

LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LOS CONTEXTOS ESCOLAR Y COMUNITARIO: HACIA UN MODELO ORIENTADO A LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS FAMILIARES

Orte Socias, C.

Universitat de les Illes Balears
ortesocias@gmail.com

Ballester, L.

Universitat de les Illes Balears
lluis.ballester@uib.es

Pascual, B.

Universitat de les Illes Balears
belen.pascual@uib.es

March Cerdá, M.

Universitat de les Illes Balears
marti.march@uib.es

Amer, J.

Universitat de les Illes Balears
joan.amer@uib.es

Gomila, M.A.

Universitat de les Illes Balears
ma.gomila@uib.es

Palabras clave: educación familiar, competencias familiares, parentalidad, parentalidad positiva.

1. Introducción

La procedencia social también influye sobre el tipo de relación con la escuela (Torrubia, 2009; Rist, 1991, citados en Collet y Tort, 2012). Mientras que para unos niños la escuela y la familia forman parte de una continuidad (en el lenguaje, en las formas, en los tipos de autoridad...), para otros, familia y escuela son dos escenarios totalmente opuestos donde hay que llevar estrategias bien diferentes si se quiere desenvolverse con éxito en ambos (Collet y Tort, 2012).

De acuerdo con esa influencia, el rol educador de la familia alcanza múltiples ámbitos y se define tanto por la transmisión de actitudes y prácticas en el hogar como por las actitudes y relaciones institucionales e informales que éstos establecen con la escuela y otros ámbitos de educación no formal de sus hijos. Las investigaciones de Deslandes (2010) muestran que el desarrollo social y educativo de los niños se ve beneficiado por las prácticas familiares, el tipo de relaciones que mantienen los padres con los propios hijos, la relación con la escuela (con los docentes) y el nivel de implicación de éstos en el proceso educativo de los hijos. Un correcto y continuo seguimiento de las tareas y ayuda en los deberes escolares de los hijos, un buen control y supervisión de las compañías de los hijos adolescentes, una buena comunicación entre padres e hijos, hacer partícipes a los hijos en las tomas de decisión de la familia y proporcionar un apoyo afectivo adecuado, revierte en una mayor continuación de los estudios postobligatorios, mayor desarrollo de estrategias de control de las emociones, mejor autogestión del tiempo, mayor capacidad de concentración, mayor confianza en sí mismo y en sus propias capacidades (Deslandes, 2010).

2. Familia, escuela y comunidad: una relación imprescindible

La implicación de los padres en la escuela y en la educación de los hijos tiene muchas dimensiones que se manifiestan a través de las múltiples formas de entender la relación entre la familia con la escuela y la diversidad de prácticas que genera (Monceau, 2012). La falta de implicación que apuntan muchos docentes no se puede relacionar con desinterés por la educación de los hijos. La realidad muestra que existen muchas y complejas dificultades para hacer efectiva la participación de las familias en la escuela (Feito 2012; Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2008). Los elementos que configuran la relación son también múltiples: históricos, sociales, culturales, psicológicos... Sin embargo, los términos con los que el discurso de la participación (Feito, 2012) reclama esta participación (cooperación, compromiso, participación, etc.) se definen de forma diferente y tienen connotaciones distintas en los profesionales de la educación que en las familias. Con frecuencia, estas diferentes formas de entender los términos de esta relación da lugar a

equivocos que enturbian las relaciones entre ambos agentes, o cuando menos, que no responden a las expectativas del otro (Monceau, 2012).

La sociedad demanda cada vez mayor responsabilidad e implicación de los padres en la tarea educativa. Los docentes se quejan de la poca implicación de los padres y de su desinterés por la educación y el desarrollo académico de sus hijos y exigen una mayor implicación de éstos (Feito, 2012). Distintos autores apuntan a la institución escolar como problema en la consecución de un modelo relacional positivo entre familia, escuela y comunidad (Feito, 2012; Garreta, 2008; Adams, 2004; Fernández Enguita, 1993). La falta de formación del profesorado (Garreta, 2008) y la falta de tiempo para dedicar al trabajo con las familias (Feito, 2012) se añaden actitudes de rechazo o negativas hacia las familias a las que se identifica con problemas y se las considera incapaces y con poco interés (Adams, 2004). Con ello, es difícil que los profesionales puedan ver a la familia y a la comunidad como agentes colaboradores válidos.

Los patrones de comunicación entre la familia y la escuela siguen pues reproduciendo los esquemas de la sociedad tradicional, basada en una relación de desigualdad (y hasta cierto punto subordinación) en relación al conocimiento y donde los dos agentes ocupan ámbitos separados de la educación de los niños (Pascual y Gomila, 2012). Esta relación familia-escuela se sustenta en una concepción social dual y antagónica, donde la escuela es el ámbito profesional, que sabe atender a los niños y la familia el ámbito privado, que proporciona soporte emocional pero no necesariamente dota de capacidad y habilidades para ejercer una influencia positiva en los niños (Powell, 1991).

Según Dubet (2010), la escuela no consigue despegarse del todo de estos orígenes, que la situaban precisamente en contraposición con la familia, a la vez que se va desinstitucionalizando cada vez más y perdiendo su legitimidad como espacio educativo único. La familia actual no acepta fácilmente una posición de subordinación frente al profesorado.

Desde los años 80, la visión de la familia como incompetente frente a la escuela evoluciona hacia otra perspectiva que ofrece una visión de la familia como complementaria a la institución escolar. Se trata de una perspectiva cómoda para la escuela. Según Powell (1991), el "parent education approach" es el enfoque que ha sido más conveniente para el sistema educativo, porque propugna una continuidad de la labor escolar en el ámbito familiar, tutelada por los profesores. El reto que Powell (1991) planteaba para la escuela americana en los años 80 y 90, y que plantean la mayoría de autores actualmente tanto españoles (Fernández Enguita 2007; Feito, 2012; Garreta, 2008) como americanos (Epstein, 2001, Deslandes, 2010) y europeos (Denis, 1999; Gruere y Jeammet, 1998; Dubet y Martuccelli, 1996; Pamart, 2002) es el de avanzar a un modelo de relación que implique trabajar con las familias, y no sólo para las familias o al margen de éstas. Se trata, según Powell (1991), de avanzar hacia la reestructuración de un modelo de escuela capaz de adaptarse a la diversidad social y familiar que permita establecer conexiones mutuas de soporte entre escuela, familia y comunidad. El profesorado debe dejar pues su rol de "experto" y pasar a ser un dinamizador, que haga partícipes a las familias en la escuela.

De acuerdo con Collet y Tort (2012), la escuela, consciente de la importancia de esta relación con la familia, propugna un cambio en el modelo relacional que facilite una mayor colaboración y que sea capaz de trabajar con diversidad de formas de implicación de las familias. Las estrategias que permitirían establecer unas relaciones positivas entre escuela y familia pasan pues por transformar la escuela tanto a nivel institucional (de la organización y dinámicas de funcionamiento de la escuela) como a nivel individual.

Para Deslandes (2010), el docente debe saber desarrollar habilidades de comunicación; saber compartir (trabajar en equipo); saber resolver problemas y conflictos; habilidades de transmisión de los mensajes a los padres para que sean comprensibles para ellos; habilidades de organización; habilidades de dinamización y saber involucrar a la comunidad y los servicios que refuerzan la tarea educativa; una actitud de apertura... y en definitiva, capacidad para desarrollar una relación a partir de la confianza, empatía, honestidad. Un buen clima relacional entre padres e hijos y patrones positivos de parentalidad acaban revertiendo en la escuela a través de mayores habilidades sociales (y por tanto, menores conductas violentas y problemáticas), mayor motivación e interés por el aprendizaje y otras habilidades actitudinales y conductuales que necesariamente se reflejan en un buen clima escolar y un nivel de satisfacción del profesorado más elevado (Adams, 2004).

Las propuestas de Epstein (2001) se dirigen hacia modelos/estructuras que dan cabida a múltiples formas de relación escuela-familia, dando como resultado un proceso de evolución de la escuela desde la "professional learning community", centrada en los profesionales, hacia la "school learning community", centrada en la comunidad educativa completa (alumnos, padres, profesionales,

comunidad e instituciones). Este tipo de propuestas facilitan la puesta en marcha de programas globales que se insertan en el proyecto educativo de las escuelas (Deslandes, 2010). El modelo de Epstein (2009) propone considerar al alumno como centro en la intersección entre la familia, la escuela y la comunidad y elabora propuestas concretas y programas a partir del establecimiento de alianzas entre ellos. Este modelo aporta formas de implicación de los padres en el éxito escolar de los hijos propone actividades de colaboración que exige la participación tanto de las familias como de los profesionales como de la comunidad. Epstein (2001) considera 6 tipos de relación e implicación: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad.

En relación al primer nivel, la educación parental consiste en el aprendizaje, entrenamiento y sensibilización de actitudes, valores y prácticas, por parte de las madres y padres, para la educación de sus hijos (Boutin y Durning, 1997). Dishion y McMahon (1998) se refieren al rol clave del control entendido como supervisión (poner límites, refuerzo positivo, solución de problemas) en el funcionamiento familiar, tanto desde el punto de vista del control del comportamiento, las prácticas parentales como de la calidad de las relaciones entre sus miembros. Además, los padres deben ser capaces de modificar sus propias prácticas y estilos en función de las necesidades cambiantes del desarrollo evolutivo del hijo.

Los cinco principios de parentalidad positiva recogidos en los trabajos empíricos y programas de parentalidad positiva desarrollados en el centro de parentalidad y apoyo a la familia de la Universidad de Queensland (Sanders, Markie-Dadds y Turner, 2003) son los siguientes:

- Garantizar un ambiente seguro y de interés en el que los niños puedan explorar, experimentar y desarrollar sus habilidades.
- Crear un ambiente de aprendizaje positivo estando disponibles cuando los niños necesitan ayuda cuidado y atención.
- Utilizar disciplina asertiva siendo consistentes y actuando con rapidez cuando el niño se comporta de forma inadecuada.
- Tener expectativas realistas en relación a los hijos y a uno mismo como padre o madre.
- Cuidarse uno mismo como padre o madre satisfaciendo las necesidades personales.

3. Los programas de formación en competencias familiares: servicios sociales versus centros educativos

Las iniciativas orientadas a la mejora del ejercicio de la parentalidad en el contexto español pueden dividirse entre aquellas que se realizan en el contexto escolar de las que se integran en la oferta de servicios sociales municipales. Más allá de las propuestas de apoyo y acompañamiento familiar, también muy relevantes, hemos seleccionado una serie de programas formativos que tienen una clara finalidad de aprendizaje de competencias parentales. En la comparación con otros países, como los de la esfera anglosajona, se detecta escasa presencia de programas con mayor manualización y basados en evidencia.

Los programas de formación de padres en centros educativos en general son de carácter universal. De los programas analizados (Ver tabla 1), sólo hay dos de ellos en los que la formación de padres se orienta a familias vulnerables (Larriba et al, 2004; Regueira et al., 2006); ambos se destinan a la prevención de drogodependencias en adolescentes de riesgo. La formación en todos ellos se destina exclusivamente a los padres y encontramos tres en los que el profesorado recibe también formación específica (Regueira y Cardona, 2006; Oliva et al, 2007; Forest y García Bacete, 2006; Flecha et al., 2003).

Como intervención directa con el alumnado sólo hay un programa, *Familias que funcionan*, en el que padres e hijos participan en paralelo en las sesiones formativas (Errasti et al., 2009). Como programas que pretenden implicar en mayor medida a las familias (más allá de la formación en competencias) y, de acuerdo con los niveles que propone Epstein (2009), hemos seleccionado dos:

- Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: la formación de padres plantea el empoderamiento de los padres y su implicación en la toma de decisiones (la formación es conjunta profesorado-familias).
- Comunidades de Aprendizaje: la formación de padres se integra en un proyecto integral comunitario que alcanza diferentes agentes del territorio y pretende aumentar el capital cultural de las familias partiendo de un enfoque participativo.

Tabla 1. Programas de formación en competencias parentales (centros educativos)

	Agentes participantes				Entidades participantes			Referencia
	Padres y madres	Alumnado	Profesores y otros	Edades (2)	Adm. públ.	Ent. priv.	Universidad	
La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI) El programa intenta mejorar la corresponsabilidad familiar constituyéndose en un estímulo para que las familias eduquen en los valores de la igualdad, el respeto y la responsabilidad compartida.	x			6-17	x		x	Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004).
Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de la drogodependencia (PROTEGO) (1) Centros de servicios sociales, centros educativos, centros de salud y programas comunitarios de prevención de drogodependencias	x			9-13	x	x		Larriba, J.; Durán, A.M. y Suelves, J. M. (2004).
Familias que funcionan Programa de prevención familiar del consumo de drogas. Adaptación a España del programa norteamericano "Strengthening Families Program 10- 14".	x	x		10-14	x		x	Errasti, J.M., Al-Halabi, S., Secades, R., Fernández, J.R., Carballo, J.L., García, O. (2009).
"A tiempo" programa de prevención selectiva familiar (1) Programa de prevención de drogodependencias destinado a la formación de familias de menores en situación de riesgo.	x		x	(2)	x	x		Regueira, A., Cardona, J.A. (2006).
Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes Formación para el apoyo a las familias para la mejora de sus competencias y responsabilidades educativas.	x		x	(2)	x		x	Oliva, A.; Hidalgo, M.V.; Martín, D.; Parra, A.; Ríos, M. y Vallejo, R. (2007).
Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela (Family Matters-Universidad Cornell). El programa se compone por un taller de padres, un seminario de profesores y una sesión conjunta de padres, profesores y equipo directivo. El programa se basa en la potenciación mutua (empowerment) y la toma de decisiones conjunta.	x		x	6-15	x		x	Forest, C. y García Bacete, F. J. (2006).
Comunidades de Aprendizaje Proyecto comunitario que integra diferentes recursos gubernamentales, no gubernamentales y privados.	x	x	x	0-18	x	x	x	Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003)

(1) Prevención selectiva

(2) Adolescencia

Mientras tanto, los programas de formación en competencias parentales en centros municipales de servicios sociales son de carácter selectivo. Entre los programas seleccionados (Ver tabla 2) sólo hay dos en los que participan padres e hijos. El primero se orienta a la formación en competencias familiares en familias con menores entre 8 y 12 años (Orte et. al., 2013); el segundo es un programa de apoyo familiar denominado *Espacios familiares que se orienta a mejorar el vínculo y la corresponsabilidad*, apoderando a las familias y generando red social. Los grupos de edad de los hijos de las familias participantes son diversos y, en cualquier caso, lo que es destacable es la mayor presencia de una perspectiva comunitaria en la franja 0-6 años.

Las universidades participan junto a la administración pública en la mayoría de programas analizados, ahora bien, no hemos profundizado en la forma como se ha relacionado la intervención con la investigación y en los resultados obtenidos en cada uno de los programas.

Tabla 2. Programas de formación en competencias parentales (servicios sociales municipales)

Nombre y descripción	Edad hijos	Entidades participantes			Referencia
		Adm públic (1)	Ent. Priv.	universidad	
Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental Educación para la corresponsabilidad y organización familiar (igualdad de género).	0-12	x		x	Torío, S. et al. (2010)
Programa de Competencia Familiar (PCF) (2) Adaptación española del Strengthening Families Program (K.Kumpfer).	8-12	x	x	x	Orte, C. et al. (2013)
Crecer Felices en Familia Apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil y de competencias en la familia.	0-6	x	x	x	Rodrigo, M.J. et al. (2008).
Vivir la Adolescencia en Familia Apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar (también en centros de día).	12-17	x	x	x	Rodrigo, M.J. et al. (2010).
Programas de Orientación Educativa Familiar (POEF) para capacitación parental. "Creciendo en el afecto".	0-17	x			García, M.A. (2012)
Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) Intervención psicosocial con familias que pretende optimizar las relaciones interpersonales y la dinámica familiar cotidiana.	0-17	x		x	Hidalgo, M.V. et al. (2007)
Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales Programa de apoyo a las familias para el desempeño de la parentalidad positiva.	2-17	x		x	Martínez-González, R.A. (2009).
Programa de Prevención Familiar en Drogodependencias Familias en situación de riesgo de consumo de drogas.	7-17	x		x	Carcelén, R., Senabre, I., Morales, J.L. y Romero, F.J. (2010)
Preescolar Na Casa Formación de padres basada en la reflexión sobre el acontecer de la vida diaria (principalmente medio rural).	0-6	x	x		Equipo de Preescolar Na Casa (1996).
Primera Alianza Programa para la promoción de vinculaciones tempranas saludables.	0-6	x		x	Pitillas, C. (2012)
Espacios familiares (2) Conjunto de servicios dirigidos a todas las familias (principalmente vulnerables) fomentar vinculación y corresponsabilidad, apoderando a las familias y generando red social.	0-6	x		x	Barcelona (1989) a partir del proyecto "Maison Vert" de F. Dolto (París, 1979)

(1) No constan todos los organismos públicos que han financiado.

(2) Programa que complementa la formación de los padres con la formación de los hijos.

4. Conclusiones

La implicación de la familia su relación con la escuela incide directamente sobre el éxito escolar/académico de los hijos así como en su desarrollo formativo y laboral (OCDE, 2011; Epstein, 2001, Adams, 2004).

Detectamos un mayor peso de las propuestas de educación parental y no del conjunto de la familia, así como una presencia mayoritaria de programas de tipo universal (para toda la población) en los programas auspiciados desde el contexto escolar y de programas de tipo selectivo (para colectivos específicos) en aquellos impulsados desde el contexto de servicios sociales.

Los programas en el contexto escolar frecuentemente asumen que todos los participantes están en la misma disposición y con el mismo punto de partida para implicarse y aprender de los programas. En cuanto a los programas en el contexto de servicios sociales, aunque de entrada presentan un modelo de intervención sistémico, en la mayoría de casos analizados se acaban centrando más en la actuación sobre los eventuales déficits de las familias participantes. En ambos contextos (escolar y de servicios sociales) encontramos programas que plantean un mayor nivel de implicación de las familias, más allá de la formación en competencias. En la comparación con otros países, como los de la esfera anglosajona, se detecta escasa presencia de programas con mayor manualización y basados en evidencia.

Aun teniendo presentes las ventajas de la perspectiva de la educación parental y la parentalidad positiva, aquí consideramos como más apropiado e idóneo el enfoque de la educación familiar

(Bernal, Rivas y Urpí, 2012), el fortalecimiento de la familia y los programas de mejora de la competencia familiar (Orte, Touza, Ballester y March, 2008). Según nuestra experiencia en la aplicación de un programa de competencia familiar de naturaleza multicomponente, los cambios positivos, la optimización de los factores de protección y la minimización de los factores de riesgo tienen mayor recorrido e impacto si abarcamos el conjunto de la familia y no exclusivamente los padres.

Además, entendiendo que la participación de los padres y las relaciones familia-escuela funcionan cuando la escuela cree en ello y se implica activamente en la familia (Deslandes, 2010), consideramos fundamental el liderazgo de la escuela ese proceso de desarrollo de dinámicas de participación-colaboración con la familia y la comunidad. Para ello, se hace preciso dotar de recursos suficientes a los centros educativos con la finalidad de mejorar la capacitación de los profesionales y de impulsar iniciativas formativas y de participación con las familias y con la comunidad en su conjunto.

5. Referencias bibliográficas

- Adams, J. (2004). *From good to great: improving school, family and community partnerships. Working together*. Washington: The Washington Alliance for Better Schools.
- Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Boutin, G y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Collet y Tort (Coord.) (2012). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carcelén, R., Senabre, I., Morales, J.L. y Romero, F.J. (2010). ¿Cómo puedo proteger a mis hijos de las drogas?: una experiencia de prevención de drogas en familia. *Revista española de drogodependències*, 92-97.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Extraído de: <http://www.msc.es/ssi/familiasInfancia/docs/recomendacion.pdf>
- Denis, L. (1999). Rapprocher les parents de l'école : bilan d'actions menées auprès des familles. *Informations sociales*, 75.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. En G. Pronovost y C. Legault (Dirs.). *Familles et réussite éducative. Actes du 10è m symposium quebécois de recherche sur la famille*. Montreal: Presses Universitaires de Quebec.
- Dishion, T.J. y McMahon, R.J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: a conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
- Dubet, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- y Martuccelli D. (1996). *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, l'épreuve des faits.
- Epstein J. (2009). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks, Corwin Press. Equipo de Preescolar Na Casa (1996). Programa Preesco lar Na Casa. Fundación Meniños.
- (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, Westview press.
- Errasti, J.M., Al-Halabi, S., Secades, R., Fernández, J.R., Carballo, J.L., García, O. (2009). Prevención familiar del consumo de drogas: el programa «Familias que funcionan». *Psicothema*, 21 (1), 45-50.
- Feito, R. (2012). Les raons d'un distanciament. En Collet y Tort (coord.). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. A Coruña: Fundación Paideia.

- (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J.Garreta (Ed.) *La relación familia y escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- Forest, C. y García Bacete, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- García, M.A. (2012). Programas de Orientación Educativa Familiar para capacitación parental. Póster presentado en *IV Jornadas Parentalidad Positiva* (octubre 2012). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Extraído de: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/documentacion.htm> (última consulta: 31 mayo 2013).
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Documento no publicado).
- Larriba, J., Durán, A.M. y Suelves, J. M. (2004). *Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias*. Barcelona: Promocio i desenvolupament social.
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad
- Monceau, G. (2012) La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens. En Collet y Tort (Coord.), *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- OCDE (2011). What can parents do to help their children succeed in school? En *Pisa in Focus*, 10 (Noviembre).
- Oliva, A., Hidalgo, M.V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M. y Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Orte, C., Ballester, Ll., March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar: una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 21, 13-17.
- , Touza, C., Ballester, Ll. y March, M. (2008). Children of drug-dependent parents: prevention programme outcomes. *Educational Research*, 50, 3, 249-260.
- Pamart, M-F. (Ed.). (2002). Les parents et l'école. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n° 31, novembre Extraído de : <http://www.ciep.fr/bibliographie/ries31.php>
- Pascual, B. y Gomila, M.A. (2012). La construcción del discurso social del profesorado en relación a la participación de las familias. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 15, 2012.
- Pitillas, C. (2012). Primera Alianza. Programa para la promoción de vinculaciones tempranas saludables con familias en riesgo de exclusión social. Póster presentado en *IV Jornadas Parentalidad Positiva* (octubre 2012). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Extraído de: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/documentacion.htm>.
- Powell, D., (1991). How schools support families. Critical policy tensions. *The Elementary School Journal*, 91, 3.
- Regueira, A., Cardona, J.A. (2006). "A tiempo" programa de prevención selectiva familiar. *Proyecto Hombre: revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 58, 64-67.
- Rodrigo, M.J. et al. (2010). *Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

- Sanders, M., Markie-Dadds., Turner, K. (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple-P Positive Parenting Program. A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph, núm. 1*. University of Queensland, Australia: Parenting and Family Support Centre.
- Torío, S., Peña, J.V., Rodríguez, M.C. y Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental". *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 85-108.