



## Intervenciones socioeducativas familiares en entornos escolares y comunitarios

**Maria Antonia Gomila** (autora de correspondencia)  
Universitat de les Illes Balears  
mail: [ma.gomila@uib.es](mailto:ma.gomila@uib.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2691-5594>

**Belén Pascual**  
Universitat de les Illes Balears  
mail: [belen.pascual@uib.es](mailto:belen.pascual@uib.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-2402>

**Joan Amer**  
Universitat de les Illes Balears  
mail: [joan.amer@uib.es](mailto:joan.amer@uib.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7751-7110>

**Carmen Orte**  
Universitat de les Illes Balears  
mail: [Carmen.orte@uib.es](mailto:Carmen.orte@uib.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-4411>

### RESUMEN

La intervención socioeducativa en la familia a través de programas basados en la evidencia (PBE), permite crear espacios de colaboración entre las familias, los centros educativos y la comunidad. Este estudio se orienta a conocer el impacto de estos programas en los entornos escolares y comunitarios, tanto sobre las familias y su participación en la escuela y la comunidad, como sobre los profesionales y en el vínculo de estos con las familias. Aplicando una metodología cualitativa, se han llevado a cabo 6 grupos focales en los que han participado 23 profesionales del ámbito escolar y comunitario que han sido formadores de un PBE en dos versiones, una de prevención universal y una selectiva. Los resultados muestran que la participación en el programa mejora las competencias comunicativas de las familias, refuerza su confianza y su autoconcepto. Se favorece la creación de vínculos entre las familias y de estas con las escuelas y los servicios comunitarios. En familias vulnerables el nivel de efectividad resulta limitado, aunque con mejoras en la comunicación familiar o la toma de conciencia de la responsabilidad compartida. El estudio permite identificar limitaciones en la coordinación entre los ámbitos escolar y comunitario.

*Palabras clave:* prevención familiar, relación familia-escuela-comunidad, intervención familiar, práctica basada en evidencia

### Family socio-educational interventions in school and community settings

#### ABSTRACT

Family-based socio-educational interventions throughout evidence-based programs (EBP) allow family-school-community collaboration when they are implemented in school and community environments. This study aims to better know the impact of these programs both on families and on their participation in school and community, as well as on professionals and their bond with families. The study sets out a qualitative methodology. 6 focus groups have been carried out, counting with the participation of 23 professionals from school and community environments that have participated as trainers of a EBP in two versions, one of universal prevention and one selective. The results show that participation in the program improves the communication skills of families, reinforces their confidence and self-concept. It promotes the creation of links between families and between families and schools and community services. In vulnerable families the level of effectiveness is limited, although the analysis reports improvements in family communication or awareness of shared responsibility. The study identifies limitations in coordination between the school and community settings.

*Keywords:* family prevention, family-school-community relationship, family intervention, evidence-based practice



## 1. Introducción

La promoción de relaciones positivas y de colaboración entre las escuelas, las familias y la comunidad ha mostrado ser uno de los mecanismos más importantes en la mejora académica y el desarrollo integral de la infancia (Álvarez, 2019; Bolívar, 2006; Collet y Tort; 2011; Epstein, 2011). Los beneficios reportados por la investigación abarcan un amplio abanico de aspectos en los que la colaboración familia-escuela-comunidad (de aquí en adelante, FEC) resulta positiva tanto para las escuelas (Escolano, 2014, citado en Santos Rego, 2015) como para estudiantes y sus familias (Álvarez, 2019; Holmes *et al.*, 2020; Pérez-Díaz *et al.*, 2009; Rivas y Ugarte, 2014; Smith *et al.*, 2022).

La colaboración FEC facilita que las escuelas mejoren sus dinámicas de convivencia interna (Álvarez y Martínez-González, 2017, citados en Álvarez, 2019) y sean más eficaces, más inclusivas y más democráticas (Subirats y Alabigés, 2006).

La intervención socioeducativa en la familia y a través de programas basados en la evidencia, constituye una de las actuaciones que permite crear espacios de colaboración entre la escuela, la comunidad y las familias, y tiene importantes efectos en el desarrollo educativo de los menores (Garbacz *et al.*, 2022). Estas iniciativas ayudan a las familias a ejercer una parentalidad más efectiva generando un clima familiar basado en relaciones positivas, confianza y buena comunicación; también les ayuda a implicarse más y mejorar su capacidad de apoyar de forma eficaz a sus hijos e hijas<sup>1</sup> en la realización de las tareas académicas (Epstein, 2011; Santos-Rego, 2015; Santos-Rego *et al.*, 2016).

La literatura sobre la prevención en entornos escolares incide en que este tipo de colaboración familia-escuela-comunidad refuerza los factores de protección a nivel preventivo (por ejemplo, en salud y/o conductas de riesgo como alimentación, hábitos de vida, consumo o conducta sexual) (Dishion *et al.*, 2002; Epstein, 2011; Jensen *et al.*, 2014; Orte y Ballester, 2018; Spoth *et al.*, 2009). Sin embargo, se ha encontrado muy poca investigación sobre el impacto que estos modelos de intervención socioeducativas en los entornos escolares tienen en el profesorado y en los centros educativos, especialmente en lo que hace referencia a su relación con las familias y a la implicación de éstos en la comunidad. Se plantean, pues, algunos interrogantes que centran las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué impacto tiene la participación de los profesionales de centros educativos en un programa formativo de competencias familiares?
- ¿Cómo incide esta participación sobre la construcción de expectativas y actitudes favorables a la colaboración de la escuela con las familias y los agentes comunitarios?
- ¿Se produce una mejora del vínculo interprofesional?
- ¿Cuáles son las limitaciones a la colaboración FEC?

A partir de éstas, el artículo plantea la hipótesis de que las intervenciones socioeducativas contribuyen al desarrollo de dinámicas estructurales (o al menos, estables) de colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad.

Se parte, para este estudio, de dos experiencias de implementación de dos versiones de un mismo programa de prevención familiar implementado en entornos escolares y comunitarios en

los últimos cinco años. En una de las versiones, el profesorado estuvo directamente implicado en la intervención, coordinando y dirigiendo las sesiones. En la otra versión, la implicación del centro se centró en la organización y coordinación mientras que los formadores eran profesionales de entidades e instituciones socioeducativas comunitarias.

El objetivo del artículo es valorar el impacto de la intervención socioeducativa con familias en ámbitos escolares y de servicios sociales en las relaciones entre familia-escuela-comunidad. El análisis de las experiencias de los profesionales (escolares y comunitarios) a partir de su implicación directa nos permite identificar los factores que contribuyen de una manera más eficaz al desarrollo de dinámicas de participación y de colaboración entre los centros educativos y la comunidad.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La prevención familiar en entornos comunitarios

En los últimos veinte años ha proliferado la investigación relacionada con la implementación y evaluación de modelos de colaboración familia-escuela-comunidad (Rodríguez *et al.*, 2019). Estos estudios han proporcionado fundamentos teóricos y metodológicos que han contribuido al desarrollo de diversos modelos orientados a comprender los procesos y factores que determinan la implicación y participación de las familias en la educación de sus hijos, identificando estrategias que favorecen el desarrollo de relaciones de colaboración (Álvarez, 2019; Godàs, 2015). La incorporación de estos modelos de intervención en las políticas sociales y educativas constituye un logro de la investigación en cuanto permite una transformación de las dinámicas escolares hacia una mayor complementariedad de la fuerza educativa de todos los agentes implicados: profesorado, alumnado, familias y comunidad (Epstein, 2011).

Entre las múltiples propuestas de implicación y participación familiar en las escuelas (Álvarez, 2019; Godàs, 2015) los trabajos de Epstein *et al.* (2001, 2009, 2011, 2019) han supuesto un importante impulso para el desarrollo de programas de colaboración FEC. El modelo de superposición de esferas de influencia (Epstein, 2001; Epstein y Salinas, 2004), incluye 6 tipos de colaboración o “partenariado” FEC: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. De acuerdo con Epstein (2011) y Epstein *et al.* (2019) el desarrollo e implementación de programas específicos en la escuela debe formar parte de una programación integral que garantice la implicación y participación de las familias y la comunidad en la educación de los estudiantes. En este sentido, algunos estudios recientes destacan el papel de liderazgo de los equipos directivos y de orientación escolares en la implicación tanto del profesorado como de las familias en el establecimiento de vínculos de colaboración (Bryan *et al.*, 2020; Jung y Sheldon, 2020).

El trabajo en red de la escuela con entidades sociales de la comunidad permite identificar y hacer llegar la acción formativa a las familias que más necesidad tienen de mejorar sus competencias y relaciones a la vez que facilita y refuerza el seguimiento de éstas, mejorando su adherencia al programa (Valero *et al.*, 2021). Los modelos comunitarios son, hoy día, un espacio emergente: escuelas incluidas en el territorio (Lozano *et al.*, 2018), redes educativas (Civís *et al.*, 2007; Subirats y Albaigés, 2006), ciudades educativas, proyectos de innovación educativa comunitaria (Díaz-Gibson *et al.*, 2017), etc. Sin embargo, la articulación de un partenariado entre las familias, la escuela y la comunidad en la intervención preventiva es una tarea compleja. La identificación de un espacio de intervención adecuado (prevención selectiva

<sup>1</sup> A lo largo del documento se intentará utilizar un lenguaje inclusivo, si bien “en aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda referencia a cargos, personas o colectivos incluida en este documento en masculino, se entenderá que incluye tanto a mujeres como a hombres”.

o universal) sin estigmatizar a las familias más vulnerables que asegure la participación de estas en los programas precisa de un equilibrio en el mismo proceso inicial de organización de la implementación que acaba teniendo un fuerte impacto en la eficacia del programa. En el trabajo con familias, la escuela y los recursos sociales son contextos de intervención muy vinculados, pero con frecuencia siguen un modelo derivador más que de trabajo en red o de colaboración.

A menudo, el ejercicio de la parentalidad no es realmente el problema de fondo de muchas familias en situación de vulnerabilidad que cuentan con una dificultad de tipo estructural y multicomponente, económica, laboral o de salud mental (Coyne *et al.*, 2021; Fontanesi *et al.*, 2020; McKeown, 2000). Estas circunstancias afectan en la adherencia e implicación de estas familias a los programas de intervención familiar (Fleming *et al.*, 2015; Rosenman *et al.*, 2012). Los factores que influyen negativamente son la falta de información adecuada, mayores cargas laborales o familiares, menor disponibilidad de tiempo o dificultades en la aceptación de la problemática (Fleming *et al.*, 2015).

En este sentido, como elemento clave para asegurar la adherencia y participación, Roehrig (2018) destaca la importancia de la coordinación y el trabajo comunitario, así como el contacto estrecho entre profesionales y familias a partir de sus propias demandas. Spoth y Redmond (2000) apuntan la necesidad de utilizar estrategias que faciliten el acceso e incentiven la participación activa de estas familias (Spoth y Redmond, 2000). La adopción de un enfoque centrado en las fortalezas de la familia (Asmussen *et al.*, 2016), trabajar el vínculo (Beloki *et al.*, 2017) y plantear acciones para eliminar el estigma asociado de la relación de apoyo (Acquah *et al.*, 2017) son algunas de las estrategias que favorecen el interés de las familias en estas intervenciones.

La competencia de los formadores/as, su formación y motivación también son elementos que influyen sobre la efectividad del programa. La empatía, el respeto, la capacidad de escucha o la flexibilidad son características que se ponen en valor. Que sean capaces de adaptarse a las circunstancias y necesidades que se presenten, que intenten dar la mejor respuesta posible ante las situaciones que se den en el proceso, influirá positivamente sobre la implementación (Melendro y Montserrat, 2014; Montserrat y Melendro, 2017).

## 2.2. Programas de prevención familiar basados en la evidencia y su incidencia en la colaboración familia-escuela-comunidad

Las iniciativas que favorecen y dinamizan las relaciones de colaboración FEC tienen una orientación preventiva (Álvarez, 2019) en cuanto tienen por objetivo común el desarrollo educativo integral de los menores. Gran parte de los modelos sobre la relación FEC se centran en la comunicación como uno de los componentes clave, y a varios niveles. Una comunicación positiva entre padres, madres y docentes, refuerza su confianza y sentido de competencia respecto de la educación de sus hijos (Lai, 2011). De hecho, los programas familiares de prevención centran principalmente su actuación en la práctica de las habilidades comunicativas y sociales de los padres y de los hijos. A los padres les ayuda a desarrollar estrategias positivas de parentalidad (que incluyen la supervisión y apoyo a los hijos). A los hijos, a desarrollar habilidades sociales que les permitan establecer relaciones positivas con sus iguales y con los adultos.

A pesar de las limitaciones existentes, el desarrollo de programas escolares de prevención familiar basados en la evidencia con la participación del profesorado y de agentes comunitarios del ámbito social (entidades de intervención socioeducativa)

representa una oportunidad que contribuye al refuerzo de la vinculación positiva entre la familia, la escuela y la comunidad (Álvarez, 2019; Collet y Tort, 2011; Epstein, 2001; Stormshak *et al.*, 2016), mejorando con ello la efectividad de la intervención (UNODC, 2015).

### 2.2.1. El Programa de Competencia Familiar (PCF)

Se trata de un programa de prevención multicomponente que incluye al conjunto de la familia y se orienta al fortalecimiento de las competencias familiares (Orte *et al.*, 2013). El programa ha mostrado su eficacia en la adopción de técnicas de comunicación familiar, en el funcionamiento familiar y en el desarrollo de actitudes y prácticas preventivas en relación a conductas de riesgo en niños y adolescentes (Ballester *et al.*, 2018; Orte *et al.*, 2017).

El programa en su versión universal (Orte *et al.*, 2019), consta de 6 sesiones y se destina a familias de jóvenes entre 11 y 14 años. El proceso de implementación y pilotaje contó con la participación de profesionales especializados en el ámbito de la salud y social. En una fase previa a la implementación, estos profesionales, provenientes de las principales entidades socioeducativas que operan en el entorno de los centros educativos reciben formación específica sobre el programa. Una vez realizado el pilotaje, el programa fue aplicado por equipos docentes que participaron directamente en la organización y gestión de la implementación, así como en el desarrollo y evaluación de las sesiones. Durante el curso 2018/19, se ofreció a través de una convocatoria pública, apoyo para su implementación en los centros educativos con interés por: (a) formar un equipo de un mínimo de 3 docentes / formadores que llevaran a cabo la aplicación; (b) recibir la formación teórico-práctica necesaria para la aplicación (20 horas); (c) implementar y evaluar el programa.

El programa en su versión selectiva se dirige a familias con adolescentes de entre 12 y 16 años que ya se encuentran en riesgo de vulnerabilidad social o que presentan dinámicas relacionales que deben ser reconducidas. La duración de esta versión es más larga que la universal, cuenta con 14 sesiones. Su modalidad más reciente incorpora nuevos contenidos sobre educación afectivo sexual y la prevención de nuevas adicciones (Orte *et al.*, 2023). Esta versión se implementa durante el curso 2021/22 en entornos escolares y de servicios sociales locales. En esta versión del programa, los centros de servicios sociales realizan la implementación y los centros educativos participan en el proceso de organización de la misma, pero no en la implementación directa. A través de los equipos de orientación y en colaboración con los equipos directivos y profesorado voluntario, se realiza un trabajo en red con otros recursos sociales para la organización de la selección de familias participantes y el seguimiento de su participación al programa.

## 3. Metodología

### 3.1. Muestra

La técnica utilizada ha sido el grupo focal. Se han realizado 6 grupos con las profesionales formadoras pertenecientes a los municipios de referencia, 3 correspondientes a la versión selectiva y 3 a la universal. La muestra se ha compuesto de un total de 12 profesionales del ámbito educativo: miembros del equipo directivo y del claustro (11 mujeres y 1 hombre) distribuidos en tres grupos (G1= 4 / G2= 4 / G3= 4); y 11 profesionales del ámbito de servicios sociales (10 mujeres y 1 hombre) distribuidos en tres grupos (G4= 4 / G5= 4 / G6= 3). Los centros pertenecen a 8 municipios con características demográficas y territoriales diferentes (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

Datos de la muestra por centros educativos participantes

Centros	Municipios <sup>2</sup>	Grupos	Participantes		
			mujeres	hombres	total
<b>Educativos</b>					
CEIP 1	I/1	G1	1	1	2
CEIP 2	I/2	G1	2	-	2
CEIP 3	C/3	G2	4	-	4
CEIP 4	C/5	G3	4	-	4
<b>Servicios sociales</b>			<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>
CSS 1	I/3	G5	4	-	4
CSS 2	I/5	G5	2	-	2
CSS 3	I/5	G5	2	-	2
CSS 4	C/4	G6	2	1	3
			<b>10</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

En las aplicaciones del programa universal en los 4 centros de educación primaria que forman la muestra han participado un total de 35 familias, de las que 28 han finalizado el programa. Los formadores del programa han sido maestros de primaria, tutores/as, miembros de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y de los equipos directivos de dichos centros. La coordinación de la implementación la ha asumido el personal técnico de servicios a la comunidad, que forma parte de los equipos de orientación y que tienen otro perfil profesional (pedagogía, psicología, educación social). La participación directa como formadores estuvo abierta a cualquier profesional del centro, pero de forma natural el profesorado asumió la función de formación y los profesionales de los equipos de orientación, la coordinación y evaluación del programa.

En las aplicaciones del programa selectivo en los 3 centros de servicios sociales que forman parte de la muestra han participado 28 familias, de las que 11 han finalizado la formación. En estas aplicaciones, las profesionales que intervinieron fueron 6 educadoras sociales, 2 trabajadoras sociales, una pedagoga y dos psicólogos.

### 3.2. Procedimiento de trabajo

Las cuestiones formuladas en los grupos se han dividido en tres bloques de preguntas (ver Tabla 2).

### 3.3. Análisis de los datos

Los datos recogidos han sido elaborados a partir del programa de análisis cualitativo NVIVO-10 y codificados siguiendo la siguiente estructura de nodos y subnodos, que establecen las categorías de análisis, identificadas y seleccionadas a partir de los discursos de los profesionales.

<sup>2</sup>Los centros educativos cuentan con un primer código de identificación territorial: I (interior) o C (costero). El Segundo código es numérico y atiende a la población del municipio: 1 (1.001-2.000 habitantes), 2 (2.001-5.000 h.), 3 (5.001-10.000), 4 (10.001-20.000 h.), 5 (20.001-50.000 h.)

**Tabla 2**

Guion de contenidos de los grupos focales: balance de la aplicación del programa

<b>1. Proceso de aplicación</b>
Formación previa y preparación
Participación, seguimiento y coordinación
Participación de las familias
Estrategias para la motivación
Fortalezas y debilidades
<b>2. Resultados: percepción y valoración de la experiencia</b>
Cambios sobre las familias: resistencias y mejoras / cambios previstos y no previstos
Efectos sobre el clima del centro, los profesionales, etc.
Autoevaluación de la propia actuación como formador/a
Fortalezas/debilidades
<b>3. Continuidad: propuestas de mejora</b>

- Beneficios de la aplicación del programa
  - en las familias
  - en la relación familia-escuela
  - en la relación familia-comunidad
- Barreras a la participación:
  - de las familias,
  - de los/las profesionales
  - del modelo de intervención,
  - de los centros.
- Valoración sobre el rol de los formadores en relación a su perfil profesional y al rol ejercido en el programa:
  - Docente coordinador
  - Docente implementador
  - Profesional de Servicios Sociales coordinador
  - Profesional de servicios sociales implementador
- Propuestas de mejora.
  - Estrategias de mejora de la eficacia del programa
  - Estrategias de mejora de la relación FEC

Se incluye un nodo sobre propuestas que pueden mejorar o incrementar tanto la eficacia del programa como de las dinámicas de relación entre los profesionales y las familias.

Las categorías de análisis derivaron del modelo de las preguntas inicialmente planteadas a partir de un formato de DAFO: su percepción sobre los beneficios y fortalezas de la participación en el programa y el discurso sobre los obstáculos y debilidades que han dificultado la eficacia del programa. A éstas, se añadió una autovaloración y una reflexión sobre su propia participación. Este segundo bloque incluye la valoración del impacto de la intervención sobre los centros educativos y de servicios sociales. Un último apartado recoge las propuestas de los profesionales (tanto educativos como comunitarios) para la mejora de las dinámicas de participación de las familias en la comunidad.

Este trabajo forma parte del proyecto PID2019-105513RB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universitat de les Illes Balears en fecha 3 de febrero de 2020. El proceso de transcripción y análisis de los grupos focales ha contado con un sistema de anonimización de los parti-

cipantes, asignándose a cada uno de los sujetos un código identificativo.

#### 4. Resultados

##### 4.1. La aplicación del programa en centros educativos

La percepción de las profesionales de centros educativos que han implementado el programa es altamente positiva en cuanto a los beneficios que reporta en las familias, en el mismo profesorado y en las dinámicas relacionales que se han establecido a partir de la participación. En opinión de dichas profesionales, la participación en el programa ha supuesto para las familias un reconocimiento de su rol educativo y una mayor confianza en sus capacidades parentales, favorecido por la posibilidad de compartir problemáticas y soluciones con profesionales y otras familias:

No es un tú a tú con una familia, sino que es compartir, y yo creo que esto les des-agobia mucho porque muchas veces son ellos los que piensan que no saben o que sólo es a su hijo que le pasa esta cosa y que no pueden controlar... y después se dan cuenta (G2, docente).

Las formadoras apuntan el efecto de las dinámicas aprendidas en la mejora de la comunicación entre padres e hijos y el tiempo de calidad compartido. Además, la participación en el programa significa la oportunidad de crear relaciones de amistad y ayuda entre familias que no se conocían previamente, lo cual contribuye a la "apertura", especialmente de familias inmigrantes con pocos vínculos en la comunidad y con muy baja participación en la escuela.

El impacto con las familias ha sido positivo, sobre todo porque estas familias recién llegadas o que no encuentran su espacio para poder integrarse dentro de la comunidad educativa..., incluso para hacer redes de amistad... Porque esto es algo que se da con el programa, se hacen redes, como efecto colateral, entran en una relación que de otra manera no habrían podido tener, porque llega a ser muy íntima (G3, docente)

Las profesionales identifican un mayor conocimiento mutuo y empatía entre ellas/os y las familias participantes. Que el profesorado sea formador de un programa de prevención familiar es visto como una ventaja, aumentando la proximidad entre las familias y los/as formadores/as. Su participación en el programa les ha permitido conocer mejor a los alumnos y a sus familias, y empatizar con ellas. Afirman que la cercanía del profesorado facilita la comunicación, el vínculo y un clima de confianza que hace que las familias "dejen de sentirse cuestionadas, de si lo hacen bien o mal" (G2, docente). Como contrapartida, esa confianza es un inconveniente para algunas familias que pueden sentirse cohibidas a la hora de explicar ciertos temas con los profesores acerca de sus hijos; lo que no pasa cuando los formadores son externos. Otras ventajas de la experiencia formativa son el reconocimiento por parte de las familias de la implicación del profesorado-formador y la mejora de la participación en el centro, ya que la participación en el programa incentiva la participación activa de las familias en otras iniciativas.

En relación a las barreras que han dificultado la participación, las formadoras coinciden en apuntar varios factores. En primer lugar, las familias en situación de mayor vulnerabilidad y sin una red social de apoyo, son las que menos participan. Las barreras para la participación de estas familias son principalmente la difícil conciliación de los horarios laborales de los pa-

dres y madres. Esta situación se da con frecuencia en zonas costeras orientadas hacia el turismo, en el que la temporalidad del sector es el que define los tiempos y horarios familiares. Impone periodos de trabajo muy prolongados de los padres, que o bien dejan a los menores desatendidos o bien se da un incremento de las actividades extraescolares de los hijos e hijas.

Esto excede un poco el programa, porque claro... la conciliación familia-trabajo... estas familias lo tienen muy mal, porque no tienen red familiar. Tampoco tienen amistades porque... las recién llegadas, a veces comparten piso, con gente que va y viene... Viven en una cierta provisionalidad y claro, esto se puede trabajar y yo creo que les dimos herramientas pero claro, vienen de situaciones muy complicadas (G3, docente).

Finalizada la experiencia, las profesionales valoran de forma positiva la relación que se establece con las familias y su posible continuidad en el espacio tutorial, en la adaptación metodológica que permita la integración de determinados contenidos en la dinámica del aula y en la posibilidad de vincular más a las familias con el centro, tanto en los espacios presenciales como a través de las TIC.

La experiencia tanto en el proceso de formación inicial como en la implementación (y seguimiento) ha supuesto para el profesorado una "oportunidad" de tomar consciencia sobre la importancia de tratar ciertos contenidos que no se trabajan en el currículum ordinario, como asertividad, comunicación o empatía. Valoran las técnicas de comunicación y habilidades sociales aprendidas y la posibilidad de trasladarlas a su tarea docente en el aula, así como a otros ámbitos de relación del centro educativo: claustro, comisiones, tutorías con familias, etc.

La dificultad para que el profesorado participe en acciones formativas destinadas a las familias se atribuye a la extensión del currículum y una "saturación" de proyectos y tareas del centro educativo que convierte cualquier nueva iniciativa formativa en una dedicación "extra", obligándoles a "ir a contrarreloj". Relatan situaciones de carga de trabajo, sobreesfuerzo y cansancio en los equipos. A ello se suma una tendencia del profesorado a centrarse excesivamente en el currículum y descuidar otros aprendizajes (emocional, competencias y habilidades sociales...) no relacionados directamente con el currículum:

El día a día de la escuela no te permite crear este vínculo de charlar de cosas que no son propias del currículo ni de los sus hijos, sino de su vida (G2, docente).

Sería lo ideal que el docente fuera el formador, pero debe haber un tiempo para poderlo llevar a cabo. Claro, lo hicimos y todas estábamos interesadas, pero supuso un extra para nosotras. Nosotras vamos haciendo cositas, pero el tiempo es el que es y andamos todo el día cronometradas! (G3, docente)

Claro, estamos en un sistema que delimita el tiempo de los profesionales. La prevención sería más interesante pero el problema es ¿cómo conciliamos todas las responsabilidades que nos da la Consejería con el trabajo de prevención? Yo creo que debería hacerse, pero no llegamos. (G3 docente)

Como propuesta, se apunta el beneficio que supondría una reducción del currículum que permitiera incluir iniciativas de prevención familiar y realizar actividades conjuntas. Se hace referencia aquí a la necesidad de conciliar las responsabilidades pedagógicas propias de la función docente con la tarea preventiva, y para ello consideran necesario recibir formación en intervención socioeducativa y prevención que incidan sobre los procesos de aprendizaje de educación emocional y contribuyan

al desarrollo ordinario de la tarea docente. Además, ponen en valor la formación en sí misma por la oportunidad que ofrece de reflexionar sobre su propia práctica docente.

#### 4.2. La aplicación del programa en centros de servicios sociales

En las aplicaciones de esta versión, las formadoras no son docentes, y la participación de la escuela se centra en la selección de las familias y la colaboración en la coordinación. En este caso no hay profesorado implicado sino profesionales de los equipos directivos y sobre todo de orientación.

En lo que se refiere a los beneficios que ha representado la participación al programa, también en este formato del programa, las profesionales valoran cambios positivos en dinámicas de comunicación y relación familiares, específicamente en aquellas familias que han conseguido terminar el programa. En aquellas que partían con mayores problemáticas, las profesionales reportan cambios sutiles que, aunque no contemplados en los objetivos del programa, son indicativos de mejora de las relaciones y dinámicas familiares. Hay que tener en cuenta que, al ser un programa de prevención selectiva, la selección de las familias sigue criterios de nivel de riesgo de vulnerabilidad, por tanto, se trata ya de familias que presentan problemáticas concretas, no necesariamente institucionalizadas, pero con cierta relación con los equipos de orientación y servicios comunitarios.

Las formadoras identifican cambios en las dinámicas de relación familiar en el día a día. Destacan la incorporación de nuevas estrategias que les permiten reducir los conflictos familiares y fomentar la comunicación, así como la adquisición de una mayor consciencia de la problemática familiar y de la responsabilidad de cada miembro de la familia. Las familias adquieren otra visión de los problemas familiares y tienen mayor capacidad de atender las conductas y situaciones de unos y otros.

Una de las familias que ha venido en mi grupo... él (adolescente) expresó en una de las sesiones que lo que quería que su madre cambiara era que dejara de beber. No sé si esto ha sido realmente así... Pero la madre expresó a la psicóloga que ya no bebía porque sus hijos le han pedido que no lo hiciera. Si realmente es así, es un cambio muy potente. Si ella ha expresado un primer cambio pues... es un pasito. Es como que... a mis hijos... Es consciente de que sus hijos le están pidiendo algo. (G5, trabajadora social)

Al hacer seguimiento de los tres menores que vienen al programa, cuando fui a su centro educativo, dos de ellos me explicaban que hacían cosas que habían aprendido en el programa y lo veían muy positivo. N., por ejemplo, veía super positivo el tiempo en familia y me explicaba cosas que hacía con su madre. Y me lo explicaba super contento! (G6, educadora social)

Ahora hay más consciencia de las problemáticas que hay en casa y qué parte tiene cada miembro de la familia. Las reuniones familiares... esto reduce el nivel de tensión en casa y fomenta la comunicación. Al planificar la semana... obliga al adolescente a prever y estructurar, y esto ha hecho cambiar la forma de comunicarse y las dinámicas entre ellos, aunque sea de forma muy sutil. (G5, educadora social)

El grupo permite compartir problemáticas y situaciones entre las familias y exponer abiertamente sus propias inquietudes. Todo esto ha sido valorado muy positivamente por los equipos en tanto que ha permitido una mayor toma de conciencia de los factores de riesgo en la adolescencia y el establecimiento de nuevas relaciones con otras familias del mismo centro educativo y/o del municipio. En este sentido, las formadoras valoran la po-

sibilidad que el programa ofrece de dar voz a los adolescentes en la sesión familiar gracias al trabajo previo (y de preparación) en la sesión de adolescentes. A través de la combinación de intervenciones conjuntas con individuales, ambas partes tienen la posibilidad de asumir su responsabilidad en las relaciones y en los modelos de comunicación y ello se considera un potencial de cambio.

(...) están... en el mismo nivel (progenitores y adolescentes). Entonces, lo que han trabajado esa semana, luego en las situaciones que le... les resuenan. A la, a la par... No es que sea una escuela de padres y tenga la información solo la madre y el niño no. Sino que como es a la par, yo creo que es positivo (G4, educadora social).

Otro resultado que se destaca es la mejora del vínculo entre los participantes y los profesionales de servicios sociales. El espacio formativo semanal permite estrechar el vínculo entre los profesionales de servicios sociales y las familias. En este sentido, se destaca el tiempo previo a la sesión, la merienda, como un espacio especialmente facilitador de estas dinámicas de reforzamiento de los vínculos.

Una de las estrategias fue trabajar con el vínculo. Escuchar antes y después de la sesión. Con algunas familias que se logró mantener el vínculo, se hizo una intervención prácticamente individualizada. (G5, educadora social).

Ha sido superútil porque las familias han vinculado mucho con nosotros y hemos podido sacar mucha información que, para Servicios sociales, ha ido muy bien (G5, educadora social).

Sin embargo, el bajo nivel de retención de las familias se relaciona al perfil mismo de las familias: adolescentes con déficits conductuales importantes (fugas, conductas sexuales de riesgo, consumo, conductas disruptivas en el centro educativo, abandono escolar...), con una carencia importante de habilidades y/o familias que tienen dificultades para reconocer su propia problemática. De hecho, el programa da la oportunidad de detectar situaciones y problemáticas que demandan una intervención específica y de mayor intensidad en relación a salud mental, violencia doméstica o adicciones. En esos casos, se considera que el tipo de intervención preventiva más adecuada sería la indicada, un tipo de intervención individualizado y más ajustado a sus necesidades.

En cuanto a los obstáculos, los equipos reportan dificultades en el proceso de selección, la falta de motivación y, en algunos casos, la percepción del programa como una "obligación", especialmente en familias más vulnerables o con un mayor nivel de institucionalización. En los casos de familias que vienen derivadas de los equipos de orientación de los centros educativos, las profesionales apuntan a la necesidad de una mayor colaboración efectiva entre estos y el CSS. En cambio, la organización previa de las sesiones, la implementación, la coordinación entre equipos profesionales y el seguimiento de las familias ha sido valorado de forma positiva y se destaca su repercusión no sólo en la implicación de las familias sino también en el impacto del programa.

Aun así, los profesionales consideran que hubiera sido necesaria una mayor coordinación entre el equipo de formadoras y los equipos de profesionales referentes (de los CSS o del Sistema de Protección de Menores) y los equipos de orientación de los centros para detectar situaciones que pudieran requerir de alguna intervención paralela o más intensiva. Hacen hincapié, sobre todo, en el apoyo de los profesionales con los que las familias han establecido ya unos vínculos.

Tanto los profesionales como las familias valoran la formación y competencias de las implementadoras como un elemento significativo, así como la experiencia en el ámbito de los CSS y el tipo de material didáctico proporcionado por el programa. Con respecto al rol de los formadores, se valoran las herramientas para adaptar dinámicas y actividades más ajustadas al perfil de familias con las que se ha trabajado, incentivando su participación. Por otra parte, la experiencia en el trabajo con las familias que ya son usuarias de los servicios sociales y el vínculo que se ha establecido les ha dotado de competencias para realizar la implementación más “fluida”, con una mayor capacidad de resolver situaciones difíciles dentro del espacio de la sesión. Algunos aspectos que se destacan son una mayor confianza y rapidez en la puesta en marcha de estrategias incentivadoras o que permiten gestionar mejor las sesiones (mayor control del tiempo de participación, mejor gestión de momentos sensibles, como silencios o discursos inadecuados, etc.).

### 5. Discusión y conclusiones

Desde la perspectiva del impacto y beneficios que reporta la participación en el programa en la mejora de las relaciones familiares, se constata que las familias participantes mejoran sus habilidades comunicativas e incorporan dinámicas que mejoran la calidad de sus relaciones. La percepción de las profesionales coincide con los resultados del programa (Orte *et al.*, 2013, Orte *et al.*, 2019), que señalan un refuerzo de la confianza de las familias y su sentido de competencia respecto de la educación de sus hijos (Lai, 2011). Sin embargo, cuando la falta de habilidades parentales se suma a problemas estructurales de la familia, el nivel de efectividad de las intervenciones socio-educativas resulta limitado (Acquah *et al.*, 2017; McKeown, 2016). Estas dificultades de participación de las familias se asocian a la conciliación de horarios, el bajo interés por la realización de actividades colectivas y la realidad contextual que rodea a muchas de ellas, que viven situaciones de precariedad laboral, provisionalidad, participan poco en la escuela y no cuentan con una red social de apoyo. Estas mismas dificultades son las que definen en gran parte, unas débiles relaciones entre FEC (Lyn y Gale, 2020; Fleming *et al.*, 2015).

La participación en el programa, tanto en una versión como en la otra, permite compartir problemáticas y soluciones con profesionales y otras familias, y contribuye a una mejora del autoconcepto sobre sus capacidades parentales. La experiencia también favorece la creación de vínculos de relación y ayuda entre las mismas familias, especialmente familias inmigrantes con baja participación en la escuela. Además, el programa facilita la disposición del profesorado para formar o dar apoyo a las familias en esta tarea (Rivas y Ugarte, 2016). Tanto el profesorado como los profesionales de servicios comunitarios valoran los aprendizajes sobre comunicación y habilidades sociales, y la oportunidad de trasladarlos a su práctica profesional, así como en otros ámbitos de relación de estas instituciones. Ello supone una revisión crítica de los códigos de comunicación habituales, que permite asentar nuevas claves como no juzgar a las familias y aplicar la escucha activa en los espacios de encuentro, aspecto que se menciona tanto en los centros educativos como en los de servicios sociales. La experiencia también permite empatizar y conocer mejor las necesidades de los estudiantes y sus familias y favorece un espacio de corresponsabilidad reconocimiento mutuo. El vínculo y la confianza entre el profesorado, el alumnado y sus familias queda reforzado mejorando la relación. Sin embargo, el profesorado-formador destaca la necesidad de alcanzar estrategias de conciliación de responsabilidades de su función

docente con responsabilidades preventivas, incluyendo la intervención socioeducativa con las familias. Por ello, se remarca la necesidad de un ajuste y adaptación del currículum que permita incluir actividades conjuntas (con los progenitores y el alumnado, con otros servicios comunitarios) e iniciativas de prevención (también familiar) que formen parte del proyecto educativo.

Las familias participantes del programa selectivo, orientado a familias con mayor vulnerabilidad logran mejoras en comunicación familiar, en la toma de conciencia de la responsabilidad compartida, así como de los riesgos de la etapa adolescente. Las limitaciones a la participación son: dificultades de subsistencia y relacionales, problemáticas de salud mental entre adolescentes y dificultad por parte de los progenitores de afrontar estas problemáticas. En esta versión, la mejora de las claves comunicativas es el mayor impacto de la intervención. Como debilidad, se destaca el déficit de coordinación entre los centros educativos y los CSS y la baja implicación de los centros educativos en determinados casos en la implementación y seguimiento directo de las familias.

Atendiendo a la hipótesis de partida sobre el impacto de la intervención en la relación FEC, las conclusiones del estudio nos permiten afirmar que esta se confirma parcialmente. Si bien ambas versiones favorecen el establecimiento de vínculos entre las familias, las escuelas y los servicios comunitarios, no se identifican muestras de una colaboración consistente entre los tres ámbitos. En el primer caso, la relación entre la escuela y la familia queda reforzada de forma estrecha, favoreciendo la implicación, participación y compromiso entre ambos agentes. En cambio, la versión selectiva permite jugar, en mayor medida, con los tres agentes (FEC) en tanto a través de la repartición de roles se genera una interdependencia que crea o refuerza los vínculos entre ellos. Ahora bien, debe tenerse en consideración que, aun no identificándose un cambio estructural en las relaciones, sí se identifica un impacto positivo en el desarrollo de las competencias de los profesionales que intervienen en el proceso, estimulando posiciones favorables al trabajo en red y colaboración entre los tres agentes.

El estudio presenta una limitación importante al no haber podido captar las percepciones de las propias familias, más que de forma indirecta e irregular, sobre la incidencia de su participación en el programa. El diseño metodológico tampoco nos permite ver cual ha sido el impacto a largo plazo de esta participación en otros ámbitos de cooperación FEC. Sin embargo, los resultados nos permiten concluir que la educación familiar y los programas formativos destinados a las familias son una opción necesaria y válida de soporte familiar, pero por sí sólo insuficientes si no viene complementadas con otras acciones de apoyo familiar o de intervención más a nivel comunitaria, que permitan establecer vínculos más estables de colaboración. En este sentido, la experiencia presentada interpela de forma directa a las administraciones responsables y a las políticas educativas en el desarrollo de estrategias que favorezcan la participación de toda la comunidad educativa en iniciativas socioeducativas que van más allá del currículum establecido y de las dinámicas ordinarias actuales. A la vez, son necesarias actuaciones que intensifiquen el trabajo colaborativo con las instituciones, entidades y agentes más directamente implicadas, como las del ámbito de servicios sociales.

### Agencias de apoyo:

Este trabajo forma parte del proyecto PID2019-105513RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y del proyecto EDU2016-79235-R financiado por MINECO/AEI/FEDER Una manera de hacer Europa.

## Referencias

- Acquah, D., Sellers, R., Stock, L., y Harold, G. (2017). *Interparental conflict and outcomes for children in the contexts of poverty and economic pressure*. Early Intervention Foundation. <https://www.eif.org.uk/report/interparental-conflict-and-outcomes-for-children-in-the-contexts-of-poverty-and-economic-pressure>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Asmussen, K., Feinstein, L., Martin, J., y Haroon, C. (2016). *Foundations for Life: What works to support parent-child interaction in the early years*. Early Intervention Foundation: <https://www.eif.org.uk/report/foundations-for-life-what-works-to-support-parent-child-interaction-in-the-early-years>
- Ballester, L., Orte, C., Gomila, M.A., Pozo, R., Quesada, V., Fernández de Álava, M., y López-Esteva, C. (2018). El Programa de Competencia Familiar en España: evaluación longitudinal. En C. Orte y R. Pozo (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 99-116). Octaedro.
- Beloki, N., Martínez, I., Remiro, A., y Zarandona, E. (2017). Buenas Prácticas en Educación Social con infancia en situación de desprotección: claves para la intervención desde las voces de personas participantes y profesionales. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 1188-1205.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bryan, J., Williams, J. M., & Griffin, D. (2020). Fostering Educational Resilience and Opportunities in Urban Schools Through Equity-Focused School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 23(1\_part\_2). <https://doi.org/10.1177/2156759X19899179>
- Civís, M., Longás, E., Longás, J., y Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. *Pràctiques emergents. Educació Social*, 36, 13-25.
- Collet, J. y Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.
- Coyne, L. W., Gould, E. R., Grimaldi, M., Wilson, K. G., Baffuto, G., y Biglan, A. (2021). First Things First: Parent Psychological Flexibility and Self-Compassion During COVID-19. *Behavior Analysis Practice*, 14, 1092-1098. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00435-w>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J., y Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Fundació Bofill
- Dishion, T. J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Nelson, S., y Kaufman, N. (2002). Preventing early adolescent substance use: A family-centered strategy for public middle school. *Prevention Science*, 3, 191-201.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J.L. y Salinas, K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Schools as Learning Communities*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J.L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. OECD Network on Early Childhood Education and Care.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family at community partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Rodríguez N., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J., Williams, K.J. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks California: Corwin. Sage Publishing.
- Fleming, C. B., Mason, W. A., Haggerty, K. P., Thompson, R. W., Fernandez, K., Casey-Goldstein, M., y Oats, R. G. (2015). Predictors of Participation in Parenting Workshops for Improving Adolescent Behavioral and Mental Health: Results From the Common Sense Parenting Trial. *The Journal of Primary Prevention*, 36, 105-118. <https://doi.org/10.1007/s10935-015-0386-3>
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., y Verrochio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 79, 12(1). 79-81 <https://doi.org/10.1037/tra0000672>
- Garbacz, A., Godfrey, E., Rowe, D. A., y Kittelman, A. (2022). Increasing Parent Collaboration in the Implementation of Effective Practices. *TEACHING Exceptional Children*, 54(5), 324-327. <https://doi.org/10.1177/00400599221096974>
- Godàs, A. (2015). La participación y el compromiso familiar en la escuela. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 123-140). Síntesis.
- Holmes, S. R., Smith, T. E., y Garbacz, S. A. (2020). Theories and frameworks that underlie family-school partnerships. En K. K. Kelly, S. A. Garbacz, y C. A. Albers (Eds.), *Theories of school psychology: Critical perspectives*. Routledge.
- Jensen, M., Wong, J.J., Gonzales, N.A., Dumka, L.E., Millsap, R., y Coxe, S. (2014). Long-Term Effects of a Universal Family Intervention: Mediation Through Parent-Adolescent Conflict. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 43(3), 415-427. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.891228>
- Jung, S. B., y Sheldon, S. (2020) Connecting Dimensions of School Leadership for Partnerships with School and Teacher Practices of Family Engagement. *School Community Journal*, 30(1), 9-32. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Lai, Y. (2011). Enhancing home-school collaboration through children's expression. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 147-158.
- Lozano, J., Ballesta, F. J., Castillo, I. S., y Cerezo, M. C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 207-226. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7720>
- Lyn T., y Gale, M. (2020) Enacting home-school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents, *Cambridge Journal of Education*, 50(4), 451-468, DOI: 10.1080/0305764X.2020.1722062
- McKeown, K. (2000). *A guide to what works in family support services for vulnerable*. Department of Health and Children of Ireland.
- Melendro, M., y Monserrat, C. (20-22 de noviembre 2014). Intervenciones socioeducativas eficaces con adolescentes en riesgo de exclusión social [Presentación en papel]. *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. Disponible en <https://bit.ly/3a33lvY>
- Montserrat, C., y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19034>
- Orte, C., Ballester, L., y March, M.X. (2013). El enfoque de la competencia familiar: una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2, 13-37.

- Orte, C., Ballester, L., Amer, J., y Vives, M. (2017). Training of practitioners and beliefs about family skills in family-based prevention programmes. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43, 573-582. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1343456>
- Orte, C. y Ballester, L. (2018). *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas*. Octaedro.
- Orte, C., Oliver, J. L., Vives, M., Amer, J., y Pozo, R. (2019). Prevención universal. Evaluación de los efectos del programa de competencia familiar universal en centros educativos de primaria y secundaria (PCF-U, 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-31. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2019.34.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.02)
- Orte, C., Marsiglia, F. F., y Amer, J. (Eds.). (2023). *Programas de familias para la comunidad. Buenas prácticas en implementación de intervenciones basadas en la evidencia*. Octaedro.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., y Fernández J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación de los hijos en España*. FUNCAS.
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE: Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rodríguez, B., Álvarez, L., Martínez, R., y Epstein, J.L. (2019). Presentación del número Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. Schools, Families and Community Institutions Partnership. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019>
- Roehrig, C. (2018). Protocolo de implantación rigurosa: un elemento esencial en la implementación del SFP en Francia. En C. Orte y L. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 49-64). Octaedro.
- Rosenman, R. E., Goates, S., y Hill, L. (2012). Participation in universal prevention programmes. *Applied Economics*, 44, 219-228. <https://doi.org/10.1080/00036846.2010.502111>
- Santos-Rego, M. A. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Síntesis.
- Santos-Rego, M.A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre educación*, 30, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Smith, T.E., Holmes, S.R., Romero, M.E., y Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the Effects of Family-School Engagement Interventions on Parent-Teacher Relationships: A Meta-analysis. *School Mental Health*, 14, 278-293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Spoth, R. L., y Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice. *Journal of Primary Prevention*, 21(2), 267-284.
- Spoth, R., Gyll, M., y Shin, C. (2009). Universal intervention as a protective shield against exposure to substance use: Long-term outcomes and public health significance. *Research and Practice*, 99(11), 2026-2033. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.133298>
- Stormshak E. A., Brown K. L., Moore K. J., Dishion T., Seeley J., y Smolkowski K. (2016). Going to Scale with Family-Centered, School-Based Interventions: Challenges and Future Directions. En S. Sheridan S. y K.E. Moorman (Eds.), *Family-School Partnerships in Context. Research on Family-School Partnerships* (pp. 25-44). Springer.
- Subirats, J., y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Fundació Bofill.
- UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime) (2015). *International Standards on Drug Use Prevention*. United Nations.
- Valero, M., Gomila, M.A., y Ballester, L. (2021). Adherence to a Socio-Educational Family Prevention Program at Primary and Secondary Schools. *Families in Society-The Journal of Contemporary Human Services*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.1177/10443894211025469>