De la participación a la corresponsabilidad: análisis comparado de las políticas de colaboración familia-escuela en Iberoamérica (2015-2025)

Da participação à corresponsabilidade: análise comparada das políticas de colaboração família-escola na Ibero-América (2015-2025)

From Participation to Shared Responsibility: A Comparative Analysis of Family–School Collaboration Policies in Ibero-America (2015–2025)

Angel Molina-Herrera [1] https://orcid.org/0009-0007-6074-4983
Jesica Moreno-Puchalt [1] https://orcid.org/0000-0001-9262-7916
[1] *Universitat Politècnica de València, España.*

Resumen. La colaboración entre las familias y las instituciones educativas constituye un componente estratégico de las políticas orientadas a garantizar la calidad, la equidad y la continuidad de las trayectorias educativas. Este artículo analiza comparativamente las principales transformaciones experimentadas por la colaboración familia-escuela en Iberoamérica entre 2015 y 2025. Se realizó una revisión documental analítica y comparada que integró literatura científica indexada, informes de organismos internacionales y documentación institucional correspondiente a nueve países: España, Portugal, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Uruguay. El análisis se organizó mediante una matriz de categorías centrada en la participación familiar, la institucionalización de políticas, la digitalización, la equidad y la evaluación de resultados. Los hallazgos muestran un desplazamiento desde modelos centrados en la comunicación y la participación presencial hacia enfoques de corresponsabilidad y comunidad educativa, acelerado por la pandemia de COVID-19. Además, persisten importantes desigualdades materiales y digitales que condicionan las oportunidades de participación y una limitada evidencia comparable sobre el impacto de las políticas implementadas. Se concluye que la siguiente etapa de las políticas educativas iberoamericanas debe priorizar modelos de colaboración estables, inclusivos y evaluables, fortaleciendo la gobernanza educativa y evitando trasladar a las familias responsabilidades que corresponden a las instituciones educativas.

Palabras clave: colaboración familia-escuela; participación familiar; corresponsabilidad educativa; desigualdad educativa; gobernanza educativa.

Resumo. A colaboração entre as famílias e as instituições educacionais constitui um componente estratégico das políticas voltadas a garantir a qualidade, a equidade e a continuidade das trajetórias educacionais. Este artigo analisa, de forma comparativa, as principais transformações vivenciadas pela colaboração família-escola na Ibero-América entre 2015 e 2025. Foi realizada uma revisão documental analítica e comparada que integrou literatura científica indexada, relatórios de organismos internacionais e documentação institucional referente a nove países: Espanha, Portugal, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Nicarágua e Uruguai. A análise foi estruturada por meio de uma matriz de categorias centrada na participação familiar, na institucionalização de políticas, na digitalização, na equidade e na avaliação de resultados. Os resultados indicam uma transição de modelos focados na comunicação e na participação presencial para abordagens de corresponsabilidade e comunidade educativa, processo acelerado pela pandemia de COVID-19. Além disso, persistem desigualdades materiais e digitais significativas que condicionam as oportunidades de participação, bem como há evidências comparáveis limitadas sobre o impacto das políticas implementadas. Conclui-se que a próxima etapa das políticas educacionais ibero-americanas deve priorizar modelos de colaboração estáveis, inclusivos e passíveis de avaliação, fortalecendo a governança educacional e evitando transferir para as famílias responsabilidades que cabem às instituições educacionais.

Palavras-chave: colaboração família-escola; participação familiar; corresponsabilidade educativa; desigualdade educacional; governança educacional.

Abstract. Family–school collaboration has become a strategic component of educational policies aimed at ensuring quality, equity and continuity in students' educational trajectories. This article provides a comparative analysis of the main transformations in family–school collaboration across Ibero-America between 2015 and 2025. An analytical documentary review was conducted, integrating peer-reviewed scientific literature, reports from international organizations and official policy documents from nine countries: Spain, Portugal, Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico, Nicaragua and Uruguay. The analysis was structured through a comparative matrix addressing family participation, policy institutionalization, digitalization, educational equity and evidence of implementation and outcomes. Findings reveal a gradual shift from communication-based and face-to-face participation models towards broader approaches centred on shared responsibility and educational community, a process accelerated by the

COVID-19 pandemic. At the same time, persistent material and digital inequalities continue to shape families' opportunities for participation, while comparable evidence on policy outcomes remains limited across countries. The article concludes that future Ibero-American educational policies should prioritize stable, inclusive and evaluable collaboration models, strengthen educational governance and avoid transferring institutional responsibilities from schools to families.
Keywords: family-school collaboration; family participation; shared educational responsibility; educational inequality; educational governance.

1. Introducción

La relación entre las familias y las instituciones educativas constituye una dimensión fundamental de las políticas orientadas a garantizar la calidad, la equidad y la continuidad de las trayectorias educativas. Lejos de representar un elemento complementario de la vida escolar, la colaboración familia-escuela condiciona la comunicación entre los distintos actores educativos, el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, la prevención del abandono escolar y la capacidad de respuesta de los sistemas educativos ante situaciones de vulnerabilidad.

La década comprendida entre 2015 y 2025 ha estado marcada por profundas transformaciones en los sistemas educativos iberoamericanos. La digitalización, las desigualdades socioeconómicas, las reformas educativas, los cambios en las formas de comunicación y, especialmente, la pandemia de COVID-19 modificaron las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y alteraron las relaciones entre las instituciones educativas, las familias y las comunidades (UNESCO, 2021; CEPAL, 2020). Como consecuencia, la colaboración familia-escuela pasó de ser entendida principalmente como un mecanismo de comunicación y apoyo al aprendizaje a convertirse progresivamente en un componente de las políticas de corresponsabilidad y de construcción de comunidades educativas (OEI, 2023).

Este proceso debe situarse también en el contexto de la Agenda 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que promueve sistemas educativos inclusivos, equitativos y de calidad mediante modelos de gobernanza capaces de implicar a los distintos actores de la comunidad educativa (UNESCO, 2020). Desde esta perspectiva, la UNESCO ha señalado que las familias, las escuelas, las comunidades y las administraciones educativas forman parte de un mismo ecosistema de gobernanza y que las políticas deben crear condiciones efectivas para la participación y la rendición de cuentas como garantía del derecho a la educación (UNESCO, 2021). Esta visión resulta especialmente pertinente para analizar la evolución de la colaboración familia-escuela en Iberoamérica durante la última década.

1.1 Problema de investigación

La literatura internacional ha demostrado de forma consistente que la participación familiar puede asociarse positivamente con el rendimiento académico, la permanencia escolar, el bienestar socioemocional y las expectativas educativas del alumnado. Sin embargo, también ha mostrado que dicha participación está profundamente condicionada por factores socioeconómicos, culturales, institucionales y territoriales. Las oportunidades de participar no dependen únicamente de la disposición de las familias, sino también de las condiciones que ofrecen las instituciones educativas y de las políticas públicas que regulan esta relación.

Durante la última década se ha producido un importante crecimiento de investigaciones sobre implicación parental (*parental involvement*), compromiso familiar (*family engagement*) y alianzas entre escuela y comunidad. Revisiones sistemáticas y metaanálisis recientes indican que los efectos de la participación familiar son heterogéneos y dependen del tipo de participación, de la etapa educativa y del contexto social en el que se desarrolla. La literatura también ha evolucionado desde modelos centrados en la implicación individual de las familias hacia enfoques que consideran la colaboración como una responsabilidad compartida entre familias, escuelas, administraciones y comunidad.

En este contexto, el presente estudio examina comparativamente las políticas y experiencias de colaboración familia-escuela documentadas en nueve países iberoamericanos entre 2015 y 2025. El análisis atiende a las diferencias nacionales, las modalidades de institucionalización y la información disponible sobre implementación y resultados, con el fin de identificar tendencias compartidas y desafíos para las políticas educativas.

1.2 Estado de la cuestión

La investigación sobre la colaboración entre familias y escuelas ha experimentado una evolución conceptual significativa durante las últimas dos décadas. Los primeros trabajos se centraban principalmente en la implicación parental (*parental involvement*), entendida como el conjunto de acciones desarrolladas por madres, padres o tutores para apoyar el aprendizaje y el desarrollo educativo del alumnado tanto en el hogar como en la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005). Posteriormente, la literatura amplió esta perspectiva hacia el concepto de compromiso familiar (*family engagement*), que incorpora procesos bidireccionales de comunicación, confianza, participación en la toma de decisiones y colaboración sostenida entre familias, escuelas y comunidad (Goodall y Montgomery, 2014; Epstein, 2018).

Ya los primeros metaanálisis sobre esta relación mostraron una asociación positiva y consistente entre la implicación familiar y el rendimiento académico (Fan y Chen, 2001), conclusión reforzada poco después por la revisión de evidencia de Henderson y Mapp (2002) sobre el impacto de las conexiones entre escuela, familia y comunidad. Diversas revisiones sistemáticas y metaanálisis han confirmado que la participación familiar mantiene una asociación positiva con el rendimiento académico, la permanencia escolar y distintos indicadores de bienestar educativo. Castro et al. (2015), en un metaanálisis de investigaciones internacionales, concluyen que las formas de participación relacionadas con el aprendizaje en el hogar presentan efectos más consistentes que la participación ocasional en actividades escolares. Del mismo modo, Benner et al. (2016) muestran que la implicación familiar contribuye al éxito educativo de los adolescentes, aunque sus efectos están mediados por el rendimiento previo y el nivel socioeconómico de las familias. Wilder (2014) llega a conclusiones similares al sintetizar la evidencia disponible sobre diferentes modalidades de participación familiar y sus efectos educativos. Van Voorhis et al. (2013) aportan evidencia específica sobre la etapa de 3 a 8 años, mostrando que la implicación familiar temprana se asocia con mejoras en el desarrollo educativo. Wang y Sheikh-Khalil (2014), por su parte, amplían esta evidencia al ámbito socioemocional, mostrando que la participación familiar también se relaciona con el bienestar y la salud mental del alumnado de secundaria.

La literatura más reciente ha introducido una mirada más crítica sobre estos resultados. Kim (2022), a partir de un metaanálisis de segundo orden, señala que la relación entre participación familiar y rendimiento académico no es homogénea y depende del contexto educativo, del tipo de participación analizado y de la calidad metodológica de los estudios. En la misma dirección, la revisión sistemática de metaanálisis de Holzberger et al. (2023) confirma que el tamaño y la consistencia de estos efectos varían considerablemente entre estudios, lo que aconseja prudencia frente a generalizaciones simples. En esa línea, Tan et al. (2020) muestran que los beneficios de la participación familiar se encuentran estratificados por el nivel socioeconómico, de manera que las familias con mayores recursos suelen disponer de más oportunidades para implicarse en los procesos educativos. Estas investigaciones cuestionan interpretaciones simplificadas que atribuyen las diferencias educativas exclusivamente al grado de implicación familiar.

Paralelamente, ha aumentado el interés por comprender la colaboración familia-escuela como un componente de la equidad educativa y de la gobernanza de los sistemas educativos. Goodall y Montgomery (2014) proponen entender la participación como un continuo que evoluciona desde la implicación puntual hacia alianzas educativas basadas en la corresponsabilidad. Epstein (2018) desarrolla un modelo de colaboración entre escuela, familia y comunidad formulado inicialmente junto con Sanders (Sanders y Epstein, 2000) y sistematizado después en una guía de aplicación práctica para centros educativos (Epstein et al., 2019) que integra comunicación, aprendizaje en el hogar, voluntariado, toma de decisiones y colaboración comunitaria como dimensiones complementarias de un mismo proceso. Más recientemente, Ainscow et al. (2006) subrayan que las alianzas familia-escuela deben analizarse también desde una perspectiva de justicia educativa, considerando las barreras sociales, culturales y territoriales que condicionan la participación.

En el ámbito iberoamericano, la investigación ha evolucionado desde el estudio de mecanismos formales de participación hacia modelos multidimensionales que analizan la calidad de la relación entre familias y escuelas. Un ejemplo destacado es el modelo QFIS desarrollado por Hernández-Prados et al. (2023), validado con una muestra de 3.612 familias españolas. Este instrumento diferencia siete dimensiones de participación: comunicación con las familias, participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación en el hogar, participación en asociaciones y Consejo Escolar, participación comunitaria y formación de las familias. Su principal aportación consiste en ofrecer una herramienta que permite evaluar la participación familiar más allá de indicadores tradicionales como la asistencia a reuniones o el contacto con el profesorado. Este mismo equipo había desarrollado previamente una guía práctica de colaboración dirigida a docentes y familias (Gomariz Vicente et al., 2020), lo que sitúa al caso español en un proceso continuado de producción de instrumentos sobre esta materia.

La pandemia de COVID-19 abrió una nueva línea de investigación sobre la colaboración familia-escuela. El cierre de los centros educativos trasladó temporalmente una parte importante de la actividad educativa al ámbito doméstico y reforzó la necesidad de establecer canales permanentes de comunicación entre escuelas y familias. Organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y CEPAL documentaron

que esta situación incrementó la participación de las familias, pero también evidenció profundas desigualdades en acceso a dispositivos, conectividad, tiempo disponible y competencias digitales (UNESCO, 2021; UNICEF, 2020, 2021; OECD, 2020; CEPAL, 2020; Herrera et al. 2025). La OCDE (2020) advirtió tempranamente sobre la necesidad de que las respuestas educativas a la pandemia incorporaran apoyo específico a las familias vulnerables, mientras que UNICEF (2020) alertó sobre el riesgo de que una parte del alumnado quedara sin posibilidad real de continuar aprendiendo durante el cierre de los centros. Huepe et al. (2022) sitúan después la transformación educativa como condición para el desarrollo sostenible de la región. La brecha digital dejó de entenderse únicamente como un problema de acceso tecnológico para incorporar dimensiones relacionadas con el uso, la alfabetización digital y las capacidades de acompañamiento educativo.

En este contexto, la colaboración familia-escuela constituye una dimensión relevante de las políticas públicas orientadas a promover la inclusión, la permanencia escolar y la equidad educativa. Su análisis requiere considerar tanto las políticas y estrategias impulsadas en los distintos contextos nacionales como la información disponible sobre su implementación y sus resultados. Desde esta perspectiva, resulta pertinente examinar comparativamente cómo se ha desarrollado la colaboración familia-escuela en distintos países iberoamericanos, atendiendo tanto a las actuaciones documentadas como al alcance de la evidencia disponible sobre ellas.

El presente estudio propone un análisis comparado de las políticas y estrategias desarrolladas en nueve países iberoamericanos entre 2015 y 2025. El objetivo no es establecer relaciones causales entre participación familiar y resultados educativos, sino identificar patrones de institucionalización, modalidades de colaboración, desigualdades persistentes y mecanismos de evaluación que permitan comprender la evolución regional de la colaboración familia-escuela durante la última década.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general del artículo es analizar comparativamente las principales transformaciones experimentadas por la colaboración familia-escuela en Iberoamérica durante el periodo 2015-2025 e identificar las tendencias, políticas y desafíos que caracterizan este proceso.

Los objetivos específicos son:

- analizar la evolución conceptual de la participación familiar hacia modelos de corresponsabilidad educativa;
- comparar las principales políticas y estrategias desarrolladas en nueve países iberoamericanos;
- examinar el impacto de la pandemia y de la digitalización sobre la relación familia-escuela;
- identificar las evidencias disponibles sobre implementación y evaluación de estas políticas;
- extraer implicaciones para las políticas educativas posteriores a 2025.

A partir de estos objetivos, el estudio responde a cuatro preguntas de investigación:

P1. ¿Cómo ha evolucionado la participación familiar en los sistemas educativos iberoamericanos entre 2015 y 2025?

P2. ¿Qué políticas y estrategias de colaboración familia-escuela se han institucionalizado durante este periodo?

P3. ¿Cómo influyeron la pandemia y la digitalización en las formas de participación y en las desigualdades educativas?

P4. ¿Qué evidencias existen sobre la implementación, la evaluación y los resultados de las políticas desarrolladas y qué implicaciones ofrecen para la gobernanza educativa futura?

2. Metodología

2.1 Diseño de investigación

El estudio adopta un diseño de revisión documental analítico-comparativa, con orientación cualitativa e interpretativa, para examinar las transformaciones de la colaboración familia-escuela en Iberoamérica entre 2015 y 2025, atendiendo a las políticas públicas, las estrategias institucionales y las evidencias disponibles sobre su implementación y evaluación.

Se realiza una selección intencional y delimitada de documentos científicos e institucionales relevantes, sin pretensión de exhaustividad ni de estimación de efectos causales. El análisis identifica patrones comunes, diferencias entre los países seleccionados y vacíos documentales, distinguiendo entre la existencia de políticas o programas y la evidencia disponible sobre sus resultados.

2.2 Fuentes y estrategia de búsqueda

La búsqueda documental se realizó entre enero y abril de 2026 utilizando cuatro tipos de fuentes:

1. bases de datos científicas (Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet y Google Scholar);
2. informes y publicaciones de organismos internacionales y regionales (OEI, UNESCO, CEPAL, OCDE y UNICEF);
3. documentación institucional de ministerios y administraciones educativas nacionales;
4. documentación institucional y técnica correspondiente a programas, estrategias y políticas públicas con documentación oficial accesible.

Se utilizaron combinaciones de descriptores en español, portugués e inglés, entre ellos: *participación familiar*, *colaboración familia-escuela*, *family-school collaboration*, *family engagement*, *parental involvement*, *corresponsabilidad educativa*, *educational governance*, *digital divide*, *COVID-19 education* y *school-community partnership*.

La estrategia de localización combinó búsquedas por palabras clave, revisión de referencias bibliográficas y consulta directa de repositorios institucionales para localizar documentos oficiales relacionados con políticas educativas nacionales.

La búsqueda se centró en documentos publicados entre 2015 y 2025. Se consultaron también referencias anteriores cuando resultaban necesarias para contextualizar los modelos conceptuales de participación familiar y colaboración entre las familias y los centros educativos. Estas referencias se utilizaron con una finalidad contextual y no como evidencia directa de la evolución de las políticas durante el periodo estudiado.

Las fuentes se seleccionaron por su relación con las preguntas de investigación y por la información que aportaban sobre las dimensiones de análisis definidas en el estudio. Por tanto, la revisión no pretende representar la totalidad de la producción científica ni de las políticas existentes en Iberoamérica, sino construir un corpus documental delimitado que permita realizar una comparación analítica entre los casos seleccionados.

2.3 Selección del corpus documental

El corpus se seleccionó según la relevancia temática, la pertinencia temporal y la disponibilidad de fuentes identificables. La selección abarcó nueve países (España, Portugal, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Uruguay), atendiendo a la documentación disponible sobre distintas formas de institucionalización de la colaboración familia-escuela. Su finalidad es analítica, no estadísticamente representativa.

Se analizaron 41 documentos: 21 artículos científicos, 11 informes de organismos internacionales y regionales y 9 documentos institucionales nacionales. La Tabla 1 recoge su distribución y finalidad analítica; estas cifras corresponden al corpus final, no al conjunto de resultados localizados.

Dada la heterogeneidad de las fuentes, la comparación atiende a su distinto alcance probatorio: los artículos científicos y los informes aportan marcos conceptuales, análisis y evidencias, mientras que los documentos institucionales permiten caracterizar políticas y programas. Asimismo, se consideran el alcance territorial e institucional de cada actuación y el tipo de evidencia disponible, evitando equiparar intervenciones de distinta escala o alcance.

Tabla 1. Composición del corpus documental

Tipo de documento	Finalidad analítica	Número de documentos
Literatura científica	Marco teórico y evidencia empírica	21
Informes de organismos internacionales	Contexto regional y políticas educativas	11
Documentación institucional nacional	Programas, estrategias y políticas públicas	9
Corpus documental total	Documentos analizados comparativamente.	41

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Criterios de inclusión y exclusión

Los documentos se incorporaron al corpus cuando cumplían simultáneamente los siguientes criterios:

- describían una política, programa, estrategia o investigación relacionada con la colaboración familia-escuela;
- correspondían al periodo 2015-2025 o aportaban un marco teórico imprescindible para interpretar dicho periodo;
- presentaban información suficiente sobre objetivos, implementación o resultados;
- procedían de fuentes científicas o institucionales identificables.

Para su inclusión en el corpus analítico, los documentos debían aportar información pertinente para al menos una de las cinco dimensiones de la matriz de análisis descrita en el apartado 2.5. Se excluyeron documentos duplicados, notas de prensa, publicaciones sin respaldo científico o institucional, materiales divulgativos sin información metodológica y documentos cuya relación con la colaboración familia-escuela no pudiera establecerse de manera explícita.

2.5 Matriz de categorías de análisis

Con el fin de comparar documentos de naturaleza heterogénea, se elaboró una matriz de categorías analíticas basada en la literatura especializada sobre colaboración familia-escuela y en los objetivos específicos del estudio. La matriz mostrada en la Tabla 2 permitió codificar cada documento utilizando un mismo marco interpretativo y facilitó la comparación entre países.

Tabla 2. Matriz de categorías utilizada en el análisis comparado

Dimensión analítica	Categorías consideradas	Finalidad del análisis
Participación familiar	Comunicación con las familias; acompañamiento del aprendizaje en el hogar; participación en actividades escolares; participación en órganos colegiados; participación comunitaria; formación de las familias.	Caracterizar modalidades de participación.
Institucionalización	Política pública; programa; estrategia; normativa específica; instrumentos de participación; mecanismos de coordinación institucional.	Comparar mecanismos institucionales.
Digitalización	Plataformas educativas; mensajería institucional; videoconferencias; recursos digitales; comunicación híbrida; competencias digitales familiares.	Analizar transformaciones de la comunicación.
Equidad educativa	Medidas dirigidas a población vulnerable; inclusión; brecha digital; barreras socioeconómicas, lingüísticas y territoriales para la participación.	Examinar desigualdades de participación.
Evaluación de políticas	Evidencia de implementación; cobertura; indicadores de proceso; evaluación de resultados; evidencia de impacto; mecanismos de seguimiento.	Diferenciar evidencia disponible.

Fuente: Elaboración propia.

La matriz (Tabla 2) se aplicó atendiendo a la información disponible en cada documento, sin presuponer que todas las dimensiones estuvieran presentes en todas las fuentes. La falta de información se interpretó como ausencia de evidencia documental en el corpus, no como prueba de inexistencia de actuaciones.

2.6 Procedimiento de análisis

El análisis comprendió tres fases: lectura analítica de los documentos seleccionados; organización de la información según las cinco dimensiones de la matriz; y síntesis comparativa de los nueve países. Se examinaron las actuaciones documentadas, las convergencias y diferencias entre casos y la evidencia disponible, considerando la heterogeneidad de las fuentes y su cobertura desigual.

Se diferenció entre evidencia de implementación y de resultados para evitar equiparar la existencia de programas con su eficacia (véase la Figura 1). El análisis identificó patrones y diferencias documentados, sin establecer jerarquías entre países ni atribuir causalidad.

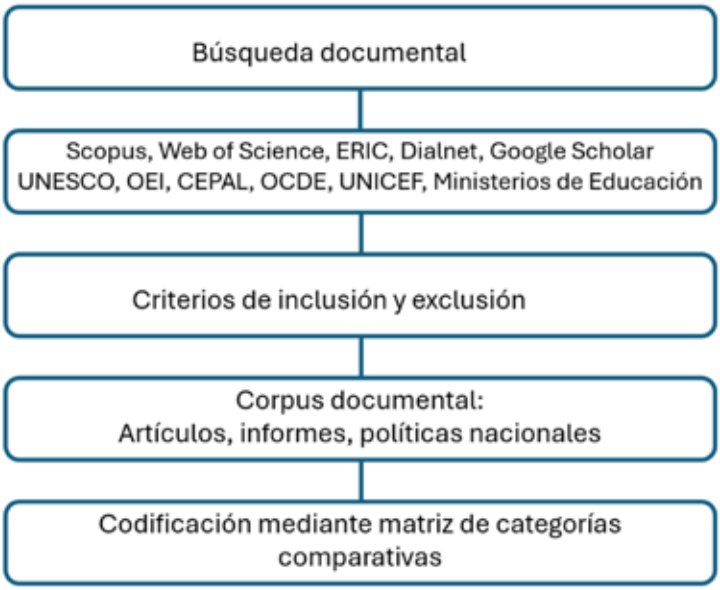


Figura 1. Procedimiento de selección y análisis del corpus documental.
Fuente: elaboración propia

2.7 Limitaciones del estudio

La investigación presenta varias limitaciones. En primer lugar, el estudio se basa exclusivamente en documentación científica e institucional disponible públicamente, por lo que la información puede ser desigual entre países. En segundo lugar, la disponibilidad de evaluaciones comparables sobre resultados e impactos es limitada, especialmente en políticas recientes desarrolladas tras la pandemia. Finalmente, la selección de países responde a criterios analíticos y de disponibilidad documental, y no pretende constituir una muestra estadísticamente representativa de todos los sistemas educativos iberoamericanos.

En consecuencia, las conclusiones deben interpretarse como una síntesis comparativa de políticas y experiencias documentadas y no como una evaluación causal de la eficacia de dichas políticas sobre los resultados educativos.

3. **Resultados**

3.1 Transformaciones de la participación familiar

El análisis documental evidencia una transformación progresiva del concepto de participación familiar en Iberoamérica durante el periodo 2015-2025. Mientras que las políticas desarrolladas al comienzo de la década continúan asociando la participación

principalmente con mecanismos de comunicación entre familias y centros educativos, los documentos publicados a partir de 2020 incorporan una concepción más amplia basada en la corresponsabilidad educativa, la comunidad educativa y la participación en procesos institucionales.

Esta evolución supone un desplazamiento desde modelos centrados en la asistencia a reuniones, tutorías y actividades escolares hacia enfoques que incluyen el acompañamiento del aprendizaje, la participación en órganos de representación, la formación de las familias y la colaboración con la comunidad. La participación deja progresivamente de interpretarse como una responsabilidad individual de las familias para entenderse como una relación institucional que debe ser promovida por las escuelas y respaldada por las políticas educativas.

En este contexto, España constituye uno de los casos con mayor desarrollo metodológico gracias a la validación del modelo QFIS (*Questionnaire Family Involvement in School*), que operacionaliza la participación familiar mediante siete dimensiones diferenciadas: comunicación, actividades escolares, sentimiento de pertenencia, aprendizaje en el hogar, órganos colegiados, participación comunitaria y formación de las familias. Esta propuesta permite evaluar la participación desde una perspectiva multidimensional y supera indicadores tradicionales basados únicamente en la frecuencia del contacto entre familias y profesorado.

Los documentos analizados muestran además que la ampliación conceptual de la participación aparece acompañada por un incremento de estrategias dirigidas a fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad, especialmente en políticas relacionadas con inclusión educativa, convivencia escolar y primera infancia (véase la Figura 2).



Figura 2. Evolución conceptual de la colaboración familia-escuela (2015-2025).
Fuente: Elaboración propia.

3.2 Comparación de políticas nacionales

El análisis de los nueve países identifica distintas formas de institucionalizar la colaboración familia-escuela durante el periodo 2015-2025. Las iniciativas examinadas difieren en su naturaleza y alcance: incluyen marcos normativos nacionales, políticas públicas, programas, estrategias institucionales e instrumentos de evaluación. Por ello, la comparación atiende a sus objetivos, mecanismos de actuación y evidencias disponibles, sin asumir que sean intervenciones equivalentes.

La Tabla 3 sintetiza los casos seleccionados según la iniciativa documentada, su finalidad, el tipo de evidencia disponible y el patrón de institucionalización identificado. Esta aproximación permite reconocer tendencias compartidas y diferencias entre países, teniendo en cuenta tanto la escala de las actuaciones como las limitaciones de la documentación analizada.

Tabla 3. Políticas y estrategias de colaboración familia-escuela en nueve países iberoamericanos (2015-2025).

País	Iniciativa documentada	Naturaleza y alcance	Evidencia documentada
España	Modelo QFIS y mecanismos de participación escolar; informe del Consejo Escolar del Estado (2014).	Instrumento de evaluación de la participación familiar y antecedente institucional.	Validación de instrumento con 3.612 familias.
Portugal	Familia Mais Perto (Escola+).	Estrategia y recursos institucionales	Recursos institucionales y actuaciones dirigidas a familias vulnerables.
Argentina	Programa CooperAr.	Programa de participación comunitaria	Información sobre cooperadoras escolares.
Brasil	Busca Ativa Escolar (BAE) y Programa Educação e Família (Ministério da Educação, 2021).	Estrategias de inclusión y permanencia escolar; programa instituido mediante normativa ministerial.	Estrategias de búsqueda activa y movilización comunitaria, institucionalización del Programa Educação e Família mediante la Portaria n.º 571/2021.
Chile	Política de Participación de las Familias y la Comunidad (2017).	Política específica de alcance nacional	Marco normativo nacional y líneas de acción.
Colombia	Alianza Familia-Escuela.	Estrategia de coordinación familia-escuela	Información sobre cobertura y fortalecimiento territorial
México	Política Nacional de Educación Inicial (PNEI), 2022.	Política nacional centrada en la primera infancia	Objetivos y medidas dirigidas a población vulnerable
Nicaragua	Consejerías de las Comunidades Educativas.	Estructuras de participación y acompañamiento comunitario	Actuaciones preventivas y participación de familias y comunidad.
Uruguay	Plan Nacional de Convivencia y Participación (Administración Nacional de Educación Pública, 2023).	Plan institucional sobre convivencia y participación educativa.	Documento institucional de la ANEP.

Fuente: Elaboración propia a partir de literatura científica y documentación institucional.

La comparación evidencia varias diferencias relevantes. Chile constituye el caso más consolidado de institucionalización normativa (Murua Arroyo et al., 2017). Portugal (Direção-Geral da Educação, 2021), Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.) y Uruguay (Administración Nacional de Educación Pública, 2023) presentan estrategias y recursos institucionales, mientras que España combina antecedentes sobre participación familiar (Consejo Escolar del Estado, 2014) con instrumentos de evaluación. En Brasil, la colaboración se aborda mediante iniciativas de inclusión y permanencia escolar, así como a través del *Programa Educação e Família* (Ministério da Educação, 2021). Argentina (Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, 2022), México (Secretaría de Educación Pública, 2022) y Nicaragua (Mi-

nisterio de Educación de Nicaragua, s. f.) integran estas cuestiones en políticas más amplias. La documentación describe principalmente objetivos y actuaciones, mientras que la información comparable sobre resultados educativos es más limitada.

3.3 Patrones de institucionalización de la colaboración familia-escuela

La comparación permite distinguir tres patrones analíticos de institucionalización, definidos según la orientación predominante de las iniciativas documentadas. No constituyen categorías excluyentes ni implican que los países dispongan de marcos normativos o niveles de desarrollo equivalentes.

El primero comprende políticas específicas que incorporan la participación familiar a la gobernanza educativa, como la política nacional de Chile. El segundo agrupa estrategias dirigidas al fortalecimiento de capacidades institucionales y a la coordinación entre familias y escuelas, desarrolladas en Portugal, Colombia y Uruguay. España aporta una vía complementaria mediante el desarrollo de instrumentos para evaluar la participación familiar. El tercero incluye iniciativas que vinculan la colaboración familia-escuela con objetivos de inclusión, permanencia escolar, bienestar o atención a la primera infancia, como las documentadas en Brasil, Argentina, México y Nicaragua.

Estos patrones permiten comparar las orientaciones de las iniciativas sin equiparar su escala, naturaleza o alcance probatorio. En varios países coexisten enfoques diferentes, y la información disponible sobre su implementación y resultados presenta importantes desigualdades.



Figura 3. Modelos de institucionalización identificados.
Fuente: Elaboración propia.

3.4 La pandemia como punto de inflexión en la colaboración familia-escuela

La pandemia de COVID-19 constituye el principal punto de inflexión identificado en el periodo analizado. El cierre de los centros educativos trasladó temporalmente una parte significativa de los procesos de enseñanza al ámbito doméstico y convirtió a las familias en un actor imprescindible para garantizar la continuidad educativa.

Los documentos analizados coinciden en señalar un incremento de la comunicación entre escuelas y familias mediante plataformas digitales, aplicaciones de mensajería y videoconferencias. Al mismo tiempo, aumentó la implicación familiar en tareas de acompañamiento académico, organización del tiempo y apoyo socioemocional al alumnado.

Sin embargo, la pandemia también hizo visibles profundas desigualdades en las condiciones de participación. La disponibilidad de dispositivos, la conectividad, el tiempo disponible en los hogares, las competencias digitales y las condiciones laborales determinaron la capacidad de muchas familias para acompañar los procesos educativos. En consecuencia, la colaboración familia-escuela se intensificó, pero lo hizo de forma desigual.

Los informes de organismos internacionales muestran que esta etapa aceleró procesos de digitalización que posteriormente permanecieron en numerosos sistemas educativos. La comunicación digital dejó de ser una solución de emergencia para convertirse en un componente permanente de la relación entre escuelas y familias, aunque con niveles muy diferentes de institucionalización según los países.

3.5 Digitalización y desigualdad educativa

La digitalización constituye una de las transformaciones transversales más relevantes del periodo 2015-2025. Los documentos analizados muestran una expansión generalizada de plataformas educativas, aplicaciones institucionales, videoconferencias y recursos digitales destinados a mejorar la comunicación entre centros educativos y familias.

No obstante, la evidencia revisada permite distinguir tres dimensiones de la brecha digital. La primera corresponde al acceso a dispositivos y conectividad. La segunda hace referencia al uso efectivo de herramientas digitales y a las posibilidades de interacción con los centros educativos. La tercera incorpora las competencias digitales necesarias para comprender plataformas educativas, gestionar comunicaciones institucionales y acompañar el aprendizaje del alumnado.

Estas tres dimensiones aparecen de manera recurrente en informes regionales y en políticas nacionales desarrolladas tras la pandemia. Portugal, España y Uruguay incorporan estrategias de comunicación multicanal y formación digital, mientras que México, Brasil y Colombia incluyen actuaciones dirigidas específicamente a familias en contextos de vulnerabilidad.

En conjunto, la digitalización amplía las oportunidades de participación, pero no elimina las desigualdades existentes. Los documentos analizados muestran que los medios digitales resultan más eficaces cuando complementan y no sustituyen los canales presenciales y otras formas de comunicación accesibles para las familias.

3.6 Evidencia de implementación y resultados

Uno de los principales hallazgos del análisis comparado es la diferencia entre la abundancia de evidencia sobre implementación de políticas y la limitada disponibilidad de evidencia comparable sobre sus resultados educativos.

La mayoría de los documentos institucionales describen objetivos, cobertura territorial, actividades desarrolladas y recursos destinados a fortalecer la colaboración familia-escuela. Sin embargo, son significativamente menos frecuentes las evaluaciones que analizan cambios en permanencia escolar, rendimiento académico, bienestar o participación efectiva atribuibles a dichas políticas.

España constituye una excepción parcial gracias a la disponibilidad de instrumentos validados para evaluar distintas dimensiones de la participación familiar. Colombia aporta información detallada sobre cobertura y fortalecimiento institucional, mientras que Chile dispone de un marco normativo consolidado. No obstante, en la mayoría de los países persiste una limitada evaluación longitudinal de los programas desarrollados durante el periodo.

Esta diferencia entre implementación y resultados aparece de forma reiterada en las políticas revisadas y constituye uno de los principales desafíos para la siguiente etapa de la colaboración familia-escuela en Iberoamérica.

3.7 Síntesis comparativa de resultados

La comparación de las políticas y experiencias desarrolladas en los nueve países permite identificar cuatro tendencias compartidas.

En primer lugar, el análisis identifica una progresiva institucionalización de la colaboración familia-escuela mediante políticas, estrategias y programas específicos que reconocen la participación familiar como parte de la organización de los sistemas educativos.

En segundo lugar, la participación familiar evoluciona desde modelos centrados en la comunicación hacia enfoques de corresponsabilidad y comunidad educativa que incorporan dimensiones relacionadas con inclusión, bienestar y toma de decisiones.

En tercer lugar, la pandemia aceleró la incorporación de herramientas digitales y consolidó formas híbridas de comunicación entre escuelas y familias. Sin embargo, este proceso puso de manifiesto desigualdades persistentes en acceso, uso y competencias digitales.

Finalmente, el análisis revela un desequilibrio entre la amplia documentación existente sobre implementación de políticas y la limitada evidencia comparable sobre sus resultados educativos. Esta diferencia constituye uno de los principales desafíos para la evaluación de las políticas de colaboración familia-escuela en Iberoamérica y sirve de punto de partida para la discusión desarrollada en el apartado siguiente.

4. Discusión

El análisis comparado realizado permite interpretar la evolución de la colaboración familia-escuela en Iberoamérica como un proceso de transformación institucional más que como una simple ampliación de las formas de participación familiar. Los resultados muestran que, durante el periodo 2015-2025, numerosos sistemas educativos incorporaron políticas, programas y estrategias que reconocen a las familias como parte de la comunidad educativa y amplían los mecanismos de comunicación y colaboración con las instituciones escolares. Sin embargo, también evidencian que esta institucionalización presenta intensidades, objetivos y niveles de evaluación muy diferentes entre países.

4.1 De la participación a la corresponsabilidad educativa

Uno de los principales hallazgos del estudio es el desplazamiento conceptual desde modelos centrados en la participación familiar hacia enfoques de corresponsabilidad educativa. Este cambio coincide con la evolución descrita por la literatura

internacional, que diferencia la implicación parental tradicional de modelos de colaboración sostenida entre familias, escuelas y comunidad (Goodall y Montgomery, 2014; Epstein, 2018).

Las iniciativas analizadas reflejan distintas vías para desarrollar la corresponsabilidad educativa. Chile cuenta con una política nacional específica, mientras que Portugal, Colombia y Uruguay presentan estrategias y recursos orientados a fortalecer la colaboración institucional. España aporta evidencia sobre la evaluación multidimensional de la participación mediante el modelo QFIS. Estas diferencias muestran que la institucionalización puede adoptar formas diversas y que su existencia no garantiza, por sí sola, una participación efectiva ni resultados educativos demostrados.

La existencia de políticas, consejos escolares o programas específicos constituye una condición necesaria, pero insuficiente, para asegurar procesos de colaboración sostenidos. Esta diferencia entre reconocimiento institucional y participación efectiva aparece de manera recurrente en los documentos analizados y constituye uno de los principales retos de las políticas educativas regionales.

4.2 La participación familiar desde una perspectiva de equidad

Los resultados confirman que la participación familiar continúa profundamente condicionada por desigualdades sociales, económicas, territoriales y culturales. Esta conclusión coincide con investigaciones que advierten que los beneficios asociados a la participación familiar no se distribuyen de forma homogénea y que las oportunidades de implicación dependen también del capital cultural, del tiempo disponible, de las condiciones laborales y de las expectativas educativas de los hogares (Lareau, 2011). En la misma línea, la OCDE (2023) subraya que garantizar la equidad exige atender estas barreras de partida y no solo ampliar de forma genérica los mecanismos de participación.

En este sentido, la comparación entre países permite observar un cambio importante en las políticas dirigidas a población vulnerable. México incorpora la colaboración familiar dentro de la Política Nacional de Educación Inicial; Brasil vincula la participación con estrategias de permanencia escolar; y Portugal desarrolla recursos específicos para familias en contextos vulnerables. Estas experiencias muestran una tendencia a integrar la colaboración familia-escuela dentro de políticas más amplias de inclusión educativa y protección social.

Sin embargo, la evidencia disponible también invita a evitar interpretaciones que responsabilicen exclusivamente a las familias de los resultados educativos. Como muestran diversos trabajos recientes, una mayor participación familiar no elimina automáticamente las desigualdades estructurales y puede incluso ampliarlas cuando las políticas presuponen que todas las familias disponen de recursos equivalentes para participar. En esta línea, Kroetz y Corrêa Henning (2025) advierten sobre el riesgo de que ciertas alianzas familia-escuela terminen reforzando las obligaciones de las familias mientras se difuminan las responsabilidades del Estado.

4.3 La pandemia y la reconfiguración de la colaboración familia-escuela

La pandemia constituye el principal acelerador de los procesos identificados en el estudio. El traslado temporal de la actividad educativa al hogar incrementó la comunicación entre escuelas y familias y reforzó el papel de estas últimas en el acompañamiento cotidiano del aprendizaje.

Sin embargo, la pandemia produjo un efecto dual. Por una parte, consolidó nuevas formas de comunicación digital y aumentó la presencia de las familias en la vida escolar. Por otra, hizo visibles profundas desigualdades relacionadas con acceso a dispositivos, conectividad, alfabetización digital y disponibilidad de tiempo para el acompañamiento educativo.

Los resultados permiten interpretar la pandemia como un proceso de reconfiguración institucional más que como un episodio excepcional. Muchas de las herramientas digitales incorporadas durante ese periodo permanecieron posteriormente como canales habituales de comunicación, modificando de manera estable la relación entre familias y centros educativos.

4.4 Digitalización, gobernanza y nuevas formas de participación

La digitalización aparece en todos los países analizados como un componente transversal de la colaboración familia-escuela. No obstante, el análisis comparado permite distinguir entre digitalización de la comunicación y digitalización de la participación.

Mientras que la primera hace referencia al uso de plataformas, aplicaciones o videoconferencias para mantener el contacto entre escuelas y familias, la segunda implica generar oportunidades reales de participación mediante herramientas digitales accesibles y adaptadas a distintos perfiles familiares. Los documentos revisados muestran que ambos procesos no siempre evolucionan conjuntamente.

Desde una perspectiva de gobernanza educativa, la digitalización puede interpretarse como un mecanismo para ampliar oportunidades de participación y no como un sustituto de la comunicación presencial. La evidencia regional muestra que las políticas más inclusivas combinan canales digitales con mecanismos presenciales y estrategias específicas para familias con mayores barreras de acceso o uso.

4.5 El déficit de evaluación como desafío regional

El principal hallazgo transversal del estudio es la diferencia entre evidencia de implementación y evidencia de resultados. La mayoría de las políticas analizadas documentan cobertura, recursos, actividades desarrolladas y población destinataria, pero ofrecen información limitada sobre cambios atribuibles en aprendizaje, permanencia, bienestar o participación efectiva.

España constituye una excepción parcial gracias al desarrollo de instrumentos como el modelo QFIS, que permite medir distintas dimensiones de la participación familiar. Sin embargo, incluso en este caso, la disponibilidad de instrumentos de evaluación no equivale necesariamente a evidencia sobre el impacto de las políticas públicas.

Esta situación revela una debilidad compartida en la región: la colaboración familia-escuela ha sido ampliamente promovida desde las políticas educativas, pero todavía existen pocos sistemas de evaluación longitudinal capaces de comparar resul-

tados entre territorios y programas. Desde esta perspectiva, el siguiente paso de las políticas iberoamericanas debería desplazarse desde la expansión de iniciativas hacia la evaluación sistemática de su eficacia y de sus efectos sobre la equidad educativa.

4.6 Implicaciones para la gobernanza educativa iberoamericana

Los resultados permiten interpretar la colaboración familia-escuela como un componente de la gobernanza educativa y no únicamente como una práctica pedagógica desarrollada por los centros. La comparación regional muestra que las experiencias más consolidadas son aquellas que articulan responsabilidades institucionales, recursos específicos, formación para equipos educativos y mecanismos permanentes de comunicación con las familias.

En consecuencia, fortalecer la colaboración familia-escuela implica diseñar políticas que reconozcan la diversidad de las familias, reduzcan barreras de participación y establezcan procedimientos de evaluación que permitan valorar no solo cuántas familias participan, sino también quiénes participan, en qué condiciones y con qué capacidad de influencia en la vida escolar.

5. Conclusiones

Este estudio analizó comparativamente la evolución de la colaboración familia-escuela en nueve países iberoamericanos entre 2015 y 2025 mediante una revisión documental de literatura científica, informes internacionales y políticas educativas nacionales. El análisis permite responder a las preguntas de investigación planteadas y ofrece una lectura regional sobre las principales transformaciones experimentadas durante la última década.

En primer lugar, los resultados muestran una evolución desde modelos de participación familiar centrados principalmente en la comunicación y la colaboración puntual hacia enfoques de corresponsabilidad educativa y comunidad educativa. Este cambio implica reconocer a las familias como actores del ecosistema educativo y ampliar los espacios de interacción con escuelas, administraciones y comunidad.

En segundo lugar, la comparación evidencia una creciente institucionalización de la colaboración familia-escuela, aunque mediante estrategias diferentes según los países. Chile destaca por desarrollar una política nacional específica; Colombia, Portugal, Uruguay y España fortalecen mecanismos institucionales de coordinación, comunicación y evaluación de la participación; México, Brasil, Argentina y Nicaragua integran la colaboración dentro de políticas de inclusión, permanencia escolar, bienestar o primera infancia, con México situando su foco específicamente en la etapa de educación inicial.

En tercer lugar, la pandemia de COVID-19 aceleró la transformación de la relación entre familias y escuelas. La incorporación masiva de herramientas digitales modificó de forma permanente los canales de comunicación y visibilizó desigualdades relacionadas con conectividad, acceso a dispositivos y competencias digitales. En consecuencia, la digitalización aparece simultáneamente como oportunidad de participación y como nuevo factor de desigualdad cuando no se acompaña de medidas de inclusión.

El principal hallazgo transversal del estudio es la diferencia entre evidencia de implementación y evidencia de resultados. La región dispone de un número creciente de políticas y programas destinados a fortalecer la colaboración familia-escuela, pero todavía existe escasa evidencia comparable sobre sus efectos en aprendizaje, permanencia escolar, bienestar o participación efectiva. Esta limitación dificulta valorar la eficacia de las políticas y comparar experiencias entre países.

Desde una perspectiva de política educativa, el estudio identifica cinco implicaciones principales:

- consolidar la colaboración familia-escuela como componente estable de la gobernanza educativa;
- desarrollar modelos de participación multidimensional que integren comunicación, pertenencia, aprendizaje, comunidad y toma de decisiones;
- mantener estrategias de comunicación multicanal que combinen herramientas digitales y mecanismos presenciales;
- incorporar sistemas de evaluación que diferencien implementación, cobertura y resultados;
- diseñar políticas sensibles a las desigualdades sociales, culturales y digitales que condicionan la participación familiar.

Esta orientación es coherente con la propuesta de UNESCO (2022) de construir un nuevo contrato social para la educación, que sitúa la corresponsabilidad entre familias, escuelas, Estados y comunidades como condición para sistemas más justos y sostenibles.

La investigación presenta también algunas limitaciones. El análisis se basa en documentación científica e institucional disponible públicamente, por lo que la información es desigual entre países y la disponibilidad de evaluaciones longitudinales continúa siendo limitada. Asimismo, la selección de países responde a criterios analíticos y no pretende representar estadísticamente a todos los sistemas educativos iberoamericanos.

A partir de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían desarrollar estudios comparativos con indicadores homogéneos de participación familiar, incorporar metodologías mixtas que combinen análisis documental y trabajo de campo, y evaluar longitudinalmente los efectos de las políticas de colaboración familia-escuela sobre la equidad, la permanencia escolar y el bienestar educativo.

En conjunto, la principal lección del periodo 2015-2025 es que la colaboración familia-escuela puede interpretarse como un componente de las políticas de equidad y de la gobernanza educativa. La corresponsabilidad no significa trasladar a las familias responsabilidades que corresponden a las instituciones educativas, sino construir relaciones estables, inclusivas y evaluables que permitan la cooperación entre familias, escuelas, administraciones y comunidad para garantizar el derecho a la educación.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Plan Nacional de Convivencia y Participación*. https://go.oei.int/5e39ox6d

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence, 45*, 1053–1064. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4

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

CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://go.oei.int/wdogvarr

Direção-Geral da Educação. (2021). *Família Mais Perto: Roteiro*. Plano 21|23 Escola+. https://go.oei.int/mltpmfsj

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

Epstein, J. L., et al. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1–22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P. A., Martínez Segura, M. J., y Galián Nicolás, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/editum.2872

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66(4)*, 399–410. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, TX.

Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. Á. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación, 402*, 1-28. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593

Herrera, P., Huepe, M., & Trucco, D. (2025). *Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Holzberger, D., Täschner, C., & Hillmayr, D. (2023). Diferencias en la relación entre la participación de los padres y el éxito escolar: una revisión sistemática de los metaanálisis existentes. *Z Erziehungswiss* 26, 105–140. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01137-5

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105–130. https://doi.org/10.1086/499194

Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48204

Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: a second-order meta-analysis. *Educational Research Review, 37*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463

Kroetz, K., & Corrêa Henning, P. (2025). La alianza familia-escuela como estrategia para reforzar la máxima educativa «Todos en la escuela». *Revista Iberoamericana de Educación, 98*(1), 23–38. https://doi.org/10.35362/rie9816767

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race and family life* (2nd ed.). University of California Press. http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppgj4

Ministério da Educação. (2021). *Portaria n.º 571, de 2 de agosto de 2021. Institui o Programa Educação e Família.* Diário Oficial da União, 3 de agosto de 2021, seção 1, p. 24. https://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_n_571_02082021.pdf

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Resolución 2603/2022*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2603-2022-372352/texto

Murua Arroyo, V., Chaverini Moreno, V., Gallardo Torres, P., Torres González, P., Pedraza Gutiérrez, M., Rozas Reys, M., & Zorrilla Alfaro, A. (2017). *Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas*.

Ministerio de Educación de Chile. https://go.oei.int/zfijtz06

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Desarrollo de la Alianza Familia-Escuela*. https://go.oei.int/mw70f6mg

Ministerio de Educación de Nicaragua. (s. f.). *Consejerías de las Comunidades Educativas*. https://go.oei.int/x7nufthj

OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, https://go.oei.int/kjj4s81y

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing, Paris. https://go.oei.int/ctvs19ew

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Infancia en Iberoamérica: experiencias de colaboración entre familia y escuela*. https://go.oei.int/ivqcbpu0

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2000). Building School-Family-Community Partnerships in Middle and High School. In M. G. Sanders (Ed.), *School Students Placed at Risk: Research, Policy, and Practice in the Education of Poor and Minority Adolescents* (pp. 339-361). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Política Nacional de Educación Inicial (PNEI)*. Gobierno de México. https://go.oei.int/e1v0jqlb

Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: a meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, *20*(4), 241–287. https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* https://doi.org/10.54676/XJFS2343

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

UNICEF. (2020). *COVID-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures?* https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet

UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery.* https://www.unicef.org/reports/state-global-education

Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M., & Leung, T. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8*. MDRC.

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development, 85*(2), 610–625. https://doi.org/10.1111/cdev.12153

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

Cómo citar en APA:

Molina-Herrera, A., y Moreno-Puchalt, J. (2026). De la participación a la corresponsabilidad: análisis comparado de las políticas de colaboración familia-escuela en Iberoamérica (2015-2025). *Revista Iberoamericana de Educación, 102*(1), 91-110. https://doi.org/10.35362/rie10217611