

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE ESPERANZAS
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Participación familiar escolar desde la perspectiva de futuros maestros. Artículo de Ángela Saiz Linares, Noelia Ceballos López. Praxis educativa, Vol. 25, No 2 mayo – agosto 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250214>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Participación familiar escolar desde la perspectiva de futuros maestros

Family school involvement from the perspective of future teachers

Envolvimento da família escolar na perspectiva dos futuros professores

Ángela Saiz-Linares

Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, España
saizla@unican.es
ORCID 0000-0001-9226-9346

Noelia Ceballos-López

Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, España
ceballosn@unican.es
ORCID 0000-0001-6962-8566

Recibido: 2020-12-09 | **Revisado:** 2021-04-01 | **Aceptado:** 2021-04-25

Resumen

La investigación, de carácter cualitativo, analiza los procesos de participación familiar en las escuelas desde la mirada de 42 maestros de formación. Los datos se han obtenido del análisis de documentos, la estrategia de "Las frases incompletas" y los grupos de discusión. Los resultados apuntan la existencia de una participación languidecida asociada a un papel receptivo o de toma de decisiones sobre asuntos secundarios de la vida escolar. También encontramos un tipo de participación restringida a asuntos que involucran únicamente a los propios hijos y que se alejan de valores como la corresponsabilidad o la equidad.

Palabras clave: participación de los padres, familia, prácticas en enseñanza, estudiante-profesor, formación de docentes.

Abstract

The research, of a qualitative nature, analyzes the processes of family participation in schools from the perspective of 42 pre service teachers. The data were obtained from document analysis, the "Incomplete Sentences" strategy, and focus groups. The results point to the existence of languishing participation associated with a receptive or decision-making role on secondary school issues. We also found a type of participation that is restricted to issues involving only the children themselves and that moves away from values such as co-responsibility or equity.

Keywords: parent participation, family, teaching practice, student teachers, teacher training.

Resumo

A investigação, de caráter qualitativo, analisa os processos de participação familiar nas escolas a partir da perspectiva de 42 professores de formação. Os dados foram obtidos a partir da análise de documentos, da estratégia "Frases Incompletas", e de grupos de discussão. Os resultados registram a existência de uma participação lãnguado associada a um papel receptivo ou de tomada de decisões em assunto de ensino secundário. Também encontramos um tipo de participação que se restringe a questões que envolvem apenas as próprias crianças e que se afasta de valores como a co-responsabilidade ou a equidade.

Palavras-chave: envolvimento dos pais; família; prática de ensino; aluno-professor; formação de professores.

Introducción y marco teórico

Tradicionalmente, familia y escuela se han constituido como las dos grandes instituciones a cargo de la educación de la infancia, si bien en las últimas décadas ha sobrevenido un debilitamiento de la capacidad socializadora de la primera que traslada cada vez más funciones y responsabilidades a la escuela (Fernández-Enguita, 2016). Algunas explicaciones apuntan a los cambios en las tipologías de familias (Valdivia, 2008) y a la progresiva naturalización de una epistemología liberal que apela a la soberanía del individuo (Arias, 2016) y desemboca, consecuentemente, en que las nuevas estructuras familiares apuesten por que sus hijos “construyan creativamente sus propias trayectorias” (Bolívar, 2006, p. 123). Junto con ello, en los últimos años, han aparecido otros agentes de socialización, como los medios digitales e internet, que ejercen cada vez más influencia en el proceso educativo de los niños y coadyuvan a que la conformación de identidades y el desarrollo de los individuos sea fruto de una intersección de influjos cada vez más enmarañada.

En este complejo escenario educativo, precisamos estrategias orientadas a emparentar las acciones escolares desarrolladas en la escuela con las de otros agentes de socialización, donde la colaboración con las familias se torna imprescindible (Andrés y Giró, 2016; Epstein, 2001; García-Bacete, 2006; Garreta, 2014; Wolf, 2020).

De hecho, parece existir consenso en la literatura pedagógica sobre los beneficios de la implicación de la familia en la escuela en cuanto al éxito académico de los hijos (Castro y García, 2016; Hernández y López, 2006). Así lo refrenda el Informe Europeo sobre Calidad de la Educación Escolar, que considera la cooperación de las familias como un índice de calidad: “la participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños” (Comisión Europea, 2000, p. 40).

La literatura señala mejoras en el comportamiento escolar, aunque algunos estudios no encuentran una correlación tan evidente (Jeynes, 2017). Señalan también que la participación familiar influye en el rendimiento académico (Hill *et al.*, 2018; Jeynes, 2017, 2018; Reinke *et al.*, 2019; Wang *et al.*, 2014) y en el desarrollo personal y social de los niños (Includ-ed, 2011; Smith *et al.*, 2019). Recientemente, Murillo y Hernández-Castilla (2020) han concluido que la colaboración con las familias y, en concreto, la ayuda en la tarea escolar interfieren en el rendimiento. Aunque señalan que no pueden dejarse de lado, en el debate sobre las tareas escolares, que existen otros factores como el nivel sociocultural y económico de las familias. Asimismo, supone un acicate para las familias poder tomar parte en asuntos tan vinculantes. El aporte de nuevos y diferentes puntos de vista es también una vía fundamental para revitalizar las prácticas profesionales y mejorar la escuela (Guerra, 2003). Finalmente, este proceso también se relaciona con la necesidad de garantizar transparencia y mecanismos de control democrático (Andrés y Giró, 2016).

La complicación aparece, sin embargo, cuando ahondamos en la conceptualización de participación y sus diferentes tipologías. Distintos autores han definido, así, distintos niveles de participación, que oscilan desde aquella artificial o pseudo-participación, consistente en tomar parte en una decisión donde los temas ya se han decidido con anterioridad, pasando por una

participación parcial en asuntos poco trascendentes de la vida escolar (como por ejemplo, actividades complementarias o extraescolares), hasta llegar a una participación plena en la que el poder se comparte y todos tienen la capacidad real de tomar decisiones sobre aspectos relevantes, como, por ejemplo, el currículum (Brown *et al.*, 2020; Epstein, 2001; Feíto, 2014; Pateman, 1970). Diferentes grados de participación que, a su vez, se producen en diversos escenarios: el hogar, la escuela y la comunidad (Epstein, 2001).

Nosotras entendemos que solo es posible hablar de participación asumiendo este último significado, que florece alineado con los objetivos de una escuela democrática: “en una democracia es obligación de la educación facultar a los jóvenes para que lleguen a ser miembros de la comunidad, para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público” (Greene, 1985, citado en Apple y Beane, 2005, p. 22). Este compromiso es hoy más inaplazable si consideramos los nuevos discursos vinculados a una lógica liberal que amenazan a la escuela como espacio público, donde los derechos ciudadanos devienen cada vez más en derechos como consumidores que “se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias” (Bolívar, 2006, p. 126).

Bajo estos lineamientos, participar es asumir un compromiso vinculante con la escuela. De hecho, la participación de las familias es un derecho que nace de su condición de ciudadanos (Santos-Guerra, 2003; Silveira, 2016). Indudablemente, su circunstancia de familiares los coloca en un lugar privativo que mira de manera específica el proceso educativo de sus hijos, si bien hay que entender que este compromiso ha de referirse a la escuela como comunidad educativa que ha de responsabilizarse de todos los estudiantes.

La participación así concebida ha de penetrar, según Santos-Guerra (2003), en tres contenidos fundamentales: participación en la administración de la escuela y en la toma de decisiones formales; participación en el aprendizaje de los niños compartiendo el conocimiento que tienen sobre sus hijos y, consecuentemente, teniendo una implicación real en aspectos curriculares; y participación en lo comunitario, donde las familias representan una plataforma de gran valor entre la escuela y la comunidad.

Para ello, son variados los canales que las escuelas ponen al servicio de las familias en España. Por una parte, encontramos las estructuras formales que materializan el reconocimiento jurídico (recogido en la Constitución de 1978 y en las diferentes legislaciones educativas que la suceden) del derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos. El Consejo Escolar se convierte, así, en el órgano fundamental de representación y de toma de decisiones de los padres y de otros agentes de la comunidad, que ostenta importantes funciones: aprobación del proyecto educativo o la programación general anual, aprobación de los presupuestos del centro, decisiones sobre admisión del alumnado, etc. Sin embargo, son muchas las investigaciones que evidencian los bajos índices de participación de los padres en el Consejo Escolar y el poco aprovechamiento de las posibilidades de este órgano a nivel decisorio (Andrés y Giró, 2016; Brown *et al.*, 2020; Vega, 2012). Más aún, la última reforma educativa en España (LOMCE) ha escamoteado el derecho a decidir del Consejo Escolar y lo ha transmutado en un órgano meramente consultivo (Jover y Salazar, 2015). De

la mano de las últimas reformas, también observamos una evolución de la participación hacia una noción más individualista, entendida como medio para mejorar los resultados académicos de los propios hijos (Egido, 2015), que queda muy lejos de los compromisos democráticos que defendemos.

Dentro de estos mecanismos formales, encontraríamos también a las AMPA, sin competencia decisoria y con una orientación general a contribuir en asuntos de carácter más lúdico o no académico, o las reuniones periódicas (al trimestre, inicio y final de curso...) que se convocan a nivel colectivo.

Por otra parte, la normativa española también subraya otros mecanismos de participación como las tutorías, los intercambios informales en distintos espacios (entradas y salidas del colegio), las circulares informativas y otros emergentes conectados a las posibilidades tecnológicas como las plataformas educativas, blogs o correo electrónico que, por lo general, permiten una comunicación bidireccional. Otros autores también incluyen, entre estos mecanismos, las actividades que los padres desarrollan con los niños en el hogar para apoyar su rendimiento académico y social dentro de las escuelas (Hill y Tyson, 2009; Kuperminc *et al.*, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2020).

A pesar de la existencia de estas estructuras, queda todavía mucho camino para desarrollar una participación plena en nuestro país. Diferentes investigaciones (Andrés y Giró, 2016) testimonian una participación de las familias languidecida y circunscrita a cuestiones accidentales (actividades no académicas, organización de iniciativas...) o, a lo más, a aprobar asuntos burocráticos que se solicitan puntualmente por la dirección del centro. El peso de una cultura escolar que acota lo pedagógico al marco de actuación de los docentes e interpreta la participación de los padres como una injerencia representa una de las rémoras fundamentales a la hora de impulsar una participación genuina (Bolívar, 2006).

Por otro lado, algunas investigaciones recientes (Barajas-López e Ishimaru, 2020; Paniagua, 2018) subrayan las dificultades de participación escolar que experimentan las familias pertenecientes a grupos vulnerables con mayores riesgos de desigualdad educativa. Parece que la participación se somete a ciertos patrones culturales que tienden a segregar a aquellas familias que no forman parte de la cultura mayoritaria (Barajas-López y Ishimaru, 2020; Collet *et al.*, 2014). En consecuencia, dichas familias y sus hijos suelen ser identificados como problemáticos y sus dificultades de participación interpretadas como una cuestión de falta de interés que les puntea como únicos responsables.

En definitiva, para batallar las orientaciones liberales que amenazan actualmente la cohesión social y evitar que los padres devengan en clientes de la institución educativa, es inapelable involucrarlos activamente (Flores y Kyere, 2020; Rattenborg *et al.*, 2019). Además, insistimos en que, cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje, los niños tienden a tener éxito no solo en la escuela, sino en la vida. Para hacer esto posible, Bolívar (2006) plantea algunas líneas de actuación:

- Favorecer un intercambio de información fluido y bidireccional: seminarios, talleres, sesiones informativas, etc. Es importante que estas iniciativas tengan una vocación

dialógica y que se orienten también a cuestiones educativas cardinales, como el campo de lo curricular.

- Participación en la configuración del proyecto educativo de centro. Es un primer punto de encuentro para trazar líneas de acción compartidas y favorecer un proyecto pedagógico con el que todos se sientan representados e involucrados.
- Prestación de servicios comunitarios a la escuela: el AMPA tiene potestad para desarrollar acciones comunitarias junto con los municipios. Además, las infraestructuras del centro pueden disponerse para desarrollar diferentes acciones educativas.

Lógicamente, para viabilizar estas propuestas, se precisan estructuras, tiempos y espacios. Por otro lado, apostar por un enfoque de participación plena de los padres es solo uno de los ejes de un modelo democrático de escuela donde la participación de los alumnos en asuntos nucleares de la vida escolar (Fielding, 2015; Flores y Kyere, 2020; Susinos y Haya, 2014) o una cultura de colaboración entre los docentes (Krichesky y Murillo, 2018) representan también estribos fundamentales.

En definitiva, por estos motivos, situar el foco de investigación en la participación de las familias en la escuela se erige en objetivo inaplazable. En este trabajo, realizamos esa indagación desde las experiencias que los aspirantes a maestros han vivido en sus centros de prácticas. Más concretamente, buscamos descubrir cómo los futuros docentes entienden e interpretan la participación de las familias, comprendiendo que su historia de practicum está generando creencias muy poderosas sobre estos conceptos que van a determinar, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas futuras (Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009; Sorensen, 2014).

Metodología

Este trabajo se asienta en los pilares de la tradición cualitativa y sigue un diseño transversal (Denzin y Lincoln, 2017; Flick, 2018), respondiendo a nuestro interés por analizar de manera profunda y situada cómo han vivido y comprenden, los aspirantes a maestros, los procesos de participación familiar en las escuelas (Rapley, 2014). Consideramos que zambullirse en estas interpretaciones exige indagar sobre los supuestos que han ido construyendo a partir de su experiencia de practicum.

La muestra se compuso de 42 estudiantes del tercer y cuarto curso de la titulación de magisterio de la Universidad de Cantabria. La técnica de muestreo utilizada ha sido intencional basada en criterios, entre los que destacamos las posibilidades de acceso, la necesidad de haber completado al menos una experiencia de practicum, la representación de los diferentes cursos de la titulación, especialidades (educación infantil y primaria) y menciones y, finalmente, la posibilidad de contar con alumnos que han realizado sus prácticas en centros educativos de diferentes características (en cuanto a titularidad, localización, etc.). De este modo, si bien el sistema educativo de España se compone de cinco niveles de educación (infantil, primaria, secundaria, posobligatoria y superior), los alumnos de magisterio que conforman nuestra muestra realizan sus prácticas en las dos primeras etapas:

- Educación infantil (entre los 0 y los 6 años) es de carácter no obligatorio; se reparte en dos ciclos: 1º ciclo de 0 a 3 años y 2º ciclo de 3 a 6 años. El 2º ciclo es gratuito en instituciones públicas.
- Educación primaria (entre los 6 y los 12 años) tiene carácter obligatorio. Comprende seis cursos y tres ciclos y es gratuita en instituciones públicas.

En ambas etapas, se articulan los mismos espacios formales de participación (Consejos Escolares y AMPA), y la normativa igualmente estimula el intercambio y la comunicación con los tutores en reuniones, tal y como ya hemos mencionado en el marco teórico.

Respecto a las técnicas de producción de datos, hemos analizado la información contenida en narraciones escritas que produjeron, sobre esta temática, a raíz de su experiencia de prácticas en sus diarios; por otro lado, hemos desarrollado la estrategia de “Las frases incompletas” (Francis y Marín, 2010) como actividad de análisis y deliberación, consistente en un conjunto de 20 frases inconclusas, organizadas en torno a diferentes ejes problematizadores referidos a la relación familia-escuela, que los estudiantes debían completar con lo primero que viniera a su mente y que, posteriormente, se comentaron y debatieron en gran grupo. Esta sesión fue grabada en audio para facilitar su posterior análisis; finalmente, se realizaron tres grupos de discusión a partir de un guion que fue matizado tras un análisis preliminar de la información obtenida en las narraciones y las frases incompletas sobre el objeto de estudio. La utilización de los grupos de discusión ha sido esencial para motear y ahondar en algunas de esas apreciaciones y para hacer explícitos los significados que, sobre los citados asuntos, las participantes han construido durante su experiencia escolar y de practicum (Kamberelis *et al.*, 2017). La información de los grupos de discusión fue grabada y posteriormente transcrita.

Para el tratamiento de los datos, realizamos un análisis de contenido (Flick, 2018) en el que definimos las categorías y códigos (Huber, 2003) que nos permiten agrupar las recurrencias temáticas halladas en los diferentes discursos. La delimitación de las categorías se realiza a partir de un planteamiento inductivo-deductivo: delineamos apriorísticamente unas variables a analizar que se redefinen durante el tratamiento de la información. Para facilitar la categorización de los datos, se empleó el programa de análisis cualitativo MAXQDA.

Tabla 1

Categorías de análisis

Categorías	Definición
Concepto	Reflexiones y declaraciones de los maestros en formación acerca del significado y las implicaciones que otorgan a la participación de las familias en la escuela.
Beneficios	Informaciones y reflexiones acerca de las ventajas y beneficios que conlleva la participación familiar.

Dificultades	Observaciones y valoraciones acerca de las barreras u obstáculos que pueden dificultar la participación de las familias en la escuela.
Espacios	Descripciones y reflexiones sobre los lugares o ámbitos en los que las familias pueden participar en mayor y menor medida.

Resultados

Los maestros en formación reconocen, de manera unánime, la relevancia y necesidad de que las familias participen en la escuela (Wolf, 2020). Sin embargo, las esferas de significado que dichos participantes erigen en torno a la participación difieren de manera notable. En este proceso de análisis, descubrimos tres conceptualizaciones de participación familiar, que se coligen de las experiencias vivenciadas durante su practicum. Veremos, asimismo, que los beneficios, espacios y barreras que identifican tienden a ser consecuentes con su particular visión de la participación familiar.

Participación informativa

Este tipo de participación consiste, fundamentalmente, en tener una presencia en asuntos escolares que ya se han decidido de antemano, donde el papel de las familias es meramente receptivo (Brown *et al.*, 2020; Epstein, 2001). Un volumen grande de alumnos considera, de esta suerte, que “participar es tener una comunicación cercana con el profesorado” (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019¹) y que, consecuentemente, esta acción radica en establecer puentes de información entre los docentes y las familias, a menudo unidireccionales, en aras de que estas conozcan el progreso educativo de sus hijos/as y el funcionamiento del aula y del centro escolar. En palabras de un alumno: “La participación de las familias se caracteriza por tener conocimientos de los temas, las actividades, la metodología y el funcionamiento del aula, siendo éstas un apoyo para ello” (alumno de 4º, diario, 12 de febrero de 2020).

En otros casos, se incorpora un tipo de comunicación más bidireccional donde también los familiares informan al profesorado sobre sus hijos, a fin de que dichos docentes adapten la enseñanza a las características y necesidades de los mismos. Un trato afable por parte del profesorado constituye la estrategia fundamental para favorecer una participación así entendida. “Participar es tener una comunicación cercana con el profesorado y compartir opiniones con los docentes” (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019).

Según estas configuraciones, esta acción informativa redundante, por sí sola, en una mayor implicación de las familias en los asuntos educativos de la escuela. Sin embargo, estas nociones se vinculan con un concepto de la participación restringida a los asuntos educativos de los propios hijos y los beneficios que reporta se ubican únicamente en estos agentes. Principalmente, implicar a los padres bajo estas comprensiones coadyuva a mejorar el rendimiento de los niños, asumiendo

¹ Atendiendo a las consideraciones éticas de la investigación con respecto al anonimato, mantenemos la identificación genérica de alumno/a y el curso, tal y como se acordó con los propios participantes. **8**

que unos padres debidamente informados pueden apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos fuera de la escuela. Consecuentemente, se reforzarán algunas disposiciones o cualidades personales en los alumnos, como la autoestima, la motivación y el interés en las tareas escolares, etc., generando una suerte de beneficio o bienestar privado para los mismos. Finalmente, esta participación informativa contribuye a mejorar la coherencia entre los planteamientos del aula y los que ocurren en casa, si bien se espera que la adaptación se produzca esencialmente por parte de los familiares.

La familia del niño debe involucrarse en todo aquello que los niños aprenden dentro de la escuela y, además, continuar y reforzar esos aprendizajes en el hogar. Resultaría poco productivo aprender ciertos valores y habilidades en la escuela contradictorios a las que aprenden con sus familias. (alumna de 4º, diario, 12 de febrero de 2020)

Es positiva la participación de las familias siempre y cuando estas sean un apoyo. En el momento que se pasa esa línea y las familias quieren llevar el mando y restar importancia a lo que la escuela dicta, entonces será un aspecto negativo. (alumna de 3º, diario, 12 de febrero de 2020)

Los espacios que se ponen en juego para favorecer este tipo de participación se asocian, fundamentalmente, con cauces informales como las tutorías con los padres, los encuentros a las entradas y salidas de la escuela o los mensajes y notas de los docentes en las agendas o cuadernos de los alumnos.

La participación indirecta es una estrategia fundamental de participación: el contacto informal diario, entrevistas, reuniones... en las que padres y docentes intercambian información sobre los niños. En definitiva, acontecimientos del día a día. Seguramente, este tipo de participación sea la más común en Infantil. (alumna de 3º, diario, 12 de febrero de 2020)

Los participantes también apuntan la irrupción de algunos mecanismos tecnológicos como los blogs donde se muestran actividades y productos de aula, las plataformas educativas que posibilitan el intercambio de mensajes e, incluso, la utilización de grupos de WhatsApp para desarrollar esta participación de carácter informativa y consultiva, pero en raras ocasiones decisoria.

Otra forma de involucrar a las familias en el aula es a través de un blog, en el que cada curso se va actualizando los contenidos que se van realizando de manera que los padres puedan ver a través de imágenes o vídeos lo que sucede dentro del aula.

La tutora de 5 años tiene un grupo de whatsapp con los padres de la clase para estar en contacto en todo momento [...] Les pasa también fotos de los talleres, bailes o cosas que destacan cada día. (alumna de 3º, diario, 12 de febrero de 2020)

Finalmente, cabe mencionar algunos obstáculos a la participación que los participantes identifican. Si estas interpretaciones se asocian con una implicación confinada estrictamente a cuestiones relacionadas con los propios hijos, parece coherente identificar una serie de barreras que se vinculan únicamente con los familiares. En ocasiones, los discursos de nuestros participantes aluden a características personales de los padres o allegados que favorecen o limitan dicha

implicación en la escuela, como la actitud o el interés. También son comunes las interpretaciones que apelan a condicionantes externos, pero que, de nuevo, puntean a los familiares, como por ejemplo la incompatibilidad de horarios y la falta de tiempo, el nivel sociocultural o las barreras comunicativas o culturales que pueden experimentar algunas familias inmigrantes.

Hay familias que participan menos y puede ser por su situación económica ya que no tienen las mismas posibilidades, por ejemplo, de hacer manualidades con los niños y traerlas a clase, porque no tienen recursos suficientes para comprar los materiales. También podría ser porque al ser de otra cultura no tienen los mismos ideales o el mismo conocimiento para realizar ciertas cosas. (alumna de 3º, grupo de discusión, 22 de octubre de 2019)

Estas reflexiones evidencian una noción de participación que no favorece la agencia de todos los tipos de familias, sino de aquellas que tienen más capacidad para desenvolverse en la cultura o “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001) que representa la institución educativa.

Participación “activa” en asuntos puntuales

Esta interpretación de la participación constituye una prolongación del significado anterior y se identifica en los discursos de algunos estudiantes que consideran que las familias no solo deben ser informadas, sino también tomar parte en algunas actividades de la vida escolar, siempre que no interfieran con asuntos centrales como el currículum o la organización, pues constituye un terreno acotado a los profesionales educativos. “Yo no me meto en la oficina de los padres a decirles cómo tienen que hacer su trabajo” (alumna de 4º, grupo de discusión, 24 de octubre de 2019).

De estos discursos, puede inferirse cómo nuestros participantes asumen que el conocimiento experto y autorizado sobre los asuntos escolares lo atesoran exclusivamente los docentes, deviniendo estos en únicos agentes legítimos para tomar decisiones acerca de cuestiones nucleares de la vida en el aula y en el centro. Esto explica que los espacios señalados como de mayor participación de las familias se supediten a momentos no académicos o anecdóticos dentro de la vida escolar, como la decisión sobre actividades extraescolares o complementarias y la organización y participación en eventos festivos. “Yo observé mucha participación de los padres en la organización de eventos como Halloween, y también tenían un grupo de senderismo con el que hacían rutas y salidas extraescolares” (alumna de 3º, grupo de discusión, 23 de octubre de 2019). “Otro momento en el que veo que los padres participan es la hora de las excursiones, donde van a algunos padres para ayudar a las docentes” (alumna de 3º, diario, 12 de febrero 2020).

Reconocemos, en algunos testimonios, que estos ámbitos de participación suelen aparecer vinculados a las AMPA de los colegios, entendiendo que este órgano vehicula gran parte de las decisiones respecto a los asuntos citados. “Existe en el colegio la Asociación de Madres y Padres de Alumnos que les permite presentar y desarrollar actividades extraescolares, incorporándolas en la programación anual del colegio” (alumna de 4º, diario, 12 de febrero de 2020).

Otro lugar señalado por los participantes es la Escuela de Padres, al que se alude como un espacio de formación que puede contribuir a mantener la correspondencia pedagógica entre las actuaciones escolares y las que tienen lugar en casa:

Otra forma muy interesante de fomentar la participación no presencial, y que se lleva a cabo en mi centro de prácticas, es la Escuela de Padres, que pretende formar a los padres en diversas temáticas que afectan a los alumnos [...] Es muy significativo señalar que son los propios padres quienes eligen y proponen los temas que son de su interés. (alumna de 3º, diario, 12 de febrero de 2020).

Además, especialmente los maestros en formación de la etapa de Infantil (Wolf, 2020), incorporan también algunas actividades de aula como esferas en las que es deseable que las familias participen: talleres con los niños, lectura de cuentos, jornada de aulas abiertas en las que los padres cuentan sus experiencias en torno a un tema propuesto, etc.

Las puertas de las aulas están abiertas para los padres. Con esto quiero decir que si algún día quieren venir a contarnos sus experiencias lo pueden hacer. Por ejemplo, la mamá de M. vino para enseñarnos fotos de su viaje a África. (alumna de 3º, diario, 12 de febrero de 2020)

Como vemos, estas concepciones se asocian a una participación parcial en funciones poco relevantes vinculadas a celebraciones o eventos comunes o a una pseudo participación (Feito, 2014) en la que las familias toman parte en una actividad cuando ya está todo programado desde la pauta del docente, de modo que deben "participar cuando se les requiere y adaptándose a las condiciones del centro" (alumno de 4º, grupo de discusión, 23 de octubre de 2019).

De esta suerte, gran parte de los maestros en formación comprenden que este tipo de colaboración es útil para favorecer la continuidad y coherencia de actuaciones entre el espacio escolar y el espacio familiar, al tiempo que constituye "una actividad más para romper con la rutina" (alumna 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019). Asimismo, este uso compartido de espacios y tiempos escolares por parte de familiares y alumnos se concibe como una estrategia beneficiosa para promover un clima acogedor donde los alumnos se sientan a gusto, felices y disfrutando de estar en la escuela. Sin embargo, el tipo de cuestiones sobre las que puede decidir y tomar parte se trabajan en momentos de la vida escolar a los que se les otorga tácitamente un valor secundario.

Además de las barreras mencionadas en el apartado anterior, los discursos vinculados a esta esfera de significado incorporan ciertas preconcepciones de los familiares respecto a los aportes que pueden realizar dentro de las escuelas y aulas: "muchas familias creen que no tienen nada válido que ofrecer a la escuela" (alumna de 4º, diario, 12 de febrero de 2020). Estas interpretaciones se realizan, de nuevo, desde la asunción de una adaptación que debe acontecer solo por parte de las familias y que no cuestiona ciertas tradiciones y prácticas de las culturas escolares de los centros. Otros participantes reflexionan también sobre la actitud de algunos profesores que pueden sentir estas formas de participación como una amenaza o injerencia en sus funciones. Indirectamente, estos discursos sacan a la luz otro de los óbices esenciales a cualquier forma de participación y colaboración entre distintos agentes educativos: una cultura escolar del individualismo, donde el docente entiende que su responsabilidad se circunscribe únicamente a su grupo clase en una forma de trabajo de carácter privado y caracterizada por la falta de espacios y tiempos en común con otros agentes.

Participación activa en cuestiones relevantes de la vida escolar

Este último significado, que Feíto (2014) denomina participación plena, ampara las interpretaciones referidas a una participación en la que los familiares pueden tomar decisiones sobre aspectos nucleares de la realidad escolar. Es una comprensión manifiestamente inusual en las reflexiones de nuestros participantes y en las descripciones que realizan de sus centros educativos de prácticas, si bien apreciamos algunos planteamientos en esta línea en los procesos de debate suscitados con la actividad de "Frasas incompletas". Así, una minoría de alumnos empareja el concepto de participación con un proceso de toma de decisiones en el que las familias poseen la capacidad de aportar ideas y perspectivas valiosas sobre cuestiones académicas y centrales de la escuela. "La escuela espera que las familias sean parte del centro 'tomando decisiones'" (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019); "La participación de las familias se caracteriza por que analicen y evalúen para aportar ideas y perspectivas" (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019).

Estas afirmaciones, infrecuentes e inicialmente planteadas de manera vaga y esquemática, fueron matizándose a lo largo del debate. La profesora responsable de moderar la actividad exhortó a los maestros en formación a definir de manera más precisa esos espacios de toma de decisiones y algunos participantes realizaron reflexiones interesantes en torno a momentos curriculares y organizativos donde los padres pueden participar. Por ejemplo: "Pueden dialogar con los maestros sobre las características de sus hijos que puedan ayudar a organizar [los agrupamientos] el aula" (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019); "Pueden colaborar dando ideas en la elaboración de los proyectos que tiene el centro" (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019); "Pueden organizar juntos y coordinarse en el trabajo de la lectoescritura" (alumno de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019).

Definir la participación en estos términos conlleva comprender este constructo como una estrategia que favorece la deliberación y mejora docente y que contribuye, de otra parte, a conseguir una comunidad donde todos se sienten comprometidos y corresponsables de proyectos que resultan vinculantes. "La participación de las familias permite mejorar la convivencia y el compromiso de padres y educadores" (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019); "La escuela puede aprender de las familias integrando sus puntos de vista y conocimientos en los proyectos de centro" (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019).

Consecuentemente, los obstáculos asociados a este concepto de participación orientan la mirada hacia algunos condicionantes institucionales, como la ausencia de estructuras (espacios y tiempos) para poder dialogar y deliberar de manera conjunta, en lugar de posar únicamente el foco en agentes particulares como los familiares o los docentes. Asimismo, los alegatos también apuntan a una "cultura de la no participación" que suele sobresalir en los centros, junto con el desconocimiento de los distintos agentes de las posibilidades de la participación concretada en los términos descritos. "Yo creo que una barrera fundamental es que el centro educativo no propone espacios para participar" (alumno de 4º, grupo de discusión, 24 de octubre de 2019); "La principal

dificultad para la participación de las familias es la inercia de los centros, la cultura de la no participación” (alumna de 3º, frases incompletas, 18 de octubre de 2019).

Por otro lado, mientras la AMPA ha sido sugerida de manera recurrente para favorecer la participación en asuntos no académicos, resulta notorio que solo unos pocos alumnos mencionan al Consejo Escolar como órgano destinado tomar decisiones de relevancia en el que los padres tienen una representación sustancial. Así, la reflexión más dilatada sobre esta cuestión es realizada por una alumna en su diario, mientras el resto de participantes que llegan a aludir a este órgano lo hacen de soslayo.

El Consejo Escolar también implica la participación de algunos padres y madres, representantes de este colectivo [...] El Consejo escolar de mi centro está constituido por cuatro padres, un representante del Ayuntamiento, seis profesores y dos alumnos de Secundaria. Se aprueban las PGA, las memorias, se valora si es necesaria la expulsión de determinados alumnos, los padres trasladan peticiones y problemas... (alumna de 3º, diario, 12 de febrero de 2020)

En resumidas cuentas, esta comprensión de la participación familiar es claramente la más exigua en las reflexiones de nuestros participantes y en ningún caso asoma cuando realizan tareas descriptivas en torno a sus experiencias en las escuelas. Tampoco hemos encontrado argumentos que defiendan la participación como derecho que tienen los familiares, y mucho menos una comprensión de la escuela como espacio público que invita a participar a otros agentes.

Conclusiones

Este trabajo busca indagar en los procesos de participación familiar en las escuelas desde la experiencia particular que aportan los maestros en formación a partir de sus prácticas de enseñanza. Consideramos que estos devienen en agentes de cambio fundamentales para avanzar hacia escuelas comprometidas con los objetivos democráticos y de equidad con los que se alinea este trabajo (Apple y Beane, 2005; Bolívar, 2006; Fielding, 2015; Flores y Kyere, 2020; Susinos y Haya, 2014). Consecuentemente, descubrir cómo han experimentado y han interpretado la participación de las familias es un asunto esencial para repensar la formación inicial en este aspecto (Vigo *et al.*, 2016).

Hemos comprobado, en línea con otras investigaciones (Castro y García, 2016; Feito, 2014), que prevalecen las conceptualizaciones referidas a una pseudoparticipación, donde las familias asumen un papel meramente receptivo, junto con iniciativas asociadas a una participación parcial, que abren espacios de implicación y toma de decisiones sobre asuntos secundarios de la vida en la escuela. Estos hallazgos entroncan con el modelo profesional técnico imperante que concibe al docente como especialista y único agente autorizado para tomar decisiones sobre asuntos que reclaman experticia, como el currículum o la organización.

Por otro lado, encontramos un tipo de participación restringida únicamente a asuntos que involucren a los propios hijos y que explica el motivo de que la mayor parte de beneficios identificados se orienten al bienestar privado de los alumnos (Hill *et al.*, 2018; Includ-ed, 2011; Wang

et al., 2014). Los peligros de estas concepciones no son irrelevantes, pues se aproximan a la lógica neoliberal que transfigura los derechos sociales sustentados en la corresponsabilidad y la vida en común en derechos de consumo particulares de cada individuo.

De manera análoga, predomina una tendencia a identificar obstáculos referidos a las propias las familias. Principalmente, los maestros en formación aluden a las incompatibilidades horarias y a las limitaciones derivadas del nivel lingüístico y cultural de algunas familias (Barajas-López y Ishimaru, 2020; Paniagua, 2018). En general, no han resonado voces críticas que destaquen las cuestiones de equidad o justicia educativa en la escuela y que, consecuentemente, cuestionen esas estrategias de participación que dejan fuera a las familias que no encajan con el patrón cultural hegemónico (Flores y Kyere, 2020; Rattenborg *et al.*, 2020).

En resumidas cuentas, apenas reverberan argumentos que defiendan la participación de los padres como derecho, así como tampoco parecen existir en sus centros de prácticas espacios genuinos destinados al diálogo y a la toma de decisiones compartida. En este sentido, sorprende la exigua alusión al Consejo Escolar, lo que sugiere las escasas oportunidades que tienen los alumnos de prácticas de conocer y observar en sus centros aquellas actuaciones que rebasan el marco de aula (Barajas-López y Ishimaru, 2020). Este descubrimiento permite comprender por qué muchos docentes en formación no llegan a comprender que “el centro escolar considerado como organización constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan profesores y profesoras” (González, 2009, p. 5) y siguen perpetuando, una vez comienzan a trabajar en las escuelas, una cultura profesional del individualismo (Bolívar, 2016). Por otro lado, las escasas apreciaciones a este órgano cuando preguntamos por la participación familiar factiblemente reflejen también la limitada relevancia que se otorga a este cauce de participación por los propios profesionales de las escuelas (Andrés y Giró, 2016; Bolívar, 2006).

Como vemos, los hallazgos de nuestro estudio siguen ofreciendo resultados semejantes sobre la participación familiar que investigaciones realizadas hace casi dos décadas. Por eso, sugerimos la necesidad de replantear el abordaje de este contenido durante la formación inicial en la universidad, entendiendo que una clave del cambio se sitúa en los futuros docentes. En tal sentido, comprobamos que las experiencias del practicum inciden más intensamente en su pensamiento pedagógico que lo trabajado en las aulas universitarias, pues sabemos que el plan de estudios explícitamente aborda la participación de las familias desde una perspectiva democrática. Así, de una parte, recomendamos promover espacios específicos en la universidad para revisar, cuestionar y resignificar la biografía escolar y las experiencias pedagógicas vividas en su estancia en las escuelas (Kelchtermans, 2009). De otra parte, apuntamos la necesidad de evadirse del academicismo preponderante en los programas de formación de docentes (Nòvoa, 2009; Saiz-Linares y Ceballos, 2019) y de comenzar a trabajar en torno a situaciones más prácticas que permitan tender puentes entre los conocimientos pedagógicos que aprenden en la academia y lo que ocurre en la realidad de aula.



Persistir, resistir, nunca desistir, fotografía. **Patricia Bonjour**

Bibliografía

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de evaluación de programas y políticas públicas*, 7, 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arias, M. (2016). *La democracia sentimental. Política y emociones en el siglo XXI*. Página indómita.
- Barajas-López, F. y Ishimaru, A. M. (2020). "Darles el lugar": A place for nondominant family knowing in educational equity. *Urban Education*, 55(1), 38-65.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, 62, 181-198.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re339/re339-07.html>
- Brown, J. C., Graves, E. M. y Burke, M. A. (2020). Involvement, Engagement, and Community: Dimensions and Correlates of Parental Participation in a Majority–Minority Urban School District. *Urban Education*, 1-36. <https://doi.org/10.1177/0042085920902245>
- Castro, A. y García, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208. www.https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. The Jossey-Bass education series.

- Comisión Europea (2000). *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar*. http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6._comision_eu_2000.pdf
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 7-33. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART1.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2017). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 7, 11-17.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 51-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41289/23463>
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fielding, M. (2015). Student voice as deep democracy. En C. McLaughlin (Ed.), *The connected school: A design for well-being – supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve* (pp. 26–32). Pearson.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Flores, O. J. y Kyere, E. (2020). Advancing Equity-Based School Leadership: The Importance of Family–School Relationships. *The Urban Review*, 1-18.
- Francis, S. y Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10134>
- García-Bacete, F. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-266. <https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59797/021799.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, T. (2009). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Pearson Educación.
- Hernández, M. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-26.
- Hill, N. y Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P. y Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190910>
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 81-129). Universitat.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. y Welker, A. (2017). Focus Group Research and/in Figured Worlds. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 692-716). Sage Publications.
- Krichesky, G. y Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.

- Includ-Ed. (2011). *Integrated Project Priority 7 of Sixth Framework Programme, 2006-2011*. <http://creaub.info/included/about/>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4–28. <https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership and Management*, 38(2), 147–163.
- Jover, G. y Salazar, C. (2015). La manipulación del lenguaje. *Cuadernos de pedagogía*, 452, 92-97.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. y Álvarez-Jiménez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>Get rights and content
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22.
- Nòvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf
- Paniagua, A. (2018). Enhancing the participation of immigrant families in schools through Intermediary Organizations? The case of Parents' Associations in Catalonia, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(2), 87-101. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1349959>
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Rattenborg, K., MacPhee, D., Walker, A. K. y Miller-Heyl, J. (2019). Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Context. *Early Education and Development*, 30(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1526577>
- Reinke, W. M., Smith, T. E. y Herman, K. C. (2019). Family-school engagement across child and adolescent development. *School Psychology*, 34(4), 346–349. <https://doi.org/10.1037/spq0000322>
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos, N. (2017). 20. El Practicum de Magisterio a examen: estudio de caso en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 20(3), 136-150.
- Santos-Guerra, M. A. (2003). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. En J. Gómez y F. Luengo (Coords.), *Proyecto Atlántida. Escuelas y familias democráticas* (pp. 8-28). <http://www.proyecto-atlantida.org/download/Escuelas%20y%20familiaLibro.pdf>
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 17-29. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C. y Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363-375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>

- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La revue du REDIF*, 1, 15-22.
- Vega, A. (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una educación de calidad*. Wolters Kluwer.
- Vigo, B., Dieste, B. y Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.246341>
- Wang, M., Hill, N. y Hofkens, T. (2014). Parental involvement and and African American and European American adolescent academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development*, 85, 2151-2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- Wolf, S. (2020). "Me I don't really discuss anything with them": Parent and teacher perceptions of early childhood education and parent-teacher relationships in Ghana. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101525>