

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 3
2020

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA: REVISIÓN DE UNA DÉCADA DE LITERATURA EMPÍRICA EN ESPAÑA (2010-2019)

Family-school collaboration: review of a decade of empirical literature in Spain (2010-2019)

INMACULADA EGIDO

Universidad Complutense de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.79394

Fecha de recepción: 21/04/2020 • Fecha de aceptación: 14/09/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Inmaculada Egado. E-mail: miegado@ucm.es

INTRODUCCIÓN. En los últimos años, la colaboración entre la familia y la escuela ha sido objeto de una atención creciente en la investigación educativa tanto dentro como fuera de España. Sin embargo, mientras en el ámbito internacional son comunes las revisiones de investigación y los metaanálisis sobre el tema, en nuestro país no existen trabajos que permitan sistematizar los hallazgos de los estudios realizados. Por este motivo, el objetivo de este artículo es presentar una visión actualizada sobre la investigación llevada a cabo en el contexto español en torno a la colaboración familia-escuela a lo largo de la última década. **MÉTODO.** Se ha realizado una revisión sistemática de carácter cualitativo de la literatura empírica española a partir de un total de 43 artículos de investigación publicados en revistas científicas entre los años 2010 y 2019, identificados mediante las bases de datos WoS, Scopus, SciELO, ÍndICES-CSIC y Dialnet Plus. **RESULTADOS.** Tras la presentación de las características básicas de los estudios analizados, se han sintetizado los principales resultados obtenidos en ellos. En concreto, se han identificado cinco grandes líneas temáticas sobre las que versan las investigaciones realizadas: niveles y modalidades de colaboración familia-escuela; variables que condicionan la colaboración; efectos de la colaboración; obstáculos a la colaboración; y colaboración familia-escuela entre colectivos de inmigrantes. **DISCUSIÓN.** Si bien el carácter heterogéneo de los estudios revisados requiere cautela a la hora de establecer generalizaciones, resulta posible sintetizar los resultados más relevantes obtenidos por la investigación en torno a las cinco líneas señaladas. Se detectan también ciertas lagunas temáticas a las que sería conveniente atender y algunas limitaciones de carácter teórico y metodológico que deberían tenerse en cuenta en la investigación futura sobre la colaboración familia-escuela en España.

Palabras clave: *Colaboración familia-centro escolar, Relaciones familia-escuela, Implicación familiar, Revisión sistemática, Revisión cualitativa.*

Introducción

La colaboración entre familia y escuela ha sido objeto de un interés creciente en los últimos años. La investigación ha aportado evidencias cada vez más sólidas sobre la importancia que dicha colaboración tiene para los logros de los estudiantes tanto desde el punto de vista académico como desde la perspectiva de su desarrollo emocional y social. Además, ha puesto también de manifiesto el especial potencial que la colaboración familia-escuela puede tener para los colectivos más desaventajados, entre los cuales se considera un elemento clave para el logro del éxito escolar (Chen y Gregory, 2009; Crozier, 2012; Jeynes, 2010).

Este interés en la colaboración familia-escuela ha venido acompañado de un cambio de planteamiento. Hasta hace unas décadas, se consideraba fundamental la incorporación de los padres y madres a los órganos de decisión de los centros educativos y del sistema escolar, primando la idea del derecho a la participación de la familia en una sociedad democrática. En el momento actual, la relación entre familia y escuela se contempla sobre todo como un instrumento valioso para la mejora de los procesos y resultados educativos, por lo que se enfatiza la necesidad de dirigir los esfuerzos a alcanzar una cooperación efectiva entre ambos contextos (Egido, 2015). Este es el postulado esencial del llamado enfoque de “implicación familiar” (*family involvement*), que se ha convertido en la perspectiva predominante en el análisis de las relaciones familia-escuela en la actualidad (Reparaz y Naval, 2014).

Desde el punto de vista teórico, la noción de “colaboración familia-escuela” o “implicación familiar” ha sido objeto de distintas conceptualizaciones que engloban temáticas de naturaleza diversa, puesto que se trata de un constructo multidimensional (Álvarez-Blanco, 2019; Desforgues y Abouchaar, 2003; García-Bacete, 2003; Reparaz y Naval, 2014). Una definición amplia del concepto lo contempla como el conjunto de

acciones realizadas por los padres y madres vinculadas al aprendizaje escolar de sus hijos (Bouffard y Weiss, 2008). De hecho, es habitual utilizar una distinción que diferencia entre las actividades que las familias realizan en el hogar (por ejemplo, ayudar a los niños con los deberes o comentar sus experiencias en el centro escolar) y las actividades que realizan en la escuela (reunirse con el profesorado o participar en actividades programadas desde el centro) (Avvisati, Besbas y Guyon, 2010). En este trabajo tomamos como referencia el modelo de Epstein (2001) que recoge seis modalidades de colaboración: las prácticas familiares de cuidado y crianza, el apoyo al aprendizaje en el hogar, la comunicación escuela-familia, la ayuda en las actividades del aula y del centro, la participación en la toma de decisiones en la escuela y la colaboración de la familia y el centro escolar con la comunidad.

La importancia otorgada a esta temática ha conducido a la realización de revisiones sistemáticas de la literatura (Avvisati *et al.*, 2010; Desforgues y Abouchaar, 2003; Shute, Hansen, Underwood y Razzouk, 2011; Wilder, 2014), así como a la publicación de distintos metaanálisis sobre la misma (Castro-Morera, Expósito, Lizaola, López y Navarro, 2014; Erion, 2006; Fan y Chen, 2001; Halgunseth, Peterson, Stark y Moodie, 2009; Hill y Thyson, 2009; Jeynes, 2003, 2005, 2007, 2012; Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodríguez y Kayzar, 2002). En líneas generales, estos trabajos muestran que la implicación de los progenitores tiene efectos beneficiosos para los estudiantes, los centros educativos y las propias familias. Se ha señalado un impacto positivo de la implicación sobre los resultados académicos de los alumnos tanto en términos globales como en materias concretas, como lectura y matemáticas (Murillo y Hernández-Castilla, 2019). Asimismo, la implicación se asocia a mejores hábitos de estudio y comportamientos escolares, además de a mayores niveles de autoestima y motivación hacia el aprendizaje. Entre los beneficios para los padres se encuentran unas mejores relaciones con sus hijos y una mayor percepción de autoeficacia en

el cumplimiento de su rol educativo. Los beneficios señalados para las escuelas incluyen, entre otras cuestiones, un mejor clima y disciplina escolar, menores índices de fracaso y abandono, mayores tasas de graduación y mayor satisfacción profesional por parte de profesores y directivos escolares (Egido, 2015).

En el caso de España, especialmente durante las décadas de 1990 y 2000, la investigación prestó una importante atención a la participación familiar establecida por la legislación, existiendo una notable cantidad de estudios sobre Consejos Escolares y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) (Bolívar, 2006; Feito, 2014). Sin embargo, en la etapa más reciente, la investigación se ha enriquecido con nuevas líneas de trabajo, destinadas a analizar la colaboración familia-escuela desde una perspectiva más amplia, acorde con los nuevos planteamientos vinculados al enfoque de implicación parental. A pesar de ello, hasta el momento los estudios realizados en torno a esta temática no han sido objeto de una revisión que permita sistematizar sus hallazgos, tarea que se aborda en las páginas siguientes.

Justificación y objetivos

La ausencia de revisiones de investigación sobre la colaboración familia-escuela en el ámbito español justifica la oportunidad del presente trabajo. Un repaso a los estudios realizados en nuestro país sobre este tema puede resultar de interés, especialmente si se atiende al hecho de que el papel de la familia y las tradiciones escolares difieren en distintos contextos culturales (Huntsinger y Jose, 2009; Blair, 2014), lo que implica que los resultados de la investigación desarrollada en otros países pueden no ser extrapolables al caso español. En concreto, se pretende alcanzar dos objetivos:

- Revisar de una manera sistemática la producción investigadora española sobre la colaboración familia-escuela en el periodo 2010-2019, proporcionando una visión

sinéctica de sus principales características, resultados y conclusiones.

- Identificar posibles líneas de trabajo futuro en este ámbito de investigación.

Método

La metodología adoptada en este trabajo es una revisión sistemática de la literatura empírica de carácter cualitativo y sigue las fases habituales en este tipo de estudios (Higgins y Green, 2011). A continuación, se detalla el procedimiento seguido.

Búsqueda e identificación de investigaciones

La población objeto de revisión se definió como la totalidad de artículos publicados en revistas científicas que informaran de estudios empíricos realizados en el ámbito español en torno a la temática de la colaboración familia-escuela. La identificación de los trabajos se llevó a cabo utilizando las siguientes bases de datos de revistas científicas: WoS, Scopus, SciELO, ÍNDICES-CSIC y Dialnet Plus. Si bien las dos primeras bases de datos son las más ampliamente utilizadas en el panorama internacional, la limitada presencia de trabajos españoles en las mismas hizo que se considerara oportuno incluir también las restantes. Los términos generales de búsqueda, que han debido adaptarse a los sistemas utilizados en cada base de datos, han sido “colaboración familia-escuela”, “relación familia-escuela”, “relación padres-escuela”, “participación familiar” e “implicación familiar”, así como su correspondiente traducción al inglés, como parte del título o de las palabras clave de los artículos. En cada una de las bases se utilizaron los términos combinados por medio de los operadores que ofrecen los motores de búsqueda avanzada y se incluyó también el periodo temporal establecido (2010-2019). Tras excluir los trabajos duplicados, el resultado de esta búsqueda inicial arrojó 203 documentos.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión para la selección de las publicaciones objeto de revisión fueron los siguientes:

- Área geográfica: investigaciones realizadas en el ámbito español.
- Tipo de estudio: investigación empírica (cuantitativa, cualitativa o mixta).
- Objeto de estudio: el objeto central del estudio es la colaboración familia-escuela o la implicación familiar.
- Fecha de publicación: 2010-2019.
- Idioma: español o inglés.

Respecto a los criterios de exclusión, se eliminaron de la muestra los trabajos que no reunían los criterios de inclusión mencionados. En concreto, se desestimaron las publicaciones que constituyen ensayos de reflexión de naturaleza teórica, la descripción de experiencias de buenas prácticas, los trabajos destinados a la construcción y validación de instrumentos, la evaluación de resultados de programas concretos y los que abordan la formación de los futuros profesores sobre este tema. Asimismo, se excluyeron los estudios que no informaban adecuadamente sobre la muestra estudiada y los que no abordaban específicamente la colaboración familia-escuela de acuerdo con el modelo de Epstein (2001) antes mencionado. De igual modo, se eliminaron los artículos que analizan exclusivamente la participación de las familias en las AMPA y/o Consejos Escolares, aunque sí se incluyeron los que tratan este tipo de participación junto con otras modalidades de colaboración.

Muestra definitiva y análisis de los estudios

Tras aplicar los criterios mencionados, la muestra definitiva de estudios revisados es de 43. Para cada uno de ellos, se procedió a registrar la información de acuerdo con una serie de pautas establecidas a partir de un proceso inductivo basado en el análisis del contenido de los artículos (Guest, MacQueen y Namey, 2011). Para

asegurar una mayor precisión en la codificación se acudió a dos personas que actuaron como codificadores independientes, cuya tasa de acuerdo fue del 100%.

En concreto, los criterios utilizados para la organización de la información incluyeron los datos de identificación (autor, año, título, palabras clave), el nivel educativo analizado, las facetas o dimensiones de la colaboración estudiadas, la población considerada, el ámbito territorial y el tamaño de la muestra, el diseño de la investigación y las técnicas de obtención de datos, así como los principales resultados obtenidos.

Características de los estudios revisados

La relación completa de los estudios que han sido objeto de revisión y sus principales características puede consultarse en la tabla 1. Como puede apreciarse, por niveles educativos la Educación Primaria es la etapa más atendida por la investigación, ya sea de manera única o combinada con Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con relación a la población objeto de estudio, la mayoría de las investigaciones analizan la temática en el conjunto de las familias con hijos escolarizados. No obstante, cabe señalar que alrededor del 20% de los trabajos han focalizado su interés en la población de origen inmigrante. En cuanto al ámbito geográfico de las muestras, ocho trabajos tienen un alcance nacional y seis abarcan más de una comunidad autónoma. El resto de los estudios tiene carácter autonómico o local. Además, los tamaños muestrales son muy diversos, como corresponde a la variabilidad en los diseños metodológicos utilizados. Predominan los estudios cuantitativos, seguidos de los cualitativos y, en menor medida, los que combinan ambos enfoques. A la información aportada en la tabla se puede añadir que en las investigaciones de corte cuantitativo la técnica de recogida de información más habitual es el cuestionario, mientras que en los trabajos de corte cualitativo prevalecen las entrevistas y los grupos de discusión.

Tabla 1. Relación y principales características de los estudios revisados

Autor/es	Año	Etapa ¹	Temática principal ²	Ámbito territorial	Metodología		Muestra	
					Cuantitativa	Cualitativa	Familias	Alumnos
Alonso-Carmona	2019	2	B	Sevilla	X		18	
Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro	2015	2,3	C	Asturias	X			503
Andrés y Giro	2016	1,2	B	Nacional	X			200
Armas	2012	0,1	B	Canarias	X			190
Azpillaga, Intxausti y Joaristi	2014	1,2	C	Pais Vasco	X			90
Bartau, Azpillaga y Aierbe	2019	2	C	Pais Vasco	X			16
Beneyto, Castillo, Collet-Sabé y Tort	2019	1,2	D	Cataluña	X			198
Castro-Morera, Expósito, Lizasoain, López y Navarro	2015a	0,1,2	B	Nacional	X		14.371	754
Castro-Morera, Expósito, Lizasoain, López y Navarro	2015b	0,1,2	B	Nacional	X		10.705	
Castro-Zubizarreta y García-Ruiz	2013	0,1	A	Cantabria	X	X		165
Colás y Contreras	2013	1	A	Sevilla	X		110	
Egido y Bertrán	2017	1,2	C	4 CC. AA.	X	X	24 centros (profesores y familias)	
Etxeberria e Intxausti	2013	1	E	Pais Vasco	X	X		123
Etxeberria, Intxausti y Joaristi	2013	1	E	Pais Vasco	X	X	302	
Galián, García-Sanz y Belmonte	2018	0,1,2	A	Nacional	X		758	758
García-Sanz, Gomariz, Hernández-Prados y Parra	2010	0,1,2,3	A	Murcia	X		2.494	
García-Sanz, Hernández-Prados, Parra y Gomariz	2016	1	B	Nacional	X		5.627	
García-Yeste, Casabona y Sempé	2012	1,2	E	5 CC. AA.	X		11 centros (profesores, familias y alumnos)	

TABLA I. Relación y principales características de los estudios revisados (cont.)

Autor/es	Año	Etapa ¹	Temática principal ²	Ámbito territorial	Metodología		Muestra		
					Cuantitativa	Cualitativa	Familias	Alumnos	Profesores ³
Garreta	2015	0,1	D	Cataluña	X	X			353
Garreta y Llevot	2011	0,1	E	Cataluña	X	X	25		25
Giro y Andrés	2016	1,2	D	4 CC. AA.	X	X		31 centros (profesores, directivos y familias)	
Godás, Lorenzo, Santos-Rego y García-Álvarez	2019	1	C	Galicia	X	X	360		630
Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra	2017	0,1,2	B	Nacional	X	X			755
Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz	2015	0,1,2	B	Nacional	X	X	14.126		
Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz	2016	0,1,2,3	E	Murcia	X	X	2.494		
Hernández-Prados, García-Sanz, Galian y Belmonte	2019	0,1,2,3	A	Murcia	X	X	3.639		225
Llevot y Bernard	2016	1	B	Cataluña	X	X	17		353+22
López-Larrosa y Dubra	2010	2	A	Galicia	X	X			155
López-Larrosa, Richards, Morao y Gómez-Sortiano	2019	0,1	B	Galicia	X	X			133
Lorenzo, Godás y Santos-Rego	2017	1	E	Galicia	X	X	279		
Lozano, Alcaraz y Colás	2013	1	E	Murcia			1.932		
Macía	2019	1	A	4 CC. AA.	X	X		20 centros (profesores y familias)	
Maiztegui e Ibarrola	2012	1,2	E	Vizcaya	X	X		4 grupos de discusión con familias	
Martín-Criado y Gómez-Bueno	2017a	2	B	Andalucía	X	X			5.461
Martín-Criado y Gómez-Bueno	2017b	2	B	Andalucía	X	X			5.461

Tabla 1. Relación y principales características de los estudios revisados (cont.)

Autor/es	Año	Etapa ¹	Temática principal ²	Ámbito territorial	Metodología		Muestra	
					Cuantitativa	Cualitativa	Familias	Alumnos
Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Gimeno	2010	0,1	A	Asturias			296	
Mínguez, Romero y Gregorio	2019	1	A	Murcia	X		7	7
Reparaz y Jiménez	2015	0,1,2	A	Nacional	X		14.295	951
Robledo y García-Sánchez	2012	1,2	B	León				366
Rodrigo-López, Martínez-González y Rodríguez-Ruiz	2018	2	C	2 CC. AA.	X		800	400
Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Ceballos	2019	2	A	2 CC. AA.	X		880	35
Santa Cruz y Olmedo	2011	3	B	Granada	X		33	
Santos-Rego, Lorenzo y Priegue	2011	1,2	E	Galicia	X		95	

Notas:

¹ 0: Infantil; 1: Primaria; 2: ESO; 3: Bachillerato.

² A: niveles y modalidades de colaboración familia-escuela; B: variables que condicionan la colaboración; C: efectos de la colaboración; D: obstáculos a la colaboración; E: colaboración en colectivos de inmigrantes.

³ Incluye, en su caso, miembros de equipos directivos, orientadores e inspectores.

Fuente: elaboración propia.

Aproximación a los resultados de la investigación sobre la colaboración familia-escuela en España

A partir del análisis inductivo realizado, es posible perfilar cinco grandes líneas de contenido en las investigaciones sobre la colaboración familia-escuela que pueden guiar el repaso a los resultados obtenidos. Estas temáticas no se plantean como categorías excluyentes, puesto que los estudios a menudo abordan varias de ellas, aunque a efectos de organizar la presentación en la tabla se indica el principal foco de análisis de cada trabajo. Dichas temáticas, además, han sido atendidas con distinto nivel de interés por parte de los investigadores, por lo que abarcan un número desigual de trabajos. Por razones de espacio, en cada apartado no se mencionan de manera exhaustiva todas las investigaciones que abordan los temas tratados, sino que se incluyen las referencias más relevantes.

Niveles y modalidades de colaboración familia-escuela

Buena parte de las investigaciones revisadas analizan los niveles de colaboración familia-escuela de acuerdo con las percepciones del profesorado o de las familias. En líneas generales, tanto docentes como familias se muestran satisfechos con las relaciones que mantienen ambos sectores y consideran que estas son fluidas, constatándose también que el profesorado en su conjunto y gran parte de los padres y madres de alumnos otorgan un importante valor a la colaboración mutua para el buen desarrollo del proceso educativo (Armas, 2012; Garreta, 2015; Hernández-Prados *et al.*, 2016). No obstante, varios estudios señalan las discrepancias que existen entre el profesorado y las familias a la hora de juzgar los niveles de colaboración entre ambos sectores (Egido y Bertrán, 2017; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Así, los padres tienen visiones menos positivas que los docentes con

relación a las posibilidades de colaboración que les ofrecen los centros (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013) y con la formación disponible en los mismos a este respecto (Hernández-Prados *et al.*, 2019). De igual modo, algunos trabajos constatan que los profesores estiman menor la colaboración familiar de lo que lo hacen las propias familias (Reparaz y Jiménez, 2015; Rodrigo-López *et al.*, 2018).

La percepción de los alumnos sobre la colaboración se analiza únicamente en un trabajo, en el que los estudiantes de ESO informan de una buena relación y un elevado nivel de acuerdo entre sus progenitores y sus tutores, lo que les hace sentir que la escuela es importante (López-Larrosa y Dubra, 2010).

Si atendemos a la diferenciación entre la implicación de las familias por medio de las actividades desarrolladas en la escuela o las realizadas en el hogar, la gran mayoría de las investigaciones analizan únicamente el primero de estos ámbitos. En ellas se constata que la participación en las actividades dirigidas a las familias como colectivo, tales como jornadas de puertas abiertas, reuniones grupales, escuelas de padres, etc., resulta limitada. Lo mismo puede decirse de la implicación en los cauces normativos de participación, como Consejos Escolares o AMPA, en los que solo se involucra un número muy reducido de padres y madres. Por el contrario, las modalidades más demandadas y valoradas por los progenitores son las reuniones con el profesorado a título individual para tratar cuestiones relacionadas con el proceso educativo de su hijo (Andrés y Giró, 2016; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013; Colás y Contreras, 2013; Galián *et al.*, 2018; García-Sanz *et al.*, 2010; Garreta, 2015; Giró y Andrés, 2016; Llevot y Bernad, 2015; Lozano *et al.*, 2013; Macia, 2019; Martínez-González *et al.*, 2010; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). A este respecto, los estudios que ofrecen datos de participación coinciden en señalar un elevado nivel de asistencia a las reuniones individuales con el tutor, estimando porcentajes cercanos al 90% de las familias (Garreta, 2015; Lozano *et al.*, 2013).

Además de los procedimientos de carácter formal, algunos estudios abordan la existencia de vías informales para la comunicación y la búsqueda de colaboración con las familias, como los contactos entre el profesorado y los padres y madres en los horarios de entrada y salida del centro o las llamadas telefónicas puntuales. Estos procedimientos de carácter informal alcanzan una alta valoración por parte de las familias, siendo más cuestionados entre el profesorado (Andrés y Giró, 2016; Egido y Bertrán, 2017; Garreta, 2015; Macia, 2019).

En el ámbito de las acciones realizadas en el hogar, las familias informan de altos niveles de implicación e indican que sus actividades principales son la ayuda a sus hijos con los deberes y tareas para casa, así como hablar con ellos sobre sus estudios y experiencias escolares (Colás y Contreras, 2013; García-Sanz *et al.*, 2010), encontrándose de nuevo una peor percepción de los docentes que de los padres y madres a este respecto (Lozano *et al.*, 2013; Martínez-González *et al.*, 2010; Mínguez *et al.*, 2019).

Variables que condicionan la colaboración familia-escuela

El análisis de los factores que inciden en la colaboración familia-escuela es otra de las temáticas más atendidas desde la investigación. En concreto, bajo este epígrafe se incluyen los trabajos que tratan de indagar en la relación existente entre los niveles de colaboración familiar y las características de los estudiantes, de las familias o de los centros educativos.

Entre las variables vinculadas a los estudiantes, el factor que aparece como más relevante es la *edad*. Existe un amplio consenso en los estudios en señalar que la colaboración entre familia y centro educativo decrece a medida que aumenta la edad de los alumnos, por lo que es mayor en las etapas de educación infantil y en los primeros cursos de la educación primaria que en los últimos años de esta etapa y, sobre todo, en

educación secundaria. Esta disminución en los niveles de implicación se constata tanto en la participación en el centro como en la ayuda con las tareas escolares en el hogar (Alonso-Carmona, 2019; Andrés y Giró, 2016; Giró y Andrés, 2016; Gomariz *et al.*, 2017; Robledo y García-Sánchez, 2012). Ello se corresponde también con las visiones que los docentes tienen sobre la colaboración, que son más positivas en educación infantil que en primaria (López Larrosa *et al.*, 2019), y en primaria más que en secundaria (Beneyto *et al.*, 2018). En secundaria, además, los contactos de las familias con el centro se asocian con mayor frecuencia a problemas en el rendimiento académico o en el comportamiento de los estudiantes (Garreta, 2015; Giró y Andrés, 2016; Martínez-González *et al.*, 2010; Reparaz y Jiménez, 2015). Los únicos estudios que informan de las diferencias en función del sexo del estudiante son los de Godás *et al.* (2019) y Robledo y García-Sánchez (2012), que muestran que las niñas encuentran una mayor implicación de sus progenitores en su educación que los niños.

Respecto a las variables relativas a las familias, además del origen nacional o inmigrante, que será tratado en un epígrafe posterior, una parte de la investigación deja patente la incidencia del *nivel socioeconómico en la implicación familiar*. Las familias con mayor bagaje académico y económico participan más en las actividades y reuniones del centro (Castro-Morera *et al.*, 2015a; Rodrigo-López *et al.*, 2018), tienen un mayor sentimiento de pertenencia al mismo (García-Sanz *et al.*, 2016; Hernández-Prados *et al.*, 2015), ayudan más con las tareas académicas en casa y tienen hábitos que favorecen el aprendizaje en el hogar (Godás *et al.*, 2019; Santa Cruz y Olmedo, 2011). No obstante, algunos estudios matizan esta relación entre nivel social e implicación, argumentando que las diferencias por clases se encuentran en las prácticas de colaboración que requieren recursos económicos, pero no en las restantes (Alonso-Carmona, 2019; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a), a lo que en secundaria se suma

también la menor posibilidad de los padres con menos estudios de ayudar a sus hijos por la dificultad de los contenidos trabajados (Reparaz y Jiménez, 2015).

Por su parte, el *sexo del progenitor* es una variable que arroja resultados claros, al constatarse que son las madres quienes se implican en mayor medida (Alonso-Carmona, 2019; Lorenzo *et al.*, 2017; Martínez-González *et al.*, 2010; Rodrigo-López *et al.*, 2018; Santa Cruz y Olmedo, 2011).

Por lo que se refiere a las variables relativas a los *centros de enseñanza*, diversos trabajos han analizado las diferencias en función de la titularidad de estos, si bien las conclusiones obtenidas no son unívocas. En varios de ellos se encuentran diferencias significativas a favor de los centros concertados (Armas, 2012), privados (Galián *et al.*, 2018) o concertados y privados, aunque en este caso solo en la etapa de secundaria (Castro-Morera *et al.*, 2015b; Gomariz *et al.*, 2017). Algunos señalan también diferencias en las modalidades de participación, que tienden a ser de carácter más individual en los centros privados (Santa Cruz y Olmedo, 2011), mientras que en los centros públicos se encuentra en mayor medida la participación de los padres como colectivo en la toma de decisiones (Armas, 2012).

Además de lo anterior, varias investigaciones detectan diferencias en función del contexto urbano o rural en el que se ubican los centros, señalando la existencia de una mayor participación de las familias en las escuelas de entornos urbanos y el hecho de que la rotación del profesorado que existe en las escuelas rurales dificulta la colaboración (Andrés y Giró, 2016; Cabello y Giró, 2016; Giró y Andrés, 2016).

Por último, algunos estudios atienden a las *características del profesorado* y a su *vinculación con la colaboración familiar*. Según ellos, las profesoras perciben una mayor colaboración familiar y tienden a favorecer dicha colaboración

en mayor medida que sus compañeros varones (Armas, 2012; Rodrigo-López *et al.*, 2018). Las prácticas constructivistas del profesorado, su satisfacción personal con el trabajo y su percepción de autoeficacia correlacionan positivamente con el impulso de la colaboración (Armas, 2012; López-Larrosa *et al.*, 2019), mientras la experiencia docente del profesorado se asocia positivamente a las prácticas efectivas de implicación familiar en unos estudios (Godás *et al.*, 2019), pero no en otros (López-Larrosa *et al.*, 2019). Algunas investigaciones muestran también que los docentes que tienen mayor formación para trabajar con los padres facilitan más la relación con las familias (Castro-Morera *et al.*, 2015; Gomariz *et al.*, 2017).

Efectos de la colaboración

En el conjunto de trabajos revisados no se ha encontrado ninguna investigación que cuantifique el efecto de la colaboración familia-escuela en el rendimiento de los estudiantes, si bien algunos trabajos han abordado esta cuestión de manera indirecta. Así, Hernández-Prados *et al.* (2015) indican que las familias con un mayor sentimiento de pertenencia al centro escolar tienen hijos que logran mejores calificaciones. No obstante, ello no permite establecer una relación de causa-efecto, puesto que el sentimiento de pertenencia al centro, la implicación familiar o las expectativas académicas pueden ser tanto causa como consecuencia del rendimiento de los hijos, como ponen de manifiesto diversos estudios de corte sociológico (Alonso-Carmona, 2019; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a, 2017b).

Cuatro estudios destinados a analizar centros eficaces tratan también de manera indirecta la relación entre la colaboración familia-escuela y el rendimiento académico, entendiéndolo como tales los que obtienen un mayor valor añadido, es decir, los que logran un rendimiento superior al previsible teniendo en cuenta el entorno socioeconómico en el que se ubican y el tipo de

alumnado al que atienden. Las conclusiones de estos trabajos apuntan a que dichos centros de éxito se caracterizan por tener una actitud positiva y abierta hacia la colaboración familiar y por llevar a cabo un trabajo explícito de fomento de la implicación. Ello se aprecia tanto en los centros que atienden a la población escolar en general (Azpillaga *et al.*, 2014; Bartau *et al.*, 2019) como, más concretamente, en los que atienden a poblaciones inmigrantes o en desventaja social (Egido y Bertrán, 2017; García-Yeste *et al.*, 2012).

La relación entre la colaboración escuela-familia y las variables de carácter no cognitivo de los estudiantes ha sido objeto de varios estudios. En ellos se constata que la implicación y el apoyo por parte de la familia incide positivamente en la motivación académica del alumnado de educación primaria (Godás *et al.*, 2019). En la misma línea, cuanto mayor es la implicación que los alumnos de secundaria perciben por parte de sus familias en sus tareas escolares, mejor es su autoconcepto como estudiantes (Álvarez *et al.*, 2015). Asimismo, una mayor implicación familiar en la educación actúa como factor de protección de las actitudes transgresoras en la adolescencia (Rodrigo-López *et al.*, 2018).

Los efectos de las relaciones familia-escuela en los centros escolares únicamente son analizados en el trabajo de Beneyto *et al.* (2019), que muestra que una adecuada relación familia-centro repercute en un mejor clima institucional y una mayor satisfacción del profesorado.

Obstáculos a la colaboración

Varios trabajos profundizan en los factores que dificultan una adecuada colaboración familia-escuela. En ellos, los obstáculos que aparecen de forma más reiterada son la falta de tiempo de los progenitores y la incompatibilidad de horarios entre las familias y el centro escolar (Reparaz y Jiménez, 2015; Maciá, 2019). No obstante,

algunos estudios muestran que entre el colectivo de docentes las barreras tienden a situarse en las familias, atribuyendo la escasa colaboración a su falta de preocupación por la educación, especialmente entre los progenitores con menor nivel cultural (Armas, 2012; Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015). Por el contrario, varios trabajos constatan que los docentes no siempre facilitan la colaboración, especialmente en las cuestiones de carácter académico, encontrando ciertas resistencias y límites a la participación por parte de los profesionales de la educación, que ven a los padres como ajenos al centro (Beneyto *et al.*, 2019; Giró y Andrés, 2016). Estos resultados parecen indicar la existencia de una cierta tensión entre ambos colectivos, que se responsabilizan mutuamente cuando no se alcanza una adecuada relación familia-escuela (Mínguez *et al.*, 2019).

Colaboración familia-escuela entre colectivos de inmigrantes: similitudes y diferencias con las familias autóctonas

La relevancia que se otorga a la colaboración entre la escuela y las familias de origen inmigrante se constata en el amplio número de investigaciones que han abordado esta cuestión. La mayoría de los estudios analizan las diferencias que existen entre dichas familias y las autóctonas, profundizando también en los obstáculos que estas familias procedentes de otros países encuentran para la cooperación.

En líneas generales, los estudios indican que la participación de las familias inmigrantes en la escuela es menor que la de las autóctonas, si bien se trata de un colectivo en el que existe una amplia variabilidad (Castro-Morera *et al.*, 2015b; Etxeberría e Intxausti, 2013; Garreta y Llevot, 2011; Hernández-Prados *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2013). No obstante, cuando se profundiza en los matices de la colaboración, se pone de manifiesto que la participación de estas familias no es baja en lo que se refiere a las relaciones con el profesor-tutor, ni en el respaldo

emocional que prestan a sus hijos en casa. Sí se encuentra, en cambio, una menor frecuencia de ayuda con las tareas escolares en el hogar o en el apoyo cuando hay problemas con los estudios (Etxeberria e Intxausti, 2013; Etxeberria *et al.*, 2013; Garreta y Llevot, 2011; Mínguez *et al.*, 2019). Probablemente, debido a la existencia de estos matices, los trabajos en los que se han establecido perfiles familiares a partir del estudio de las prácticas de colaboración muestran que las familias de origen inmigrante no se sitúan en el nivel más bajo de implicación, sino que se encuentran en una posición intermedia, ligeramente por encima de otros colectivos de familias de origen autóctono (Lozano *et al.*, 2013; García-Sanz *et al.*, 2016).

En lo que se refiere al tipo de barreras que dificultan la colaboración, además de la falta de tiempo, que coincide con lo señalado para el conjunto de los padres y madres, los obstáculos adicionales a los que estas familias se enfrentan son el desconocimiento del idioma, la falta de familiaridad con el sistema educativo español y las mayores diferencias culturales con la institución escolar (García-Yeste *et al.*, 2012; Maiztegui e Ibarrola, 2012). No obstante, varios estudios apuntan también a la existencia de ciertos prejuicios hacia el colectivo inmigrante por parte de algunos docentes, que atribuyen su escasa implicación a la falta de interés por la vida escolar de sus hijos o a las bajas expectativas académicas en relación con ellos (Beneyto *et al.*, 2019; Etxeberria e Intxausti, 2013; García-Yeste *et al.*, 2012; Garreta y Llevot, 2011; Llevot y Bernad, 2015). En contraste con esta visión, la perspectiva que ofrecen los padres y madres inmigrantes indica que estos consideran la escolarización de sus hijos como un factor clave para su integración social y que buena parte de ellos tienen altas expectativas de logro para sus descendientes (Garreta y Llevot, 2011; Santos-Rego *et al.*, 2011), si bien su participación e implicación puede verse entorpecida cuando existe una mala relación con el profesorado o una percepción de falta de apoyo al hijo en el centro (Lorenzo *et al.*, 2017). Por otra parte,

se constata que las posibles barreras a la colaboración se encuentran mediatizadas por variables como el nivel social y económico de las familias inmigrantes (Mínguez *et al.*, 2019) o las vivencias educativas previas de los progenitores (Etxeberria *et al.*, 2013).

En relación con lo anterior, el estudio de Santos-Rego *et al.* (2011) profundiza en las diferencias en la colaboración familia-escuela entre los inmigrantes en función de su procedencia. Sus resultados muestran que entre familias latinoamericanas y magrebíes no existen diferencias significativas en la importancia que otorgan a la educación, si bien se encuentran algunas variaciones en la colaboración con la escuela que pueden relacionarse con el mayor nivel de estudios de las primeras. Estas conclusiones se corroboran también en el estudio de Llevot y Bernad (2015).

Conclusiones y discusión

Las investigaciones sobre la colaboración familia-escuela realizadas en España a lo largo de la última década tienen un carácter diverso y heterogéneo, por lo que cualquier generalización en torno a ellas debe formularse con cautela. No obstante, tras la revisión llevada a cabo es posible señalar algunas de las principales características y resultados de los estudios con el fin de dar respuesta al primer objetivo formulado en este trabajo. En paralelo, se indicarán también algunas limitaciones y lagunas de investigación detectadas que podrían servir para orientar futuros estudios, atendiendo al segundo objetivo establecido.

Siguiendo las cinco grandes temáticas descritas, la investigación muestra que en el ámbito español la colaboración familia-escuela es una cuestión a la que se otorga importancia desde los centros educativos y desde las familias, encontrándose en líneas generales una relación fluida y satisfactoria. Sin embargo, se detectan también ciertas discrepancias entre ambos sectores

en las que sería conveniente profundizar, ya que las familias tienen visiones menos positivas que los docentes sobre las posibilidades de colaboración existentes. Además, sabemos más sobre las modalidades de colaboración de las familias que se desarrollan en la escuela que sobre las que tienen lugar en el hogar, lo que concuerda con la visión tradicional del tema, que tiende a definir la colaboración familiar fundamentalmente desde la perspectiva de la escuela (Avvisati *et al.*, 2010). Hasta el momento, pocos estudios han profundizado en la implicación en casa, a pesar de la importancia que se ha otorgado al llamado “currículo del hogar”, es decir, a los patrones de la vida familiar que contribuyen al aprendizaje de los niños en la escuela (Redding *et al.*, 2004), que desde la investigación se ha mostrado como un factor más relevante que la participación en las actividades del centro escolar (Clavel y Mediavilla, 2019).

Junto a lo anterior, se constata que la implicación familiar es mayor a título individual que colectivo. Las familias que participan activamente en la vida de los centros escolares son una minoría, predominando su implicación en lo que atañe directamente a sus hijos. A este respecto, podría hablarse de un cierto carácter instrumental o individualista de la colaboración (Bolívar, 2006; Colás y Contreras, 2013) más que de una orientación propiamente participativa de la misma.

En cuanto a los factores vinculados con la colaboración, las investigaciones muestran evidencias claras de que la colaboración de la familia es mayor cuanto menor es la edad del niño, coincidiendo con los resultados de otras revisiones (Hill y Thyson, 2009). También es una constante que la implicación de las madres es mayor que la de los padres, siendo necesario señalar a este respecto que, en el conjunto de investigaciones revisadas, las madres componen mayoritariamente las muestras estudiadas, por lo que las percepciones sobre la colaboración familia-escuela corresponden fundamentalmente a una visión femenina del tema. En

cambio, otros factores, como la clase social de la familia o la titularidad de los centros, arrojan resultados mucho menos claros.

En relación con los efectos, y en contraste con lo que sucede en la escena internacional, donde es una temática profusamente estudiada (Goodall y Vorhaus, 2011), en España la relación entre la colaboración familia-escuela y el rendimiento académico ha sido poco atendida desde la investigación y se ha abordado solo de manera indirecta. No se ha cuantificado, por tanto, el posible efecto de la colaboración en el rendimiento ni los factores que pueden mediatizarlo. Por el contrario, se parte como premisa de la influencia beneficiosa de la implicación, sea cual sea la modalidad de la misma, a pesar de que se han encontrado diferencias relevantes en los efectos que alcanzan diferentes tipos de implicación (Wilder, 2014). Con algunas excepciones, también son pocos los estudios que profundizan en la relación entre la colaboración y las variables no cognitivas de los estudiantes (ajuste, disciplina, autoestima, etc.), que han sido objeto de gran atención en otros ámbitos (Avvisati *et al.*, 2010; Fan y Williams, 2010). Por último, apenas se han encontrado trabajos destinados a analizar los posibles beneficios de la colaboración para los centros, el profesorado o las familias.

A diferencia de los efectos, los obstáculos a la colaboración familia-escuela han sido ampliamente estudiados, existiendo una coincidencia clara en los resultados de las investigaciones. La falta de tiempo de las familias y la incompatibilidad de sus horarios con los de los centros aparecen reiteradamente como una de las principales dificultades para colaborar, aunque se detecta también que entre buena parte del profesorado predomina la idea de que la responsabilidad de colaborar recae en las familias, siendo estas las que deben adaptarse a las opciones que les ofrece el centro escolar. A partir de estos resultados, se pone de manifiesto la necesidad de trabajar para superar estos obstáculos, desarrollando intervenciones que apoyen el establecimiento

de vínculos efectivos entre familia y escuela (Epstein *et al.*, 2018).

Por lo que respecta a las familias inmigrantes, la investigación muestra algunos aspectos diferenciales de la colaboración con la escuela entre ellas y las familias autóctonas, apuntando a una menor participación de las primeras en las actividades de carácter colectivo en los centros, pero sin mostrar con claridad una menor implicación en el hogar. Se constatan los obstáculos adicionales que deben afrontar estas familias, pero también cómo sus relaciones con la escuela vienen mediatizadas por otras variables, como su nivel educativo y sus experiencias escolares previas, por lo que no resulta posible establecer generalizaciones en torno al colectivo inmigrante.

Además de la necesidad de atender a las lagunas temáticas que se han indicado, las vías de desarrollo de la investigación futura sobre la colaboración familia-escuela que se desprenden de esta revisión apuntan a la necesidad de atender a los planteamientos teóricos de partida y a los diseños metodológicos utilizados. Aunque existen excepciones, muchos trabajos no definen adecuadamente su objeto de estudio, sino que parten de conceptos de colaboración amplios e imprecisos. Incluso en las investigaciones que se sustentan en algún modelo teórico concreto, las maneras de medir la colaboración difieren. Como se ha indicado en otras revisiones, esta diversidad en los procedimientos de operacionalización de las variables puede explicar algunas de las inconsistencias y resultados contradictorios que en ocasiones ofrece la investigación sobre el tema (Desforges y Abouchar, 2003; Shute *et al.*, 2011).

Respecto a las metodologías empleadas, la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permite obtener aproximaciones complementarias a la temática. No obstante, es preciso señalar que muchos estudios de tipo cuantitativo han sido llevados a cabo con muestras pequeñas y que en la mayoría de ellos los

instrumentos de recogida de información son cuestionarios elaborados *ad hoc*, que reflejan las percepciones de los participantes, aportando datos de carácter básicamente descriptivo o, en el mejor de los casos, correlacional, lo que no permite establecer relaciones causales. Por su parte, como es sabido, no resulta posible generalizar resultados a partir de los estudios que han utilizado métodos cualitativos, si bien estos contribuyen al desarrollo de teorías e hipótesis para ampliar el campo de análisis. Aunque estas limitaciones son comunes a buena parte de la investigación realizada en otros lugares y no han impedido encontrar resultados corroborados por diferentes trabajos, lo cierto es que deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantear el desarrollo de futuros estudios sobre la colaboración familia-escuela en nuestro país, que deberían reforzar sus estrategias metodológicas para obtener evidencias más sólidas (Goodall y Vorhaus, 2011).

Para finalizar, es necesario señalar también las limitaciones del presente trabajo. Se ha realizado una revisión cualitativa de la investigación a partir de criterios explícitos y transparentes con el fin de contribuir a sistematizar el amplio conjunto de trabajos realizados (Wilder, 2014), pero no puede obviarse que este tipo de estudios también presenta sus propios retos y problemas (Oakley, 2003). Además, la revisión se ha ceñido a cinco bases de datos, por lo que es posible que se haya omitido alguna investigación. En contraste con lo anterior, el elevado número de estudios que se ha manejado dificulta la presentación de sus conclusiones en profundidad. A pesar de ello, y precisamente por tratarse de una muestra importante de estudios, esta revisión ha permitido dar un primer paso en la tarea de sintetizar los resultados de la investigación sobre la colaboración familia-escuela en España en la pasada década. Además, se ha intentado contribuir a perfilar posibles orientaciones para trabajos futuros en torno a este tema, en el que la investigación puede tener un gran potencial para optimizar políticas y prácticas destinadas a la mejora de la educación.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e132. doi: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. doi: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.133>
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Armas, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- Avvisati, F., Besbas, B. y Guyon, N. (2010). Parental Involvement in school: a literature review. *Revue d'Economie Politique*, 120(5), 761-778. doi: <https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Azpillaga, V., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Aierbe, A. A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 86-102.
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. doi: <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>
- Blair, S. L. (2014). Parental Involvement and children's educational performance: a comparison of Filipino and U.S. parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 45(3), 351-366.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bouffard, S. y Weiss, H. (2008). Thinking big: a new framework for family involvement policy, practice, and research. *The Evaluation Exchange*, 14(1-2), 2-5.
- Castro-Morera, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 87-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castro-Morera, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015a). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa*, 4(7), 29-37.
- Castro-Morera, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015b). Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar. *Participación Educativa*, 4(7), 19-27.
- Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Chen, W. B. y Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.

- Clavel, J. G. y Mediavilla, M. (2019). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia lectora de sus hijos*. Madrid: Fundación Ramón Areces-Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Colás, P. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. doi: <http://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Crozier, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. Londres: British Educational Research Association.
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.
- Egido, I. (2015). La relación familia-escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 4(7), 11-17.
- Egido, I. y Bertrán, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. doi: http://doi.org/10.5E7179/PSRI_2017.29.07
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. y Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erion, J. (2006). Parent tutoring: a meta-analysis. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 79-106.
- Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *REOP*, 24(3), 43-62.
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2013). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 109-135. doi: <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5684>
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 97, 310-331.
- Fan, W. y Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 51-67.
- Galián, B., García-Sanz, M. P. y Belmonte, L. M. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. doi: <http://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. doi: <http://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Parra, J. y Gomariz, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (154), 97-117.
- García-Yeste, C., Casabona, N. y Sempé, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa*, 13, 192-212.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85.

- Garreta, J. y Llevot, N. L. (2011). Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 47-67.
- Giró, J. y Andrés, S. (2016). Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 334-345. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>
- Godás, A., Lorenzo, M., Santos-Rego, M. A. y García-Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 81-96. doi: http://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.06
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Goodall, J. y Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. Londres: Department for Education.
- Guest, G., MacQueen, K. M. y Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D. R. y Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood programs: an integrated review of the literature*. Washington: The National Association for the Education of Young Children.
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García-Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa*, 4(7), 49-57.
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. doi: <http://doi.org/10.5944/educXXI.14229>
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián, N. B. y Belmonte, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. doi: <http://doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Higgins, J. y Green, S. (eds.) (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration.
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Huntsinger, C. S. y Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (ed.) (2010). *Family factors and the educational success of children*. Londres: Routledge.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- López-Larrosa, S. y Dubra, M. (2010). Las relaciones familia-escuela desde la perspectiva de los adolescentes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(2), 181-188.

- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao, S. A. y Gómez-Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59-66. doi: <http://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.59-66>
- Lorenzo, M., Godás, A. y Santos-Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253. doi: <http://doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 210-232.
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. doi: <http://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Maiztegui, C. e Ibarrola, A. (2012). Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Aloma*, 30(2), 33-41.
- Martín-Criado, E. y Gómez-Bueno, C. (2017a). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-32. doi: <http://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martín-Criado, E. y Gómez-Bueno, C. (2017b). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. doi: <http://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B. y Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodríguez, J. L. y Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Mínguez, R., Romero, E. y Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Boletín Redipe*, 8(9), 23-41. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.813>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2019). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. doi: <http://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.002>
- Oakley, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21-33. doi: <http://doi.org/10.1080/1474846032000049107>
- Redding, S., Langdon, J., Meyer, J. y Sheley, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, Massachusetts: Family Involvement Network of Educators (Harvard Family Research Project).
- Reparaz, R. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de las familias en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa*, 4(7), 39-47.
- Reparaz, R. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Robledo, P. y García-Sánchez, J. N. (2012). Implicación parental en la educación del alumnado de diferentes edades y sexos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 371-380.
- Rodrigo-López, M. J., Martínez-González, R. A. y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). Relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A. y Ceballos, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en ESO: percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43. doi: <http://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389351>

- Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2011). "Sacando lo mejor de cada niño": la participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 251-270.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S. y Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and Secondary School students' academic achievement. *Education Research International*, 2011. doi: <http://doi.org/10.1155/2011/915326>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: <http://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Abstract

Family-school collaboration: review of a decade of empirical literature in Spain (2010-2019)

INTRODUCTION. During the last years, educational research has given increasing attention to the issue of collaboration between families and school both inside and outside of Spain. However, while research reviews and meta-analysis on the subject are common in the international arena, in our country there are still no reviews that allow for the systematizing of the findings of the studies carried out around this topic. For this reason, the objective of this article is to present an updated vision of the research focused on family-school collaboration carried out in the Spanish context over the last decade. **METHOD.** A systematic qualitative review of the Spanish empirical literature has been carried out based on a total of 43 research articles published in scientific journals between the years 2010 and 2019, identified by means of the WoS, Scopus, SciELO, ÍndICES-CSIC and Dialnet Plus databases. **RESULTS.** The basic characteristics of the studies are presented, and the main results obtained in them are summarized. Specifically, five major thematic lines are identified in the research carried out: levels and modalities of family-school collaboration; conditioning variables of the collaboration; effects of collaboration; obstacles to family-school collaboration and collaboration among immigrant groups. **DISCUSSION.** Although the heterogeneous nature of the studies reviewed requires taking some caution when establishing generalizations, it is possible to identify the most relevant results obtained by the research around the five lines outlined above. It is also possible to detect certain thematic gaps that should be addressed and some theoretical and methodological limitations that should be considered in future research on family-school collaboration in Spain.

Keywords: *Family-school collaboration, Parent-school relationship, Family involvement, Systematic review, Qualitative review.*

Résumé

La collaboration famille-école : examen d'une décennie de littérature empirique en Espagne (2010-2019)

INTRODUCTION. Ces dernières années, la collaboration entre la famille et l'école a fait l'objet d'une attention croissante dans la recherche éducative tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Espagne. Cependant, si les revues de recherche et les méta-analyses sur le sujet sont courantes au niveau international, dans notre pays, il n'existe pratiquement pas de publications scientifiques

permettant de systématiser les résultats des études réalisées. Pour cette raison, l'objectif de cet article est de présenter une vision actualisée de la recherche menée dans le contexte espagnol autour de la collaboration famille-école au cours de la dernière décennie. **MÉTHODE.** Un examen qualitatif systématique de la littérature empirique espagnole a été effectué à partir d'un total de 43 articles de recherche publiés dans des revues scientifiques entre 2010 et 2019, identifiés à travers les bases de données WoS, Scopus, Scielo, ÍNDICES-CSIC et Dialnet Plus. **RÉSULTATS.** Après la présentation des caractéristiques de base des études analysées, les principaux résultats obtenus sont synthétisés. Plus précisément, cinq grandes lignes thématiques ont été identifiées sur lesquelles se concentre la recherche effectuée : les niveaux et les modalités de la collaboration famille-école ; les variables qui conditionnent la collaboration ; les effets de la collaboration ; les obstacles à la collaboration et la collaboration famille-école dans les groupes d'immigrants. **DISCUSSION.** Bien que la nature hétérogène des études examinées exige la prudence dans l'établissement de généralisations, il est possible d'identifier les résultats les plus pertinents obtenus par la recherche autour des cinq lignes indiquées. Certaines lacunes thématiques ont également été identifiées qui devraient être analysées et certaines limites théoriques et méthodologiques qui devraient être prises en compte dans les futures recherches sur la collaboration famille-école en Espagne.

Mots-clés: *Collaboration famille-école, Relation parents-école, Participation de la famille, Révision systématique, Révision qualitative.*

Perfil profesional de la autora

Inmaculada Egado

Catedrática del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad investigadora se centra en el área de la política educativa comparada. Codirectora del grupo de investigación reconocido Claves Históricas y Comparadas de la Educación: Memoria, Género e Identidades. Es *past-president* de la Sociedad Española de Educación Comparada.

Correo electrónico de contacto: miegido@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Despacho 3207. C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid (España).