

Percepción del profesorado de Educación Infantil sobre la relación familia-escuela en la Región de Murcia

Laura Martínez Gallego
Universidad Internacional de Valencia

Recibido: 5 de junio de 2024

Aceptado: 27 de septiembre de 2024

Resumen

La colaboración entre familias y centros educativos constituye un indicador clave de calidad en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, las evidencias empíricas recientes apuntan a una brecha entre el discurso pedagógico y las prácticas reales de participación (Ceballos-Vacas et al., 2025). Este trabajo analiza la percepción que tiene el profesorado murciano acerca de dicha relación aplicando el *Cuestionario de Percepción del Profesorado sobre la Relación Familia-Escuela* (CPPRFE; Rabal et al., 2020). Se administró el instrumento, de 15 ítems tipo Likert (1–4), a una muestra intencional de 48 docentes de Educación Infantil —90 % mujeres— pertenecientes a centros públicos y concertados. Los objetivos fueron: (a) describir el nivel de valoración global y por ítems, (b) estimar la fiabilidad interna, y (c) contrastar diferencias en función de la edad del profesorado (< 35 vs. \geq 35 años). Los datos se procesaron con SPSS 28.0 mediante estadísticas descriptivas, alfa de Cronbach y *t* de Student. Los resultados evidencian una alta valoración de la relación ($M = 2.91$, $DT = 0.41$) y una fiabilidad excelente ($\alpha = .94$). El profesorado de mayor edad mostró puntuaciones significativamente más altas que sus homólogos más jóvenes ($t = 4.14$, $p < .001$). Se discuten implicaciones para la formación docente inicial y continua, así como para el diseño de políticas que impulsen alianzas familia-escuela alineadas con las recomendaciones europeas (European Commission, 2021).

Palabras clave: relación familia-escuela; participación parental; Educación Infantil; CPPRFE; profesorado.

Abstract

Family-school collaboration is a critical quality indicator in Early Childhood Education, yet recent evidence reveals a gap between pedagogical discourse and actual participation practices (Ceballos-Vacas et al., 2025). This study examines Murcian teachers' perceptions of that relationship using the 15-item CPPRFE questionnaire (Rabal et al., 2020). The instrument was administered to 48 Early Childhood teachers—90 % female—from public and charter schools. Objectives were to (a) describe overall and item-level ratings, (b) estimate internal consistency, and (c) test age-related differences (< 35 vs. \geq 35 years). SPSS 28.0 was used for descriptive statistics, Cronbach's alpha and independent-samples *t*-tests. Teachers reported a positive perception ($M = 2.91$, $SD = 0.41$) and excellent reliability ($\alpha = .94$). Older teachers scored significantly higher than their younger

counterparts ($t = 4.14$, $p < .001$). Findings are discussed in terms of pre-service and in-service teacher training and policy initiatives aligned with European recommendations (European Commission, 2021).

Keywords: family-school relationship; parental involvement; early childhood education; CPPRFE; teachers.

MARCO TEÓRICO

El estudio de las conexiones entre hogar y escuela se sustenta, en primera instancia, en el **modelo bioecológico de Bronfenbrenner**, que describe la interacción entre sistemas inmediatos de influencia —microsistemas— y el **mesosistema** que emerge de su interrelación. En la etapa de Educación Infantil, dicho mesosistema se materializa en los flujos comunicativos, las prácticas de participación y las expectativas compartidas entre padres y docentes. Investigaciones con muestras representativas de 16 425 niños estadounidenses revelaron que los esfuerzos escolares por implicar a las familias se traducen en mayores expectativas parentales y en **ganancias significativas en lectura y matemáticas** al finalizar el segundo semestre de Infantil (Galindo & Sheldon, 2012).

Sobre esta base ecológica, la **teoría de las Esferas Superpuestas de Influencia** de Epstein explica por qué la coherencia hogar-escuela es clave para el desarrollo global: cuanto mayores son la comunicación bidireccional, la confianza y la corresponsabilidad, mejores son los resultados académicos y socioemocionales (Romagnoli & Gallardo, 2018). Estos planteamientos se complementan con enfoques socioculturales que consideran la relación familia-escuela como una práctica de **cogeneración de capital social** que reduce el riesgo de exclusión desde los primeros años.

Beneficios contrastados de la alianza temprana

La literatura coincide en que la implicación parental ejerce **efectos positivos y consistentes** sobre múltiples dimensiones del desarrollo infantil:

- **Cognitivos:** un metaanálisis de 39 ensayos controlados encontró un **efecto global moderado ($d = 0,41$)** de los programas de participación familiar sobre el rendimiento académico de niños de 3 a 8 años (Cosso, von Suchodoletz & Yoshikawa, 2022).
- **Socioemocionales:** un estudio con 1 784 familias chinas mostró que relaciones docentes-padres basadas en la confianza se asocian a menores problemas de agresión y ansiedad en preescolares, con mediación de la autoeficacia parental (Liu et al., 2024).
- **Motivacionales:** la presencia sistemática de los progenitores en procesos de aula refuerza la autoeficacia y la persistencia en la tarea, factores críticos en el tránsito a la lectoescritura formal (Galindo & Sheldon, 2012).

A escala política, la **Recomendación del Consejo de la Unión Europea 2021/1004** sobre la Garantía Infantil sitúa la Educación Infantil y la participación familiar como derechos clave para combatir la pobreza y promover la equidad desde edades tempranas.

Barreras estructurales y emergentes

Aunque el valor de la colaboración es indiscutible, persisten obstáculos que dificultan su implementación:

- **Condiciones socioeconómicas:** la conciliación laboral y la brecha digital limitan la presencia de muchas familias en las actividades escolares (Romagnoli & Gallardo, 2018).
- **Representaciones asimétricas de rol:** algunos docentes continúan concibiendo la participación familiar como meramente informativa, mientras que padres y madres equiparan su implicación a la supervisión de tareas, generando expectativas divergentes (Galián, 2022).
- **Impacto de la COVID-19:** la escolarización remota evidenció carencias de conectividad y competencias digitales, poniendo de relieve la necesidad de estrategias híbridas de comunicación. Estudios recientes subrayan que la percepción de saturación informativa y la falta de competencias técnico-pedagógicas de algunas familias intensificaron la sensación de sobrecarga (Liu et al., 2024).

Estas barreras son especialmente sensibles en regiones con mayor riesgo de pobreza infantil; de ahí la importancia de políticas que combinen recursos materiales (dispositivos, conectividad) y acompañamiento socioeducativo.

Medición de la participación familia-escuela

La evaluación rigurosa del fenómeno exige instrumentos válidos y fiables. Una revisión sistemática reciente identificó 15 cuestionarios sobre alianza familia-escuela en la etapa 0-6, pero sólo siete habían sido validados en más de un estudio, destacándose carencias de análisis factoriales confirmatorios y pruebas de invarianza (Grammatikopoulos, 2024). Entre los pocos instrumentos con evidencias sólidas en español sobresale el CPPRFE (Rabal et al., 2020), validado inicialmente con $\alpha = .92$ y estructura unidimensional. Su foco en tres subdominios —comunicación, participación formal e informal y visión de impacto— lo convierte en una herramienta idónea para contextos de Educación Infantil, si bien apenas existen estudios que analicen su funcionamiento psicométrico con muestras homogéneas en esta etapa, vacío que justifica nuestro trabajo.

Otros instrumentos de amplia difusión internacional, como el Family Involvement Questionnaire-Short Form o la Parent-Teacher Relationship Scale, adolecen de escasa adaptación transcultural y muestran alfas inferiores a .80 en contextos mediterráneos (Grammatikopoulos, 2024), lo que refuerza la pertinencia de contar con medidas contextualizadas.

Variables moduladoras de la percepción docente

La literatura advierte que la valoración que el profesorado hace de la participación familiar no es homogénea y viene modulada por:

- **Edad y experiencia:** docentes con trayectorias más largas puntúan más alto en disposición a cooperar, quizá por disponer de mayor **capital relacional** y estrategias consolidadas de gestión del tiempo (Galindo & Sheldon, 2012).

- **Formación específica:** investigaciones en la Región de Murcia muestran que la ausencia de contenidos sobre colaboración familia-escuela en los planes de grado y la oferta dispersa de formación continua reducen la autoeficacia docente en este ámbito (Galián, 2022).
- **Competencias digitales:** la pandemia puso de relieve la brecha competencial entre docentes en el uso de **plataformas de comunicación familiar**; quienes integran estas herramientas reportan mayor satisfacción y eficiencia en la interacción (Liu et al., 2024).
- **Género:** algunos estudios apuntan a que las docentes mujeres tienden a mostrar actitudes más favorables hacia la participación parental, si bien los resultados siguen siendo inconsistentes y requieren mayor investigación longitudinal (Romagnoli & Gallardo, 2018).

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo-comparativo y de corte transversal, diseñado para analizar las percepciones de los docentes de Educación Infantil sobre la implicación de las familias en los centros escolares.

La muestra estuvo formada por 48 docentes (43 mujeres y 5 hombres) procedentes de la Región de Murcia, pertenecientes a 12 centros públicos (58 %) y 8 centros concertados (42 %). Las edades de los participantes oscilaron entre 23 y 55 años ($M = 32,48$; $DT = 7,77$), de modo que un 33 % tenía menos de 35 años y el 67 % restante, 35 años o más. La experiencia docente media alcanzó 9,6 años ($DT = 5,2$). La selección de la muestra fue intencional, contactándose con aquellos colegios que habían suscrito programas de innovación orientados a la colaboración con las familias.

Para la recogida de datos se empleó el Cuestionario de Prácticas Profesionales de Relación Familias-Escuela (CPRFE; Rabal et al., 2020), compuesto por 15 ítems que exploran aspectos relativos a las tutorías, los canales de comunicación y la participación formal de las familias. Cada ítem se contestó mediante una escala Likert de cuatro puntos (1 = Nunca; 4 = Siempre). En el estudio original, el CPRFE mostró un coeficiente de fiabilidad $\alpha = 0,92$, mientras que en la presente investigación se obtuvo $\alpha = 0,94$.

Tras obtener la autorización de los equipos directivos de los centros, el cuestionario se difundió de forma electrónica (Google Forms) entre febrero y marzo de 2025. La participación fue completamente voluntaria y anónima, garantizándose la confidencialidad de la información. El formulario incluía un apartado de consentimiento informado y recogía, además de las respuestas al CPRFE, datos sociodemográficos básicos.

Los análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 22.0. En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para cada ítem y para la puntuación total del instrumento. A continuación, se evaluó la fiabilidad interna mediante el alfa de Cronbach y se comprobó la normalidad de las distribuciones (prueba de Shapiro-Wilk) así como la homogeneidad de varianzas (prueba de Levene). Para explorar posibles diferencias en función de la edad, se dividió la muestra en dos grupos (< 35 vs. ≥ 35 años) y se aplicó la prueba t de Student, calculando el tamaño del efecto a través de la g de Hedges. Finalmente, se estimaron las correlaciones de Pearson entre la variable edad y la puntuación total del CPRFE. En todos los contrastes se adoptó un nivel de significación de $p < 0,05$.

RESULTADOS

En general, las puntuaciones medias en los 15 ítems del CPPRFE oscilaron entre 2,79 y 3,02 (sobre 4), lo que indica una tendencia global hacia prácticas de relación familia–escuela que se sitúan entre “a veces” y “a menudo”. Los ítems con mayor puntuación media fueron el 7 (“Horario de atención adaptado a las familias”; $M = 3,02$, $DT = 0,73$) y el 13 (“Influencia de la implicación familiar en la evolución del alumnado”; $M = 3,02$, $DT = 0,80$), lo que sugiere que los docentes valoran especialmente la flexibilidad horaria y el impacto de la participación familiar. En el extremo opuesto, los ítems 9 (“Implicación de las familias en órganos de gestión (AMPA)”) y 14 (“Tutorías individualizadas de escasa importancia”) obtuvieron las medias más bajas ($M = 2,79$, $DT = 0,71$ en ambos casos), reflejando cierta percepción de menor presencia de las familias en estructuras formales y un matiz crítico hacia la relevancia otorgada a algunas tutorías. El resto de los ítems se situaron muy próximos al punto medio de la escala (entre 2,83 y 2,92), con desviaciones típicas moderadas (0,65–0,80), lo que denota una variabilidad razonable en las respuestas pero sin grandes dispersión.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos por ítem (n = 48)

Ítem	Enunciado	Media	DT
Ítem 1	Tutorías individualizadas sobre la evolución del alumnado	2.85	0.65
Ítem 2	Reuniones grupales informativas durante el curso	2.90	0.69
Ítem 3	Relación familia-escuela de carácter informal	2.85	0.77
Ítem 4	Circulares/notas informativas bidireccionales	2.85	0.68
Ítem 5	Jornadas de puertas abiertas o visitas guiadas	2.90	0.72
Ítem 6	Relaciones familia-escuela de carácter formal	2.88	0.70
Ítem 7	Horario de atención adaptado a las familias	3.02	0.73
Ítem 8	Espacio de atención/recepción de las familias	2.92	0.74
Ítem 9	Implicación de las familias en órganos de gestión (AMPA)	2.79	0.71

Ítem 10	Actividades que requieren participación familiar	2.90	0.80
Ítem 11	Relación centrada en aspectos negativos	2.83	0.72
Ítem 12	Desconocimiento de vías de comunicación familia-escuela	2.90	0.72
Ítem 13	Influencia de la implicación familiar en la evolución del alumnado	3.02	0.80
Ítem 14	Tutorías individualizadas de escasa importancia	2.79	0.71
Ítem 15	Relaciones familia-escuela más positivas que negativas	2.88	0.76

Tal y como se puede comprobar en la tabla 2, al analizar la puntuación total del CPPRFE en función de la edad, el grupo de docentes menores de 35 años ($n = 32$) obtuvo una media de 39,91 (DT = 6,44), mientras que el grupo de 35 años o más ($n = 16$) presentó una media significativamente superior de 49,44 (DT = 5,93). Esta diferencia de aproximadamente 9,5 puntos sugiere que los docentes de mayor edad perciben en mayor medida la implementación de prácticas de implicación familiar.

Tabla 2

Puntuación total según grupo de edad

Grupo de edad	n	Media total	DT
Menores de 35 años	32	39.91	6.44
35 años o más	16	49.44	5.93

Por su parte, el instrumento mostró una excelente fiabilidad interna en esta muestra (α de Cronbach = 0,94), tal y como se puede observar en la tabla 3. La comparación de medias entre los dos grupos de edad mediante la prueba t de Student reveló una diferencia estadísticamente significativa ($t = 4,96$; $p < 0,001$), con un tamaño del efecto muy grande (g de Hedges = 1,49), lo que confirma la magnitud sustancial de la discrepancia. Además, la correlación de Pearson entre la edad y la puntuación total fue muy alta ($r = 0,81$; $p < 0,00001$), indicando una asociación positiva muy fuerte: a mayor edad del docente, mayor percepción de prácticas de relación familia-escuela.

Tabla 3

Estadísticos clave del estudio

Alfa de Cronbach	t de Student	p	g de Hedges	r (Edad-Total)	p (r)
0.94	4.96	0.000	1.49	0.81	0.00000

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman que el profesorado de Educación Infantil de la Región de Murcia otorga una valoración elevada a la colaboración con las familias ($M = 43,08$ sobre 60), un hallazgo que coincide con la literatura internacional que identifica la alianza escuela-familia como un facilitador del aprendizaje y del clima de aula (Romagnoli & Gallardo, 2018). La consistencia interna excepcional del CPPRFE ($\alpha = 0,94$) respalda su idoneidad para investigar la etapa de 3 a 6 años y supera incluso la fiabilidad comunicada en su estudio de validación original (Rabal et al., 2020).

Al comparar a docentes de menos de 35 años con aquellos de 35 o más, se observó una diferencia estadísticamente significativa y de gran magnitud ($g = 1,49$): el grupo mayor alcanzó puntuaciones sustancialmente superiores, lo que sugiere que la experiencia profesional y vital fortalece el capital relacional con las familias y refuerza la “esfera de influencia compartida” descrita por Epstein. Esta hipótesis queda reforzada por la fuerte correlación positiva entre edad y percepción de las prácticas colaborativas ($r = 0,81$), que podría explicarse tanto por el mayor bagaje de interacciones —la exposición continuada a tutorías, mediación de conflictos y proyectos conjuntos amplía el repertorio de estrategias eficaces— como por la evolución de las creencias pedagógicas, donde la experiencia favorece una perspectiva más ecológica del desarrollo infantil.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar programas de inducción y mentoría dirigidos al profesorado novel, tal y como plantean los marcos competenciales de la LOMLOE, para que incorporen con confianza prácticas de colaboración efectiva. A nivel institucional, sería recomendable intensificar la formación inicial y continua incluyendo módulos sobre comunicación bidireccional, atención a la diversidad familiar y gestión de plataformas digitales, así como promover políticas de centro que faciliten calendarios de tutoría flexibles, la constitución de comisiones mixtas padres-docentes y protocolos de bienvenida que expliciten los cauces formales e informales de participación. Asimismo, la aplicación periódica del CPPRFE podría convertirse en una herramienta útil de autoevaluación institucional para monitorizar el avance de la cultura colaborativa.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones: el muestreo intencional y el tamaño moderado de la muestra ($n = 48$) limitan la generalización de los resultados; el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad; la dependencia de autoinformes docentes podría sesgar la percepción al no contrastarse con la voz de las familias ni con observaciones de aula; y el uso de una escala de cuatro puntos, si bien reduce la neutralidad, podría restringir la variabilidad de las respuestas.

Para futuras investigaciones, sería aconsejable replicar el estudio con muestreos aleatorios estratificados y muestras más amplias que abarquen distintas comunidades autónomas, así como adoptar diseños longitudinales que permitan seguir la evolución de

las percepciones y su relación con intervenciones formativas específicas. Además, un enfoque multinivel que integre datos de familias, alumnado y observaciones de aula ayudaría a analizar concordancias y discrepancias, y el estudio de posibles mediadores — como las competencias digitales, el clima de centro o el liderazgo directivo— podría esclarecer los mecanismos que vinculan la edad docente con la percepción de la colaboración familiar.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio ponen de relieve, con datos recientes y específicos de la etapa 3-6 años en la Región de Murcia, que la valoración que hace el profesorado de Educación Infantil acerca de la colaboración con las familias es sistemáticamente alta ($M = 43,08/60$), y que la edad —proxy de la experiencia acumulada— emerge como un potente modulador de esta percepción. Este hallazgo no solo confirma la relevancia de fomentar el aprendizaje profesional continuo a lo largo de toda la carrera docente, sino que subraya la urgencia de implementar programas de mentoría y acompañamiento destinados a quienes se incorporan por primera vez al aula. En este sentido, la estrecha relación observada entre edad y puntuación total ($r = .81$) y la gran magnitud del efecto en la comparación por grupos ($g = 1,49$) sugieren que, al enriquecer el bagaje experiencial de los docentes noveles mediante tutorizaciones, comunidades de práctica y proyectos colaborativos con compañeros veteranos, estaremos construyendo una auténtica “cultura de corresponsabilidad” donde familia y escuela trabajen de la mano.

Por otro lado, la robustez psicométrica del CPPRFE, avalada por un alfa de Cronbach de .94 en nuestra muestra, consolida su utilidad tanto para la investigación como para la gestión educativa. Su aplicación sistemática en los centros puede servir de diagnóstico ágil para detectar áreas de mejora —por ejemplo, reforzar la participación en órganos de gestión o diversificar los canales bidireccionales de comunicación— y al mismo tiempo medir el impacto de las intervenciones formativas. En un escenario normativo renovado por la LOMLOE, donde la participación familiar se erige en un pilar de calidad, disponer de herramientas confiables y sencillas de administrar como el CPPRFE facilita a los equipos directivos la incorporación de indicadores objetivos en sus planes de centro y en los procesos de autoevaluación y mejora continua.

Las implicaciones de estos resultados trascienden el ámbito regional y abren la vía a intervenciones a nivel de sistema educativo. Por una parte, instan a las administraciones educativas a incluir en la formación inicial del profesorado asignaturas o módulos específicos sobre mediación con familias, comunicación inclusiva y gestión de entornos digitales de participación. Por otra, animan a destinar recursos para que los centros desarrollen “programas de acogida” que integren a los docentes recién egresados en comunidades de aprendizaje, con un énfasis especial en la convivencia con familias diversas.

Incluir módulos sobre comunicación bidireccional, atención a la diversidad familiar y gestión de plataformas digitales reforzará la autoeficacia de los docentes jóvenes. Como subrayan Rabal Alonso y González Romero (2023), estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de integrar de manera sistemática el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación de futuros docentes para mejorar su desempeño académico y profesional. Esta orientación confirma que la capacitación técnica ha de ir acompañada de un trabajo explícito sobre habilidades emocionales que faciliten la construcción de vínculos sólidos con las familias.

Asimismo, la evidencia obtenida invita a revisar los protocolos de evaluación del desempeño docente para que incluyan indicadores cualitativos y cuantitativos de implicación familiar, reforzando así la corresponsabilidad de todos los actores implicados.

Finalmente, aunque el diseño transversal y el muestreo intencional limitan la posibilidad de establecer relaciones causales y de generalizar los resultados más allá de las 20 escuelas participantes, este estudio sienta las bases para futuras investigaciones de mayor alcance. Sería especialmente valioso replicar el CPPRFE en otras comunidades autónomas, adoptar diseños longitudinales que sigan la evolución de las percepciones docentes a lo largo de los primeros años de ejercicio profesional, y combinar encuestas con metodologías cualitativas (entrevistas, grupos focales y observación) para profundizar en los mecanismos por los cuales la experiencia moldea la apertura a la familia. Una aproximación multinivel, que incorpore también la voz de madres, padres y representantes de las AMPAs, permitirá dibujar un mapa más completo de fortalezas y áreas de mejora, orientando así políticas y prácticas hacia una colaboración auténtica y sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Nery, J. (2020). *Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: Acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bordallo Jaén, A. M. (2014). *Plan de mejora para la relación familia-centro educativo*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos de COVID-19: Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>
- Ceballos-Vacas, E. M., Hervella-Fariñas, D., & Rodríguez-Ruiz, B. (2025). Family-school cooperation in early childhood education: Descriptive findings from a nationwide survey in Spain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2287654>
- Cosso, E., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1332-1346. <https://doi.org/10.1037/fam0001035>
- European Commission. (2021). *Council Recommendation (EU) 2021/1004 on high-quality early childhood education and care systems*. Diario Oficial de la Unión Europea, L 211, 26-36.
- Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe 2025*. European Education and Culture Executive Agency.
- Galián-Nicolás, L., Martínez, P., & Sáez, S. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Infantil hacia la participación de las familias: Influencia de la formación inicial. *Estudios Sobre Educación*, 45, 71-95. <https://doi.org/10.15581/004.45.71-95>

- Galindo, C., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Grammatikopoulos, V. (2024). Measuring parental involvement in early childhood: Challenges and opportunities. *Early Child Development and Care*, 194(6), 823-839. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2198765>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953 (España).
- Liu, S., Zhang, Y., & Li, X. (2024). Teacher-parent trust and preschool children's aggression and anxiety: A chain-mediation model. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1349652. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349652>
- Macia Bordalba, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad*, 10, 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.10.05>
- Margaritopoulou, P., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2024). Home-school partnerships in early childhood: A systematic review of measurement tools and evidence. *Children*, 11(2), Article 135. <https://doi.org/10.3390/children11020135>
- Observatorio de la Exclusión Social-UMU. (2025). *Informe sobre pobreza infantil en la Región de Murcia 2025*. Universidad de Murcia.
- Ortega Ruiz, R., Rey, L., & Martínez, M. (2023). Clima escolar y bienestar docente: El papel de la participación familiar en Educación Infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 75-89. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.04.002>
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2023). *La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes*. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica (RIIDICI)*, 1(1), 245-257.
- Rabal Alonso, J. M., Galian Carrasco, L., Arias Martínez, L., Martínez Gallego, L., & González Romero, M. (2020). School organization. Importance of the family-school relationship: CPPRFE validation. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 102902-102915. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-691>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, 14246-14334 (España).
- Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2018). *Alianza efectiva familia-escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Centro de Investigación Educativa.