



# La relación familia-escuela en la formación y desarrollo profesional docente

Javier Andrés Muñoz-Tique

<https://orcid.org/0000-0002-2651-7206>  
Universidad del Bio Bio, Chile  
javier.munoz2001@alumnos.ubiobio.cl

Héctor Gonzalo Cárcamo-Vázquez

<https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>  
Universidad del Bio Bio, Chile  
hcaramo@ubiobio.cl

## Resumen

*Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas en la última década (2011-2021), en la preparación de docentes para el trabajo con familias y comunidades. Método: revisión sistemática de artículos académicos de referencia, extraídos del conjunto de colecciones de Web of Science (WoS), Scopus y SCielo, cuyos abordajes, objetos y resultados informaron sobre procesos de preparación de docentes en la promoción de las relaciones entre escuelas, familias y comunidades. Resultados y discusión: las principales estrategias identificadas se basan en la generación de cambios curriculares a pequeña escala, que se encuentran vinculados al uso del aprendizaje basado en problemas y las simulaciones. Conclusiones: los cambios curriculares a pequeña escala resultan alternativas mediadas por el máximo aprovechamiento de recursos e intervienen efectivamente en la generación y promoción de las relaciones entre familias, escuelas y comunidades. Al respecto, el docente en formación y en ejercicio resultan agentes clave como educadores dotados de una suficiente preparación para el liderazgo educativo y la justicia social.*

## Palabras clave (Fuente: tesauruso de la Unesco)

*Formación docente; innovación educacional; relación escuela-comunidad; relación padres-escuela; revisión de tema.*

Recepción: 19/05/2022 | Envío a pares: 21/07/2022 | Aceptación por pares: 20/09/2022 | Aprobación: 17/11/2022

DOI: [10.5294/edu.2022.25.2.5](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.5)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Muñoz-Tique, J. A. y Cárcamo-Vázquez, H. G. (2022). La relación familia-escuela en la formación y desarrollo profesional docente. *Educación y Educadores*, 25(2), e2525. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.5>

# The Family-School Relationship in Teacher Training and Professional Development

## Abstract

*Objective: To identify the pedagogical strategies deployed over the last decade (2011–2021) in preparing teachers to work with families and communities. Methods and materials: A systematic review of academic articles extracted from Web of Science (WoS), Scopus, and Scielo collections, whose approaches, subject matters, and results reported on teacher training processes in promoting relationships between schools, families, and communities. Results and discussion: The primary strategies identified are based on small-scale curricular changes mainly linked to problem-based learning and simulations, among other didactic tools that favor immersive education and professional skill development. Conclusions: Small-scale curricular changes are alternatives mediated by the maximum use of resources. They effectively establish and promote relationships between families, schools, and communities. Thus, pre- and in-service teachers are critical agents as educators endowed with sufficient preparation for educational leadership and social justice.*

## Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

*Teacher training; educational innovation; school-community relationship; parent-school relationship; topic review.*

## **A relação família-escola na formação e no desenvolvimento profissional docente**

### **Resumo**

*Objetivo: identificar as estratégias pedagógicas utilizadas na última década (2011-2021), na preparação de docentes para o trabalho com famílias e comunidades. Método: revisão sistemática de artigos acadêmicos de referência, extraídos do conjunto de coletas de Web of Science (WoS), Scopus e SciELO, cujas abordagens, objetos e resultados informaram sobre processos de preparação de docentes na promoção das relações entre escolas, famílias e comunidades. Resultados e discussão: as principais estratégias identificadas estão baseadas na geração de mudanças curriculares a pequena escala que se encontram vinculadas ao uso da aprendizagem baseada em problemas e nas simulações. Conclusões: as mudanças curriculares a pequena escala terminaram sendo alternativas mediadas pelo máximo aproveitamento de recursos e intervêm efetivamente na geração e promoção das relações entre famílias, escolas e comunidades. A respeito disso, o docente em formação e em exercício são agentes-chave como educadores dotados de uma suficiente preparação para a liderança educacional e para a justiça social.*

### **Palavras-chave (Fonte: Tesouro da Unesco)**

*Formação docente; inovação educacional; relação escola-comunidade; relação pais-escola; revisão de tema.*

Existe amplio consenso entre responsables de política, líderes educativos e investigadores del campo sobre la influencia de la relación familia-escuela en el desarrollo de habilidades académicas en estudiantes de todos los niveles (Castro *et al.*, 2015; Epstein, 2018; Galindo y Sheldon, 2012; Garreta, 2015; Gubbins y Otero, 2019; Higgins y Katsipataki, 2015; Jeynes, 2017). Algunos modelos teóricos consideran determinante esta diada en la asistencia escolar, además de postularla como variable importante en la generación de buen clima escolar y en el desarrollo socioafectivo de escolares (Cross y Barnes, 2014; Daniel, 2011; Dettmers *et al.*, 2019; Thompson *et al.*, 2018).

A pesar de lo anterior, la formación de docentes para el trabajo con familias y comunidades, al igual que los programas de investigación y plataformas de formación inicial y formación permanente docente en torno a la relación familia-escuela han tardado en arraigarse dentro del campo educativo (Cárcamo y Jarpa, 2021; De Bruïne *et al.*, 2014; Epstein, 2018; Willemse *et al.*, 2016). Evans (2013) evidenciaba cierta escasez de investigaciones educativas que se ocuparan de la relación entre compromiso familiar (*family engagement*) y aprendizaje en escolares. Paralelamente, el estudio de Miller *et al.* (2013) constataba que, a pesar del reconocimiento que otorgaban a la relación familia-escuela los y las líderes de instituciones de educación superior del oeste estadounidense, no se evidenciaban de su parte esfuerzos por implementar espacios curriculares destinados a la formación específica de docentes en este asunto. La concurrencia de tales hallazgos puede explicarse en parte por la primacía de enfoques normativos y de participación tradicional (*parental involvement*) en la gestión escolar, los programas de formación inicial docente y de investigación.

Por otra parte, Epstein y Sanders (2006) en Estados Unidos, así como estudios que han replicado sus métodos en otros países (De Bruïne *et al.*, 2014; Lehmann, 2018; Mutton *et al.*, 2018; Willemse *et al.*, 2016), han enfatizado en el gran desafío actual que representa para la política pública la formación ini-

cial de docentes para el trabajo con familias y comunidades. Si bien se ha avanzado en la generación de marcos legislativos nacionales y regionales, gracias a los cuales el trabajo para la promoción de la agencia entre escuelas, familias y comunidades se ha integrado al núcleo central del ejercicio profesional docente, tales marcos no han logrado impulsar tantas experiencias de formación efectivas como pudiera esperarse, pues tales experiencias para su realización dependen mucho del interés y voluntad de quienes administran los programas de formación docente en cada contexto local. La mayoría de experiencias recientes pueden identificarse como cambios curriculares a pequeña escala, con los que se intenta compensar las brechas en cobertura curricular y enfoques integradores (Epstein, 2018).

Adicionalmente, el estudio desarrollado por Castrillón *et al.* (2021) permite advertir la escasez de materiales de reciente publicación en idioma español que aborden específicamente el constructo *relación familia-escuela*. El debate teórico y conceptual en torno a dicho constructo se hallaría disperso en un amplio conjunto de investigaciones que, desde múltiples enfoques y abordajes, entienden a la familia como una variable explicativa del bienestar de los y las estudiantes. Más allá del interés captado por programas de investigación en Chile o España, la discusión sobre la relación familia-escuela se halla en creciente consolidación y dependiente de un trabajo que requiere del fortalecimiento de redes de colaboración académica.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente revisión sistemática se llevó a cabo con el fin de establecer el estado actual de la producción científica global y regional (Latinoamérica) sobre la relación familia-escuela, fijando la atención en investigaciones hechas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente. Para cumplir con los propósitos de la revisión, se desarrollaron búsquedas de artículos científicos en bases de datos académicas (WoS, Scopus y SciELO), cuya fecha de divulga-

ción correspondiera a la última década (2011-2021). Los procesos de búsqueda y registro fueron sucedidos por la selección de materiales conforme a criterios específicos, buscando analizar y construir un panorama del campo a partir de enfoques, objetos y estrategias desplegadas.

### Materiales y métodos

Para la presente revisión sistemática se consideró un protocolo simple de registro y extracción de información basado en una hoja de cálculo de la suite Google Workspace, que, alojado en la

nube y relleno gracias al aporte de cada una de las personas responsables del estudio, permitió el volcado, revisión y edición de la información pesquisada en las bases de datos académicas (BDA). A la luz de lecturas iteradas de los materiales hallados en dichas búsquedas, fue posible establecer comparaciones en términos temático, de método y de resultados. En conjunto con la selección de categorías de análisis deductivas ampliamente expuestas y discutidas por estudios afines, se establecieron criterios de elegibilidad para seleccionar el corpus a analizar (Figura 1).

**Figura 1. Proceso de selección de estudios para revisión sistemática**



Fuente: elaboración propia.

### ***Criterios de selección de estudios, fuentes y procesos de recolección de información***

Se realizaron búsquedas en las colecciones de bases de datos académicas de Web of Science, Scopus y SciELO, entre agosto y octubre de 2021, considerando dichas bases como fuentes bibliográficas primordiales, dada su relevancia, nivel de reconocimiento e impacto en la divulgación científica actual a nivel tanto global como regional (para el caso de SciELO, en Latinoamérica).

Las búsquedas de materiales estuvieron asociadas a cinco estrategias de búsqueda combinadas en todos los campos (*all fields*), habiéndose establecido el periodo 2011-2021 como limitador temporal. Las estrategias empleadas fueron las siguientes: a) (“TEACHER EDUCATION”) AND (“FAMILY-SCHOOL”); b) (“INITIAL TEACHER EDUCATION”) AND (“LEARNING STRATEGIES”); c) (“FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIPS”) AND (“PRE-SERVICE TEACHER”); d) (“FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP”) AND (“SYSTEMATIC REVIEW”); e) “RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA”. A cada una de las estrategias empleadas en idioma inglés le correspondió una estrategia de búsqueda en español, haciendo uso de una traducción estándar ofrecida por la versión libre del software DeepL. La estrategia e) fue usada exclusivamente para realizar búsquedas en la base de datos SciELO. El total de resultados obtenidos fue 143 y, de estos, 108 correspondieron a trabajos publicados en revistas indexadas en WoS, Scopus y SciELO. Los materiales reunidos fueron evaluados mediante lecturas selectivas de resúmenes o *abstracts*, previo al proceso de lecturas individuales en profundidad y a la revisión transversal del corpus mediante chequeo de citas y referenciación cruzada.

Fueron incluidos finalmente 36 artículos académicos que informan resultados de investigación tanto cualitativa como cuantitativa, discusiones teóricas y revisiones sistemáticas publicadas en inglés, español y portugués, a lo largo de la última década (2011-2021) y que tienen como objeto de investigación la relación familia-escuela y, en algunos casos específicos, sistematizaciones de estrategias de enseñanza-aprendizaje desplegadas en procesos de formación inicial docente, que mostraron en detalle

diseños didácticos y/o modelos pedagógicos para la preparación docente en el trabajo con familias y comunidades. Al respecto, la selección de materiales buscó representar un marco amplio para la interpretación y comprensión de los enfoques y modelos de formación docente, que pudieran vincularse a la generación de intervenciones pedagógicas y didácticas específicas. Las características de los estudios incluidos pueden ser representadas mediante la Figura 2, en relación con su disposición dentro de un plano conformado por dos ejes, cuyos valores se asocian a las variables tenidas en cuenta para el agrupamiento y el análisis transversal del corpus: naturaleza del estudio (discusión teórica-investigación aplicada) y campo de influencia o aplicación (formación inicial docente-formación permanente docente).

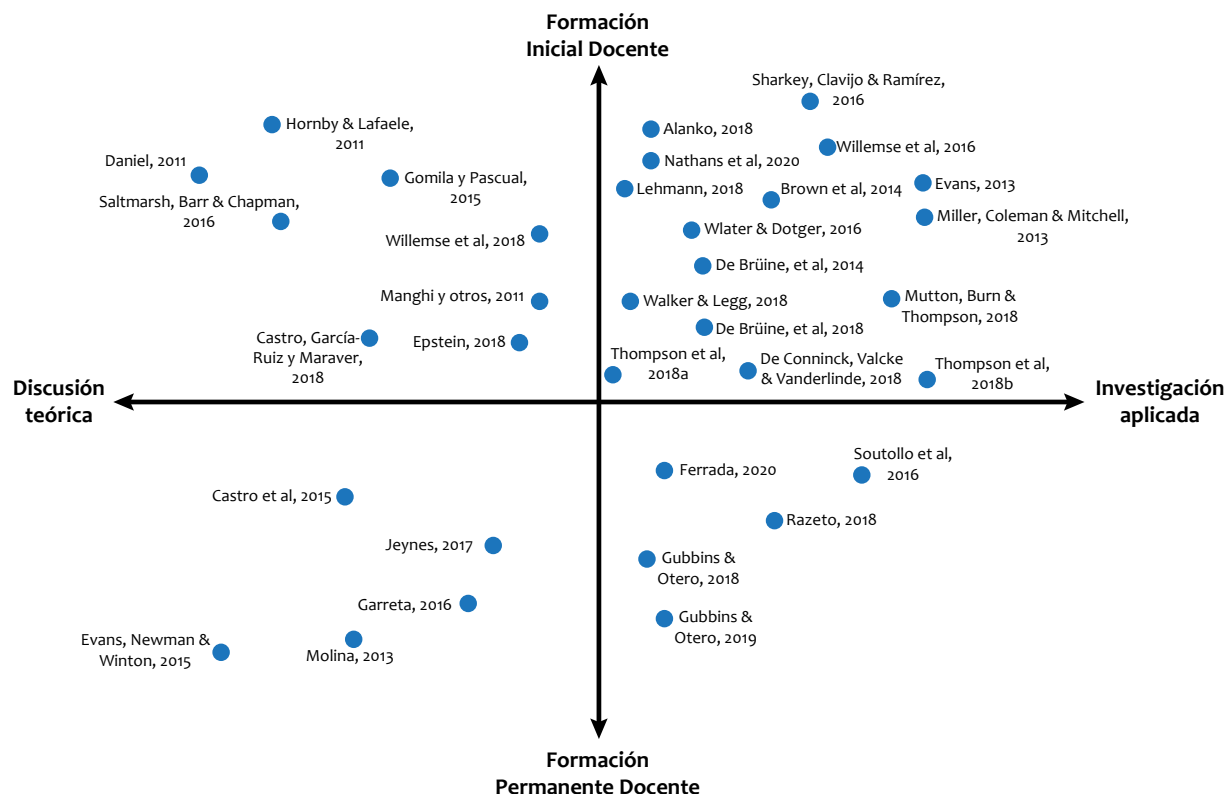
### ***Análisis de datos***

Como marco para el análisis de datos, se consideró la realización de una revisión sistemática tomando en cuenta las consideraciones de Newman y Gough (2020) respecto de las revisiones sistemáticas en la investigación educativa. Igualmente, se desarrolló un análisis de contenido cualitativo (ACC) con las orientaciones propuestas por Mayring (2019) y Cáceres (2003) para dicha técnica de análisis, empleando un método colaborativo para la codificación y validación de los códigos asignados.

### ***Resultados***

Los resultados presentados se agrupan bajo el título de tres categorías que permitieron comparar los estudios analizados en función de los propósitos, los métodos y los resultados informados. Se identificaron ciertos parámetros comunes que, presentados esquemáticamente, permiten reunir los estudios analizados en torno a las categorías: 1) discusiones teóricas recientes sobre el constructo *relación familia-escuela*; 2) estudios nacionales y comparados sobre la formación inicial docente y la formación para el trabajo con familias y comunidades; y 3) estrategias para la preparación docente en el trabajo con familias y comunidades.

**Figura 2. Distribución de estudios seleccionados según su naturaleza y su ámbito de influencia/aplicación**



Fuente: elaboración propia.

### ***Discusiones teóricas recientes sobre el constructo “relación familia-escuela”***

Intentar ofrecer una síntesis global de la discusión teórica generada en torno a las relaciones entre familias y escuelas resulta una empresa que rebasa los propósitos de este artículo. Sin embargo, una mirada a la investigación educativa reciente en este campo permite identificar elaboraciones teóricas que han poblado las discusiones acerca de la participación de las familias y la agencia colaborativa de proyectos educativos que movilizan, a su vez, agendas de política pública, estimulan la investigación sobre la formación inicial docente para el trabajo con familias y ayudan a la consolidación de algunas plataformas nacionales e internacionales: grupos de investigación, alianzas y redes de trabajo intersectorial.

Una aportación temprana a la discusión teórica en la última década es la del estudio de Daniel (2011), quien tomó en cuenta la evidencia reunida diez años atrás sobre las implicaciones de la colaboración familia-escuela (*family-school partnership*) en el soporte al logro académico de estudiantes y, agradeciendo los avances en materia de acuerdos transversales, marcos legales y políticas públicas que promovían dicha colaboración, pone de manifiesto que existe una escasa teorización del constructo *relación familia-escuela*. El autor llamaba a asumir la promoción de la asociación entre la familia y la escuela como un asunto inherente a la práctica pedagógica de todo docente: núcleo importante para su formación y desarrollo profesional basado en una “pedagogía de la enacción”.

El programa de Epstein (Epstein, 2018; Epstein y Sanders, 2006; Sheldon y Epstein, 2005) igualmente ha impulsado la conceptualización del constructo en relación con la incidencia de la participación de padres y madres (*parental participation*) en el desenvolvimiento educativo de sus hijos e hijas en distintos aspectos. Al respecto, en la política pública educativa estadounidense se han venido discutiendo y proyectando acciones relativas a la participación familiar y comunitaria en escuelas públicas, a la luz del modelo de “esferas de influencia superpuesta” develando el reconocimiento logrado por tal programa. Sin embargo, tal y como lo manifiestan Manghi *et al.* (2021), al considerar las relaciones entre familias y escuelas como un asunto metaforizado exclusivamente mediante una gran “alianza” por el logro de resultados educativos, tal programa y acciones corren el riesgo de desconocer las desigualdades de origen y las intersecciones asociadas al género, la clase social, la etnia o el lugar de procedencia, que se hallan en la base de la participación y el compromiso familiar en los procesos educativos de niños y niñas.

El mayor aporte del citado programa de Epstein a los estudios en educación ha sido, en cualquier caso, poner a operar las variables que, a pesar de su influencia en los procesos de escolarización de niños y niñas, no habían sido consideradas suficientemente por la investigación académica y, por lo tanto, se hallaban ajenas a las consideraciones dentro de la oferta escolar para la promoción de la participación familiar. Gracias a los resultados obtenidos por Epstein y otros estudios semejantes (De Bruïne *et al.*, 2014; Thompson *et al.*, 2018; Willemse *et al.*, 2018), las expectativas educativas de padres y madres, los procesos de apoyo académico familiar en casa y de base comunitaria, la direccionalidad y el contenido de la comunicación entre familia, escuela y comunidad, la efectiva participación familiar y comunitaria en la toma de decisiones dentro de los espacios escolares y la formación docente en torno a estos temas, podrían considerarse ahora asuntos de mucha importancia para la generación de conocimiento profesional docente.

Cabe destacar, respecto de lo anterior, que el foco de algunos estudios en este campo ha vuelto a dirigirse hacia las escuelas, entendidas como espacios para la concreción de proyectos educativos situados, en los que la profesión docente estaría íntimamente vinculada con la gestión de dichos proyectos a partir de modelos ricos en recursos, buscando involucrar plenamente los intereses y apuestas educativas de escolares, familias, equipos de docentes y demás grupos de interés presentes en las comunidades y territorios (Ferrada, 2020; Molina, 2013; Razeto, 2016). Así mismo, se han generado visiones alternativas y críticas de los procesos de interacción y agencia educativa propios de la triada familia, escuela y comunidad, en los que los resultados académicos de niños y niñas son tan solo un indicador, dentro de muchos, para medir y consensuar el avance en la consecución de objetivos dentro de procesos educativos de base territorial y comunitaria (Evans *et al.*, 2015; Molina, 2013).

Sumado a lo anterior, se han identificado ciertos límites en los enfoques más tradicionales de participación (*parental/family engagement*), así como importantes barreras y determinantes sociales asociados a la participación parental o familiar en la escuela, como el nivel educativo de padres, madres y familiares, el estatus socioeconómico, los recursos lingüísticos y culturales e, igualmente, las creencias de padres, madres y docentes sobre la asociación entre familia y escuela (Gubbins y Otero, 2018; 2019; Hornby y Lafaele, 2011; Soutullo *et al.*, 2016).

Por otra parte, intentando medir el tamaño del efecto del involucramiento parental en los procesos académicos y el comportamiento de escolares en distintos grupos, se ha logrado demostrar que la participación familiar en la escuela resulta ser un importante factor protector para niños y niñas de grupos sociales menos favorecidos, además de establecerse como variable con incidencia significativa en los resultados académicos de preescolares y estudiantes de educación básica de distinta procedencia étnica e identidad cultural (Castro *et al.*, 2015; Jeynes,



2017), evidencia esta que no permitiría despejar por completo la necesidad de abordar el reconocimiento de la diversidad cultural y la democratización del espacio escolar ni superar la instrumentalización de la relación familia-escuela (Manghi *et al.*, 2021).

Asumiendo que el constructo *relación familia-escuela* resulta ser uno que ha transitado desde conceptualizaciones más tradicionales e instrumentalistas hacia la consideración de una amplia gama de acciones conjuntas que soportan el aprendizaje en el hogar, la escuela y la comunidad, se han hecho esfuerzos por integrar efectivamente estos asuntos en la formación de docentes, con el fin de desarrollar asociaciones y vínculos fuertes entre las escuelas, los territorios, las familias y las comunidades de base (Evans, 2013; Garreta, 2016; Miller *et al.*, 2013; Razeto, 2018). Sin embargo, es posible afirmar que en la actualidad existen grandes brechas tanto en la discusión teórica como en la preparación de docentes para el trabajo con familias y comunidades, debido a que el constructo relación familia-escuela actualmente posee desarrollos dispares dentro del debate teórico sobre educación, además de carecer de una suficiente cobertura curricular dentro de los programas de formación docente, pues tal cobertura está mediada por el interés particular o la preparación de cada docente (De Bruïne *et al.*, 2014; Willemse *et al.*, 2016), por consideraciones y conceptualizaciones muchas veces esencializadas, tanto de las familias como de las escuelas (Manghi *et al.*, 2021), además de invocar esfuerzos por incluir estos temas en currículos para la formación inicial docente usualmente abarrotados de contenidos (De Bruïne *et al.*, 2014; Epstein y Sanders, 2006).

### ***Estudios nacionales y comparados sobre la formación inicial docente y la formación para el trabajo con familias y comunidades***

Algunos estudios incluidos en la presente revisión, tomando en cuenta la importancia que ha adquirido la preparación de docentes para el trabajo con familias y comunidades a la luz de las discusio-

nes propuestas por Bronfenbrenner (1987), Epstein y las corrientes socioculturales de las teorías del aprendizaje, han intentado dar cuenta de los avances en la concreción de políticas, programas o prácticas específicamente dirigidas a fortalecer la relación entre familias y escuelas e, igualmente, a la formación inicial de docentes para la promoción de dicha relación.

El estudio de Saltmarsh *et al.* (2015), con datos de una serie de entrevistas realizadas a formadores de docentes de 15 universidades distintas, además de información curricular sobre programas de formación inicial de docentes de educación primaria y secundaria en 38 universidades en Australia, pretendió explorar la forma como dichos programas estaban abordando la preparación de sus estudiantes para el trabajo con padres, madres y familias. El grupo responsable del estudio identificó cuatro dominios clave dentro de los programas de formación inicial docente mediante los cuales se preparaba a docentes en el trabajo efectivo con familias, abarcando desde las unidades académicas generales hasta los espacios de práctica profesional. Los resultados obtenidos, si bien veían una cobertura curricular amplia en términos de contenidos y modalidades didácticas, también daban cuenta de la considerable variación que había de una institución a otra en las conceptualizaciones de la alianza familia-escuela (*parent-school engagement*); igualmente variaba de forma sustancial la naturaleza de las unidades académicas, los programas y el ciclo de formación en los que se incluía el trabajo docente con familias y comunidades, prueba de la irregularidad con la que los programas universitarios en Australia cinco años atrás podían estar desarrollando esfuerzos por avanzar en este núcleo de la formación profesional docente.

Por otra parte, en el estudio de Thomson *et al.* (2018), haciendo una comparación de resultados provenientes del Reino Unido, Suiza, España, Finlandia, Noruega, Bélgica y Países Bajos, se concluía que, más allá de la creciente importancia que en cada país se le estaba otorgando a la preparación de docentes para trabajar con familias y comunidades, el

panorama resultaba bastante insatisfactorio, debido a que no había evidencia de una provisión suficiente de experiencias concretas que permitieran a los docentes prepararse para trabajar con familias y comunidades en contextos de amplia diversidad cultural. Adicionalmente, y para todos los contextos nacionales estudiados, los autores advertían que la preparación de los y las docentes en formación sobre la alianza familia-escuela se hallaba insuficientemente desarrollada, dependiente de esfuerzos aislados, obliterada por la presión que sobre los formadores de docentes ejercían los requerimientos curriculares y asociada a la desconfianza en el valor de la experiencia práctica y el trabajo de campo en la preparación de los docentes sobre estos asuntos.

Asumiendo similares preocupaciones, los estudios de Willemse *et al.* (2016), Lehman (2018), Mutton *et al.* (2018), Gomila *et al.* (2018) y Alanko (2018) han develado algunos detalles de interés para los contextos de Bélgica, Suiza, Reino Unido, España y Finlandia, respectivamente. Uno de los detalles que cabe destacar es el de la permanente lucha que ha tenido como signo la preparación de docentes para el trabajo efectivo con familias y escuelas (Evans, 2013). La dependencia de acciones individuales emprendidas por parte de formadores de docentes (Lehmann, 2018), la desarticulación entre los espacios de formación individuales, tanto teóricos como prácticos, dentro de un programa general (Mutton *et al.*, 2018) y la reproducción de las relaciones de poder en las relaciones entre docentes y familias mediante los modelos de gestión escolar tradicional (Gomila *et al.*, 2018) son algunos de los asuntos que en cada contexto nacional avalan tal signo. Una revisión más venturosa ofrece el caso de Finlandia, para el que los abordajes basados en la política y las instituciones de formación profesional docente han proporcionado directrices generales (perfiles de formación, competencias), estrategias, cursos y programas de especialidad articulados a una matriz de formación profesional docente, lo que les permitiría estar avanzando con suficiencia en la preparación

de docentes para la gestión efectiva de la diversidad cultural en la escuela (Alanko, 2018).

Por su parte, el estudio de Miller *et al.* (2013) anunciaba, con base en los análisis de un conjunto de encuestas aplicadas a líderes de 43 instituciones de educación superior del oeste de Estados Unidos, que existían amplias diferencias en el uso comprensivo de términos y conceptos. Además, se hallaban divididas por igual las opiniones entre quienes proyectaban la preparación de docentes en estos asuntos mediante la introducción de cursos temáticos específicos y quienes lo consideraban innecesario. Incluso algunos líderes encuestados reportaban no tener en ese entonces una oferta de cursos para los y las docentes en formación que guardaran relación con la alianza familia-escuela como núcleo temático.

Todos los estudios referenciados, excluyendo el de Alanko (2018), sugieren que, más allá de la importancia que los líderes de las instituciones de formación inicial docente le dan a la alianza entre familias y escuelas en cada contexto local, la cobertura en cuanto a contenidos y espacios académicos relacionados con la preparación de docentes en la comprensión y adecuada promoción de tal alianza resulta exigua, si se la compara con las necesidades de formación docente actualmente asociadas a su desempeño profesional en contextos de amplia diversidad social y cultural (Epstein, 2018)

Otro de los detalles compartidos por el conjunto de estudios aquí referenciados es su relación con los núcleos teóricos y métodos expuestos por Epstein y Sanders (2006), para quienes resultó provechosa la aplicación de una encuesta dirigida a líderes de instituciones educativas mediante la cual pudieron informarse minuciosamente sobre el lugar que ocupa en los programas de formación inicial docente la preparación de docentes para el trabajo con familias y comunidades. Midiendo, entre otros aspectos, la cantidad, la naturaleza y la articulación de los espacios dirigidos a la alianza familia-escuela, la mencionada encuesta ha servido como un instrumento

que, adaptada a cada contexto, permite mensurar adecuadamente estos asuntos. Sin embargo, al haber dirigido la atención casi exclusivamente a las visiones de los líderes de los programas de formación, resulta necesario introducir la discusión sobre el trabajo con familias y escuelas mediante abordajes que no dejen de lado la perspectiva de los demás actores o agentes sociales. Así, algunos estudios, como los de Cárcamo y Jarpa (2021) y Gubbins *et al.* (2017) en Chile, están abiertos a revisiones intersubjetivas y expanden la mirada a la relación familia-escuela, más allá de su definición normativa o de algunas conceptualizaciones mixtificadas.

Por último, sin proponerse construir un panorama general de la preparación de los docentes en el trabajo con familias y comunidades en Chile, el estudio de Manghi *et al.* (2021) muestra que el campo asociado a las investigaciones sobre la relación familia-escuela en este país se caracterizaría por un desbalance en la densificación y fundamentación teórica de los constructos *familia* y *escuela*, así como por una marcada instrumentalización de la relación entre una y otra, asociada unívocamente al cumplimiento de objetivos institucionales orientados por una lógica mercantilista de la educación.

### ***Estrategias para la preparación docente en el trabajo con familias y comunidades***

La preparación de docentes para trabajar como agentes sociales y comunitarios en medio de la complejidad y diversidad de interacciones que median el presente de las escuelas en todo el globo parece insuficiente, si se toma en cuenta la escasa duración, secuencialidad y sistematicidad de las prácticas dirigidas a fortalecer el ejercicio profesional docente dentro de las instituciones educativas, además de la notoria ausencia de experiencias simuladas o de didácticas específicas que favorezcan el aprendizaje inmersivo y aseguren el desarrollo de competencias profesionales en docentes noveles (Walker y Dotger, 2012; Walker y Legg, 2018). Sin embargo, algunos estudios últimamente han desarrollado apuestas me-

diantes diseños didácticos centrados principalmente en el desarrollo de competencias docentes.

El estudio desarrollado por De Coninck *et al.* (2018) puso foco en el desarrollo de competencias para la comunicación con padres y madres con apoyo en el uso de videos. A partir de la secuenciación de una conferencia efectiva entre padres y docentes, el estudio muestra especial interés por proponer un sistema para evaluar las competencias comunicativas, dado el peso que tienen en el desarrollo de capacidades docentes para el manejo de recursos y la estructuración de encuentros con padres y familias. En esta apuesta, para generar cualquier espacio de encuentro con las familias dentro de la escuela, resulta esencial aprender a percibir y comprender las estructuras psicológicas y significaciones que abrigan los padres, madres y familias sobre los procesos educativos de niños y niñas, e integrarlas en el flujo de las conversaciones educativas.

El diseño del instrumento señalado anteriormente consta de un ciclo de cuatro pasos: el primero es el diseño de viñetas de video, apoyadas en simulaciones realísticas de conversaciones entre docentes y padres, madres o familiares de escolares; el segundo paso considera la entrega de instrucciones, observaciones y toma de apuntes sobre las viñetas de parte de docentes en formación; el tercer paso es el diseño de un esquema de codificación o rúbrica, con el fin de cuantificar y valorar objetivamente las respuestas de los y las estudiantes participantes; el cuarto paso resulta ser la propia implementación del instrumento, del cual participaron un total de 269 estudiantes matriculados en el Programa Específico de Formación de Profesores de la Universidad de Gante (Bélgica).

Los resultados de la implementación de la experiencia indicada anteriormente sugieren vías de acceso promisorias a la evaluación de competencias docentes para la comunicación con padres y madres, en docentes en formación que estén próximos a graduarse. Además de involucrar a los mismos estudiantes en el diseño de esquemas analíticos para la

evaluación de sus propios conocimientos y habilidades para iniciar, mantener y cerrar un encuentro con padres, madres y familiares, el instrumento permitiría la articulación de conocimiento y habilidades relacionadas con la percepción, la interpretación y la toma de decisiones para cada una de las fases de un encuentro efectivo entre padres y docentes (*parent-teacher communication conferences*).

Un segundo estudio incluido en este apartado es el de Miller *et al.* (2018). El grupo de investigadores presenta los detalles de un curso para organizar procesos de formación inicial docente, con apoyo de un equipo interdisciplinar (*inter-professional collaboration*). A raíz de esta propuesta, el sentido y contenido de la colaboración entre familias y escuelas se asocian a una revisión que conecta los docentes y profesionales de áreas de soporte con los cuidados, la educación y los servicios de salud familiar. A partir de la conformación de una comunidad de práctica, y gracias al trabajo de académicos provenientes de diversos campos (educación general y especial, psicología educacional, trabajo social), se construyó un perfil de programa para la formación interprofesional de docentes, con el objetivo de promover la alianza entre familias y escuelas. Los componentes propuestos para el programa atienden a la premisa de ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje a los docentes en formación, para colaborar entre sí y a la vez establecer vínculos con familias provenientes de diversos contextos locales, en la realización de cursos completos con trabajo de aula, de campo y supervisión en terreno.

De acuerdo con sus promotores, la iniciativa del programa de formación interprofesional para docentes les permitió desarrollar una auténtica colaboración orientada a la superación de los sesgos disciplinares con los que se suelen mirar las relaciones entre familias y escuelas en el proceso de formación docente. Sin embargo, también acusaron lo limitadas que pueden estar este tipo de iniciativas dentro de las facultades y los programas de formación inicial docente, debido a las lógicas organiza-

cionales altamente rígidas con las que tradicionalmente se gestionan estos espacios.

Un tercer estudio que puede ser referido en este grupo corresponde al de Walker y Legg (2018), quienes –también vinculados al enfoque de la gestión de los encuentros entre padres y docentes desde la comunicación efectiva– desarrollan simulaciones para ofrecer nuevas experiencias formativas a docentes, vinculadas con el desarrollo y la propia evaluación de competencias profesionales. Mediante la introducción del análisis de conversaciones simuladas, esta propuesta intenta identificar variaciones en las formas de comunicar buenas y no tan buenas noticias, sobre los resultados académicos de escolares. En detalle, el estudio de Walker y Legg considera cinco principios en el diseño e implementación de simulaciones estándar, al evaluar el desarrollo de competencias para establecer y gestionar efectivamente encuentros entre docentes y padres/madres de familia.

Un primer principio corresponderá a la necesidad de establecer objetivos de aprendizaje profesional para el docente, estrechamente enlazados con indicadores que informen efectivamente sobre el desempeño profesional. El segundo principio consiste en hacer operativos dichos objetivos de aprendizaje, en función de experiencias reales de encuentro entre docentes y padres/madres de familias. El tercero apunta a generar un repertorio de condiciones y claves estandarizadas para las tareas a realizar durante el análisis, la evaluación y las propuestas de resolución para las situaciones simuladas. El último de los principios se halla en el acompañamiento y la orientación a los participantes durante la simulación. Al cierre, los autores sugieren complementar la realización de experiencias simuladas con al menos dos herramientas para sistematizar sus resultados: una rúbrica de evaluación del docente y la elaboración de notas reflexivas por parte de los/as estudiantes participantes, gracias a las cuales pueda monitorearse en clave narrativa y autobiográfica los aprendizajes logrados con las simulaciones.

Otro estudio que ha sido incluido en este apartado es el que llevaron a cabo De Brüne *et al.* (2018), para el que se propusieron promover un cambio curricular a pequeña escala (*small-scale curriculum change*), en cursos para docentes en formación de educación secundaria de último año en dos universidades de ciencias aplicadas belgas, con el objetivo de fomentar su grado de conciencia sobre la importancia de las relaciones entre familias y escuelas, ampliar su manejo conceptual y, además, ayudarles a identificar objetivos de aprendizaje dirigidos a su formación profesional. Sus participantes (172 docentes de educación secundaria en formación) tomaron un curso corto en el que se abordaron principios y teorías clásicas asociadas a las relaciones entre familias y escuelas, desafíos, factores de éxito y obstaculizadores de dichas relaciones, además de desarrollar procesos de discusión colaborativa para la acción en las escuelas en favor de la promoción de la relación familia-escuela.

El estudio referenciado constó de una fase inicial de lectura y fundamentación teórica, seguida por la conducción de entrevistas de entrada y salida y, finalmente, por exposiciones expertas sobre temas vinculados a las relaciones entre familias y escuelas. Así se demostró que existe cierta proporcionalidad entre el nivel de participación de estudiantes en el diseño e implementación de cambios curriculares a pequeña escala y un mayor desarrollo de la conciencia sobre la importancia de las relaciones entre familias y escuelas. Tal conciencia resulta multiplicada cuando se presta atención primero a las actitudes y puntos de vista con los que llegan los docentes en formación a sus últimos semestres de su formación y se les hace dialogar con teorías y enfoques académicos mediante los que se enriquezcan los debates en torno a estos temas.

Castro *et al.* (2018), por su parte, preguntándose por la influencia del ciclo de prácticas profesionales en el cambio y la consolidación de creencias de maestros de educación primaria respecto de la relación familia-escuela, aplicaron cuestionarios a

una muestra de 203 docentes españoles y españolas en formación, procedentes de universidades de cinco comunidades autónomas distintas. Se encontró que existen notorios cambios en las creencias y concepciones de maestros y maestras en formación, tras sus prácticas en cada centro educativo, y que las creencias sobre la importancia de la relación familia-escuela se hallan reforzadas por las prácticas y se reafirman en la verificación de los resultados generados por las experiencias específicas de acción tutorial. Por otra parte, se indicó que los y las practicantes le otorgaban valor a las nuevas experiencias de comunicación que les permiten estar en las escuelas y trabajar en estrecha relación con familias y comunidades.

El estudio concluye indicando que existe la necesidad de generar una actitud crítica y reflexiva en el profesorado español desde su formación inicial, adecuando los planes y programas de formación docente bajo la consideración del amplio repertorio de estrategias de comunicación necesarias para favorecer la relación y el trabajo articulado entre familias y escuelas. Del mismo modo, tras haber finalizado sus prácticas, los y las docentes en formación evidenciaron tránsitos en sus concepciones sobre la naturaleza de la relación entre familias y escuelas, desde enfoques más correctivos hacia visiones mediadas por un trabajo colaborativo y por el reconocimiento recíproco, lo que les resultaba fundamental para lograr resultados educativos de amplio espectro.

Un estudio más que da cuenta de una experiencia práctica de formación de docentes para el trabajo con familias y comunidades es el de Brown *et al.* (2014), en el que un conjunto de formadores de maestros pertenecientes a cuatro distintas universidades de Estados Unidos diseñaron un currículo de formación basado en la web, llamado PTE Connection, cuyo propósito fue incluir contenidos y habilidades a desarrollar para el trabajo con familias y comunidades en programas de formación de profesores. Se diseñaron seis módulos, puestos en línea con el contenido de los seis tipos de programas dirigidos al involu-

cramiento parental, según la propuesta de Epstein: comunicación con las familias, desarrollo de habilidades parentales, aprendizaje en casa, voluntariado en la escuela, abogacía y toma de decisiones con niños y niñas, y colaboración con la comunidad.

Gracias a la evaluación pre y post aplicada a una muestra de 1.658 docentes en formación de nivel básico próximos a graduarse, participantes de diversos ciclos de cursos y propuestas didácticas, los promotores del diseño curricular PTE Connection lograron aumentar los niveles de conocimiento y el desarrollo de actitudes favorables al trabajo con familias y comunidades en los y las docentes. Los resultados muestran las diferencias significativas que obtuvieron en cuanto al desarrollo de autoconfianza y cualificación del trabajo con familias y comunidades los y las docentes en formación participantes.

Un estudio complementario, divulgado por Nathans *et al.* (2020), tomando como base los resultados ofrecidos por la implementación y sistematización del currículo PTE Connection, intentó explicar cómo las variaciones en la implementación del diseño curricular en cada universidad impactaron en la generación de cambios en el conocimiento y las actitudes en los y las docentes sobre la participación familiar (*parent involvement*). Las diferencias medidas en la evaluación de conocimientos y actitudes, antes y después de la implementación del diseño curricular en las cuatro instituciones de formación participantes, se explican, según Nathan y su grupo de colaboradoras, por la variación de contextos en los que se implementó: para los y las maestras en formación en contextos suburbanos, por ejemplo, hubo mejores puntuaciones en el desarrollo de conocimientos sobre la participación familiar, con diferencias estadísticamente significativas respecto del resto de contextos, específicamente en los módulos de Desarrollo de Habilidades Parentales, Comunicación, Aprendizaje en Casa y Colaboración con la Comunidad. Sin embargo, este grupo de investigación encontró que tales diferencias tenían variaciones estadísticamente significativas en relación más con

el perfil de formación de quienes participaron del diseño curricular a lo largo de todo el ciclo de implementación (tres años), y que el conocimiento y las actitudes desarrolladas por docentes en formación de niveles preescolar y educación básica era mayor con respecto del grupo de docentes en formación de educación secundaria, para quienes el trabajo con familias y comunidades resultaba oculto tras la excesiva disciplinarización de su formación.

Nathans *et al.* daban cuenta así de los positivos resultados que mostró el diseño curricular, al verificar el avance que lograban quienes participaron, gracias al empleo de la técnica del estudio de casos como herramienta transversal, cuyo valor se halla en las posibilidades que brinda para considerar factores contextuales en la toma de decisiones, generar múltiples abordajes y, sobre todo, promover la metacognición gracias a la toma de conciencia y la evaluación sobre las propias creencias. Como experiencia de aprendizaje contextualizada, el estudio de caso ofrece oportunidades que partan de la experiencia propia, el análisis situacional y el desarrollo de habilidades de interpretación crítica, exigidas por la práctica y el ejercicio profesional docente.

Un último estudio incluido en esta sección es el desarrollado por Sharkey *et al.* (2016). Estas investigadoras, interesadas en abordar el desarrollo profesional docente desde la diada experiencia escolar-formación universitaria, desarrollaron un estudio de caso dando cuenta de los aprendizajes y las reflexiones elaboradas por parte de un grupo de docentes en un colegio público de Bogotá (Colombia). Así, diseñaron, aplicaron y evaluaron colaborativamente proyectos curriculares orientados por las pedagogías basadas en las comunidades (PBC). Para las autoras del estudio, las PBC son un conjunto diverso de propuestas curriculares y prácticas pedagógicas que, sin ignorar los estándares curriculares a los que cada docente debe responder, toman como base los activos comunitarios y el conocimiento local como principales recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sus análisis enfatizan en los importantes cambios que experimentaron los y las docentes participantes del ciclo de formación y desarrollo profesional propuesto, en las perspectivas sobre su propia práctica pedagógica, gracias a la generación de un considerable repertorio de recursos tanto para el trabajo de aula como para la gestión escolar comunitaria, resultado del trabajo de la comunidad de indagación que integraron. Gracias a dichos análisis, e informadas por las teorías del aprendizaje social crítico y el enfoque de la “formación docente para la justicia social”, las investigadoras posicionan la formación y el desarrollo profesional docente como actividades continuas, producidas en el marco de la experiencia y del trabajo de investigación en colaboración con las comunidades de docentes y las comunidades locales. Así, indagando sobre sus propias experiencias en el desarrollo de proyectos curriculares, el grupo de participantes pudo enriquecer y diversificar el significado de la colaboración entre docentes, familias y agentes comunitarios, integrando a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad en torno a la generación de currículos situados, generados a partir de intereses y recursos locales, además del compromiso activo y la colaboración de todos y todas.

Algunos de los proyectos implementados en el marco de comunidad de indagación informada por las autoras del estudio daban cuenta de trabajos en torno a unidades didácticas propias del área de las ciencias sociales (¿cómo las condiciones sociales/económicas estimulan los movimientos políticos?), las ciencias naturales (impactos medioambientales de los químicos industriales) y de lenguaje (entendiendo el grafiti), los cuales contaron para su diseño con el respaldo del trabajo mediante talleres liderados por docentes de escuelas y universidades en temas como: aprendizaje basado en activos y fondos de conocimiento, mapeo territorial y comunitario, diseño proyectual, planeación curricular y diseños didácticos participativos. En general, los y las profesoras participantes informaron que en el desarrollo de tales proyectos curriculares percibieron mayor

interés y motivación de parte de sus estudiantes, mejoró el clima escolar y se promovieron vínculos significativos entre la escuela, la familia y la comunidad, lo que aumentó la apreciación e inclusión curricular del conocimiento local.

Los planes de estudio elaborados por estos profesores y profesoras, informan las autoras, no ignoraron ni buscaron idealizar las difíciles condiciones sociales en las que viven estudiantes, familias y comunidades locales donde se encuentran insertos. Mucho menos buscaron tratarlas como objetos de estudio o realidades cristalizadas, puesto que su interés era trabajar con los recursos locales como punto de partida, no como punto de llegada. Gracias a esto lograron vincular el conocimiento local y los activos comunitarios con contenidos y estándares exigidos por el currículo nacional, desarrollando invocaciones sociales educativas, dada la agencia comunitaria de procesos de diseño curricular orientados a superar brechas relacionales entre docentes, estudiantes, familias y comunidades, brechas que en muchas ocasiones resultan multiplicadas por la implementación de políticas restrictivas y por la compleja diversificación que sufre la escuela, en el marco de los grandes cambios demográficos actuales.

Al respecto de este breve grupo de estudios reunidos aquí, se ha demostrado que los y las docentes que desarrollan competencias para conectar de mejor forma con padres, madres y familias son quienes tienen mayores oportunidades de promover efectivamente la colaboración entre familias y escuelas (Evans, 2013). Igualmente, al aumentar la confianza en sí mismos y en sus capacidades para vincularse con distintas familias en diversas situaciones y contextos escolares, los docentes que participan de programas para la preparación propia con familias y comunidades aumentan sus conocimientos con sólidas fuentes y referencias teóricas, y fortalecen su rol y habilidades para usar el conocimiento sobre las familias y las comunidades para mejorar la educación de niños y niñas (Epstein, 2018).

## Discusión

Tomando en cuenta el panorama ofrecido sobre la relación familia-escuela, la incidencia que dicha relación tiene en el desarrollo académico y psicosocial de los y las escolares, y teniendo a la vista las iniciativas que en distintos rincones del globo se han desarrollado en materia de políticas y prácticas de formación docente a lo largo de las últimas dos décadas, intentado zanjar asuntos asociados a una adecuada preparación docente para el trabajo con familias y comunidades, es posible aseverar que tanto a nivel de cobertura curricular dentro de los programas de formación inicial docente (*initial teacher education*) como a nivel de elaboración teórica y práctica, los esfuerzos aun no logran equipararse a los avances logrados por los procesos de pedagogización social ocurridos a lo largo del siglo XXI ni a las exigencias que impone la agenda actual en materia de educación (Castrillón *et al.*, 2021; Epstein, 2018; Manghi *et al.*, 2021; Thompson *et al.*, 2018; Willemse *et al.*, 2018).

La iniciativa particular de investigadores en el tema y de formadores de docentes, en muchos casos, resulta la principal y exclusiva vía de desarrollo de apuestas curriculares para la formación y desarrollo profesional docente en el trabajo con familias y comunidades (De Bruïne *et al.*, 2018; 2014; Mutton *et al.*, 2018; Willemse *et al.*, 2016), situación que ofrece una doble mirada dentro del campo estudiado. Por un lado, resulta un reflejo de las barreras que, para la gestión de los procesos de formación y desarrollo profesional docente, representa la ausencia de políticas, marcos normativos integradores y liderazgos diferenciadores, lo que puede traducirse en menores presupuestos dedicados a investigación y una baja consolidación de acciones formativas mediante unidades o programas especializados. Sin embargo, el mismo hecho impulsa el desarrollo de experiencias de enseñanza-aprendizaje altamente recursivas, que están enraizadas en la generación de cambios curriculares a pequeña escala, fáciles de implementar, evaluar y replicar, y que han sido provechosas para cada contexto específico de apli-

cación, tal y como lo ha demostrado el análisis de los materiales incluidos en la presente revisión.

Respecto de las adecuaciones curriculares a pequeña escala (*small-scale curricular changes*), existe la necesidad de seguir indagando en profundidad con el fin de identificar y probar sus beneficios y, mediante ellas, de promover el fortalecimiento de iniciativas de investigación didáctica y pedagógica orientadas por la innovación social en educación. El resultado de la aplicación y la sistematización de este tipo de estrategias pedagógicas y diseños didácticos flexibles es un efectivo aumento en el grado de conciencia y conocimiento crítico de los y las docentes en formación y en ejercicio sobre la agencia que ocurre en la interacción entre familias, escuelas y comunidades (De Bruïne *et al.*, 2018; Molina, 2013). Los cursos o unidades cortas diseñados en el marco de este tipo de adecuaciones pueden ver incrementados sus resultados e impacto, si además de considerar diversos diseños didácticos apropiados al desarrollo de conocimiento práctico profesional y habilidades para la resolución de problemas están orientados por una formación interdisciplinar y crítica, cuyo centro sea la implicación de diversos profesionales y académicos de áreas estrechamente vinculadas con la educación, en los mismos procesos de diseño curricular de programas de formación inicial y formación permanente docente (Miller *et al.*, 2018).

Los y las profesionales de las ciencias sociales, las áreas de la salud, así como aquellos relacionados con los cuidados familiares y la agencia comunitaria, podrían ofrecer con su participación en las experiencias de formación docente múltiples recursos para generar un marco de interpretación y problematización de las relaciones entre familias, escuelas y comunidades suficientemente amplio y nutrido como para generar conocimientos y actitudes que favorezcan el trabajo del docente, entendido como agente social y territorial (Sharkey *et al.*, 2016). En esta línea, los diseños didácticos basados en el desarrollo de estudios de caso muestran, junto a las simulaciones y el aprendizaje basado en problemas,



los resultados más destacados en relación con la generación de experiencias de aprendizaje inmersivo y generan un elevado compromiso personal de parte de los y las futuras docentes en sus propios procesos de formación y desarrollo profesional (Walker y Dotger, 2012; Walker y Legg, 2018).

Otro de los asuntos sugeridos por la revisión de los materiales hasta aquí referenciados es que los y las futuras docentes sienten una mejor preparación, si participan en experiencias de práctica profesional longitudinales donde se involucren sistemáticamente con padres, madres, familias y comunidades de base, pues se tornan más conscientes de la necesidad, no solo de comunicarse bien o gestionar participativamente las planificaciones escolares, sino de tomar en cuenta los procesos de investigación basados en la reflexividad docente y las comunidades de indagación. Estos procesos, con enfoques asociados al aprovechamiento de los activos, recursos comunitarios o fondos de conocimiento, pueden orientar y potenciar el desarrollo de su práctica profesional docente, tanto durante la formación inicial como en ejercicio (Daniel, 2011; Epstein, 2018; Ruffinelli *et al.*, 2020; Sharkey *et al.*, 2016)

Respecto de lo anterior, la discusión en el interior de muchas facultades de educación sigue poniendo foco en aquellas actividades prácticas que puedan añadirse fácilmente a cursos generales o a unidades de trabajo específicas, con sus respectivas propuestas conceptuales, pruebas y sistemas de evaluación. Sin embargo, el foco sobre el que se llama la atención se halla justamente en las habilidades, los conocimientos y los perfiles de competencias que articulan los procesos de formación profesional docente en cada caso, puesto que es a partir de la articulación de tales elementos –junto con los currículos generales de los programas universitarios y las apuestas a pequeña escala– como pueden enlazar la discusión conceptual general sobre las relaciones entre familias y escuelas, con el desarrollo de una práctica pedagógica situada e informada sobre la realidad social y territorial de las comunidades, con

la que se pueda lograr una adecuada formación de docentes para la justicia social (Ferrada, 2020; Miller *et al.*, 2018; Molina, 2013; Ruffinelli *et al.*, 2020; Sharkey *et al.*, 2016).

## Conclusiones

El presente trabajo permitió dar cuenta de ciertas fuentes teóricas, conceptuales y metodológicas que se hallan en la base de algunas de las apuestas más relevantes y actuales en el campo de la formación de docentes para el trabajo con familias y comunidades. Igualmente permitió trazar un panorama de los abordajes que a lo largo de las últimas dos décadas han proliferado en el diseño de estrategias didácticas y pedagógicas dirigidas a la preparación de docentes para vincularse efectivamente con las familias y demás agentes comunitarios.

De forma sintética, puede indicarse que a lo largo del periodo estipulado para la revisión sistemática (2000-2020), se reitera la convocatoria a generar suficientes bases teóricas para el desarrollo de programas, planes y estrategias de formación inicial docente, orientadas a forjar competencias profesionales en el trabajo con familias y comunidades (Daniel, 2011; De Bruïne *et al.*, 2014; Epstein, 2018; Evans *et al.*, 2015; Sheldon y Epstein, 2005). Algunos de los grupos de competencias específicas que son caracterizadas como nucleares para la formación docente como agente social, sin que medie el perfil disciplinar o metodológico de su formación, implican la capacidad para comunicarse asertivamente, establecer diálogos de manera efectiva y resolver problemas (Walker y Dotger, 2012; Walker y Legg, 2018; De Coninck *et al.*, 2018); de igual forma, resulta referenciada la competencia para desarrollar trabajos en equipo, integrando miradas interdisciplinarias (Miller *et al.*, 2018).

Al respecto de este requerimiento para la formación profesional docente, y dado el amplio consenso internacional que se ha ido generando en torno a la importancia de la participación efectiva de

padres, madres, familias y agentes comunitarios en el espacio escolar, así como sobre el impacto que genera en los resultados educativos (Castro *et al.*, 2015; Epstein y Sanders, 2006; Higgins y Katsipataki, 2015), y a pesar de los limitados marcos nacionales e institucionales para la formación en estos temas (De Bruïne *et al.*, 2014; Evans, 2013; Thompson *et al.*, 2018), se espera que con premura se consoliden plataformas políticas y marcos para el desarrollo de procesos sistemáticos de formación crítica de docentes en cada contexto local.

Igualmente es de esperarse que, a mediano y largo plazo, se hallen diversificados y multiplicados los abordajes mediante los cuales se promueven innovaciones curriculares relacionadas con la preparación de docentes, como agentes de cambio social, desde perspectivas sociocríticas que apunten a la dialogicidad y retomen la problemática socioeducacional y el reconocimiento y valoración de los saberes locales, como recursos primordiales para el logro de resultados educativos (Ferrada, 2020; Molina, 2013; Sharkey *et al.*, 2016; Willemse *et al.*, 2018). Tales innovaciones pueden estar nutridas por iniciativas que articulen la formación inicial docente—su naturaleza teórico-práctica, sus ciclos y contenidos—, con el desarrollo profesional docente y el aprendizaje en servicio. El fortalecimiento de la acción de ciertos grupos de influencia y plataformas interdisciplinarias que brindan soporte a la promoción de las relaciones entre familias, escuelas y comunidades será un factor clave en la agencia de las mencionadas innovaciones curriculares (Evans *et al.*, 2015; Miller *et al.*, 2018).

Así mismo, tal y como han demostrado los trabajos en torno a las comunidades dialógicas y de práctica docente a lo largo de más de cuatro décadas y en distintos contextos de aplicación, tanto la investigación de aula como la investigación académica deben procurar articularse en sinergia con los procesos de investigación-acción, cuyo propósito no es otro que el de generar conocimiento embebido en las necesidades y recursos propios de cada comunidad docente, tanto dentro de las instituciones de formación

docente como en cada establecimiento educacional (Ferrada, 2020; Sharkey *et al.*, 2016). La institucionalización de alianzas entre instituciones educacionales, centros de formación docente y de investigación resulta ser clave en la generación de ecosistemas de innovación social en educación, cuyas interacciones podrían promover experiencias disruptivas a distintos niveles y entre diversos agentes (comunidades de práctica docente, universidades, centros de innovación social, organizaciones territoriales, empresas, familias y comunidades de padres, madres y apoderados), de modo que ayuden a abordar tanto a nivel de formación inicial como en procesos de formación permanente el desarrollo de habilidades profesionales docentes y de competencias específicamente referidas a la promoción de la agencia social en las comunidades educativas y en los territorios.

A raíz de la revisión de los materiales que específicamente dieron cuenta de modelos y diseños pedagógicos o de la implementación y sistematización de experiencias de formación docente crítica y reflexiva en torno a las relaciones entre las familias, las escuelas y las comunidades, es posible afirmar que las intervenciones breves, basadas en modelos de articulación flexible, poseen un mayor grado de oportunidad para su efectiva implementación y generan mejores resultados para el desarrollo profesional docente, al ser empleadas año a año en muchos programas de formación y como parte de iniciativas particulares emprendidas por académicos y otros grupos de interés.

Los cambios curriculares a pequeña escala, tal y como los nombra De Bruïne (2018), resultan ser alternativas mediadas por el máximo aprovechamiento de recursos personales, activos comunitarios y fondos de conocimiento asociados a los saberes locales, que intervienen en la generación y promoción de relaciones entre familias, escuelas y comunidades. Al respecto de la generación de estos cambios curriculares a pequeña escala, el docente en formación y en ejercicio resultan ser agentes clave como educadores y educadoras que requieren de

una suficiente preparación para el liderazgo de procesos de educación para la justicia social (Ferrada, 2020; Sharkey *et al.*, 2016).

Por último, cabe indicar que el bajo número de materiales incluidos, así como la amplia dispersión cronológica y geográfica que muestran en su conjunto, podrían considerarse limitaciones importantes para la presente revisión sistemática. Al respecto,

resulta necesario seguir develando a nivel global y en el contexto local de Chile y Latinoamérica aquellas propuestas de investigación didáctica y pedagógica que permitan identificar avances y desafíos actuales en la preparación docente para el trabajo con familias y comunidades, dentro de los programas de formación inicial y permanente docente y de comunidades educativas situadas.

## Referencias

Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: Exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321-332. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>

Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A. y Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection: Preparing pre-service teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49(2), 133-151. DOI: <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887169>

Cáceres, P. (2003). Análisis de contenido cualitativo: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

Cárcamo, H. y Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela. Evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional*, 60, 58-80. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177>

Castrillón-Correa, E. M., Precht Gandarillas, A., Valenzuela, J. y Nikola Cudina, J. (2021). Estudios sobre la relación familia-escuela (2008-2018): Un análisis bibliométrico de la producción académica en español. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 58(2). DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.12>

Castro, A., García, M. y Maraver, P. (2018). Impacto del *practicum* en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

Cross, D. y Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory Into Practice*, 53(4), 293-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947223>

Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: Towards sustainable pedagogical practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 165-176. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.560651>

De Bruïne, E., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. y Eynde, S. van. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>

De Bruïne, E., Willemse, T. M., Franssens, J., Van Eynde, S., Vloeberghs, L. y Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>

De Coninck, K., Valcke, M. y Vanderlinde, R. (2018). A measurement of student teachers' parent-teacher communication competences: the design of a video-based instrument. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 333-352. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465656>

Dettmers, S., Yotyodying, S. y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1048-1048. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>

Epstein, J. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 307-406. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>

Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/15476880590932201>

Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5)

Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-133. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>

Evans, M. P., Newman, A. y Winton, S. (2015). Not your mother's PTA: Hybridity in community-based organizations working for educational reform. *The Educational Forum*, 79(3), 263-279. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1037510>

Ferrada, D. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: Participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture y Society*, 28(1), 131-146. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>

Galindo, C. y Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 27(1), 90-103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-86.

Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 19(1), 47-59. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245641>

Gomila, M. A., Pascual, B. y Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465641>

Gubbins, V. y Otero, G. (2018). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>

Gubbins, V. y Otero, G. (2019). Parental involvement and low-SES children's academic achievement in early elementary school: New evidence from Chile. *Educational Studies*, 46(5), 548-569. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620691>

Gubbins, V., Tirado, V. y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58109>

Higgins, S. y Katsipataki, M. (2015). Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of Children's Services*, 10(3), 280-290. DOI: <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0009>

Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124516630596>

Lehmann, J. (2018). Parental involvement: An issue for Swiss primary school teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 296-308. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465626>

Manghi, D., Castrillón-Correa, E. M., Cárcamo-Vásquez, H. y Precht, A. (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>

Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>

Miller, G. E., Coleman, J. y Mitchell, J. (2018). Towards a model of interprofessional preparation to enhance partnering between educators and families. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 353-365. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465660>

Miller, G. E., Lines, C., Sullivan, E. y Hermanutz, K. (2013). Preparing educators to partner with families. *Teaching Education*, 24(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786889>

Molina, S. C. (2013). Family, school, community engagement, and partnerships: an area of continued inquiry and growth. *Teaching Education*, 24(2), 235-238. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786894>

Mutton, T., Burn, K. y Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278-295. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>

Nathans, L., Brown, A., Harris, M. y Jacobson, A. (2020). Preservice teacher learning about parent involvement at four universities. *Educational Studies*, 48(4), 529-548. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793297>

Newman, L. y Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. En Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. y Buntins K. (eds.), *Systematic reviews in educational research*. Springer.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>

Razeto, V. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44(1). DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>

Ruffinelli, A., De la Hoz, S. y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: Conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54-67. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>

Saltmarsh, S., Barr, J. y Chapman, A. (2015). Preparing for parents: How Australian teacher education is addressing the question of parent-school engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 69-84. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.906385>

Sharkey, J., Clavijo Olarte, A. y Ramírez, L. M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 306-319. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487116654005>

Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>

Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C. y Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226-240. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000148>

Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K. y Bruïne, E. D. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>

Walker, J. M. T. y Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told: Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487111419300>

Walker, J. M. T. y Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366-380. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R. y Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>

Willemse, T. M., Vloeberghs, L., De Bruïne, E. J. y Eynde, S. V. (2016). Preparing teachers for family-school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education*, 27(2), 212-228. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>