

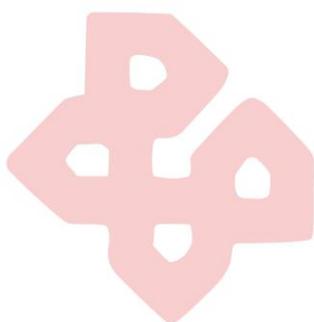


VOL. 28, Nº1 (Marzo, 2024)
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395
DOI: 10.30827/profesorado.v28i1.28356
Fecha de recepción 02/06/2023
Fecha de aceptación 30/11/2023

BARRERAS EN LA COOPERACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Barriers in the cooperation between families and schools: a systematic review

Barbara Lorence, María Nieto & José Sánchez
Universidad de Sevilla
E-mail: bll@us.es; marnieval@us.es; js@us.es
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6154-8852>; <https://orcid.org/0009-0001-1339-1392>;
<https://orcid.org/0000-0002-2368-6012>



Resumen:

La evidencia científica de los últimos 50 años pone de manifiesto que la colaboración mutua entre las familias y las escuelas repercute de forma clara en la mejora de la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, estas comunidades no siempre encuentran el modo de comenzar o mantener buenos cauces de cooperación. Con el objetivo de identificar barreras que dificultan la cooperación entre las familias y las escuelas se desarrolló una revisión sistemática de literatura. Del total de 635 publicaciones, 19 artículos fueron seleccionados por cumplir con los criterios de elegibilidad. Los resultados mostraron la existencia de 49 barreras que se agruparon en cinco categorías: relacionadas con las familias, con las escuelas, con el estudiantado, con la corresponsabilidad entre familia-escuela y, por último, las sociopolíticas. La heterogeneidad de las barreras identificadas plantea la necesidad de que cada centro educativo elabore su propio plan de actuación de cooperación desde una perspectiva ecológica. A partir del análisis de los resultados se presentan iniciativas que pueden ayudar a optimizar en las relaciones entre las familias y las escuelas con la meta de promover entornos que satisfagan las necesidades para el desarrollo infantil.

Palabras clave: *Barreras; implicación parental; familias; escuelas; revisión sistemática.*



Abstract:

Scientific evidence over the last 50 years shows that the collaboration between families and schools impacts the quality of life of children and adolescents. However, families and schools do not always find ways to cooperation. In order to identify the barriers of this cooperation, a systematic literature review was performed. From a total of 635 publications, 19 articles were selected. The results showed the existence of 177 barriers that were grouped into five categories: family-related, school-related, student-related, family-school co-responsibility and, finally, socio-political. The heterogeneity of the barriers identified suggests the need for each school to draw up its own action plan for cooperation from an ecological perspective. Based on the analysis of the results, it is presents initiatives to optimize relations between families and schools with the aim of promoting environments that meet the needs of child development.

Key Words: *Barriers; parental involvement; family; schools; systematic review.*

1. Introducción

De acuerdo con el marco bioecológico de Bronfenbrenner (2005), una adecuada comprensión del contexto en el que niños, niñas y adolescentes crecen y se desarrollan requiere la toma en consideración de múltiples y complejas influencias organizadas en diversos niveles de análisis. La familia y la escuela constituyen dos contextos de desarrollo complementarios y diferenciados en los que se participa cotidianamente (López et al., 2004). Ambos tienen el objetivo común de contribuir a la promoción del desarrollo positivo infanto-juvenil, por lo que se necesitan mutuamente para cumplir con éxito su labor. Estos contextos pueden ser estudiados por separado como microsistemas y, al mismo tiempo, de manera interactiva como mesosistema. La teoría de solapamiento entre esferas de influencia de Epstein (2001) se centra especialmente en el análisis mesosistémico familia-escuela, y resalta la importancia de que dicho binomio sea siempre entendido y estudiado atendiendo a la esfera de la comunidad.

En las últimas décadas, acompañando a las reformas educativas que incorporan diversas formas de implicación parental en las escuelas, existe una proliferación de estudios centrados en este análisis mesosistémico (Barger et al., 2019; Lohman et al., 2018). Las evidencias muestran que ambos contextos están claramente diferenciados en estructura y funcionamiento, y niños/as captan desde edades muy tempranas las discrepancias existentes entre ambos entornos e intentan ajustarse a ellas (López et al., 2004). La mejor manera de lograr un nivel óptimo de discontinuidad entre ambos contextos es conseguir que los agentes educativos implicados asuman que la responsabilidad educativa es compartida (Chrispeels, 1996). Para que familias y escuelas trabajen en consonancia y de forma complementaria es necesario que figuras parentales, profesorado, equipo directivo y personal administrativo escolar tengan claro cuáles son sus obligaciones, limitaciones y restricciones. La cooperación en armonía es posible cuando se construyen relaciones basadas en el respeto mutuo, la confianza y existe reciprocidad en la comunicación (Houry et al., 2019; Rouse y O'Brien, 2017). La comunicación no sólo debe centrarse en intercambiar información sobre el rendimiento académico del estudiante, sino en el proceso de desarrollo del alumnado (Lusse et al., 2019). Dado que las evidencias han demostrado que la colaboración familia-escuela no surge

espontáneamente, la escuela debe buscar el empoderamiento de las familias ofreciendo oportunidades de participación real en un marco de acción proactivo, intencionado y planificado (Garbacz, et al., 2017; Lohman et al., 2018), especialmente en colectivos minoritarios o en riesgo de exclusión social en los que se evidencian niveles de cooperación bajos (Housel, 2021; Marschall y Shah, 2020).

La manera en la que la alianza entre familia-escuela se materializa en la práctica real ha sido analizada desde distintas aproximaciones teóricas. En este sentido, Álvarez (2019) analiza 6 modelos de colaboración familia-escuela que convergen en la constatación de que la educación se concibe como el producto resultante de iniciativas, responsabilidad y esfuerzos compartidos por familia-escuela-comunidad, destacando la adopción de un enfoque sistémico que pone en valor el flujo constante de comunicación y reacomodación entre los diferentes agentes implicados. El modelo de Epstein (2001) propone una clasificación en seis dominios de actuaciones que la escuela puede emprender para favorecer la implicación familiar: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con entidades comunitarias. La diversidad de actuaciones escolares posibles para la cooperación conlleva entender el concepto de implicación familiar como constructo multidimensional que reconoce múltiples vías para que las familias participen en el apoyo y el aprendizaje de sus hijos/as en el hogar, en la escuela y a través de las asociaciones que se establecen entre estas y la escuela (Fantuzzo et al., 2000).

El interés por la cooperación familia-escuela radica en las evidencias disponibles que muestran los beneficios derivados de esta implicación (García-Bacete, 2006; Radu, 2013). Estos beneficios reportan en el bienestar del alumnado, en el resto de la comunidad educativa y en la sociedad en general (Barger et al., 2019; Mahuro y Hungi, 2016; Xitao, 2001). Asimismo, de acuerdo con el marco normativo en materia de educación, la implicación familiar ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, adoptando actualmente la familia un papel significativo en la reconstrucción de una institución educativa inclusiva, equitativa y democrática (Lago et al., 2021). Sin embargo, el reconocimiento de los derechos de las figuras parentales en la vida de los centros y su regulación en las políticas educativas actuales no han conllevado un incremento sustancial de la participación plena de las familias en las escuelas (Frew et al., 2013; Rodrigo et al., 2018). Goshin (2021) analiza la existencia de perfiles familiares en la participación (intrusivos, supervisores e indiferentes), encontrando una variación significativa de los mismos dependiendo de la etapa escolar. Así, y en consonancia con otros estudios, los índices de implicación familiar decrecen y son más heterogéneos cuando se estudian las etapas educativas que se cursan en la adolescencia (Frew et al., 2013; Gomáriz et al., 2019).

A pesar de los beneficios de la colaboración entre ambos microsistemas, esta práctica no está exenta de desafíos. Por ejemplo, algunos agentes educativos mencionan una distribución desigual del poder, prácticas selectivas que impiden que las familias participen activamente, o falta de tiempo o de interés en la relación

(Lohman et al., 2018). La identificación de las barreras que obstaculizan la cooperación entre ambos contextos es un ejercicio necesario a tener en cuenta en el desarrollo de prácticas basadas en evidencias (Frew et al., 2013; Lohman et al., 2018). Existen en la literatura algunas aproximaciones a la tarea de clasificar las barreras en la cooperación entre familias-escuelas. Una de ellas es la propuesta por Christenson (2004) que diferencia las barreras estructurales de las psicológicas. Por otro lado, Hornby y Lafaele (2011) proponen un modelo explicativo teórico de las barreras agrupándolas en dimensiones de familias, estudiantes, relación familia-escuela y, por último, sobre cuestiones sociales.

El creciente número de estudios centrados en la identificación de barreras en los últimos años hace que estemos en el momento idóneo para hacer una síntesis de las evidencias disponibles. Existen revisiones narrativas que se aproximan a esta temática, pero ninguna sigue un procedimiento riguroso y sistemático de acuerdo con las recomendaciones PRISMA y SALSA como lo hace este trabajo. Desde un enfoque global e integrador, este trabajo se plantea dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las barreras que están obstaculizando la cooperación entre la familia y la escuela?

2. Método

Se realizó una revisión sistemática (estudio de alcance) siguiendo las recomendaciones específicas de los criterios Prisma (Moher et al., 2009) y siguiendo el procedimiento SALSA (Grant y Booth, 2009). El diagrama de flujo seguido se muestra en la Figura 1.

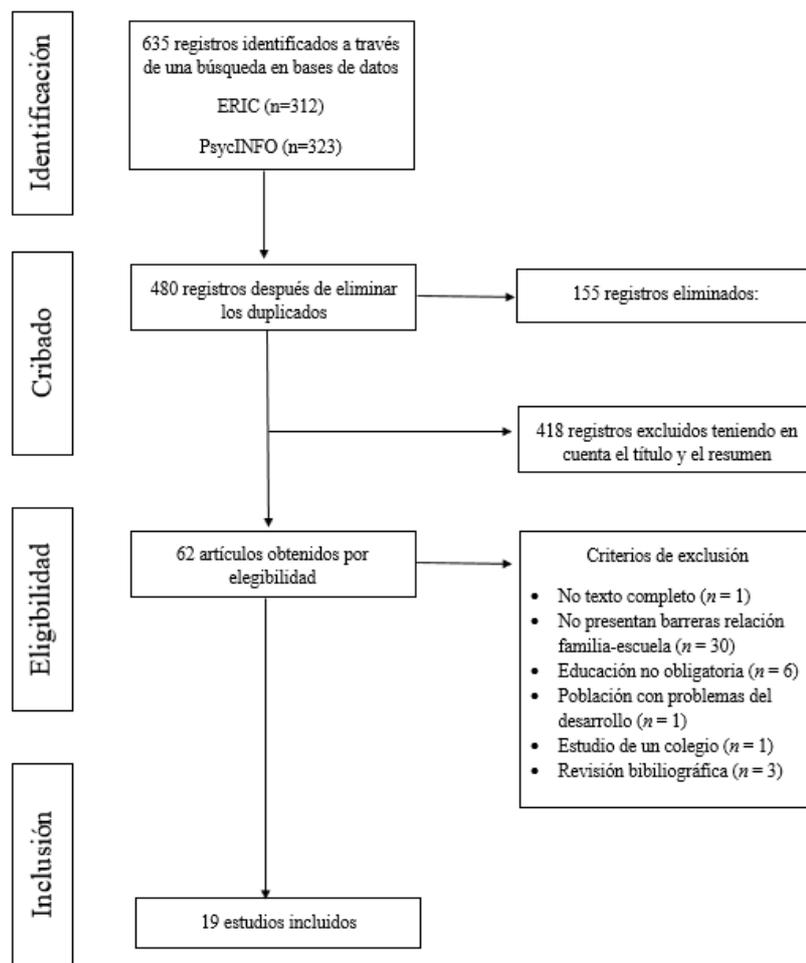


Figura 1. Diagrama de flujo

2.1. Búsqueda planificada

La búsqueda de artículos se desarrolló a partir del listado de bases de datos de la biblioteca de la Universidad de Sevilla, eligiendo ERIC y PsycINFO, y utilizando MENDELEY como gestor bibliográfico. La pregunta de investigación planteada fue: ¿cuáles son las barreras que están obstaculizando la cooperación entre la familia y la escuela según las evidencias de investigación disponibles? Se utilizó la estrategia PEO para la elección de los artículos (Rivera y Ramos, 2021):

- P (Población): agentes educativos (figuras parentales, estudiantado o profesionales de la educación) inmersos en la educación obligatoria (6 a 16 años).
- E (Variable Resultado o exposición): implicación o participación familiar en la escuela
- O (Resultados): barreras en la cooperación familia-escuela.

La última búsqueda de artículos se llevó a cabo el 31 de enero de 2021 siguiendo la siguiente estrategia:

- ERIC: ((RELATION* OR INVOLVE* OR PARTNER* or ENGAGEMENT) AND (FAMIL* OR PARENT* OR MOTHER)).Ti. AND ((SCHOOL* OR TEACHER*) AND (BARRIER* OR DIFFICULT* OR PARTICIPAT*)).Ab.
- PSYCINFO: (title(RELATION*) OR title(INVOLVE*) OR title(PARTNER*) or title(ENGAGEMENT)) AND (title(FAMIL*) OR title(PARENT*) OR title(MOTHER)) AND (abstract(SCHOOL*) OR abstract(TEACHER*)) AND (abstract(BARRIER*) OR abstract(DIFFICULT*) OR abstract(PARTICIPAT*))

La búsqueda estaba centrada en identificar artículos de investigación empírica primarios publicados entre 2013-2021, escritos en inglés o español, y publicados en revistas científicas sometidas a un proceso de revisión por pares.

2.2. Evaluación según criterios de elegibilidad

La fase de búsqueda generó un conjunto de 635 artículos (312 ERIC y 323 PSYCINFO) que fueron evaluados de acuerdo con el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión: estudios que aborden como objetivo la relación familia-escuela desde el enfoque de la responsabilidad compartida; los/as informantes de la muestra de estudio son profesionales de la educación, figuras parentales y estudiantado, y estudios centrados en el marco de la educación escolar obligatoria. Y, atendiendo a los siguientes criterios de exclusión: no acceso al texto completo; no informan de barreras de la cooperación familia-escuela; referidos a etapas de educación no obligatoria; basados en la colaboración familia-escuela ante asignaturas concretas; abordaje en población con problemas específicos del desarrollo; referidos a la educación online; estudios de caso único; estudios de validación de instrumentos; estudios de evaluación de actuaciones o intervenciones escolares.

Como se puede observar en la Figura 1, del total de los 635 artículos revisamos 480 (tras la eliminación de duplicados) atendiendo a su título y resumen. Este primer cribado inicial determinó que 62 parecían cumplir con los criterios de elegibilidad de este estudio. La segunda fase consistió en la lectura de texto completo y determinó la inclusión definitiva de 19 artículos.

2.3. Síntesis y análisis

Los resultados de los 19 artículos fueron sintetizados siguiendo un esquema común que recababa información sobre características metodológicas y resultados de investigación. Se utilizó una tabla de EXCEL para esta fase previa al análisis. Una vez descritas metodológicamente las 19 fuentes definitivas, y numeradas del [1] al [19] por orden alfabético según el apellido del primer autor, se realizó un estudio cualitativo mediante análisis de contenido de estructura superficial amplia (un análisis manifiesto) siguiendo las cuatro etapas propuestas por Bengtsson (2016): la descontextualización, la recontextualización, la categorización y la compilación. Así, en un primer momento, se extrajeron 182 barreras de las 19 fuentes documentales que se analizaron. En un segundo momento se cribaron las barreras identificadas agrupándolas en 49 (descritas en el apartado de resultados). En un tercer momento, y siguiendo un sistema de clasificación inductivo que tomó como referencia el marco

bioecológico de Bronfenbrenner (2005), las barreras identificadas se agruparon en función de si estaban relacionadas con las escuelas, las familias, el alumnado, la corresponsabilidad familia-escuela o con factores sociopolíticos. Por último, y dentro de cada una de estas 5 áreas, las barreras se agruparon utilizando un sistema de clasificación deductivo e identificando, para cada barrera, la fuente de origen con el número que se asignó a cada publicación. Todas las recomendaciones sobre la fiabilidad durante las fases de análisis de contenido cualitativo (Elo et al., 2014) fueron observadas por los autores de este trabajo.

3. Resultados

3.1. Descripción de las características metodológicas de las publicaciones

En la Tabla 1 están las características metodológicas de los 19 estudios seleccionados según autoría, diseño, método de investigación, características de la muestra y análisis estadísticos.

Tabla 1
Características metodológicas de los estudios

Estudio	Diseño	Método	Muestra	Análisis
[1] Anastasiou y Papagianni, 2020	Transversal	Cuantitativo (encuesta)	54 FP 84 profesorado 12 directores Educación Secundaria Grecia	Análisis de contrastos (ANOVA)
[2] Baker et al., 2016	Transversal	Cualitativo (grupos focales)	50 FP 76 profesionales Hasta educación secundaria EE.UU	Análisis temático
[3] Bellibas y Gumus, 2013	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	10 profesores Educación Primaria Turquía	Análisis de contenido
[4] Camacho- Thompson et al., 2016	Transversal	Cuantitativo (encuesta)	428 FP inmigrantes (Latinos) Hasta educación Secundaria EE.UU.	Análisis de regresión

Estudio	Diseño	Método	Muestra	Análisis
[5] Cole, 2021	Mixto	Cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) y cuantitativo (encuesta)	Cuantitativo: 248 FP. Cualitativo: 49 FP, 11 profesores y 5 directores Jamaica	Análisis de contenido Análisis de contingencias
[6] Cranston, et al., 2021	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	21 FP refugiadas árabes Educación secundaria EE.UU	Análisis de contenido
[7] Cross et al., 2019	Transversal	Cuantitativo (encuesta)	125 FP inmigrantes (Latinos) Hasta educación Primaria EE.UU.	ANOVA Análisis de regresión
[8] Cureton, 2020	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	19 FP refugiadas (11 de Siria y 8 de Iraq) Canadá	Análisis de contenido
[9] Garbacz et al., 2018	Transversal	Cualitativo (preguntas abiertas)	204 representantes de equipos escolares EE.UU.	Análisis temático
[10] Gokturk y Dinckal, 2018	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	38 profesores de escuelas privadas Turquía	Análisis temático
[11] Hornby y Blackwell, 2018	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	11 directores de centros Educación Primaria Reino Unido	Análisis de contenido
[12] Lusse et al., 2019	Transversal	Cualitativo: (entrevistas y análisis de actuaciones de promoción de	74 FP, 99 estudiantes y 63 profesores Países Bajos	Análisis de contenido

Estudio	Diseño	Método	Muestra	Análisis
		implicación parental)		
[13] Ng y Yuen, 2015	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	14 FP, 8 profesores y 2 directores China	Método etnográfico
[14] Ratliffe y Ponte, 2018	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	12 FP de familias locales, indígenas e inmigrantes Hasta educación secundaria EE.UU.	Análisis de contenido
[15] Robinson, 2017	Transversal	Cualitativo (entrevistas, grupos focales y observación)	21 FP, 6 profesores y 2 directores de 2 centros 8 representantes de distrito Centros situados en zonas de riesgo psicosocial Educación primaria EE.UU.	Análisis de contenido
[16] Smith et al., 2019	Transversal	Cuantitativo (Encuesta y lista de verificación observacional)	2951 estudiantes y 207 profesorado	Análisis de regresión
[17] Vega et al., 2017	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	5 psicólogas escolares EE.UU.	Análisis de contenido
[18] Xie y Postiglione, 2016	Transversal	Cualitativo (etnográfica): entrevistas semiestructurada con tres preguntas	22 FP China (zonas rurales)	Análisis de contenido
[19] Yulianti et al., 2019	Transversal	Cualitativo (entrevistas)	16 FP Educación primaria	Análisis de contenido

Estudio	Diseño	Método	Muestra Indonesia	Análisis
---------	--------	--------	----------------------	----------

Nota: FP = Figuras parentales

Del total, 18 presentaban un diseño transversal y solo uno fue de carácter mixto (transversal y longitudinal). En el 73.68% de los estudios se recabó información de carácter cualitativo (n = 14), en el 21% cuantitativa (n = 4), y en uno de los artículos se obtuvo información de ambos tipos. Los estudios revisados se realizaron fundamentalmente en Estados Unidos (n = 8), seguido de Turquía y China (n = 2), e Indonesia, País Bajos, Reino Unido, Jamaica y Grecia (n = 1). No se encontraron estudios en Latinoamérica ni en España. Finalmente, respecto al año de publicación, alrededor del 63% de los estudios se publicaron en los últimos cuatro años (2018-2021).

Respecto a las características de las muestras, un 31.58% (n = 6) recabaron información conjunta tanto de las figuras parentales como de los/as profesionales de la educación (profesorado y directores de centro). Mientras que el 42.10% (n = 8) solo contaron con la percepción de los/as progenitores, y el 26.31% (n = 5) de profesionales de la educación en exclusividad. Del total, solo un estudio (5.26%) tuvo en cuenta la percepción del estudiantado.

En consonancia con las características metodológicas de los estudios descritos, el tipo de análisis más saliente para la identificación de barreras en estos estudios fue el análisis de contenido/temático en el que se codifican las narrativas de los/as participantes extraídas fundamentalmente de las entrevistas (n = 14), seguido de los análisis de contrastes (ANOVA y análisis de contingencia) y de regresión que se desarrollaron en cuatro de los estudios y donde se analizan la relaciones entre diferentes variables relevantes en las publicaciones.

3.2. Barreras identificadas

A continuación se presentan las principales barreras identificadas en la revisión y que se agrupan en 5 categorías: familia, escuela, estudiantado, corresponsabilidad familia-escuela y sociopolíticas. Entre corchetes se identifica el artículo con el número asignado en la tabla 1.

3.2.1. Barras relacionadas con las características de las familias

3.2.2. Barreras relacionadas con el contexto escolar

- Política del centro educativo:
 - Prohibición de que las familias entren a las escuelas sin autorización previa [2, 13].
 - La falta de tareas para casa dificulta el conocimiento de los/as progenitores sobre la marcha de sus hijos/as [6].
- Falta de capacitación del profesorado para la cooperación con las familias:
 - Falta de conocimiento del profesorado del funcionamiento y ambiente familiar de su alumnado que complica el apoyo y la guía que pueden ofrecerles [1, 8, 11, 12, 14].

- Falta de profesionalidad de los/as profesores percibida por las familias y directores [1].
- Profesorado sin formación necesaria para tratar con las familias y, por tanto, éstas dejan de confiar en su labor docente [11].
- Actitudes negativas de los/as profesionales hacia la cooperación con las familias:
 - Predisposición desfavorable para facilitar encuentros familia-escuela y compartir preocupaciones relacionadas con el alumnado [5,9,13,19].
 - Apatía por promover la implicación familiar [13].
 - Subestimación por parte del profesorado de las habilidades parentales para la colaboración en cuestiones escolares [8,13,18].
 - Progenitores que no se sienten bien acogidos o respetados por el profesorado [11,13,14,15].
- Pobreza en la cantidad y la variedad de iniciativas de colaboración que promueven los centros educativos para las familias:
 - Escasez de iniciativas escolares para la participación real de las familias en el funcionamiento y organización de las escuelas [5, 12, 13, 14, 15, 18, 19].
 - Poca variedad de propuestas de colaboración: actividades convencionales con fines exclusivamente educativos e informativos [12, 13, 17].

3.2.3. Barreras relacionadas con el estudiantado

- Edad y mal ajuste del estudiantado en la escuela en términos conductuales o de rendimiento académico:
 - Las familias se implican menos en la escuela cuando el alumnado crece en edad [2, 16, 19].
 - El profesorado llama más a las familias cuyos hijos/as tienen problemas [8, 18].
 - Familias reacias a participar en tutorías cuando sus hijos/as tienen un problema [11, 12, 16, 18].
 - Actitud del profesorado poco amigable con las familias, especialmente ante casos de inadaptación escolar [12].
- Actitud negativa de los estudiantes hacia la colaboración de sus familias con la escuela:
 - Calidad de la relación parento-filial no buena [4].
 - El alumnado va a casa y cuenta ciertas historias que no reflejan la realidad [11, 12].

3.2.4. Barreras en la corresponsabilidad entre familia-escuela

- Procesos de comunicación entre familia-escuela:
 - Estrategias de comunicación poco claras, imprecisas o extemporáneas [2, 12, 14].
 - Diferentes estilos de comunicación de ambas partes [8].
 - Resistencia del profesorado por innovar en los canales de comunicación [14].

- Configuración de metas y distribución de roles entre figuras parentales y profesionales de la educación:
 - Hay profesores que piensan que las cuestiones pedagógicas son exclusivas de ellos y de lo que pasa dentro de las escuelas, mientras que las familias deben encargarse de la educación de sus hijos/as [10, 11, 15, 18, 19].
 - Progenitores que no ven la relación entre los buenos resultados en la escuela primaria y las oportunidades posteriores en la vida [11].
- Obstáculos para el encuentro y falta de conciliación entre los dos contextos:
 - Difícil coordinación con los horarios de las familias [2].
 - Progenitores con poco tiempo y no dispuestos a trabajar más allá de la jornada escolar [6, 11].
 - Baja disponibilidad compartida [9, 17].

3.2.5. Barreras sociopolíticas

- Normativas y reglamentos que regulan y gestionan la colaboración familia-escuela:
 - Reglamentos y otros documentos que no dejan claro qué estrategias podrían utilizar los/as profesores para iniciar la colaboración familia-escuela [18].
 - Algunos/as progenitores se sienten intimidados por la escuela a causa de los protocolos y políticas arraigadas en la estructura [5, 6, 16].
- Falta de financiación económica y escasez de recursos y apoyos institucionales:
 - Falta de financiación económica [9, 11].
 - Falta de recursos materiales y personales [9, 17].
 - Incapacidad de los maestros para dedicar tiempo a las familias [1, 8, 9, 11].
 - Falta de apoyo por parte de la administración y dirección escolar [9].

4. Discusión

La presente revisión confirmó la relevancia del tema en la literatura científica, destacando el estudio de la influencia positiva que la implicación familiar ejerce en la adaptación escolar (e.g., Radu, 2013). Se observó un alto interés por estudiar la relación familia-escuela en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales y/o trastornos del desarrollo, así como en colectivos minoritarios (e.g, Leenders et al., 2019). Cabe destacar que esta revisión ha excluido estudios centrados en población con problemas específicos del desarrollo.

4.1. Análisis metodológico de la revisión

La mayoría de los estudios han tenido lugar en países desarrollados, y corresponden a estudios con un diseño transversal descriptivo y cualitativo. Referente a los/as participantes, se observa una predominancia de las figuras parentales, seguido de los/as profesionales de la educación. Mientras que se adolece

de investigaciones centradas en las opiniones y experiencias de estudiantes. Las características de las muestras revelan también el interés por los colectivos minoritarios (raza, etnia, lengua o cultura) y en situación de exclusión social. Este resultado era esperable dado que existen evidencias previas que indican una menor implicación familiar en estos colectivos que en el resto de la comunidad educativa (Housel, 2021; Marschall y Shah, 2020). Cuando el alumnado de grupos minoritarios entra en la escuela se enfrenta a una serie de desafíos que comparten con sus familias. Estas situaciones pueden ser experimentadas con desconcierto por las familias cuando no disponen de competencias para afrontarlas, o resultar amenazantes si los desafíos conllevan la asunción de valores y conductas culturales contrarias a las adquiridas en el contexto familiar comunitario (Ferrada et al., 2021). Por último, los tamaños muestrales de los estudios de esta revisión variaron considerablemente en función del diseño de estudio. Así, el número de participantes en los estudios cuantitativos resultó ser mayor que el de los estudios cualitativos.

4.2. Categorización y análisis de las barreras identificadas

El proceso de categorización situó las barreras mayormente en el contexto de la familia, seguidas de la escuela, corresponsabilidad familia-escuela, factores sociopolíticos y, por último, en el estudiantado. Esta clasificación resultó ser similar a la propuesta teóricamente por Hornby y Lafaele (2011). La presencia en número de barreras de un grupo u otro resultaba variable según la persona informante. Se encontraron barreras propias en el discurso de los/as progenitores, relacionadas fundamentalmente con la escuela, y en el discurso de los/as profesionales de la educación incidiendo en el contexto familiar. Este resultado es atribuido a la tendencia de responsabilizar al otro de la falta de colaboración, siendo más críticos con la otra parte que con la propia (Bolívar, 2006).

Seguidamente se discuten las barreras identificadas en este estudio atendiendo a la clasificación de los cinco grupos, a la vez que se proponen mejoras. Este análisis se hace de acuerdo con las leyes de educación actuales que sitúan a las instituciones educativas como principales responsables del buen entendimiento entre ambos contextos de desarrollo, la familia y la escuela (LOMLOE, 2020).

Referente a las barreras situadas en las familias se pueden distinguir las susceptibles de cambio de las que no. Las barreras relacionadas con el bajo nivel socioeducativo, diferenciación de clases sociales, etnia, dificultades idiomáticas y culturales, acumulación de estresores que obliga a priorizar asuntos no escolares y experiencias pasadas de los/as progenitores en la escuela serían barreras poco susceptibles al cambio por la implicación familiar. En estos casos, se recomienda que el centro esté al tanto de lo que sucede en estos hogares para ajustarse a sus necesidades. Cuando las familias no comparten sus experiencias vitales con los/as profesionales encontramos un gran impedimento para la cooperación (Lusse et al., 2019). La creación de un clima de centro seguro y confiable es clave para la revelación de experiencias personales o secretos (Lago et al., 2021). Otras estrategias efectivas para conocer la realidad de las familias son las visitas familiares (Ng y Yuen, 2015; Wright et al., 2018) y para casos muy singulares, Lohman y

colaboradores (2008) proponen la pertinencia de trabajar desde un enfoque de planificación centrado en la persona, generando acciones personalizadas de acuerdo con los intereses, fortalezas y limitaciones de la familia. Las consecuencias asociadas a vivir en situaciones difíciles ponen de manifiesto la pertinencia de promover escuelas abiertas y democráticas que no juzguen a las familias, y que ofrezcan oportunidades de desarrollo para todos sus miembros.

Entre las barreras familiares susceptibles de cambio están la falta de entendimiento de las figuras parentales sobre cómo funciona la escuela y cómo pueden interactuar con ella. A este respecto, se propone la pertinencia de informar explícitamente a las familias sobre organización, disciplina y políticas de funcionamiento escolar (Ng y Yuen, 2015; O'Donnel y Kirkner, 2014), así como ofertar iniciativas escolares que abarquen todas las posibilidades reales de implicación familiar (Epstein, 2001). Las actitudes negativas de las familias hacia la escuela pueden ser afrontadas propiciando experiencias escolares positivas, creando un clima de confianza y seguro para la cooperación, e involucrando a la familia en la organización y funcionamiento del centro. Con estas acciones se espera favorecer en las familias el sentimiento de pertenencia al centro, y empoderarlas para que desempeñen con confianza y responsabilidad el ejercicio de parentalidad dentro y fuera del centro educativo. De acuerdo con la teoría de autoeficacia percibida, estos resultados evidencian que la baja autoeficacia parental es un obstáculo para la implicación familiar en las escuelas (Green et al., 2007).

Las barreras relacionadas con las escuelas muestran dificultades en diferentes áreas. Los estudios ponen énfasis en una formación del profesorado centrada en cómo trabajar con las familias desde un enfoque competencial y realista con la situación del momento (Addi-Raccah y Grinshtain, 2022; Camacho-Thompson et al., 2016). La formación debe ir encaminada a mejorar el trato con las familias (habilidades de comunicación), la autopercepción del docente como figura de enlace entre familia-escuela y generar una actividad proactiva por su parte (Lusse et al., 2006; Ng y Lee, 2005; Symeou et al., 2012).

Se recomienda la revisión de las políticas de centro para dar respuesta a los requerimientos y exigencias de la normativa escolar del momento. La participación de las familias no puede ser confundida con la representación de las familias en los diferentes consejos y comisiones que establece la ley, o con la asistencia a reuniones individuales o colectivas organizadas por el profesorado (Garbecz, 2018; Lusse et al., 2019). La corresponsabilidad educativa no surge espontáneamente, debe planificarse y la escuela es responsable de construirla. Esta debe elaborar un plan estratégico de actuación que promueva una colaboración realista y flexible que posibilite la participación real de todas las familias escolarizadas en el centro, especialmente las pertenecientes a colectivos minoritarios o en riesgo de exclusión social (Bolívar, 2006; Garbacz et al., 2017; Housel, 2021).

La dirección del centro tiene la capacidad de diseñar y aplicar políticas escolares y dar forma a las normas, las expectativas, el personal y la cultura de la escuela para favorecer la cooperación educativa (Marschall y Shah, 2020). Sirva de

referente el modelo de “Syneducation” de Mylonajou y Kekes (2005, 2007; citado en Álvarez, 2009), con sus fases de diagnóstico, intervención y evaluación, para la elaboración de un plan de actuación que tiene en cuenta las solicitudes y demandas familiares. Así, se espera que las familias se sientan protagonistas en la educación que sus hijos/as reciben de sus escuelas, y no meros observadores o simples apoyos.

Estudios previos han encontrado entre las peticiones familiares más populares: la posibilidad de participar en el diseño y puesta en marcha de experiencias educativas de aula, convocatoria de tutorías centradas en las fortalezas y talentos de los estudiantes y no sólo en los aspectos mejorables o problemáticos, reuniones introductorias individuales para que los agentes implicados se conozcan mutuamente, oferta de actividades educativas específicas para las familias centradas en la promoción de la parentalidad positiva (Ng y Yuen, 2015; Yulianti et al., 2019). Shajith y Erchul (2014) estudiaron el efecto diferencial de invitar a las familias a actividades escolares de diversas maneras. Los resultados mostraron que de las tres invitaciones estudiadas (general de la escuela, adicional específica del profesor y adicional específica del estudiante) la más eficaz era la invitación adicional del profesorado.

Por último, y en relación con las actitudes negativas que los/as profesionales de la educación tienen hacia la relación con las familias, se propone la creación de espacios de encuentros para el profesorado en el que se aborden estos asuntos. Así, se recomienda favorecer la confianza del profesorado en sus esfuerzos por establecer relaciones de colaboración con la familia mediante la formación y el apoyo institucional, y visibilizar el esfuerzo diario del profesorado para legitimar el trabajo desarrollado (Addi-Raccah y Arviv-Elyashiv, 2008).

En relación al estudiantado, las principales barreras encontradas están relacionadas con características personales como la edad, mal ajuste escolar y actitudes negativas hacia la colaboración familia-escuela. Referente a la edad, se ha constatado descensos en la implicación familiar conforme el alumnado crece (Frew et al., 2013). Son precisamente aquellas familias que arrastran una historia de falta de colaboración en la etapa de educación infantil y primaria las que presentan más dificultades durante la etapa de secundaria (Matuszny et al., 2007). Este resultado muestra la importancia de trabajar en el cuidado de la relación familia-escuela desde el inicio de la escolarización. Las familias de alumnado con problemas de adaptación escolar son las más reclamadas por el profesorado a reuniones de tutorización (Rodrigo et al., 2018; Smith et al., 2019). La historia de fracaso escolar conlleva en muchas familias y en el mismo profesorado sentimientos de culpa, impotencia, apatía y desesperanza que complican la relación familia-escuela (Smith et al., 2019). Un enfoque de trabajo centrado en fortalezas, así como la implicación en las actividades de participación familiar del propio estudiantado, puede contribuir una mejora en la actuación que se está desarrollando hasta el momento (Ng y Yuen, 2015). Suele ser habitual que el alumnado con problemas familiares o de ajuste escolar sea aquel que presente más actitudes negativas hacia la colaboración entre familias y escuelas (Mahuro y Hungi, 2016). Hacerle partícipe activo de esta colaboración contribuiría a

disminuir el desconcierto sobre el tema que abordan y el temor a que tomen decisiones por él. Una actitud acogedora por parte del estudiantado hacia las familias en el contexto escolar es un facilitador de la implicación parental (Lusse et al., 2019).

El éxito de la corresponsabilidad radica en el conocimiento, el entendimiento y el acuerdo de las partes implicadas. Concretamente, las dificultades para alcanzar una comunicación recíproca y bidireccional entre familia y escuela es uno de los mayores desafíos de la corresponsabilidad. La ineficacia de estos canales de comunicación (circulares o notas informativas) complica la consecución de este logro. Así como la tendencia de los centros escolares de convertir las reuniones individuales y colectivas en sesiones predominantemente burocráticas (se hacen cuando “toca”), informativas (para comunicar la situación académica) o de carácter sancionador-defensivo (cuando existen conflictos). En estos encuentros se espera que el acento se ponga en compartir experiencias, intercambiar opiniones y puntos de vista (positivas y negativas), y que ambas partes se involucren estableciendo acuerdos y compromisos (Macia, 2019). Para ello es necesario que los canales de comunicación familia-escuela sean de carácter bidireccional y permitan la reciprocidad. Se propone a los centros que sean ricos en el despliegue de los canales de comunicación ofertados para llegar al mayor número de familias posibles (agendas, correo electrónico, llamadas, videoconferencias, mensajería instantánea, etc.). Algunas iniciativas novedosas de centro: dossier para familias con información relativa al centro (web de centro, horarios de apertura, actividades escolares, etc.), y profesorado (materias, correos electrónicos y horarios de tutorías) y estudiantado (horario de clase, contenidos que se trabajan en el curso, oferta de actividades extraescolares); utilizar apps como *class dojo* que permiten entre profesorado, familias y estudiantado comunicación, conexión y el compartir información importante fácilmente, de manera instantánea, y superando la barrera idiomática; mostrarse accesibles y dispuestos para la comunicación en encuentros informales (hora de salida del estudiantado); o establecer una rutina comunicativa que garantice la continuidad en el tiempo (tres reuniones al año).

La corresponsabilidad puede verse mermada por las dificultades para gestionar la disponibilidad entre los agentes educativos de ambos contextos. La instauración de un servicio de ludoteca en el propio centro educativo durante las reuniones podría facilitar el cuidado de los más pequeños en las reuniones formales. Así como el despliegue de canales de comunicación diversos (e.g., tecnológicos) incrementaría las posibilidades de encuentro con familias muy ocupadas o con poca flexibilidad de horario en el trabajo.

Las relaciones entre profesorado y familias han sido narradas en algunos estudios como disonantes e incluso tensas por discordancias en la distribución de roles y en las metas educativas que persigue la escolarización (Cole, 2021). La construcción de roles generalmente se basa en las experiencias previas y en las expectativas personales y de quienes les rodean (Green et al., 2007). A este respecto se plantean varias estrategias facilitadoras: clarificar la delimitación de funciones y

responsabilidades de las partes implicadas de acuerdo con el reglamento y normativa vigente, hacer partícipe a las familias de la elaboración del plan de centro desde el inicio y generar experiencias enriquecedoras y positivas para la construcción de los roles. La asunción de la corresponsabilidad está oculta en escuelas y familias, y requiere ser trabajada invirtiendo tiempo y esfuerzo en la oferta de iniciativas escolares y en la reconstrucción de creencias de las partes implicadas.

Si las escuelas y las familias desean trabajar juntas por la educación y el desarrollo infanto-juvenil, no solo necesitan mejores disposiciones legales sino también la creación de estructuras y recursos de apoyo. Existen barreras sociopolíticas que deben ser tenidas en cuenta. En relación a la falta de claridad de las normativas se propone la construcción de normativas de “abajo” a “arriba” que atiendan a las partes implicadas en la educación escolar (familia-escuela-comunidad), que las instituciones se acerquen a los centros educativos para explicar y clarificar cuestiones sobre el asunto, así como que las normativas sean sometidas a audiencia durante un tiempo. Por otra parte, referente a la captación de fondos, se propone buscar financiación económica mediante convocatorias públicas y/o privadas destinadas a la mejora de prácticas escolares. De acuerdo con la revisión de Álvarez (2019), la educación es el producto del trabajo de familia, escuela y comunidad lo que sugiere la pertinencia de invertir en la creación de servicios integrales que promuevan el trabajo coordinado y responsable, lo que facilitaría también la compartición de recursos y activos de la zona (Lohmann et al., 2018).

4.3. Conclusiones y limitaciones del estudio

Este trabajo tiene algunas limitaciones conceptuales y metodológicas. De entre las primeras caben señalar dos: por un lado, se han identificado las barreras en la colaboración entre las familias y las escuelas como si esa colaboración fuera un constructo homogéneo y estático; y, por otro lado, se han informado de barreras, pero no ha sido posible jerarquizarlas en función de la importancia que los informantes le otorgaban a cada una de ellas. En cuanto a las limitaciones metodológicas de este trabajo caben señalar también dos: la primera de ellas es que faltan las voces de los niños, las niñas y adolescentes dado que no son las voces de los artículos seleccionados; y, la segunda de ellas es la posibilidad de haber perdido información relevante en el proceso de categorización.

A pesar de estas limitaciones, este trabajo permite extraer conclusiones interesantes para la mejora de la cooperación familia-escuela. El número elevado de barreras que dificultan la cooperación entre las familias y las escuelas confirma que se está ante dos contextos diferenciados en cuanto estructura, organización y funcionalidad. Y a pesar de la existencia de influencias superpuestas y de responsabilidades compartidas, el entendimiento entre ambas no es fácil (López et al., 2004). En esta revisión se evidenciaron barreras situadas en diferentes niveles ecológicos que justifica la necesidad de que cada centro educativo elabore su propio plan de centro. No existe un modelo de cooperación universal, toda la comunidad educativa debe implicarse en la planificación para alcanzar objetivos conjuntos relacionados con la optimización de los procesos escolares de enseñanza-

aprendizaje, el desarrollo de habilidades para la vida personal y familiar, y las políticas de funcionamiento escolar (Epstein, 2001).

De acuerdo con Castro et al (2015), este trabajo quiere finalizar con la idea de entender la implicación familiar en la escuela como una competencia. Esto quiere decir que, como cualquier competencia, la implicación familiar es susceptible de ser ejercitada, entrenada, fomentada y desarrollada independientemente de su nivel de partida o de la idiosincrasia de la familia. La responsabilidad de que familia y escuela se entiendan y formen un buen equipo de trabajo está en manos de los/as profesionales de la educación que trabajan en los centros educativos y, en especial, de quienes la dirigen. Este enfoque optimista anima a pensar que las barreras existentes en el binomio familia-escuela pueden ser superadas con la puesta en marcha de un plan estratégico de actuación escolar que posibilite el empoderamiento de las familias, así como del profesorado y del estudiantado para la cooperación familia-escuela.

Referencias bibliográficas

Las referencias marcadas con un asterisco (*) indican que han sido incluidas en la revisión sistemática.

Addi-Racah, A y Grinshtain, Y. (2021). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6), 1142-1164, <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>

Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-3. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>

*Anastasiou, S. y Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>

*Baker, T.L., Wise, J., Kelley, G. y Skiba, R.J. (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.

Barger, M.M., Kim, E.M., Kuncel, N.R. y Pomerantz, E.M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>

*Bellibas, M.S. y Gumus, S. (2013). The Impact of Socio-Economic Status on Parental Involvement in Turkish Primary Schools: Perspective of Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 178-193.

- Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- *Camacho-Thompson, D.E., Guillen-O'Neel, C., Gonzales, N.A. y Fuligni, A.J. (2016). Financial strain, major family life events, and parental academic involvement during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1065-1074. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0443-0>
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: a framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323. <https://doi.org/10.1080/0924345960070402>
- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995>
- *Cole, S.M. (2021). Contextualising parental involvement at the elementary level in Jamaica. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1777844>
- *Cranston, J., Labman, S. y Crook, S. (2021). Reframing Parental Involvement as Social Engagement: A Study of Recently Arrived Arabic-Speaking Refugee Parents' Understandings of Involvement in their Children's Education. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 371-404.
- *Cross, F.L., Rivas-Drake, D., Rowley, S., Mendez, E., Ledon, C., Waller, A. y Kruger, D.J. (2019). Documentation-status concerns and Latinx parental school involvement. *Translational Issues in Psychological Science*, 5(1), 29-41. <https://doi.org/10.1037/tps0000184>
- *Cureton, A.E. (2020). Strangers in the school: Facilitators and barriers regarding refugee parental involvement. *The Urban Review*, 52(5), 924-949.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., y Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships-preparing educators and improving schools*. Boulders, CO.
- Fantuzzo, J., Tiger, E., y Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education.

- Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Ferrada, D., Jara, C., y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 7-27.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Frew, L.A., Zhou, Q., Duran, J., Kwok, O.M., y Benz, M.R. (2013). Effect of School-Initiated Parent Outreach Activities on Parent Involvement in School Events. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(1), 27-35.
<https://doi.org/10.1177/1044207311427163>
- Garbacz, S.A., Herman, K.C., Thompson, A.M., y Reinke, W.M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- *Garbacz, S.A., Hirano, K., McIntosh, K., Eagle, J.W., Minch, D. y Vatland, C. (2018). Family Engagement in Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports: Barriers and Facilitators to Implementation. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 448-459. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000216>
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- *Gokturk, S. y Dinckal, S. (2018). Effective Parental Involvement in Education: Experiences and Perceptions of Turkish Teachers from Private Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(2), 183-201.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2017.1388777>
- Gomáriz, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P., y Hernández-Prados, M.Á. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 748710.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- Goshin, M., Dubrov, D., Kosaretsky, S., y Grigoryev, D. (2021). The Strategies of Parental Involvement in Adolescents' Education and Extracurricular Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 906-920.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01399-y>
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., y Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a

- theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- *Hornby, G. y Blackwell, I. (2018). Barriers to Parental Involvement in Education: An Update. *Educational Review*, 70(1), 109-119. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review* 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Houri, A.K., Thayer, A.J., y Cook, C.R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home communication system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology*, 34(4), 421-432. <https://doi.org/10.1037/spq0000318>
- Housel, D.A. (2021). Supporting the engagement and participation of multicultural, multilingual immigrant families in public education in the United States: Some practical strategies. *School Community Journal*, 30(2), 185-209.
- Lago, R., Morcillo, V. y Menacho, I. (2021). Estrategias para favorecer la relación familia-escuela. En C. Delgado, E. Aragón y J. I. Navarro. *Colaboración familia-escuela. Manual para docentes* (pp. 105-120). Pirámide.
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M y Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lohman, M.J., Hathcote, A.R. y Boothe, K.A. (2018). Addressing the barriers to family-school collaboration: A brief review of the literature and recommendations for practice. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(10), 25-31. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454424>.
- Lopez, I., Ridao, P., y Sánchez. J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- *Lusse, M., Notten, T. y Engbersen, G. (2019). School-family partnership procedures in urban secondary education, Part A: Strengths and limitations. *The School Community Journal*, 29(1), 201-226.
- Mahuro, G.M. y Hungi, N. (2016). Parental participation improves student academic achievement: A case of Iganga and Mayuge districts in Uganda. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264170>

- Marschall, M.J. y Shah, P.R. (2020). Linking the Process and Outcomes of Parent Involvement Policy to the Parent Involvement Gap. *Urban Education*, 55(5), 699-729. <https://doi.org/10.1177/0042085916661386>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Secretaría General Técnica.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J.A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P.J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., ... Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- *Ng, S-W. y Yuen, W.K.G. (2015). The Micro-Politics of Parental Involvement in School Education in Hong Kong: Ethnocentrism, Utilitarianism or Policy Rhetoric! *Educational Review*, 67(2), 253-271. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.868786>
- O'Donnell, J. y Kirkner, S.L. (2014). The Impact of a Collaborative Family Involvement Program on Latino Families and Children's Educational Performance. *School Community Journal*, 24, 211-234.
- Radu, R (2013). School-based parental involvement: a comparative assessment of predictors of satisfaction in South-East Europe. *Educational Studies*, 39(2),167-182. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.702891>
- *Ratliffe, K.T. y Ponte, E. (2018). Parent Perspectives on Developing Effective Family-School Partnerships in Hawaii. *School Community Journal*, 28(1), 217-247.
- Rivera, F. y Ramos, P. (2021). Las revisiones sistemáticas. En E. Trigo y L. Jiménez, *Guía para la elaboración de informes científicos en psicología y ciencias afines* (pp. 125-182). Universidad de Sevilla.
- *Robinson, D.V. (2017). Collaborative Partnerships between High Poverty and Minority Parents and Educational Leaders: Reversing the School and Home Divide. *Journal for Multicultural Education*, 11(1), 2-18. <http://dx.doi.org/10.1108/JME-11-2015-0035>
- Rodrigo, M.J., Martínez, R.A. y Rodríguez, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158.
- Rouse, E., y O'Brien, D. (2017). Mutuality and reciprocity in parent-teacher relationships: Understanding the nature of partnerships in early childhood education and care provision. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 45-52. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.06>

- Shajith, I.B., y Erchul, P.W. (2014). Bringing Parents to School: The Effect of Invitations from School, Teacher, and Child on Parental Involvement in Middle Schools. *International Journal of School & Educational Psychology* 2(1), 11-23. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.854186>
- *Smith, T.E., Reinke, W.M., Herman, K.C. y Huang, F. (2019). Understanding Family-School Engagement across and within Elementary- and Middle-School Contexts. *Grantee Submission*, 34(4), 363-375. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000290>
- Symeou, L, Roussounidou, E., y Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-88.
- *Vega, D., Lasser, J. y Fernandez, S.E. (2017). School Psychologists' Family-School Partnering Experiences with Latinos. *Psychology in the Schools*, 54(2), 169-182. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21988>
- Wright, K.B., Shields, S.M., Black, K., y Waxman, H.C. (2018). The effects of teacher home visits on student behavior, student academic achievement, and parent involvement. *The School Community Journal*, 28(1), 67-90.
- *Xie, A. y Postiglione, G.A. (2016). "Guanxi" and School Success: An Ethnographic Inquiry of Parental Involvement in Rural China. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 1014-1033. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.1001061>
- Xitao, F (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61. <https://doi.org/10.1080/00220970109599497>
- *Yulianti, K., Denessen, E. y Droop, M. (2019). Indonesian Parents' Involvement in Their Children's Education: A Study in Elementary Schools in Urban and Rural Java, Indonesia. *School Community Journal*, 29(1), 253-278.

Contribuciones del autor

Los autores deben incluir un pequeño párrafo en el que se indique la contribución realizada por cada uno de los mismos en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo, atendiendo a las diferentes tareas llevadas a cabo. Solo se hará cuando los trabajos presenten más de un autor. En este apartado solo deben aparecer las iniciales de los autores (por ejemplo, J.A.M.-G. Para Juan Antonio Molina-García).

Financiación

Los autores deben indicar las subvenciones que han recibido como apoyo a su trabajo de investigación. Si no ha recibido ningún tipo de apoyo económico agregue: “Esta investigación no recibió financiación externa”.

Agradecimientos

En esta sección, los autores pueden agradecer cualquier apoyo institucional, técnico o administrativo prestado para el desarrollo de la investigación.

Conflicto de intereses

Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética

Los autores deben indicar que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, aportando, si es posible, el código de referencia de aprobación de la investigación por el comité ético de su institución.

Cómo citar este artículo:

Lorence, B., Nieto, M., Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre las familias y las escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28 (1), 125-148. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356>