación familiar no desenvolvemento integral do alumnado de Educación Primaria	10
2.1 <i>Efectos positivos no rendemento académico, habilidades sociais e emocionais</i>	11
2.2 <i>Rol das familias de alumnado con NEAE e NEE</i>	12
2.3 <i>Rol das familias de alumnado estranxeiro</i>	13
3 A formación docente en implicación familiar: a formación inicial e continua	15
3.1 <i>Os plans de estudos do Grao en Mestre/a de Educación Primaria no Sistema Universitario de Galicia (SUG)</i>	17
3.2 <i>A oferta formativa continua dos mestres e das mestras de Educación Primaria</i>	19
4 Propostas e estratexias de mellora da colaboración familia-escola en Educación Primaria: boas prácticas	22
Conclusións	26
Referencias	29

Índice de táboas

Táboa 1. Filtros da primeira busca no portal Web de fprofe	19
Táboa 2. Filtros da segunda e terceira busca no portal Web de fprofe	20
Táboa 3. Resultados da análise da formación continuada ofertada ao profesorado no CAFI relacionada coa familia	21
Táboa 4. Tipos de participación das familias nas escolas segundo Epstein	23

Introdución

A familia xunto coa escola son os principais piares do desenvolvemento nos primeiros anos de vida de cada individuo. Historicamente, estes dous contextos tiñan o cometido de proporcionar axuda ao colectivo infantil para a adquisición das primeiras nocións, tanto de socialización como de valores, necesarias todas elas na vida adulta. No século XIX, e debido á imposición da asistencia obrigatoria á escola, estas dúas institucións comezaron a soldar lazos e a ser complementarias, co propósito de lograr unha mellor educación no que aos menores respectaba (Egido, 2014). É así como, na actualidade, tal e como enuncia Pire e Rojas (2020), o profesorado é contemplado como o experto na educación, mais, a súa tarefa debe estar consolidada nas relacións que estableza co entorno familiar do alumnado, uníndose e creando redes de apoio.

Seguindo a Rodríguez-Ruiz et al. (2019), un dos factores que pode influír á hora de establecer e manter vínculos eficientes coas familias do alumnado é a formación que tanto os futuros e futuras mestres/as teñen, así como a formación continuada que se lle oferta ao profesorado.

Polo tanto, a implicación familiar nos centros de Educación Primaria é unha tarefa de vital importancia que aínda non se logrou na súa totalidade, posto que seguen existindo variables influentes, tales como: unha porcentaxe de desinterese, falta de motivación, déficit de confianza depositada no profesorado e no centro ou incompatibilidade horaria por parte das familias, entre outras, a pesares de que estas senten que son un membro máis do centro (Reparaz e Jiménez, 2015). É mais, Egido (2014) engade que na praxe segue a existir unha visión tradicional por parte das institucións educativas, o que resulta na consideración de que o proceso de aprendizaxe sexa unha labor única do equipo docente. Neste sentido, a formación inicial dos docentes no que respecta á participación das familias é moi limitada e case carente, o que dificulta o establecemento de redes de comunicación (Galián, 2023).

Ante isto, o presente Traballo de Fin de Grao busca analizar a formación dos mestres e mestras na implicación familiar nos centros escolares na etapa de Educación Primaria (EP).

A partires deste obxectivo xeral, parten os seguintes obxectivos específicos:

- Indagar sobre a importancia da relación entre escola e familia.
- Estudar as dificultades da participación das familias nas escolas na etapa de Educación Primaria.
- Coñecer a participación das familias tanto de alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE) ou con Necesidades Educativas Especiais (NEE) como de alumnado estranxeiro nos centros de Educación Primaria.

- Examinar propostas e estratexias que contribúan á mellora da colaboración familia-escola na etapa de Educación Primaria.

Partindo desta premisa, cabe resaltar que o devandito TFG englobase na modalidade de iniciación á investigación documental. Máis concretamente, e con respecto ao seu desenvolvemento, este comezará cunha revisión teórica sobre a participación, colaboración e comunicación entre a familia e a escola; afondarase tamén nos roles e nas responsabilidades que as familias desenvolven no contexto educativo, e examínase a cultura participativa das familias existente nos centros educativos. Ao mesmo tempo, analizarase a implicación familiar no desenvolvemento integral do alumnado de EP, comprobando os efectos positivos que isto supón no rendemento académico e na adquisición de competencias sociais e emocionais dos escolares. Do mesmo modo, estudarase o rol que desempeñan tanto as familias de alumnado NEAE/NEE como de alumnado estranxeiro.

Unha vez analizada teoricamente a realidade socioeducativa obxecto deste traballo, avaliarase e farase unha valoración sobre a formación inicial e permanente brindada aos docentes en relación co entorno familiar tanto nos plans de estudos dos Graos en Mestre/a de Educación Primaria do Sistema Universitario de Galicia (SUG), como na oferta da formación continuada do profesorado no Centro Autónomo de Formación e Innovación (CAFI). Finalmente, realizarase unha revisión de boas prácticas sobre as propostas e estratexias de mellora da colaboración familia-escola na etapa de EP. Por último, e para rematar, presentaranse as conclusións finais do traballo seguidas das referencias consultadas.

1 Participación, colaboración e comunicación entre a familia e a escola: aproximación conceptual

A relación existente entre a familia e a escola debe estar fundamentada nun clima de participación, colaboración e comunicación constante. En caso de cumprir estas premisas, afianzarase a base da tan agardada implicación familiar nos centros educativos.

Ao longo dos últimos anos, abordouse a cuestión referente á implicación das familias nas escolas e afondouse no seu estudo. Neste senso, foron numerosos os/as autores/as que reflexionaron sobre a importancia e a necesidade da comunicación, colaboración e participación das familias coas escolas no período de aprendizaxe da cativada. Proba disto son as mostras que os autores deixaron, tales como: Epstein et al. (2002) co seu modelo teórico das esferas de influencia superpostas (Escola, Familia e Comunidade); Gordon, (1979) coa súa tríada de modelos sobre implicación familiar (*Parent Impact Model*, *School Impact Model* e *Community Impact Model*); ou Hornby (2000) co seu modelo bipiramidal xerarquizado (*parental needs* e *parental contributions*), e que na actualidade están recollidas como literatura académica.

En primeiro lugar, sinalar que a participación activa e continua das familias axudará ao alumnado a incrementar a súa motivación e a sentirse acompañado no proceso de ensino-aprendizaxe (E-A), aportando percepcións e tomando decisións (Mendoza-Santana e Cárdenas-Sacoto, 2022). Seguidamente, a colaboración entre estas dúas institucións é, segundo Egidio (2020, p. 66), “un elemento clave para o logro do éxito escolar”. Ademais, aporta beneficios aos e ás menores en tres ámbitos distinguidos: o afectivo, o escolar e o social. Por último, a comunicación é o piar para o establecemento de relacións entre a familia e a institución escolar, así como para entenderse e comprenderse. Porén, hoxe en día, esta comunicación é débil e pouco fluída. Carecendo desta última, é imposible lograr tanto a participación como a colaboración entre as dúas institucións das que se está a falar (Guzón e González, 2019).

Ante isto, cómpre destacar que a participación das familias nos centros escolares debe ser entendida como unha estreita relación existente entre ambas institucións. A familia, como membro da comunidade educativa, tal e como enuncia Issó et al. (2018), deberá levar a cabo diversas accións xunto coa escola coa máxima de axudar no desenvolvemento pleno e óptimo do alumnado. É así como, referente a isto, a participación destas nos centros educativos, e máis concretamente na etapa de EP, permite solucionar problemas de xeito máis rápido e eficaz. Cómpre sinalar que, o principal obxectivo da participación das familias nos colexios fundaméntase no fomento do desenvolvemento integral dos e das discentes (Castillo et al., 2020; Issó et al., 2018).

Neste sentido, e seguindo a Lorenzo (2014), participar supón intervir de xeito activo e democrático naquelas sentencias, feitos e/ou actos que se desenvolven no centro. A participación, polo tanto, virá determinada pola relación existente entre as familias e os centros escolares (cun carácter rigorosamente formal, máis real, etc.).

En adición ao exposto con anterioridade, en España o rol participativo das familias nos centros educativos percibiu un importante aumento desde os anos 70, coincidindo coa aprobación da *Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa* (LXE); esta lei aludía ás familias a participar na educación dos menores, configurando así un apoio neles. Ademais, mencionaba como os membros familiares tiñan a obriga de ser informados sobre o proceso de E-A dos seus fillos e fillas, e, á vez, podían crear agrupacións para que a súa participación fora conxunta (Rivas e Ugarte, 2014).

Na actualidade, pode corroborarse como se evidencia unha tendencia a unha maior preocupación, por parte das familias, pola participación na educación dos seus fillos e fillas. Deste mesmo modo, as familias actuais afirman que, a pesares da súa carga de traballo, están moito máis comprometidas e entregadas á educación dos seus descendentes (en comparación á preocupación e á entrega que os seus proxenitores tiñan con eles e elas). Porén, este incremento na participación dos familiares ten a grandes trazos unha visión individualizada; é dicir, as familias incrementan a súa participación na escola por aspectos que soamente atinxen aos seus fillos/fillas en particular. Neste senso, o profesorado xunto coas familias demandan a existencia de acordos entre todos os membros da comunidade educativa a fin de promover unha boa participación (Issó et al., 2018; Meza-Rodríguez e Trimiño-Quiala, 2020). Afírmase deste xeito que, para lograr unha boa participación das familias nas institucións educativas é primordial considerar a comunicación como o cimento de todos os vínculos de confianza (Lorenzo, 2014).

A este respecto, é preciso valorar a importancia da comunicación, e polo tanto tamén da colaboración, das familias na escola. De non ser así, os centros educativos conseguirían resultados moi acoutados e restrinxidos en contraste cos que se poden obter se estas dúas institucións traballan man a man (Rivas e Ugarte, 2014). Máis concretamente, seguindo a Frontado De Villamizar (2020), a comunicación non está unicamente circunscrita á difusión de información, senón que tamén engloba a fundación de situacións que propician a interacción entre o profesorado, a familia e o alumnado; é dicir, crear contextos comunicativos nos que haxa un emisor (docente) e diversos receptores (alumnos/as, pais/nais...), etc.

Nesta mesma liña, e apoiándose en Macia (2018), a comunicación establecida entre persoal docente–familia pode ser de dous tipos: dunha banda, unidireccional (páxina web do centro escolar, anuncios, follas informativas...) e doutra, bidireccional (entrevistas, axenda escolar, correos electrónicos, reunións individuais/grupais...). Porén, se o que se quere é o establecemento dunha colaboración continua e de calidade entre ambas institucións, as

familias deben dispoñer de información recente sobre as novas da escola, así como ter coñecemento dos acontecementos que suceden diariamente no centro escolar; é dicir, transcender as formas tradicionais de comunicación acrecentando a información para que os pais e as nais integren novas formas de colaboración (Madrid et al., 2019). Todo isto ten a finalidade última de converter ás familias en axentes activos e facer que aumenten a súa confianza cara a escola, incrementando así de xeito directo tanto a súa colaboración como o desenvolvemento de responsabilidades xunto coa mesma. Polo tanto, hai que loitar polo mantemento e/ou aparición das boas comunicacións entre escola e familia, xa que se estas son positivas creárase unha atmosfera proveitosa e propensa para unha aprendizaxe significativa, dando lugar así a unha cultura colaborativa entre as dúas.

En definitiva, para lograr a implicación das familias nas escolas, é imprescindible que estean consolidadas e haxa conexión nas relacións de participación, colaboración e comunicación entre as dúas institucións, posto que afectan de xeito directo ao desenvolvemento integral (favorecendo a niveis afectivos, sociais e escolares) dos e das discentes.

1.1 Roles, responsabilidades e colaboración no contexto educativo

As familias, entendidas como membros da comunidade educativa, deberán ser axentes activos na escola. É así como asumirán diferentes roles, cargarán con diversas responsabilidades e colaborarán vivamente cos membros que forman parte das institucións educativas, co obxectivo de mellorar o proceso de ensino-aprendizaxe dos seus fillos e fillas, promulgando así un ensino de calidade.

Referente a isto, autores como Zambrano-Mendoza e Viguera-Moreno (2020) ou Lastre et al. (2017) apuntan que o proceso de E-A ten o seu comezo no núcleo familiar e *a posteriori* pasa a reforzarse na escola. Cando os nenos e as nenas están a cursar a Educación Primaria, as súas familias desempeñan un rol fundamental de acompañamento ao longo desta etapa. Ademais, crean vínculos cos docentes a fin de fortalecer, aconsellar e guiar todas as prácticas que son levadas a cabo no proceso educativo dos seus fillos e/ou fillas. Así mesmo, a unión das familias co persoal docente, a observación e o amparo proporcionado polos proxenitores no proceso de E-A axuda á creación dun ambiente de evolución e progreso, logrando deste modo que o alumnado supere os seus obstáculos e teña unha motivación continua. Non obstante, é preciso concretar a necesidade da conservación dunha boa rede de comunicación entre ambos axentes. De ser así, tanto as familias como os membros do centro escolar poderán estar informados e desenvolver satisfactoriamente os roles

pertinentes; ademais, facilitaráselles a maneira de entender as pautas de colaboración que deben ser levadas a cabo segundo o momento.

Así pois, Epstein et al. (2002) concibiu o modelo das tres esferas superpostas, nas que o seu eixo común é sempre o/a discente. A autora corrobora que a familia, a escola e a comunidade son os principais contextos nos que a infancia medra e adquire coñecementos e experiencias, sendo estas tres últimas as esferas que se superpoñen. Así mesmo, cada membro destas esferas poderá aportar diferentes saberes aos e ás menores, sendo estes os beneficiarios e adquirindo tamén diferentes puntos de vista. Ao darse a existencia da devandita superposición, o alumnado recibirá máis información e terá un proceso de aprendizaxe máis significativo, posto que as experiencias serán enriquecedoras.

Neste horizonte, é ben sabido que dende o nacemento as familias asumen a responsabilidade de seren os primeiros axentes de socialización dos menores (Espinoza, 2022; Frontado De Villamizar, 2020; Manjarrés et al., 2016). Por este motivo, autores como Espinoza (2022) e Razeto (2016) enuncian que é imprescindible que haxa un estreito vínculo entre as dúas institucións primordiais que inflúen directamente no desenvolvemento dos escolares durante as súas primeiras etapas persoais, compartindo a responsabilidade tanto polo proceso de E-A como polo proceso de desenvolvemento social e persoal do alumnado. É así como, as familias teñen un gran cometido cos seus fillos e fillas posto que serán os seus axentes de imitación; deste modo, as súas conductas, sentimentos, valores, hábitos... deben estar controlados e seren apropiados co obxectivo de crear unha personalidade no alumnado o máis correcta posible.

Por conseguinte, o vínculo creado entre as familias e as institucións escolares (no que ao contexto de aprendizaxe se refire) debe estar patente en tres ámbitos: o desenvolvemento de destrezas sociais, a construción dun réxime de valores e a conformación da personalidade, autoimaxe e autoconcepto (Manjarrés et al., 2015, 2016). Deste modo, é importante que haxa unha sensación de pertenza ao centro escolar e que se identifiquen correctamente tanto as solicitudes como as peticións que se fan entre as institucións para unha correcta colaboración no contexto educativo; algúns destes rogos son: o apoio das familias, que brinden atención polas paixóns dos seus fillos/as e atendan ao seu tempo de ocio, etc. (por parte do persoal das escolas cara as familias) e unha educación inclusiva e de calidade, atendendo a todas as particularidades das persoas, ... (por parte das familias cara ao persoal das escolas) (Burriel, 2021; Manjarrés et al., 2016).

En poucas palabras, a relación que deben adquirir as familias cos centros e coa comunidade debe estar fundamentada na proximidade, na colaboración e na adquisición dunha multiplicidade de roles e responsabilidades. Esta tríada de institucións son, para os nenos e nenas, ambientes sociais que sofren continuas transformacións, polo que en caso de afianzar unha boa relación poderán adaptarse ás necesidades e particularidades do alumnado

en todo momento (Aguado, 2010). Non obstante, para conseguir todo o citado con anterioridade é preciso ter en mente tanto as dificultades coas cales se poden atopar as familias e a comunidade á hora de participar e implicarse nos centros escolares así como os desafíos que hai que lograr para abater os obstáculos existentes.

1.2 Cultura participativa nos centros educativos: factores chave e desafíos

A sociedade contemporánea está a sufrir cambios de continuo. Isto último pon en relevo a necesidade de impulsar novidosos itinerarios na acción educativa co obxectivo de acadar os desafíos existentes e erradicar os factores chave que actúan como barreira na participación familia-escola (Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

A propósito do anterior, as familias, seguindo a Macia (2018), teñen pleno dereito a participar nos centros educativos no que ás decisións e á xestión se refire; así mesmo, tamén gozan do privilexio de poder estar informadas en todo momento sobre o que sucede nas escolas. Polo tanto, sen participación resulta utópica a existencia da familia e da escola como axentes que interveñen na educación; é así como, de mellorar as canles de comunicación entre escola-familia, incrementaríase a participación desta última no proceso de ensinanza dos/as escolares (Frontado De Villamizar, 2020).

Cunha mirada en perspectiva, na actualidade soamente existen dúas vías legais de participación das familias nos centros escolares: o Consello Escolar (CE) e a Asociación de Nais e Pais do Alumnado (ANPA) (Bernal e Naval, 2023; Gomariz Vicente et al., 2019; Lorenzo, 2014). Porén, estas deberían abarcar unha noción de participación máis complexa podendo ser quen de cooperar na toma de decisións, operacións e valoracións da vida levada a cabo no centro en xeral e na aula en particular (Ceballos e Saiz, 2021).

A este respecto, para poder acadar unha cultura na escola fundamentada na participación é preciso unha transformación a nivel de organización, tal e como mencionan Rivas e Ugarte (2014), permitindo que os proxenitores ou responsables posúan tanto a información como o tempo e os recursos necesarios para lograr unha correcta participación. Deste modo, a sociedade actual ten que ter presentes os factores influentes á hora de que as familias poidan participar e relacionarse coa comunidade educativa; Cabe destacar que Autores como Llevot e Bernad (2015) apuntan que estes factores teñen unha relevancia dispar. Non obstante, sería de gran interese que todos as variables predominantes que afectan á hora de consolidar a participación escola-familia foran acompañados de desafíos, co obxectivo de intentar erradicar as trabas e chegar a conseguir unha participación plena e óptima.

Así pois, numerosos autores (Egido, 2014; Llevot e Bernad, 2015; Reparaz e Jiménez, 2015) afirman que a ignorancia da organización do centro escolar é, en moitos dos casos, un obstáculo para as familias, xa que estas teñen dificultades para conciliar os horarios laborais cos horarios proporcionados polas institucións educativas para poder ter titorías ou asistir ás reunións. Ademais, o descoñecemento das infraestruturas e/ou espazos cos que conta o centro e que usos se lles dá a cada un deles é outro dos motivos que acusan a non participación activa das familias. Consecuentemente, algúns centros propuxeron solucións ás anteriores problemáticas, de xeito que melloraron as súas páxinas web e blogs escolares, convocaron reunións colectivas antes do comezo do curso escolar e habilitaron as xornadas de portas abertas para que así as familias estiveran ao día da organización escolar e da distribución dos espazos.

A maiores, as posturas e expectativas das familias tamén están presentes á hora da participación coa escola. Deste xeito, as familias cun poder socioeconómico maior son as que destacan nas relacións de colaboración, mostrando máis interese pola educación dos seus fillos e fillas; en contraposición, as familias de orixe inmigrante acostuman a ter unha participación máis baixa. Neste senso, pódese extraer que as condicións demográficas e/ou culturais si afectan á implicación familiar, acrecentando nalgúns casos o grao de desinterese; aínda así, dáse nalgúns casos unha excesiva desinterese e falta de preocupación por parte das familias cara o desenvolvemento dos seus fillos/as na escola, preocupándose unicamente cando ocorre unha situación negativa ou teñen algo importante que comunicar, descoñecendo polo tanto todo o que se leva a cabo e acontece no centro educativo. É así como, se lle debería dar máis importancia ás ANPAs e facer que estas sexan quen de poder crear programas que favorezan a implicación familiar (Carmona et al., 2021; Fernández e Godás, 2021; Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

Finalmente, é de prima importancia destacar entre os factores clave a escasa formación inicial que posúen os e as docentes en canto á participación e á implicación familiar. Autores como Hernández et al., (2019), Galián, (2023) e Galián et al., (2024) evidencian a reducida preparación do colectivo, tendo que, en moitos dos casos, ser eles e elas mesmas quen de xeito voluntario exploren a formación existente que se lles proporciona a fin de mellorar a súa capacitación. É por isto que, solicítase con extremada urxencia unha gran mellora na formación do equipo docente en canto ás aptitudes necesarias para impulsar a participación, colaboración e implicación familia-escola, escasas e incompetentes na actualidade. Posto que, no caso de mellorar esta formación nos mestres e mestras prosperaríase á súa vez no seu coñecemento acerca do vínculo entre a familia, a escola e a comunidade; por conseguinte, os e as docentes saberían como tratar cos axentes externos e acrecentar, polo tanto, a súa participación (Bernad e Llevot, 2016).

Con todo, a pesares de que xa hai moito avanzado en comparación con anos atrás, a participación non deixa de ser unha responsabilidade de tres institucións diferentes, a familia a escola e a comunidade. Referente a isto, aínda queda moito por avanzar e demasiado por mellorar, de xeito que os desafíos que se propoñan deberán ser cumpridos, na maioría do posible, ca máxima de lograr un plena implicación e, polo tanto, participación.

2 A implicación familiar no desenvolvemento integral do alumnado de Educación Primaria

A familia, como xa se alegou con anterioridade, “é o primeiro axente de socialización na vida da persoa” (Gutiérrez e Isidro, 2023, p.18). En consecuencia, pode ser considerada como un dos principais intermediarios no proceso de socialización da cativada (Espinoza, 2022; Frontado De Villamizar, 2020; Manjarrés et al., 2016; Nargiza et al., 2023); ademais, é primordial que os pais e as nais estean presentes e sexan figuras de acompañamento para os e as escolares no proceso de E-A, participando en conxunto coa escola ao longo de toda a escolaridade. Neste senso, as expectativas (académicas, sociais, emocionais...) emitidas polas familias transcenden aos menores resoando así neles (Díaz Fouz, 2015).

Nesta mesma liña, os proxenitores posúen un rol característico sendo os principais influentes nos/nas menores. Así, as familias asumen a capacidade de seren un apoio fundamental na maduración, aprendizaxe e no crecemento da cativada; é dicir, noutros termos, no desenvolvemento integral dos nenos e das nenas (Antonelli-Ponti et al., 2021; Robledo e García, 2021).

Coincidindo con esta premisa, autoras como Parody et al. (2019) sosteñen a significación de posibilitar que as familias estean implicadas na evolución do alumnado acompañándoo no logro de obxectivos propostos para o seu desenvolvemento integral. É por isto que, é imperativo tanto a concesión de espazos no centro como a adopción de medidas en colaboración coa escola, a fin de fomentar a implicación familiar nas institucións educativas en xeral, e na etapa de educación primaria en particular.

Non obstante, a pesares de estar vixente a idea que expón que na actualidade as familias deben colaborar cos centros educativos formulando propósitos en común e compartindo espazos e tempos, a implicación familiar nas escolas de EP é a súa vez, segundo Gomariz Vicente et al. (2019, p. 46), “un fenómeno multidimensional”. Igualmente, autoras como Epstein e Sheldon (2019) confirman nas súas investigacións que os e as estudantes melloran no contexto académico se hai interese e colaboración directa entre as familias, a escola e a comunidade. Por tanto, a chamada implicación directa sería a máis convinte, debido a que é a que fai referencia á colaboración e participación das familias nas actividades

propostas polas institucións educativas, proporcionándolle axuda aos menores nos seus quefaceres e/ou labores (Gomariz Vicente et al., 2019; Santos Rego et al., 2016); todo isto na etapa do período do desenvolvemento integral do alumnado.

En contraposición ao exposto precedentemente, débese especificar a coexistencia dunha perspectiva familiar centrada exclusivamente no progreso académico do colectivo discente, eludindo por tanto o encontro coa escola, e configurando simplemente unha figura de espectadores e espectadoras (Santos Rego et al., 2019).

Con todo, as familias deben gozar unha posición privilexiada na participación que realizan na escola posto que os efectos desta relación na infancia son positivos, xerando motivación pola aprendizaxe, mellorando o rendemento académico, enriquecendo a estabilidade emocional e/ou favorecendo os bos comportamentos e actitudes (García et al., 2016).

2.1 Efectos positivos no rendemento académico, habilidades sociais e emocionais

A implicación das familias nos centros escolares, como xa se ten recollido ata o momento, é imprescindible. Ademais, esta produce uns efectos beneficiosos no alumnado facendo posible unha mellora na inclusión e no rendemento académico, promovendo as relacións sociais, así como evitando o fracaso na escola, e, polo tanto, un posible abandono temperán (Álvarez Blanco, 2019).

A este respecto, enténdese que todo aquel estudiantado que crece nunha contorna familiar na que se presentan unhas relacións de calidade cos centros escolares, vai ter un maior éxito académico (Martínez et al., 2020; Renta et al., 2019). Neste sentido, e seguindo a Mendoza-Macías e Barcia-Briones (2020), o rendemento académico vai asociado á sabedoría que presentan os alumnos e as alumnas en áreas de coñecemento específicas, que son a súa vez contrastadas co agardado para a súa idade, obtendo boas cualificacións nelas. Non obstante, Herrera e Espinoza (2020) amplían este ditame aclarando que o rendemento escolar depende de máis elementos, entre os que destacan, ademais do intelecto: a motivación, as capacidades e sobre todo a situación social e familiar do alumnado ligada coa relación que teñen estas últimas co centro escolar. Así pois, as familias teñen como deber o acompañamento dos seus fillos e fillas, brindándolles apoio e impulsando a adquisición de coñecementos que lles axude a dominar os obxectivos que os e as menores teñan propostos.

Seguindo esta liña, autoras como Barrientos e Arranz (2019) afirman que se o alumnado goza dun proveitoso acompañamento familiar no proceso de E-A e tamén dunha participación activa por parte dos seus proxenitores na escola, terán unha autoestima superior

e, en consecuencia, un destacado rendemento académico, xunto cunhas aspiracións futuras máis agudas, progresando ao mesmo tempo nas súas cualificacións académicas.

Do mesmo modo, a implicación familiar ten unha gran consideración no desempeño social entendido como “un proceso dinámico e permanente” (Horna-Clavo et al., 2020, p. 225). Isto concibe que as familias sexan axentes activos no proceso de E-A, a fin de conseguir un desenvolvemento integral en todo o estudiantado. Cómpre sinalar que, as familias son consideradas os primeiros contextos onde os nenos e as nenas comezan a desenvolverse e, polo tanto, a socializar. Deste modo, o clima existente neste seno debe ser san e favorable, xa que os menores imitarán o que perciban nos seus proxenitores (Suárez e Vélez, 2018). En definitiva, as familias deben colaborar da man coas institucións escolares, non só para promover un bo desenvolvemento nas habilidades sociais dos rapaces e das rapazas, senón tamén para axudar na formación da personalidade do alumnado, así como mellorar a regulación emocional (Lara e Lorenzo, 2022).

Coincidindo con esta premisa, as habilidades emocionais nos menores están en continuo desenvolvemento. É por iso que o ámbito escolar xunto co familiar deben actuar xuntos e brindarlle ao alumnado unha correcta educación emocional que lle permita acadar as competencias necesarias (sociais, emocionais...) para a vida, formando a nenos e nenas con pensamento crítico, impedindo así un posible desequilibrio emocional e loitando por unha estabilidade afectiva. Deste modo, todos estes froitos positivos poderanse conseguir exclusivamente se hai unha alianza entre as familias e as escolas (Márquez e Gaeta, 2014; Peces et al., 2022).

En suma, a implicación familiar nas escolas é necesaria posto que lle aporta cuantiosos efectos positivos ao alumnado no que respecta as súas habilidades sociais e emocionais, así como ao seu rendemento académico. Porén, a maiores é necesario ter en conta o rol que desempeñan as familias que posúen alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo, ao igual que as que proceden do estranxeiro, a fin de coñecer se a súa participación e colaboración é a mesma, ou, pola contra, presenta inconvenientes ou vese prexudicada.

2.2 Rol das familias de alumnado con NEAE e NEE

As familias do alumnado con NEAE ou NEE posúen as mesmas funcións das que se falou ata o de agora. É así como, deberase impulsar a súa colaboración e o seu incremento en canto á comunicación, para poder intercambiar diversidade de enfoques e expectativas dos educandos, e loitar por lograr unha plena inclusión socioeducativa (Aguilar et al., 2019; Navarro et al., 2020). Así pois, de conseguir o anterior estarase a labrar a constitución dunha escola inclusiva na que, a maiores de estar incluído o alumnado con necesidades, as súas

familias tamén serán consideradas un pilar fundamental tanto na participación como na colaboración coa institución educativa, logrando así unha extraordinaria implicación.

Neste horizonte, segundo Carmona et al. (2021, p. 53), “o potencial educativo de cada alumno reside nas oportunidades que se lle ofrecen para adquirir as competencias necesarias para o seu desenvolvemento”. Polo tanto, neste sentido o rol participativo das familias aínda adquire maior relevancia co principal obxectivo de obter unha escola inclusiva. Estas autoras chegaron á conclusión a través do seu estudo de que as familias de nenos e nenas con NEAE adoitan: en primeiro lugar, presentar unha maior comunicación coas institucións escolares; en segundo lugar, gozar dun superior sentimento de pertenza ao centro académico, e, por último, formar parte do Consello Escolar en maior medida que as familias do alumnado sen necesidades. En adición, Betancourt e Esquivel (2022) consideran que a existencia dunha inclusión plena entre persoal docente e familias vai ligada co traballo colaborativo; deste modo, ambas institucións póñense de acordo e persiguen as mesmas metas para o alumno/a con necesidades, implantan expectativas comúns, manteñen unha comunicación fluída, e/ou intercambian incertidumes, entre outras. Por conseguinte, crear estas redes de apoio beneficiarán tanto á comunidade escolar como á familiar.

Máis aínda, Vergara et al. (2022) revelan como as familias de crianzas con NEAE ou NEE posúen un rol maiúsculo no seu proceso de ensino-aprendizaxe, sendo as principais figuras de apoio (emocional, afectivo ou instrumental). Do mesmo modo, destácase que dentro destas familias o xénero feminino está ligado aos cuidados, á crianza e/ou á estabilidade emocional dos e das menores; mentres que as personalidades masculinas desempeñan o rol de axuda educativa, mantemento económico, etc., mantendo os estereotipos de xénero aínda existentes na sociedade actual. Porén, as devanditas familias teñen un especial compromiso en canto á escolaridade dos seus fillos/fillas contribuindo positivamente na súa motivación, rendemento académico ou apoiando a continuidade da escolarización dos menores; en síntese, son fundamentalmente apoios emocionais e acompañantes no proceso de aprendizaxe.

En definitiva, o rol que as familias do alumnado con NEAE debe exercer é participativo (en conxunto coa escola), co fin último de lograr unha lexítima educación inclusiva e conseguir un maior grao de calidade educativa (Hernández e Gil, 2019). Non obstante, algo semellante ocorre coas familias de alumnado estranxeiro.

2.3 Rol das familias de alumnado estranxeiro

A participación das familias do alumnado estranxeiro está relacionada coa existencia dunha boa comunicación. A este respecto, é preciso que as canles comunicativas sexan

continuas e eficientes desatendendo ás posibles percepcións persoais negativas sobre os interlocutores (Andrés e Giro, 2020).

Con todo, e engadindo ao citado con anterioridade por Andrés e Giro (2020), en moitos dos casos a comunicación coas familias de orixe inmigrante é limitada, posto que descoñecen a lingua vehicular existente no país no que van a residir. Consecuentemente, a inestabilidade na comunicación provoca un maior dano nas familias de orixe estranxeiro optando por absterse á asistencia a reunións e titorías, e reducindo así en cantidade a súa participación e implicación tanto no proceso de E-A dos seus fillos/as como nas actividades da escola. Ademais, o equipo docente reclama a falta de recursos competentes para poñer solución a este problema, o cal é cada vez máis frecuente a consecuencia da sociedade variada e con diversidade cultural na que convivimos. Seguindo a Fernández-Hawrylak e Heras (2019, p. 25), “na actualidade, son numerosos os/as cidadáns/ás de diferentes culturas e nacionalidades que emigran cara outros países en busca dun futuro mellor (...) son fluxos migratorios desde lugares non industrializados a destinos industrializados”. Estase, en definitiva, ante un desexo de comunicación que non chega a ser lograda (Garreta-Bochaca e Llevot-Calvet, 2022; Hernández et al., 2016).

É por todo isto que, sen comunicación non hai participación. Así mesmo, Quintas-Quintas et al. (2022) recolle como as familias procedentes do estranxeiro posúen unha taxa de participación na escola inferior á do resto das familias (a cal xa é baixa). Neste horizonte, autores como Alonso et al. (2022), Arnaiz et al. (2017) ou Santos Guerra e De la Rosa (2016) sinalan que a baixa participación das familias inmigrantes na escola está ligada á existencia dunha serie de limitacións. A carga laboral, por exemplo, supón en numerosos casos a escaseza de tempo material dos proxenitores para a implicación nas actividades escolares, sumada á dificultade expresiva e lingüística que actúan como barreira para unha comunicación fluída e continuada ao longo do tempo. Ademais, a cultura de procedencia das familias é as veces a promotora dunha visión pechada e tradicional sobre a educación, concibindo a participación entre escola-familia-comunidade escasa, pouco habitual ou nula. Tamén cómpre remarcar que en ocasións aínda hai familias que descoñecen a existencia da ANPA ou do Consello Escolar, e, polo tanto, ignoran a súa licenza para poder participar nestes órganos escolares. Así mesmo, e ligado á limitación lingüística, nalgúns casos pode haber familias que descoñezan ou carezan de información no que ao funcionamento do centro educativo respecta, descoñecendo así a posibilidade de intervención e participación con este último.

Por tanto, para que todas estas limitacións consigan superarse é preciso lograr a reconversión das escolas facendo delas institucións inclusivas. Para que isto sexa así, é necesario que todas as entidades familiares (tanto migrantes como autóctonas) formen parte da comunidade educativa, colaboren, participen e se impliquen de igual maneira no centro

educativo (Arnaiz et al., 2017). No mesmo senso, Martínez-Carmona e Martínez-Carmona (2021) demostran que canto máis considerable é a comunicación e a participación entre as familias de orixe estranxeiro co centro escolar de referencia, menor é a cantidade de disputas, enfrontamentos e condutas desadaptativas existentes na institución educativa. Así pois, é preciso que para o logro dunha escola plenamente inclusiva se realicen unha serie de boas prácticas nas escolas, tales como: adaptacións horarias do profesorado ás particularidades das familias, acollida flexible (por parte do equipo docente) das familias independentemente da época no curso académico, alento aos proxenitores á participación na escola tentando que a comunicación sexa de calidade (concertando titorías semanais a fin de transmitir información), entre outras (Santos Guerra e De la Rosa, 2016).

En síntese, hoxe en día a pesares de que as familias estranxeiras están concienciadas e implicadas (na medida do posible) na educación dos seus fillos e fillas, aínda seguen vixentes moitas barreiras que hai que superar e numerosas estratexias que se deben mellorar. Todo isto, a fin de lograr unha escola plenamente inclusiva na que exista unha igualdade de condicións para todos os membros da comunidade educativa.

3 A formación docente en implicación familiar: a formación inicial e continua

A formación tanto inicial como permanente dos profesionais na educación é un requisito vital para o logro dun vínculo sólido entre familia e escola. Porén, cómpre ter presente que a aprendizaxe recibida neste senso é limitada, como ben se citou ao comezo deste traballo.

En tal sentido, Vallespir-Soler e Morey-López (2019) dan visibilidade a esta evidencia e sinalan como o 85% das respostas (recollidas nun estudo realizado ao profesorado da etapa de EP) constatan que os mestres e mestras non reciben ningunha formación relacionada coa participación e/ou implicación familiar durante os seus estudos iniciais. Proba disto, unha mestra enuncia que, como “non temos unha formación inicial que nos prepare para a participación. A formación é a práctica diaria, o día a día” (Vallespir-Soler e Morey-López, 2019, p. 84). Neste senso, Muñoz e Hernández (2017) revelan como, tras a aplicación do seu estudo, unha cuarta parte do estudantado enquisado presenta deficiencia na sabedoría de contidos vinculados ao senso familiar, evidenciando deste modo como no Grao en Mestre/a de EP a formación é exigua. Así pois, e engadindo ao anterior, cómpre sinalar que se hai carencia nun piar formativo e curricular, é inviable obter a participación e a colaboración plena das familias. Ademais, en moitos dos casos, o profesorado de prácticas adopta suposicións

erróneas na colaboración familia-escola, por seren estas dúas institucións separadas e carentes de colaboración na maioría dos casos (Hernández et al., 2019).

Seguindo con esta premisa, outros autores como Bernad e Llevot (2016), Galián (2023) ou Muñoz-Tique e Cárcamo-Vázquez (2023) apoian a testemuña sobre a carencia de formación tanto básica como persistente no tempo acerca da implicación familiar nas institucións educativas. Así pois, Escudero et al. (2017) concretan que, tras facer unha análise nos programas formativos proporcionados á comunidade educativa, os valores máis baixos, tanto de proveito como de participación neles, correspóndense cos que presentan contidos relacionados coa familia (ben sexa das características destas últimas ou das relacións coas mesmas), rondando o 50% de interese.

Ao mesmo tempo, esta carencia formativa non ocorre unicamente na formación inicial senón que tamén está ausente na formación continuada do profesorado, onde un 70% das respostas recollidas no estudo realizado por Vallespir-Soler e Morey-López (2019) aluden a necesidade de implantar máis formación específica con respecto á devandita temática.

Coincidindo con esta premisa, autoras como Epstein (2013a, p. 128) auguran que, sendo idealistas, sería necesario contar coa existencia dun “curso xeral obrigatorio sobre alianzas entre as escolas, as familias e a comunidade (...) nos programas de formación”. Inclusive, e con respecto á formación continuada do profesorado, Epstein (2013a) afirma como os programas ofertados hoxe en día son introductorios á temática que se está a analizar, tendo unha escasa duración (aproximadamente dúas horas) e resultando insuficientes para a adquisición dunha aprendizaxe significativa.

En definitiva, é incuestionable a necesidade de asegurar máis formación básica no período formativo do profesorado no que á participación das familias concirne. Todo isto ca máxima de que os/as profesionais teñan sempre (como mínimo) unha formación obrigatoria sobre implicación familiar, asegurando así a adquisición de nocións básicas neste campo de sabedoría. A este respecto, Delgado-Galindo et al. (2024) súmanse á petición da necesidade de implantar programas de formación nas universidades, a fin de fomentar os proveitos da colaboración das familias e dar a coñecer diversas técnicas que favorezcan un correcto involucramento (ben sexan comunicativas, sociais, de empatía, etc.); todo isto ten o seu alicerce na envergadura que supón a participación das nais e dos pais nas institucións escolares.

En consecuencia, a continuación amósase a avaliación, por unha banda, dos plans de estudos de formación docente nas universidades da CC.AA de Galicia, e, doutra banda, a avaliación da oferta de formación continuada do profesorado, co obxectivo de comprobar se esta realidade concorda coa literatura académica recollida ata o de agora.

3.1 Os plans de estudos do Grao en Mestre/a de Educación Primaria no Sistema Universitario de Galicia (SUG)

Retomando as evidencias anteriores no marco da colaboración familia-escola, levouse a cabo unha análise dos plans de estudos do Grao en Mestre/a de Educación Primaria no Sistema Universitario de Galicia (SUG) (Universidade de Vigo – UVigo –, Universidade de Santiago de Compostela – USC – e Universidade da Coruña – UDC –) durante o curso académico 2023-2024, mostra do que se amosa a continuación.

En primeiro lugar, comezase facendo alusión á UDC. Esta conta cunha única materia no Grao que fai referencia á participación familiar:

- *“Orientación, titoría e calidade”*: impártese no 2º curso e ten un carácter básico, polo que a súa valía equivale a 6 créditos. Con respecto aos contidos, alude ás funcións do profesorado titor coas familias.

Nesta mesma liña, a USC desglósase en dous campus univesitarios (un na cidade de Lugo e outro na cidade de Santiago de Compostela). Iniciarase coa análise do Grao no campus de Lugo:

- *“Infancia, familia e escola”*: impártese no 1º curso e ten un carácter básico, polo que a súa valía equivale a 6 créditos. Con respecto aos contidos, por unha banda, están as actividades de orientación e titoría relativas ao escenario familiar na educación primaria. E, doutra, a familia e a escola: implicacións e demandas mutuas na educación primaria.
- *“Organización e xestión do centro escolar”*: é impartida no 2º curso e ten un carácter básico, polo que a súa valía equivale a 6 créditos. Entre os seus contidos destaca a colaboración, participación e democracia nos centros escolares.
- *“Titoría e orientación educativa”*: a súa matrícula é optativa no 3º curso do Grao, equivalendo a 4,5 créditos. En referencia aos seus contidos, acentúa entre outros, a atención orientadora e tutorial ás familias do alumnado.
- *“A participación nos centros escolares”*: é unha materia optativa desenvolta no 4º curso cunha valía de 4,5 créditos. Con respecto aos contidos, por unha banda está a participación das familias nos procesos de ensino-aprendizaxe. Seguidamente, trátase a potenciación do entorno de aprendizaxe a través das familias; continuando coa escola de Pais e Nais. Finalmente, abórdase contido sobre as ANPA.

Pasando agora a falar do Grao no campus de Santiago de Compostela, pódese observar como, a pesares de que hai materias en común os seus contidos detentan variacións nalgúns casos:

- *“Infancia, familia e escola”*: é impartida no 1º curso e ten un carácter básico, polo que a súa valía equivale a 6 créditos. Con respecto aos contidos, primeiramente trátase a diversidade familiar na actualidade: modelos familiares e estilos educativos; seguido da orientación e a acción titorial: interrelacións entre infancia-familia e escola.
- *“Organización e xestión do centro escolar”*: a súa matrícula corresponde ao 2º curso do Grao; posúe un carácter básico, cunha valía equivalente a 6 créditos. Entre os seus contidos destaca a colaboración, participación e democracia nos centros escolares.
- *“Titoría e orientación educativa”*: materia optativa cursada no 3º curso do Grao, equivalente a 4,5 créditos. En referencia aos seus contidos, acentúa entre outros, a acción titorial coas familias: estratexias e técnicas de intervención.

Finalmente, analízase a UVigo fraccionada en tres campus universitarios (campus de Ourense, campus de Pontevedra e campus de Vigo). As materias relacionadas coa participación familiar son comúns no Grao das tres cidades, pasando o mesmo cos contidos teóricos:

- *“Fundamentos didácticos e organizativos do ensino”*: é unha materia de carácter básico cursada no 1º curso do Grao, tendo unha valía equivalente a 6 créditos. Con respecto aos seus contidos, trata o subsistema relacional: a participación nos centros educativos.
- *“Socioloxía da educación”*: é impartida no 1º curso do Grao, tendo así un carácter básico polo que a súa valía equivale a 6 créditos. En referencia aos seus contidos aborda a relación entre educación familiar, demandas da comunidade e práctica na escola: escola, familia e comunidade.

A partires da información recollida con anterioridade, pódese concluir na necesidade de incrementar, nos plans de estudos universitarios galegos de formación do profesorado, os contidos relacionados coa implicación, participación e colaboración das familias nas escolas. É un feito que, os beneficios que esta formación pode proporcionar faríanse moi notables na práctica docente e na realidade escolar. Grazas a ela, os mestres e mestras detentarían diversos coñecementos base sobre como lidar coas familias, adquirindo as técnicas comunicativas ideais e aplicándoas con estas últimas para, finalmente, lograr que se

impliquen plenamente no proceso de E-A dos seus fillos/as en particular, e na institución escolar en xeral.

Recapitulando, a pesares de contar con materias nas que se aborda o eixo temático da familia, son en poucas delas nas que se afonda na súa participación / implicación / colaboración cos centros educativos de ensinanza primaria. Así pois, o currículo universitario é reducido neste eido, aportando moi poucas experiencias tanto teóricas como prácticas aos futuros mestres/as de EP. Neste sentido, e tendo en conta o escaso tempo que pasa o futuro profesorado nas aulas físicas dos centros educativos de ensinanza primaria, os achegamentos cara as familias por parte dos profesionais da educación son practicamente impalpables, adquirindo nocións (nalgúns casos esporádicos) sobre: a planificación de titorías cos proxenitores do alumnado, as reunións trimestrais entre titor/a-familias ou a participación de nais e pais no Consello Escolar.

Con todo, a maiores de requirir unha modificación no currículo universitario correspondente ao Grao en Mestre/a de Educación Primaria, tamén é preciso un acrecentamento das prácticas curriculares que poñen en contacto aos mestres/as que se están a formar coa realidade existente en canto á colaboración/ participación e/ou implicación das familias no eido escolar.

3.2 A oferta formativa continua dos mestres e das mestras de Educación Primaria

Paralelamente, analizouse tamén a oferta da formación continuada do profesorado ao longo do curso académico 2023-2024 no Centro Autónomo de Formación e Innovación (CAFI).

Para facer a devandita análise, creáronse filtros de busca no portal Web de FProfe, pertencente á Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional da Xunta de Galicia. Unha vez dentro deste portal accédese ao sistema de xestión da formación do profesorado. Nun primeiro momento, os filtros de busca empregados foron os seguintes (ver Táboa 1):

Táboa 1

Filtros da primeira busca no portal Web de FProfe

Plan anual de formación	Título	Ensinanza	Corpo
--------------------------------	---------------	------------------	--------------

2023/2024	Familia	Educación Primaria	597-Mestres
-----------	---------	-----------------------	-------------

Nota. Elaboración propia a partir de *Web FProfe*.

Empregando os filtros anteriormente recollidos na táboa, os resultados da busca resultaron nun so elemento atopado que ten por título “aprendizaxe en familia e recursos dixitais”. Con todo, entre os contidos e os obxectivos do devandito curso formativo é inexistente a participación familiar, centrándose soamente nos programas europeos de inmersión lingüística.

Nos seguintes intentos, cambiáronse os filtros de busca a empregar, obtendo os seguintes resultados (ver Táboa 2):

Táboa 2

Filtros da segunda e terceira busca no portal Web de FProfe

Plan anual de formación	Título	Palabras en contidos / obxectivos	Ensinanza	Corpo	Resultados da busca
2023/2024	Implicación	-	Educación Primaria	597- Mestres	0
2023/2024	Participación	-	Educación Primaria	597- Mestres	0
2023/2024	-	Familia	Educación Primaria	597- Mestres	0
2023/2024	-	Implicación familiar	Educación Primaria	597- Mestres	0

Nota. Elaboración propia a partir de *Web FProfe*.

Tras non obter resultados cos anteriores filtros de busca, reducíronse as limitacións de busca con filtros (deixando soamente ensinanza: EP e corpo: 597-Mestres) e analizáronse os 635 elementos atopados dos cales soamente 2 cursos e 1 xornada tiñan contidos

relacionados coa comunidade educativa (entre a que se inclúe a familia) ou coa familia directamente (ver Táboa 3):

Táboa 3

Resultados da análise da formación continuada ofertada ao profesorado no CAFI relacionada coa familia

Título	Modalidade	Horas	Obxectivos	Contidos
Posta en práctica da acción tutorial	Curso	60 (non presenciais)	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar o valor da acción tutorial por parte de todo o profesorado que favoreza o desenvolvemento persoal e social. - Reflexionar sobre a práctica diaria da acción tutorial e as implicacións coa comunidade educativa. 	- A organización e a posta en práctica da acción tutorial no centro educativo.
Ferramentas corporativas orientadas á xestión organizativa	Curso	20 (presenciais)	<ul style="list-style-type: none"> - Xestionar a comunicación coas familias a través das ferramentas espazo abalar, abalarMóbil e abalarPro. 	- Comunicación coas familias a través das ferramentas espazo abalar, abalarMóbil e abalarPro.
Desenvolvemento de estratexias comunicativas e de coordinación para o centro	Xornadas	12 (presenciais)	<ul style="list-style-type: none"> - Coñecer as ferramentas de comunicación e coordinación para toda a comunidade educativa. - Utilizar as ferramentas dixitais corporativas de comunicación adaptándose ao contexto. 	- Uso de AbalarMóbil para familias e AbalarPro para o profesorado como ferramentas comunicativas.

Nota. Elaboración propia a partir de Web FProfe.

En suma, tras a investigación e análise realizadas, pódese concluir afirmando con certeza como é inexistente a formación específica que se lle oferta ao profesorado en activo con respecto á implicación / colaboración / participación das familias na escola. Consecuentemente, implica un desafío reivindicar a necesidade de incrementar a formación

ao profesorado nesta materia co obxectivo de mellorar a situación que se segue a dar na actualidade. Así pois, ata que esta situación non mellore e o profesorado mostre interese nesta formación, a sabedoría destes últimos verase moi pobre, non logrando unha proveitosa implicación das familias nas institucións escolares. Para tratar paliar isto, a continuación faise mostra dunha serie de propostas dirixidas tanto ás escolas como aos mestres e mestras de Educación Primaria para a súa formación en estratexias que fomenten unha maior implicación familiar.

4 Propostas e estratexias de mellora da colaboración familia-escola en Educación Primaria: boas prácticas

Na actualidade, son moitas as propostas e estratexias de mellora existentes no que respecta á colaboración familia-escola, a fin de erradicar prácticas obsoletas e prexudiciais levadas a cabo ao longo de moitos anos. A este respecto, emerxe o termo de boas prácticas no eido educativo, empregado segundo Argenis e Moreno (2020, p. 2) para “emitir unha valoración subxectiva sobre aqueles casos de éxito nos cales a súa implementación acreditara certo nivel de efectividade no logro dos resultados”. E ademais, lograrse “atraer a atención de novos actores interesados en replicalas para estender os seus beneficios en novos contextos” (Argenis e Moreno, 2020, p. 2).

Neste marco, algunhas das estratexias para a mellora da colaboración entre familia e escola levadas a cabo hoxe en día son as chamadas Comunidades de Aprendizaxe (CdA). Estas caracterízanse por seren agrupacións nas que prima a democracia e nas que se loita polo logro dunha participación e implicación plena e igualitaria de toda a comunidade na institución educativa. Neste senso, a educación de todo o alumnado será sempre o seu eixo central. Estas agrupacións perseguen a colaboración de todos os individuos que participan no proceso de E-A do alumnado (ben sexa de xeito directo ou indirecto, tales como o equipo docente, as familias, a comunidade, as persoas voluntarias, etc.) (Hernandez e Miranda, 2020). Ademais, e tal e como mencionan Payà e Tormo (2016), grazas á formación das CdA o centro educativo transfórmase nun lugar onde os pais e as nais poñen en común as súas inquiredanzas, resollen os seus temores e comparten información, nutréndose así uns dos outros.

Agregando ao anterior, entre as funcións que desenvolven as CdA resaltan os Grupos Interactivos (GI) encargados de promover diferentes aprendizaxes e actividades para seren desenvoltas nos grupos-clase. Grazas a estes grupos, a convivencia aprecia unha notable mellora e a aprendizaxe é adquirida a través de diferentes experiencias. Estes están constituídos por entre catro e cinco membros adultos (mestres/as, familiares,

voluntarios/as...), dos cales sempre hai un que ten que asumir o cargo de coordinador. A maiores, e grazas á colaboración dos voluntarios e voluntarias, entre as intervencións máis destacadas dos GI pódense atopar: os apoios grupais e/ou individuais nas clases (entrando ás aulas e promovendo a interacción), a elaboración de talleres, a xeración de motivación no alumnado inmigrante nas actividades extracurriculares, a loita pola mellora da comunicación e da participación entre familias e profesorado, etc. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015; Payà e Tormo, 2016; Villarreal-Yazán et al., 2021).

En relación co anteriormente exposto, outra das funcións que exercen as CdA é a formación de familiares. Por conseguinte, o propio centro educativo é o encargado de ofertar aos familiares diversos espazos de aprendizaxe e unha programación formativa. Máis aínda, deberán proporcionárselles ás familias unha serie de aprendizaxes (baseadas nas necesidades que estas presenten) co obxectivo de promulgar a participación escola-familia; así como tamén deberán salientarse as actuacións que se levan a cabo na institución escolar sendo constantes na persecución da mellora na calidade de vida das familias (Escuder et al., 2022).

Cómpre sinalar que, o Ministerio de Educación Cultura e Deporte (2015) indica sobre as Comunidades de Aprendizaxe que, a pesares de que os seus efectos posúen un ritmo paulatino, “os indicadores de satisfacción que se dispoñen mostran resultados esperanzadores” (p. 20).

Alén disto, e seguindo coas estratexias para a mellora da colaboración entre familia e escola, Epstein (2002) presentou seis tipos diferentes de participación e colaboración das familias nas escolas (destacando que cada un deles cobra un reto particular), os cales seguen vixentes na actualidade (ver Táboa 4):

Táboa 4

Tipos de participación das familias nas escolas segundo Epstein

Tipo de participación	Definición
Tipo 1: Axuda na crianza dos fillos e das fillas	As institucións escolares son as encargadas de brindar axuda aos proxenitores para implantar ou mellorar hábitos de estudo no fogar.
Tipo 2: Comunicación	Crear canles comunicativas entre as familias e as escolas a fin de intercambiar información sobre os progresos académicos dos e das escolares.
Tipo 3: Voluntariado	Incrementar a participación e a axuda voluntaria das familias nas actividades escolares e extraescolares.

Tipo 4: Aprender na casa	Formar ás familias para que sexan capaces de proporcionar axuda (no que respecta aos deberes e/ou tarefas escolares) aos estudantes no fogar.
Tipo 5: Toma de decisións	Ter en conta ás familias á hora da toma de decisións no centro escolar. Así mesmo, promover a súa participación nos órganos de goberno do centro (ANPA, CE...), así como nas actividades e obradoiros propostos.
Tipo 6: Colaborar coa comunidade	Incorporar medios e prestacións que brinde a comunidade a fin de fortificar a aprendizaxe do alumnado, a participación dos familiares e as programacións escolares.

Nota. Elaboración propia a partir de Epstein (2002).

Finalmente, outras das estratexias que poden ser levadas a cabo para mellorar a colaboración entre as institucións familiares e escolares son: a Escola de Pais e Nais, que tal e como enuncian Payà e Tormo (2016) e Pérez del Río (2019), procura aconsellar e instruír ás familias no tocante á educación, convocando reunións formativas, cursos, asembleas, etc. Do mesmo modo, as familias dalgúns colexios, como por exemplo o *Ramón Sainz de Varanda* en Zaragoza, tamén levan á práctica unha serie de actuacións co principal obxectivo de mellorar a súa relación e colaboración coa escola. Algunhas das funcións desenvoltas polas familias deste CEIP son: a colaboración coa biblioteca do centro de luns a venres realizando o préstamo de libros, diversos proxectos como “xadrez na escola” ou “ler xuntos”, exercer de contacontos en datas sinaladas polo centro, crear un mercado solidario que permita a recolecta de recursos económicos para ONG ou realizar un concurso de retos e adiviñas para mellorar o desenvolvemento da atención no alumnado. En consecuencia, dende que se levan a cabo as prácticas anteriormente recollidas, incrementou a satisfacción de toda a comunidade educativa, e ademais, houbo unha mellora na relación e colaboración familia-escola, sendo na actualidade un feito fundamental (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015).

En adición, a ANPA “*Nuevos tiempos*” pertencente ao CEIP *Juan Pasquau* enuncia como “a educación dos fillos é cousa de todos (...) traballamos moi a gusto co centro, así como co equipo de profesores e profesoras (...) que están continuamente ofrecendo proxectos para realizar de maneira conxunta” (Sánchez et al., 2013, p. 11). Esta asociación leva a cabo numerosas actividades en colaboración coa escola, destacando entre elas a “*Saturnalia*” que consistiu en, aproveitando unha saída cultural a un museo, os proxenitores decidiron disfrazarse e dramatizar a historia do Deus Saturno sobre o cal había unha exposición no devandito lugar. Deste modo, foron os principais axentes responsables de participar no

proceso de E-A dos seus fillos e fillas, fusionando a colaboración da escola (posto que era unha actividade realizada en horario escolar e o profesorado era o responsable de custodiar ao alumnado), a familia (principais transmisores de coñecemento) e a comunidade (debido a que a actividade foi desenvolta nun museo, entrando en colaboración terceiras persoas no proceso de aprendizaxe). Por tanto, as conclusións extraídas deste proxecto foron, en xeral, moi positivas debido á gran implicación existente por parte das dúas institucións principais no proceso de adquisición de aprendizaxes da cativada: a escola e a familia, traballando ambas as dúas man a man e formando unha maiúscula comunidade educativa.

Nesta mesma liña, o CEIP *Manuel Riquelme* propuxo como obxectivo acadar un convenio de implicación das familias e das escolas ca finalidade última de acrecentar a calidade educativa dos e das menores. Así pois, dende o centro educativo e ao comezo do curso escolar danse tres premisas informativas aos pais: o plan de actividades que serán levadas a cabo ao longo do curso académico, o plan do fomento lector e o contrato educativo. Este último ten unha importancia considerable, posto que “constitúe a pedra angular da participación dos pais e das familias” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015, p. 26). Este contrato ten por meta lograr a formación integral do alumnado traballando de xeito conxunto a familia e a escola; debe ser firmado ao comezo de cada curso escolar por cada familia en particular (destacando que, case a totalidade das familias nos 25 anos que se levou a cabo, asinan) comprometéndose a realizar diversas actividades en colaboración co CEIP correspondente. A participación é tan grande e a implicación tan notoria que estanse a executar máis de 50 actividades anuais, conseguindo así resultados satisfactorios con respecto a colaboración familia-escola (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015).

Engadindo ao anterior, Motoso (2010) corrobora a eficacia tanto das Comunidades de Aprendizaxe como dos contratos educativos coas familias, a fin de comprometerse a loitar por unha educación conxunta e participativa; ademais, constata como ás veces o contrato tamén é firmado polo persoal non docente e outros axentes educativos.

En resumo, na actualidade son moitas as propostas e estratexias de mellora levadas a cabo en canto á colaboración familia-escola, polo que, tanto persoal docente como familias teñen que estar ben informados a fin de poder iniciarse nestas iniciativas e así conseguir unha colaboración e implicación plena, chegando a ter esta última un carácter natural. Para que todo isto sexa posible, a base necesaria é a adquisición dunha formación real, actual e contextualizada amosando prácticas viventes nas realidades escolares e intentando mellorar os seus resultados aplicándoas.

Conclusiones

O presente Traballo de Fin de Grao perseguía como obxectivo principal a análise da formación dos mestres e mestras na implicación familiar nos centros escolares na etapa de Educación Primaria. A partires deste, e tal e como se especificou ao comezo do traballo, xurdiron a súa vez outros obxectivos específicos que axudaron á consecución do obxectivo xeral.

Partindo dos obxectivos formulados, cómpre sinalar como, o principal obxectivo deste traballo que tiña por modalidade a iniciación á investigación documental foi acadado, obtendo como resultados unha serie de premisas sobre as que destaca a necesidade de acrecentar a formación vixente tanto ao futuro profesorado como ao que está en activo. Así pois, por unha banda, manifestouse como hai unha carencia formativa nos plans de estudos do Grao en Mestre/a de Educación Primaria no Sistema Universitario de Galicia; e mais, doutra banda, evidenciouse a nula oferta de formación aos profesionais da educación no Centro Autónomo de Formación e Innovación (CAFI), obtendo así un total de 0 resultados no que á implicación / colaboración / participación familia-escola respecta.

Seguidamente, indagouse sobre a importancia da relación entre escola e familia, comprendendo así a necesidade de loitar por conseguir unha meta común entre as escolas e as familias: a disputa pola aprendizaxe e o desenvolvemento integral dos nenos e das nenas en colaboración con axentes tanto escolares como familiares.

Ademais, afondouse nas dificultades participativas que sofren as familias e que impiden a súa plena colaboración coa escola; deste modo, pódese afirmar como aínda queda moito percorrido para lograr unha completa implicación e que o compromiso por ambas partes sexa unha realidade.

A este respecto, analizáronse tamén os roles das familias con alumnado con NEAE ou NEE, así como aquelas de alumnado estranxeiro, concluíndo no requirimento, novamente, de máis formación en canto á comunicación entre institucións. Esta última é o piar dunha boa participación, polo que, de haber máis adestramento conseguirase unha maior implicación e lograrase a consecución dunha escola inclusiva.

Para finalizar a investigación da literatura científica abordáronse diversas propostas e estratexias que son contribuíntes á mellora da colaboración familia-escola na etapa de EP. Hoxe en día, a pesares das dificultades existentes en canto a formación se refire, cómpre mencionar que existen numerosos Centros de Educación Infantil e Primaria, ANPAs e entidades educativas que loitan porque a implicación das familias nas escolas sexa unha

realidade, propoñendo estratexias efectivas que se están a executar nas realidades escolares actuais.

Paralelamente, convén indicar as limitacións, xunto coas correspondentes posibilidades de mellora e prospectiva, do presente traballo:

- En primeiro lugar, a profunda revisión documental concibida serviu de gran axuda no tocante a unha aprendizaxe persoal. Porén, é escueta nalgúns apartados onde se podería afondar moito máis na súa investigación; mais, debido á extensión permitida nos traballos de fin de grao foi imposible este suceso. Deste xeito, e cunha mirada en prospectiva, o devandito traballo podería constituír os cimentos dunha transcendente e futura investigación en canto á implicación familiar.
- En segundo lugar, e a raíz do enunciado con anterioridade, do presente traballo poderían considerarse futuras liñas de investigación documental tales como, por exemplo, a efectividade das técnicas de comunicación no profesorado de EP como estratexia para a mellora da implicación familiar.
- En terceiro lugar, toda a información recollida neste documento tería gran valía e serviría de base para o desenvolvemento tanto dunha investigación empírica nos centros educativos galegos. Grazas a isto, poderíase coñecer a realidade actual existente nos centros no que respecta á implicación familiar; tras isto, poderíase deseñar unha proposta formativa e, *a posteriori*, implementala nos e nas docentes.
- Finalmente, o número de estudos consultados foi escaso debido á carencia de resultados concretos atopados con respecto á temática do presente TFG. Porén, este dilema queda solventado coa información académica consultada, revisada e analizada.

Con todo, a raíz da revisión teórica, da análise das limitacións e da prospectiva do traballo pódense establecer unha serie de conclusións. Estas terán fundamentalmente un carácter subxectivo e persoal; e centraranse na implicación familiar na etapa de EP.

Certamente, vale a pena subliñar que dende o primeiro momento o eixo temático do actual TFG estaba moi consolidado, posto que, de xeito persoal consideraba que a labor docente que se está a executar no que atinxe á colaboración familia-escola é nefasta e torpe. Se ben, tras a investigación realizada teño potestade para corroborar como a hipótese inicial era certa e, nun futuro, poder perseverar na miña práctica docente nunha aula de EP cara a erradicación desta circunstancia, implicándome na colaboración e participación activa cos proxenitores do meu alumnado.

Para concluír, e non desamparando o punto de vista da educación, é menester considerar a aportación que este traballo de investigación contribúe á necesidade de

formación; consecuentemente implora a necesidade por parte dos mestres/as da adquisición de estratexias de comunicación, colaboración e participación que invoquen á implicación das familias nas escolas, a fin de que o alumnado logre acadar o seu desenvolvemento integral dende os 6 ata os 12 anos de idade.

Con todo, e a propósito, reflexionemos, “A forma na que as escolas preocupápanse dos nenos reflíctese en como estas preocupápanse das familias dos nenos” (Epstein, 2013b, p. 15).

Referencias

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Aguilar, G., Demothenes, Y., e Campos, I. (2019). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 18(1), 120-133.
- Alonso, J. A., Alemán, J. A., Abad, A., e Calcines, M. A. (2022). Familias inmigrantes y escuela: Percepción de su adaptación. En *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (1ª ed., pp. 1522-1530). Dykinson.
- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: Responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Andrés, S., e Giro, J. (2020). Channels and strategies of communication in the educational community. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Antonelli-Ponti, M., Monticelli, P. F., Versuti, F. M., Campos, J. R., e Elias, L. C. D. S. (2021). Academic achievement and the effects of the student's learning context: A study on PISA data. *Psico-USF*, 26(1), 13-25. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260102>
- Argenis, E. Á., e Moreno, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: Enfoques para su detección y documentación. *REDIECH*, 11, 1-23.
- Arnaiz, P., Giménez, A. M., e López, G. (2017). Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva. *Interacções*, 13(43), 53-74. <https://doi.org/10.25755/INT.12031>

- Barrientos, L., e Arranz, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista Perspectivas*, 4(2), 80-86. <https://doi.org/10.22463/25909215.1974>
- Bernad, O., e Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976.
- Bernal, A., e Naval, C. (2023). Educación para una vida fructífera, educación del carácter y participación de la familia en la educación escolar. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 955-964. <https://doi.org/10.5209/rced.82347>
- Betancourt, P., e Esquivel, G. (2022). Percepciones sobre el rol educativo de las familias de estudiantes con discapacidad. *CHAKIÑAN, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 68-82. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.04>
- Burriel, F. (2021). *¿Contribuye la comunicación entre familia y escuela al éxito educativo? Una propuesta de triangulación*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/675048>
- Carmona, P., Martínez, J. P., e Gomariz, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: Un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Castillo, L., Saracostti, M., Castellanos, J., e Morales, S. (2020). Derecho de las familias a participar en el contexto escolar: Análisis desde las constituciones chilena y española. *Jurídicas*, 17(1), 125-141. <https://doi.org/10.17151/jurid.2020.17.1.7>
- Ceballos, N., e Saiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Delgado-Galindo, P., Torres-Gordillo, J.-J., e Rodríguez-Santero, J. (2024). Parent-school-community relationship: A comparative study of highly effective schools and schools with low effectiveness in Andalusia. *London Review of Education*, 22(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.05>

- Díaz Fouz, T. (2015). El desarrollo integral del alumno: Algunas variables familiares y de contexto. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 125-140.
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: Revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. En J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, e F. L. Van Voorhis, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. (2.ª ed., pp. 7-29). Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2013a). Orientaciones para la formación de los futuros profesores. En J. L. Epstein, *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas* (pp. 117-134). Fundación CAP.
- Epstein, J. L. (2013b). Preocupándonos por los niños que compartimos. En J. L. Epstein, *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas* (pp. 15-51). Fundación CAP.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansorn, N., e Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (2nd ed., 5th print). Corwin Press.
- Epstein, J. L., e Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>

- Escuder, C. S., Mínguez, R. T., e Cerezuela, G. P. (2022). Efectividad de las Comunidades de Aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, 1-15. <https://doi.org/10.1590/es.241333>
- Escudero, J. M., González, M. T., e Rodríguez, M. J. (2017). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- Espinoza, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73.
- Fernández, E., e Godás, A. (Eds.). (2021). *Guía para familias. Implicación familiar y rendimiento académico en educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/im.2021.1377>
- Fernández-Hawrylak, M., e Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 12(1), 24-39. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Frontado De Villamizar, M. C. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Cientific*, 5(18), 345-357. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- Galián, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>
- Galián, B., Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., e Belmonte, M. L. (2024). Facilitación docente para la participación educativa familiar desde el hogar. Comparación entre un contexto español y un contexto colombiano. *Revista Española de Sociología*, 33(1), 1-24. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.207>
- García, M. P., Hernández, M. Á., Parra, J., e Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57664>

- Garreta-Bochaca, J., e Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gomariz, M. Á., Martínez-Segura, M. J., e Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural: From the involvement at home of the families to the facilitation of teachers in a multicultural context. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Gomariz, M. Á., Parra, J., García, M. P., e Hernández, M. Á. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gordon, I. J. (1979). The Effects of Parent Involvement on Schooling. En R. S. Brandt (Ed.), *PartnerS: Parents & Schools* (p. 93). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gutiérrez, N., e Isidro, A. I. (2023). La influencia de los estilos educativos parentales en el rendimiento escolar de los hijos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 17-30. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2471>
- Guzón, J. L., e González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 31-53. <https://doi.org/10.36576/summa.108386>
- Hernandez, A., e Miranda, D. (2020). Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. *Espacios*, 41(44), 1-14. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n44p01>
- Hernández, M. Á., García, M. P., Galián, B., e Belmonte, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <https://doi.org/10.6018/reifop.388971>

- Hernández, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., e García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educatio Siglo XXI*, 19(2), 127-151.
- Hernández, M. Á., e Gil, J. A. (2019). *Participación en la escuela de las familias de alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. 217-228. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/index.html>
- Herrera, L., e Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20.
- Horna-Clavo, E., Bazalar-Palacios, J., e Arhuis-Inca, W. (2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares: Estudio de caso. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 61, 224-232. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a13>
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. Continuum.
- Issó, D., Becerril, D., Martín-Lagos, M. D., Venegas, M. (2018). «Ojalá mi madre hubiera hecho por mí lo que yo estoy haciendo por mi hija»: La evolución de la participación de las familias en la escuela pública en España. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 89. <https://doi.org/10.7458/SPP20198911740>
- Lara, A. E., e Lorenzo, E. (2022). Clima familiar y habilidades sociales en adolescentes estudiantes de Riobamba. *Revista Eugenio Espejo*, 17(1), 8-18. <https://doi.org/10.37135/ee.04.16.03>
- Lastre, K., López, L. D., e Alcazar, C. (2017). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Llevot, N., e Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Lorenzo, N. (2014). La relación familia-escuela: ¿hay posibilidades de encuentro? La mediación escolar como alternativa. *La Gaveta*, 20, 32-38.

- Macia, M. (2018). Principales canales para la comunicación familia-escuela: Análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., e Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: Perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Manjarrés, D., León, E. Y., e Gaitán, A. (2016). *Familia y escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción* (1a. edición). Universidad Pedagógica Nacional.
- Manjarrés, D., León, E. Y., e Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa* (1a. edición). Universidad Pedagógica Nacional.
- Márquez, M. C., e Gaeta, M. L. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: La implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 75-88. <https://doi.org/10.35362/rie660379>
- Martínez, G. I., Torres, M. J., e Ríos, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- Martínez-Carmona, M. J., e Martínez-Carmona, I. (2021). La educación intercultural. Infancia, familia y escuela. *Didáctica y Educación*, 12(2), 58-70.
- Mendoza-Macías, M. E., e Barcia-Briones, M. F. (2020). Las relaciones familiares y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Dominio de las ciencias*, 6(2), 378-394. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1223>
- Mendoza-Santana, M. I., e Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024

- Meza-Rodríguez, L. A. E., e Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: Resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), 13-28.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y el Estado* (1.ª ed.). Consejo Escolar del Estado.
- Motoso, P. (2010). Guía de Buenas Prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela. En *Relaciones entre familia y escuela desde la diversidad cultural y social* (p. 40). Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Muñoz, M. Á. C., e Hernández, M. L. G. (2017). Teacher and School Counsellor Training to Promote a Collaborative Family-school Relationship: An Empirical Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 667-671.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.039>
- Muñoz Tique, J. A., e Cárcamo-Vázquez, H. G. (2023). La relación familia-escuela en la formación y desarrollo profesional docente. *Educación y Educadores*, 25(2), 1-23.
<https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.5>
- Nargiza, Tengiz, e Tinatin. (2023). The role of the family in the socialization of the individual, contemporary problems and perspectives. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 1(37), 1-9.
https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032023/7942
- Navarro, D., Sánchez, L., e Gómez, T. (2020). Estudio Bibliométrico de las Publicaciones Científicas sobre la Percepción de las Familias de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 231-247. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.011>
- Parody, L. M., Santos, M. J., Alcalá, M. J., e Isequilla, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 19-29.

- Payà, A., e Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.012>
- Peces, E., Guevara, R. M., Fernández, L. M., e Moral-García, J. E. (2022). La importancia de la educación emocional en la familia: Propuesta de trabajo para un programa para padres y madres con hijos e hijas en edad adolescente. *Magister*, 34, 33-44. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.33-44>
- Pérez del Río, F. (2019). Recomendaciones generales para el educador en el acompañamiento a las familias. En *Escuela de padres. Guía básica para familias y educadores* (pp. 187-205). Universidad de Burgos.
- Pire, A., e Rojas, A. L. (2020). Escuela y familia: Responsabilidad compartida en el proceso educativo. *Revista Conrado*, 16(74), 387-392.
- Quintas-Quintas, M., Arratibel, N., e Barquín, A. (2022). Participación Familiar en Escuelas con Alta Presencia de Alumnado Inmigrante y en Desventaja Socioeconómica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 89-105. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.005>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Renta, A. I., Aubert, A., e Tlerno, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 481-505.
- Reparaz, R., e Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa*, 4(7), 39-47. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

- Rivas, S., e Ugarte, C. (2014). Teacher Training and a Participative Culture in Schools: Keys for Encouraging Family-School Partnership. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Robledo, P., e García, V. (2021). El papel de la familia en la LOMLOE tras el incremento de su implicación educativa durante la COVID-19. En *Investigación en el ámbito escolar: Variables psicológicas y educativas* (pp. 403-411). Dykinson. <https://elibro-net.ezbusc.usc.gal/es/ereader/busc/218615>
- Rodríguez-Ruiz, B., Amaya Martínez-González, R., e Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Sánchez, J. M., Buscató, N., e Vázquez-Dodero, I. B. (2013). *Experiencias y buenas prácticas de participación de las familias en los centros escolares* (1ª). CEAPA.
- Santos Guerra, M. Á., e De la Rosa, L. (2016). La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas. *Ideales*, 1, 9-21.
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., e Lorenzo Moledo, M. (2016). Can Parental Involvement Improve their Children's School Performance? Study Results of an Educational Program. *Estudios sobre Educación*, 30, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., e Priegue Caamaño, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: Un Programa en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.389931>
- Suárez, P. A., e Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

- Vallespir-Soler, J., e Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias: The training of primary education teachers regarding the participation of families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Vergara, D. V., Parra, V., Perez-Salas, C. P., e Olivares, H. (2022). Rol de la Familia en el Compromiso Escolar Desde la Perspectiva de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 263-280. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0120>
- Villarreal-Yazán, B., Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H., e Pérez-Alarcón, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Cátedra*, 4(1), 56-80. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>
- Zambrano-Mendoza, G. K., e Viguera-Moreno, J. A. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las ciencias*, 6(3), 448-473.