



# ¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

# 11

octubre de 2018

## ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?

Jaume Blasco

La idea de que la implicación de los padres en la educación de los hijos tiene una influencia positiva sobre el rendimiento académico resulta tan lógica y atractiva que las administraciones educativas, los profesores y las familias la han reconocido como un componente crítico para el éxito educativo. Sin embargo, ¿qué evidencia existe de que esto sea así? Y, si es así, ¿qué tipos de prácticas parentales, en casa o en el colegio, influyen sobre qué tipo de rendimiento? ¿Qué tipo de programas funciona para paliar las situaciones en las que los niveles o la calidad de la implicación parental no son adecuados? ¿Qué podemos recomendar a las familias, a los colegios y a las administraciones educativas para que la implicación parental contribuya positivamente al éxito educativo de los niños?

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento ‘Qué funciona’ irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. Ivàlua y la Fundació Jaume Bofill han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña”.



# ¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

## ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?



### Jaume Blasco

Licenciado en Ciencias Ambientales y máster en Administración Pública por la Robert F. Wagner School of Public Service de la Universidad de Nueva York. Ha sido evaluador del Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua) e investigador en el Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su principal línea de investigación es la evaluación de políticas públicas, especialmente en el ámbito de las políticas de educación, familia y ocupación. Actualmente es consultor y analista independiente. Ha sido consultor y formador en proyectos de la OCDE, la Unión Europea, EUROsociAL y Coursera.

### Motivación

La idea de que la implicación de los padres en la educación de los hijos tiene una influencia positiva sobre el rendimiento académico resulta tan lógica y atractiva que las administraciones educativas, los profesores y las familias la han adoptado y reconocido como un componente crítico para el éxito educativo. Si admitimos que la familia es un actor educativo de primer orden, responsable junto con el colegio y el propio niño de los procesos de aprendizaje, debemos suponer que lo que hagan los padres tiene una influencia considerable sobre el rendimiento educativo de sus hijos. Pero ¿qué evidencia existe de que esto sea así? Y, si es así, ¿qué tipos de prácticas parentales influyen sobre qué tipo de rendimiento? En tercer lugar, ¿qué tipo de programas pueden intentar paliar situaciones en las que los niveles o la calidad de la implicación parental no son adecuados?

Por suerte, estas preguntas han atraído la atención de los investigadores, los cuales han desarrollado durante las últimas décadas un volumen de evidencias importante sobre los efectos de la implicación parental en el aprendizaje. Y, sin embargo, mientras que algunos estudios muestran efectos positivos de la implicación parental, otros encuentran que sus efectos son nulos o incluso negativos. Esto no debe extrañarnos, si tenemos en cuenta que, a pesar de tener un significado fácil de inferir, la definición de implicación parental está muy lejos de ser clara y unívoca. En la práctica aquí se incluyen desde actitudes sutiles, como las expectativas que los progenitores proyectan sobre el rendimiento académico de sus hijos, hasta acciones concretas, como la participación de los padres en actividades y funciones escolares o el desarrollo de tutorías parentales estructuradas y muy explícitamente enfocadas al aprendizaje. El rendimiento académico, por su parte, también es un constructo multidimensional que incluye áreas y habilidades diversas, como puedan ser las matemáticas, el lenguaje o las ciencias, que pueden ser medidas con tests estandarizados, con las calificaciones de los propios profesores o con pruebas *ad hoc* realizadas en cada estudio de evaluación. Finalmente, las muestras analizadas en los distintos estudios son heterogéneas, de tal manera que pueden centrarse en etapas educativas distintas (desde la educación infantil a la secundaria posobligatoria), en características sociodemográficas de las familias o de los niños (nivel educativo parental, renta familiar, etnia, etc.) o en los niveles de rendimiento del niño. Por tanto, parece razonable pensar que al menos una parte de las incoherencias entre los estudios son debidas a que las dimensiones de la implicación parental, las áreas de conocimiento y el tipo de población que se evalúan son diferentes.

**A pesar de tener un significado fácil de inferir, la definición de implicación parental está muy lejos de ser clara y unívoca. Aquí se incluyen desde actitudes sutiles hasta acciones concretas muy explícitamente enfocadas al aprendizaje.**



Por otra parte, los programas de implicación parental son intervenciones —promovidas generalmente por las administraciones educativas o los colegios— para estimular la implicación de los progenitores y ayudarlos a desarrollar habilidades para contribuir positivamente al proceso de aprendizaje de sus hijos. Es importante discernir si estos programas son efectivos, ya que del hecho de que la implicación voluntaria y espontánea de los padres tenga un impacto positivo sobre el rendimiento académico de los niños no se deriva, necesariamente, que los programas para inducir la implicación parental y mejorar su calidad también funcionen, bien porque no consiguen estimular la implicación, bien porque la implicación inducida no tiene el mismo efecto que la espontánea. En ese caso, también es importante saber qué tipo de programa funciona mejor para qué tipo de niño o familia, ya que los programas son tan heterogéneos como lo son las formas de implicación parental.

**Los programas de implicación parental son intervenciones —promovidas generalmente por las administraciones educativas o los colegios— para estimular la implicación de los progenitores y ayudarlos a desarrollar habilidades para contribuir positivamente al proceso de aprendizaje de sus hijos.**



En esta revisión intentamos desentrañar las lecciones que, de forma transversal, se desprenden de la evidencia empírica acumulada. Nos preguntamos qué funciona tanto en la implicación parental espontánea como en la inducida por programas y,

por tanto, qué podemos recomendar que hagan las familias, los colegios y las administraciones educativas para que la implicación parental contribuya positivamente al éxito educativo de los niños.

## Preguntas que guían la revisión

Este documento quiere responder a las preguntas siguientes sobre qué funciona en el ámbito de la implicación parental:

1. ¿Qué efecto tiene la implicación parental espontánea sobre el rendimiento académico de los niños?
2. ¿Qué impacto tienen los programas de fomento de la implicación parental sobre el rendimiento académico de los niños?
3. ¿Qué tipo de programa tiene un mayor impacto para qué tipo de familia y de niño?
4. ¿Qué implicaciones prácticas podemos extraer de todo ello para aplicarlas a nuestro contexto?

## ¿Qué es la implicación parental en la educación?

A pesar de tener un significado fácil de inferir, la definición de implicación parental está muy lejos de ser clara y coherente entre los distintos estudios que evalúan sus efectos. De forma general, podemos decir que **la implicación parental es la vinculación y el apoyo de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos [1]**. La dificultad para encontrar una definición más precisa radica en la heterogeneidad de formas con las que los progenitores ofrecen este apoyo. Se trata, por tanto, de un constructo complejo y multidimensional que abarca conocimientos, actitudes y comportamientos diversos.

Numerosos estudios teóricos han intentado categorizar estas actividades y enmarcarlas en un modelo, mientras que los metanálisis que evalúan sus efectos han desarrollado varias clasificaciones para intentar ordenar las múltiples prácticas identificadas. De todas las clasificaciones, hemos optado por adoptar la más frecuente, que distingue entre la implicación parental en casa, la implicación en el colegio y la comunicación entre familia y colegio [2].

**La clasificación más frecuente distingue entre la implicación parental en casa, la implicación en el colegio y la comunicación entre familia y colegio.**



1. La **implicación en casa** (*home-based involvement*) incluye actividades para fomentar y facilitar el aprendizaje en el hogar, como puedan ser:
  - La comunicación con los niños sobre cuestiones escolares (por ejemplo, interesarse por lo que hace el niño en el colegio y su progreso).
  - La supervisión parental, especialmente sobre la distribución del tiempo entre ocio y estudio, y sobre la correcta compleción de los deberes.

- La creación de ambientes y rutinas adecuados para el estudio.
  - La valoración de la educación y la proyección de las expectativas parentales sobre el rendimiento y los logros educativos.
  - Las actividades propiamente formativas con niños pequeños, que pueden consistir en pronunciar palabras, nombrar objetos en un libro, practicar el reconocimiento de letras y palabras, mantener conversaciones cognitivamente exigentes con un vocabulario rico y variado, o construir reminiscencias (narraciones conversacionales entre padres e hijos sobre acontecimientos pasados).
  - Las tutorías parentales con niños de mayor edad, para reforzar o desarrollar determinadas habilidades (por ejemplo, la lectura o las matemáticas).
  - Las actividades de lectura compartida con los niños, que incluyen leer cuentos o libros, hacer leer en voz alta al niño y realimentarlo, así como prácticas de lectura dialógica en las que el adulto practica la escucha activa y hace de guía para ayudar al niño a comprender y explicar la historia del libro.
  - Los juegos y actividades lúdicas educativas.
  - Poner a disposición de los niños materiales como libros o vídeos para promover el afán de aprendizaje.
  - Realizar visitas a bibliotecas, museos y ludotecas.
2. La **implicación parental en el colegio** (*school-based involvement*), que incluye las acciones de los progenitores en el colegio y la frecuencia con la que están presentes en él, por ejemplo: participando en jornadas de puertas abiertas; colaborando en la docencia; organizando o participando en alguna actividad o taller en el aula; ayudando a organizar salidas y excursiones; haciendo actividades de voluntariado; asistiendo a fiestas y funciones escolares o implicándose en la gobernanza escolar a través de las asociaciones de familias de alumnos.
3. **La comunicación familia-colegio:** comprende el conjunto de interacciones entre profesores y progenitores para conectar lo que ocurre en el colegio y en casa, con el desarrollo positivo y el aprendizaje del niño como objetivo principal y compartido. Incluye las visitas domiciliarias a las familias antes de empezar el curso; las sesiones de orientación a principio y final de curso; las conversaciones informales entre profesores y progenitores; las reuniones formales tanto rutinarias como de carácter extraordinario para resolver retos o problemas concretos, así como las comunicaciones en papel, por teléfono o correo electrónico para ofrecer información curricular, sobre actividades escolares concretas o sobre el progreso del niño.

Excluimos de esta revisión las actividades que realizan los padres para favorecer el bienestar y el desarrollo de sus hijos, incluidos el tipo y la calidad de la relación entre padres e hijos, el establecimiento de reglas y límites, así como el ambiente general del hogar, que suelen enmarcarse dentro del concepto de parentalidad positiva. Aunque estas prácticas tienen una influencia indirecta muy relevante en los procesos de aprendizaje de los niños, no las hemos incluido al no estar directamente enfocadas hacia ellos.

Las características de la familia influyen enormemente en la implicación parental espontánea: cuanto más alto es el nivel socioeconómico y educativo de los

progenitores, mayor es el nivel de implicación tanto en casa como en el colegio. Esto se debe a que en ocupaciones de baja cualificación, la flexibilidad horaria y la disponibilidad de tiempo necesaria para implicarse en la educación suele ser menor, y también a que el menor

nivel educativo parental merma la confianza que tienen los padres sobre su propia capacidad para representar a sus hijos en el colegio y ayudarlos con los estudios, especialmente cuando el currículum se complica y cuando los progenitores son de origen extranjero. Por otra parte, la confianza en los profesores puede ser menor si los progenitores sufrieron discriminación, negligencia o fracaso educativo en su infancia. Finalmente, los canales de comunicación y participación escolar no suelen estar pensados para los perfiles de familias más vulnerables [3] [4].

**Las características de la familia influyen enormemente en la implicación parental espontánea: cuanto más alto es el nivel socioeconómico y educativo de los progenitores, mayor es el nivel de implicación tanto en casa como en el colegio.**



## ¿Qué efecto tiene la implicación parental sobre el rendimiento educativo?

- **La implicación parental y el rendimiento académico, medidos simultáneamente, están positiva y significativamente correlacionados.** Esto quiere decir que, a mayor implicación parental, mayor rendimiento del niño en el colegio. La evidencia de esta asociación es sólida y está basada en un corpus extenso y coherente de literatura académica: todos los metanálisis sobre implicación parental coinciden en estimar una asociación positiva y estadísticamente significativa, aunque de magnitud entre pequeña y moderada (tabla 1). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que de esta correlación no se puede inferir una relación causal entre la implicación parental y el rendimiento académico, ya que existe la posibilidad de que se trate de una relación espuria en la que una tercera variable —el nivel educativo y socioeconómico de la familia— sea la causa de una mayor implicación parental y de un mayor rendimiento académico.
- **La relación positiva entre implicación parental y rendimiento se sostiene para todos los tipos de implicación parental, pero la magnitud del efecto es muy heterogénea.** De forma general podemos decir que:
  1. **El efecto de la implicación parental en casa suele ser superior al de la implicación en el colegio.** Es posible que esto se deba a que la implicación en casa es más frecuente, más intensa y está más directamente enfocada hacia el aprendizaje que la participación parental en el colegio. De igual forma, también puede deberse a que los metanálisis emplean medidas de implicación en el colegio muy genéricas, cuando en realidad incluye actividades de naturaleza muy diversa, algunas de las cuales (como ayudar a organizar un taller o asistir a una función de teatro) no tienen relación directa con el rendimiento académico de los hijos. Algunos estudios muestran cómo, tras desagregar las diversas formas de implicación en el colegio, las que están más directamente relacionadas con el aprendizaje, como pueden ser las reuniones con los profesores para abordar la evolución y las necesidades del niño, generan un efecto relevante sobre el rendimiento (recuadro 1).



2. **En casa, las actitudes y los comportamientos sutiles asociados a las expectativas educativas parecen tener un efecto mayor que las actividades educativas propiamente dichas.** Las expectativas o aspiraciones educativas paren-

tales conducen, probablemente, a un ambiente general de apoyo parental y al establecimiento de unos estándares tácitos de rendimiento elevados que parecen ser muy efectivos para estimular el aprendizaje y el rendimiento. En todos los metanálisis en los que se incluyen las expectativas como forma de implicación, el efecto positivo que generan es siempre el de mayor magnitud. No puede descartarse, sin embargo, que las expectativas estén capturando, al menos en parte, el efecto de la clase socioeconómica y el nivel educativo de los padres.



**Las expectativas o aspiraciones educativas parentales conducen, probablemente, a un ambiente general de apoyo parental y al establecimiento de unos estándares tácitos de rendimiento elevados que parecen ser muy efectivos para estimular el aprendizaje y el rendimiento.**

3. **Las formas de implicación basadas únicamente en el control parental no suelen tener un efecto positivo.** Generalmente, la supervisión de los deberes aparece como la forma de implicación con un menor tamaño del efecto, incluso no significativo o negativo. Sin embargo, dado que la mayor parte de los estudios son correlacionales, hay que considerar la posibilidad de que el control parental sea una consecuencia, y no solo una causa, del bajo rendimiento, lo que complica la estimación del impacto real de esta forma de implicación.
4. **La comunicación entre progenitores e hijos sobre asuntos escolares aparece en todos los metanálisis como una forma de implicación de efecto modesto, pero siempre positivo y estadísticamente significativo.**

Tabla 1.

## Metanálisis incluidos en la revisión: estudios descriptivos de la relación entre la implicación parental espontánea y el rendimiento académico

Meta-análisis	N	Población	Tamaño del efecto (general)	Tamaño del efecto según el tipo de implicación	Rango temporal	Conclusiones
Fan y Chen (2001) [5]	25	No especificada.	<b>r = 0,25</b> (de pequeño a moderado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aspiraciones educativas: r = 0,40</li> <li>Implicación general: r = 0,33</li> <li>Participación en el colegio: r = 0,32</li> <li>Comunicación padres-hijos: r = 0,19</li> <li>Supervisión parental: r = 0,09</li> </ul>	ND	<ul style="list-style-type: none"> <li>El área de rendimiento académico y el tipo de implicación parental explican el 28 y el 27 % de la variabilidad, respectivamente.</li> <li>El efecto sobre indicadores globales de rendimiento es superior al efecto sobre áreas específicas de conocimiento.</li> <li>La edad y la etnia son moderadores menos relevantes pero significativos.</li> <li>El tipo de medida del rendimiento no es un moderador significativo.</li> </ul>
Jeynes (2003) [6]	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>K-12 (de infantil a secundaria obligatoria).</li> <li>Minorías étnicas.</li> </ul>	Afroamericanos: <b>d = 0,44 a 0,48</b> Latinos + asiáticos: <b>d = 0,43 a 0,48</b> Asiáticos: <b>d = 0,22</b> (de pequeño a moderado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para los niños afroamericanos, las formas de implicación más efectivas son la verificación de los deberes (d = 0,72), las expectativas (d = 0,57) y la comunicación con los hijos (d = 0,53).</li> <li>Para los latinos y asiáticos, el fomento de la lectura es la única forma de implicación con un efecto positivo significativo (d = 0,21).</li> </ul>	De 1988 a 1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los grupos étnicos se benefician de la implicación parental.</li> <li>Los niños de origen asiático son los que menos se benefician de ella, aunque la implicación parental es alta.</li> <li>Los tipos de implicación más efectivos para los niños afroamericanos no coinciden con los de la población en general.</li> </ul>
Jeynes (2005) [7]	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación primaria.</li> <li>Entornos urbanos.</li> </ul>	<b>d = 0,74</b> (de moderado a grande)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas educativas: d = 0,58</li> <li>Lectura compartida: d = 0,42</li> <li>Estilo de parentalidad: d = 0,31</li> <li>Comunicación entre progenitores e hijos: d = 0,24</li> <li>Asistencia y participación parental en el colegio: d = 0,21</li> <li>Verificación de los deberes: n. s.</li> </ul>	De 1969 a 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>El efecto de la implicación espontánea es mucho más alto en las notas (0,85) que en los tests estandarizados (0,37) o en los tests <i>ad hoc</i> (0,34).</li> <li>El efecto se sostiene entre grupos étnicos diversos, pero el efecto es más alto si hay una mayoría blanca o de minorías que si la muestra es exclusivamente de minorías.</li> <li>El efecto se sostiene entre géneros, pero es un poco más alto para los niños que para las niñas.</li> </ul>
Jeynes (2007) [8]	52	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación secundaria obligatoria y posobligatoria (<i>middle y high schools</i>).</li> <li>Entornos urbanos.</li> </ul>	<b>d = 0,46</b> (moderado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas educativas: d = 0,88</li> <li>Estilo de parentalidad: d = 0,40</li> <li>Verificación de los deberes: d = 0,32</li> <li>Comunicación entre progenitores e hijos: d = 0,24</li> <li>Asistencia y participación parental en el colegio: n. s.</li> <li>Establecimiento de reglas: n. s.</li> </ul>	De 1972 a 2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>La evidencia de una asociación positiva es robusta para las expectativas y el estilo de parentalidad.</li> <li>La evidencia es mixta para la supervisión de los deberes, la comunicación entre padres e hijos y la asistencia a actividades en el colegio: tiende a desaparecer en los estudios con controles estadísticos o cuando la medida del rendimiento es un test estandarizado.</li> <li>El establecimiento de reglas en casa no tiene ningún efecto sobre el rendimiento.</li> <li>La magnitud del efecto es menor que el obtenido por el propio autor en el metanálisis para la educación primaria urbana (0,74).</li> <li>El efecto se sostiene entre grupos étnicos diversos, pero el efecto es más alto si hay una mayoría blanca o de minorías que si la muestra es exclusivamente de minorías.</li> <li>Sin diferencias de efecto por género.</li> </ul>
Patall <i>et al.</i> (2008) [9]	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>K-12 (de infantil a secundaria obligatoria).</li> <li>EE. UU. y Canadá.</li> </ul>	<b>r = 0,04</b> (pequeño)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecimiento de reglas para hacer los deberes: r = 0,54</li> <li>Ayuda para hacer los deberes: r = 0,10</li> <li>Verificación de los deberes: r = -0,90</li> </ul>	De 1987 a 2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los resultados de los análisis con controles estadísticos son incoherentes; aproximadamente la mitad de los estudios identifican resultados positivos y la otra mitad, negativos o nulos.</li> <li>Los análisis correlacionales simples muestran una asociación positiva en la etapa primaria (r = 0,06) y secundaria posobligatoria (0,17), y negativa en la secundaria obligatoria (-0,17).</li> <li>La implicación en los deberes tiene un efecto positivo y significativo sobre el rendimiento en lenguaje y lectura (de 0,12 a 0,20) y negativo en matemáticas (-0,19).</li> </ul>
Hill y Tyson (2009) [10]	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación secundaria obligatoria.</li> </ul>	<b>r = 0,18</b> (pequeño)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socialización académica en casa: r = 0,39</li> <li>Implicación en el colegio: r = 0,19</li> <li>Implicación en la casa: r = 0,12</li> <li>Asistencia con los deberes: r = -0,11</li> </ul>	De 1985 a 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>La socialización académica es la forma de implicación con un mayor efecto en secundaria obligatoria.</li> <li>La asistencia con los deberes tiene una asociación negativa.</li> <li>El grupo étnico de los niños no es un moderador significativo. El tamaño del efecto para los caucásicos y para los afroamericanos es de 0,19 y 0,11, respectivamente.</li> </ul>
Castro <i>et al.</i> (2015) [4]	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>De educación infantil a secundaria obligatoria.</li> </ul>	<b>d = 0,12</b> (pequeño)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas parentales: d = 0,22</li> <li>Comunicación con los niños sobre asuntos escolares: d = 0,20</li> <li>Actividades de lectura con los niños: d = 0,17</li> <li>Estilo parental: d = 0,13</li> <li>Supervisión en los deberes: d = 0,02</li> <li>Asistencia y participación en actividades escolares: n. s.</li> </ul>	De 2000 a 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Según el ámbito de conocimiento, el efecto es máximo en arte y música (0,39), seguidos por el rendimiento académico general (0,14), la lectura (0,08), las matemáticas (0,06) y las lenguas extranjeras (0,05). En cambio, el efecto no es significativo sobre el rendimiento en ciencias, aunque la muestra en este caso es muy pequeña.</li> <li>La magnitud del efecto de la implicación parental crece con la edad del alumno, y llega al nivel máximo en secundaria (0,14), seguida por la educación primaria (0,13) y la infantil (0,05).</li> <li>La magnitud del efecto es mayor para las medidas estandarizadas del rendimiento (0,15) que para las no estandarizadas (0,09).</li> </ul>

d = diferencia estandarizada de medias (estimador de Cohen); r = coeficiente de correlación.  
Fuente: Elaboración propia.

Recuadro 1.

### La implicación parental en el colegio: ¿un bien público o privado?

Park y Holloway (2017) [3] han realizado uno de los pocos estudios longitudinales sobre implicación parental en el colegio, es decir, en lugar de analizar si la implicación y el rendimiento tienden a presentarse juntos en el mismo momento, han analizado cómo las variaciones en la implicación parental a lo largo del tiempo están asociadas a variaciones posteriores en el rendimiento académico del niño. Además, clasifican las actividades parentales en el colegio en dos grandes categorías: las actividades con características de **bien privado** (dirigidas a beneficiar al niño en sí como, por ejemplo, participar en reuniones con los profesores) y las actividades con características de **bien público**, que se realizan en beneficio de todos los niños del grupo-clase o del colegio en su conjunto (como, por ejemplo, participar en la asociación de familias de alumnos, hacer actividades de voluntariado o contribuir a recaudar dinero). El estudio extrae las conclusiones siguientes:

- La implicación parental en la educación en el colegio es muy variable entre colegios y entre familias, pero para una misma familia se mantiene muy estable a lo largo del tiempo. Por tanto, el nivel inicial determina mucho cómo será la implicación parental a lo largo de la vida del niño.
- Las diferencias de implicación parental según el nivel socioeconómico son muy importantes, tanto para la implicación parental de tipo bien público como para la de bien privado.
- La implicación parental de tipo bien privado está muy asociada al rendimiento tanto en matemáticas como en lectura, con un efecto que se intensifica a medida que los niños crecen. Así, mientras que la asociación simultánea entre implicación y competencia lectora es negativa y significativa, probablemente debido a una implicación reactiva ante un bajo rendimiento, el análisis longitudinal muestra que los niños con mayor implicación parental acaban superando en competencia lectora a sus compañeros al final de la escolarización primaria. Los autores especulan que, a medida que el currículum se complica, conocer qué está estudiando el niño en el colegio y las dificultades que pueda tener acaba siendo más relevante para ayudarlo en su aprendizaje. Otra posibilidad es que en los últimos cursos de primaria, momento en que la actividad académica de algunos niños decae, los padres más implicados están en mejor posición para ayudar a sus hijos en un momento crítico para su evolución educativa.
- El efecto de la implicación sobre el rendimiento en matemáticas y lectura crece cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la familia. Por tanto, los padres de nivel socioeconómico alto no solo se implican más, sino que su implicación es también más efectiva.
- El efecto de la implicación parental de tipo bien público es positivo, pero menos intenso. Presenta un efecto estable con las competencias matemáticas, que no progresa a medida que el niño crece, y también tiene un efecto mayor en los alumnos de nivel socioeconómico alto. En cambio, la asociación con la competencia lectora es nula.

- **La implicación parental en la educación secundaria es menos habitual, pero también es efectiva. Los cambios que experimentan los alumnos, los colegios y las relaciones familiares hacen que varíe el tipo de implicación parental más eficaz.**

La transición del colegio de primaria al de secundaria obligatoria suele implicar cambios importantes: los adolescentes son más autónomos, los centros de secundaria suelen ser estructuras más grandes y burocratizadas que los de primaria y el currículum se va complicando. Todo ello hace más difícil que los padres puedan involucrarse de la misma manera que lo hacían durante la primaria, y la implicación parental declina. Estos mismos cambios, sin embargo, pueden conducir a un declive en el rendimiento académico del alumno, motivo por el que parece oportuno mantener formas de implicación adaptadas a este nuevo contexto.

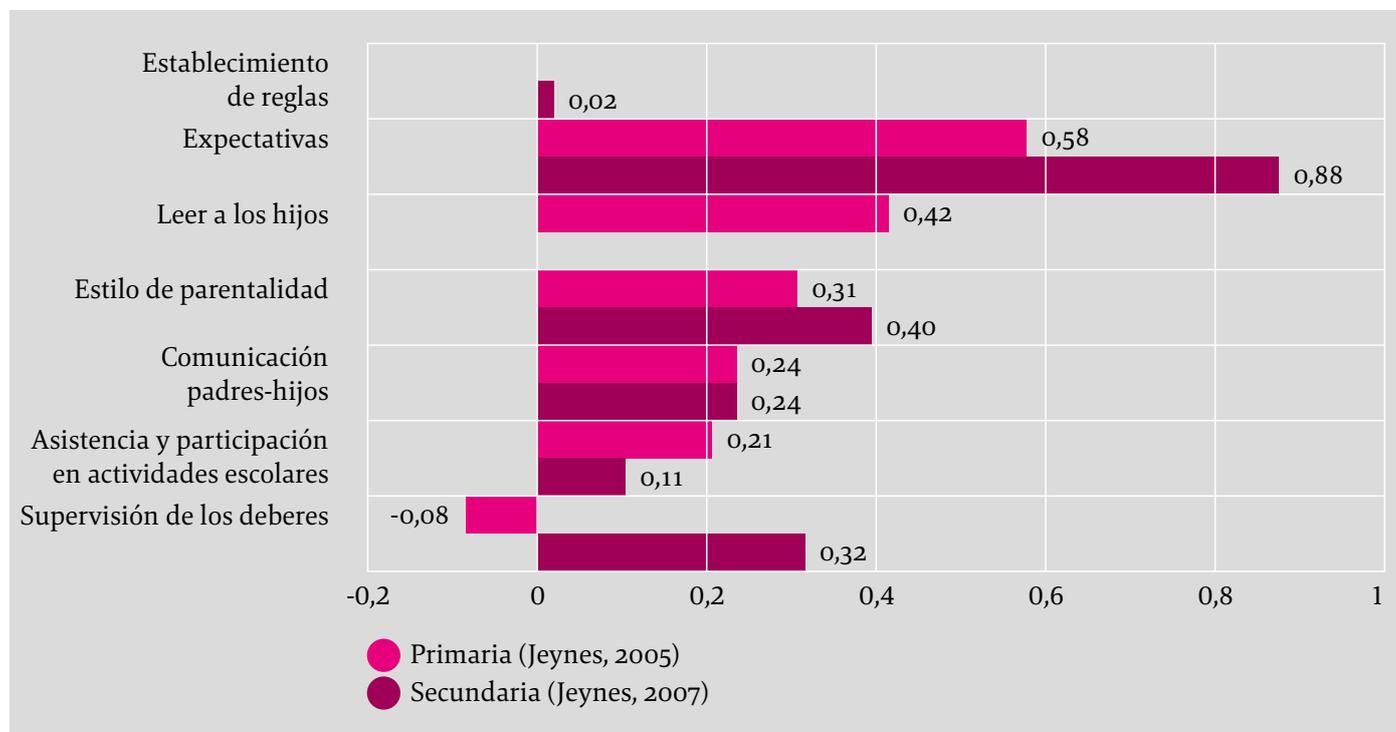
Los tres metanálisis que han puesto su atención en la etapa secundaria [4] [8] [10] coinciden en estimar un impacto positivo y significativo de la implicación parental en secundaria y apuntan a un mayor efecto de las formas de implicación más sutiles, las que fomentan la motivación intrínseca por aprender, promueven las aspiraciones educativas y laborales, ayudan a conectar los estudios con acontecimientos presentes y con el proyecto vital del alumno para reforzar la sensación de utilidad, debaten estrategias de aprendizaje y los planes de futuro del adolescente y respetan su autonomía. Además, estas formas de “socialización académica” se adaptan mejor al contexto de los centros de secundaria, ya que no son tan dependientes de una relación de alta calidad con el profesor (que probablemente no es factible ni siquiera para los profesores y progenitores más motivados) y se construyen básicamente sobre la relación entre niños y progenitores, complementada por un tipo de información poco personalizada, como pueda ser conocer las asignaturas y las decisiones curriculares que debe ir tomando el estudiante.

**Tienen un mayor efecto las formas de implicación más sutiles, las que fomentan la motivación intrínseca por aprender, promueven las aspiraciones educativas y laborales, ayudan a conectar los estudios con acontecimientos presentes y con el proyecto vital del alumno para reforzar la sensación de utilidad, debaten estrategias de aprendizaje y los planes de futuro del adolescente y respetan su autonomía.**



Así, un metanálisis que reproduce en la etapa secundaria las mismas categorías de implicación parental, rango temporal y geográfico utilizados en un estudio sobre la etapa primaria [7] [8] encuentra que en secundaria crece la magnitud del efecto de las expectativas parentales y el estilo de parentalidad, y declina el de la participación en el colegio (gráfico 1). A pesar de que también crece el efecto de la supervisión de los deberes, esta asociación tiende a desaparecer cuando se utilizan solo los estudios de mayor calidad o cuando la medida del rendimiento es un test estandarizado. De forma coherente, otro metanálisis encuentra que el efecto de la “socialización académica” tiene una magnitud mayor que otras modalidades, como la implicación en el colegio, las actividades de aprendizaje en el hogar y la asistencia con los deberes, que en todos los casos también muestran efectos estadísticamente significativos [10].

Gráfico 1.  
Comparación del efecto según el tipo de implicación parental entre educación primaria y secundaria



Fuente: Elaboración propia sobre los datos de Jeynes (2005 y 2007) [7] [8].

- **La asistencia parental para hacer los deberes es la única forma de implicación que podría tener efectos negativos, aunque la evidencia no es concluyente. Posiblemente, establecer reglas y rutinas sobre dónde, cuándo y cómo hacer los deberes tiene efectos positivos y, en cambio, la verificación tiene efectos nulos o negativos.**

La ayuda para hacer los deberes es una de las formas de implicación más controvertidas de implicación parental y, al mismo tiempo, una de las prácticas más extendidas y que los colegios y los profesores recomiendan con más frecuencia. Este tipo de implicación tiende a tener un efecto positivo y significativo sobre la compleción de los deberes, pero la evidencia es incoherente respecto a sus efectos sobre el rendimiento [4] [7-10].

Los motivos que se aducen para explicar la disparidad de los resultados son diversos. Por una parte, la implicación parental en los deberes puede consistir en prácticas muy diversas: los progenitores pueden organizar un espacio y un tiempo para hacer los deberes; interactuar con el maestro sobre los deberes; ofrecer una tutoría estructurada o una ayuda directa para hacer los deberes; revisar y verificar que los deberes se han hecho correctamente; marcar reglas sobre cuándo hacer los deberes; o limitarse a responder a las preguntas y demandas que plantee el niño sobre los deberes. En este sentido, el único metanálisis específicamente dedicado

a la asistencia en los deberes concluye que el establecimiento de reglas tiene la asociación positiva más relevante, seguido por la ayuda directa, mientras que la verificación muestra una correlación negativa de magnitud notable. Parece que establecer reglas ayuda a

estructurar el acto de hacer los de-

beres e implica comunicar expectativas y criterios sobre cuándo, dónde y cómo hacer los deberes, lo que probablemente incrementa el tiempo dedicado a los deberes y la eficiencia de este tiempo, y puede tener efectos a largo plazo si las reglas se interiorizan. Por otra parte, la ayuda directa puede contribuir a mejorar la comprensión del niño, mientras que la verificación de los deberes, por sí misma, constituye poco más que una medida de control que puede ser percibida como intrusiva, redundar negativamente en la motivación y, en cambio, no tener ningún efecto sobre el aprendizaje [9].

**Establecer reglas ayuda a estructurar el acto de hacer los deberes e implica comunicar expectativas y criterios sobre cuándo, dónde y cómo tienen que hacerse, lo que probablemente incrementa el tiempo dedicado a los deberes y la eficiencia de este tiempo, y puede tener efectos a largo plazo si las reglas se interiorizan.**



En segundo lugar, en el efecto de la implicación en los deberes también pueden influir otros factores, como la edad del niño, el nivel de rendimiento académico, el tiempo disponible de los padres y los conocimientos y habilidades didácticas de los progenitores para hacer de tutores de sus hijos. Por edades, la asociación es pequeña, positiva y significativa en la primaria, negativa en la secundaria obligatoria y vuelve a ser positiva y significativa en la secundaria posobligatoria [9]. Es posible que esto se deba a que los niños más jóvenes tienen los hábitos de estudio menos desarrollados, lo que hace que la asistencia parental no solamente sirva para el contenido académico de la tutoría, sino también para interiorizar hábitos adecuados de gestión del tiempo y de las emociones; a que los padres tienen un mayor dominio de los contenidos en primaria; a que en secundaria obligatoria los adolescentes intentan desarrollar una mayor autonomía y los conflictos entre padres e hijos tienden a incrementarse; y a que en secundaria obligatoria la causalidad inversa (desde los problemas de rendimiento a la implicación parental en los deberes) es más intensa. La asociación positiva en la secundaria posobligatoria se debe, probablemente, a su alta especialización, de tal forma que solo los padres con unos conocimientos técnicos elevados pueden ayudar a sus hijos, lo que lo convierte en algo tan infrecuente como altamente efectivo.

- **El efecto de la implicación sobre el rendimiento suele variar por área de conocimiento** (por ejemplo, rendimiento general, lectura, matemáticas o ciencias sociales) **y por tipo de medida del rendimiento** (calificaciones de los profesores, resultados de pruebas estandarizadas o medidas *ad hoc*), **pero sin un patrón claro** [4-9].
- **La asociación positiva entre implicación parental y rendimiento suele sostenerse para todos los grupos étnicos** [6] [8] [10].

En síntesis, las evidencias apuntan a una relación causal entre la implicación parental voluntaria y el rendimiento académico, de magnitud moderada, que no es

homogénea para todas las formas posibles de implicación parental ni para todas las etapas educativas. Sin embargo, el nivel de implicación espontánea de las familias es heterogéneo, y con frecuencia se identifica la falta de implicación parental como uno de los factores que concurren en los casos de bajo rendimiento. Precisamente, para intentar estimular la implicación parental cuando no se produce espontáneamente o cuando no tiene el nivel y la calidad adecuados, las administraciones educativas desarrollan programas diversos para el fomento de la implicación parental. En la sección siguiente nos preguntamos cómo son estos programas, qué impacto tienen y qué tipo de programa funciona mejor, para qué tipo de familia y de niño.

**Las evidencias apuntan a una relación causal entre la implicación parental voluntaria y el rendimiento académico, de magnitud moderada, que no es homogénea para todas las formas posibles de implicación parental ni para todas las etapas educativas.**



## ¿Qué son los programas de implicación parental?

Los programas de fomento de la implicación parental son intervenciones para estimular la implicación de los padres en la educación de sus hijos, y son promovidas, generalmente, por los colegios y las administraciones educativas. Estos programas incluyen un amplio abanico de actividades, tan variado como las propias formas de implicación parental y con diversas intensidades y enfoques: desde el mero fomento para realizar alguna actividad con los hijos en el hogar, talleres de corta duración para que las familias incorporen alguna actividad o rutina, programas para mejorar la comunicación entre profesores y familias, hasta el diseño de estrategias compartidas entre profesores y progenitores para mejorar el rendimiento académico de un niño con dificultades de aprendizaje. Generalmente, los programas combinan componentes de motivación y de capacitación dirigidos a los padres, con el fin de que se impliquen de forma efectiva en la educación de sus hijos.

**Generalmente, los programas combinan componentes de motivación y de capacitación dirigidos a los padres, con el fin de que se impliquen de forma efectiva en la educación de sus hijos.**



Siguiendo la misma clasificación de la sección anterior podemos distinguir entre:

- **Programas que motivan y capacitan a los progenitores para mejorar el ambiente de aprendizaje en el hogar o desarrollar actividades educativas con los hijos en casa.** Incluyen programas de lectura compartida con metodologías diversas; programas de formación para realizar con los hijos actividades o juegos estructurados en casa que contribuyan a desarrollar ciertas habilidades (de lectura o matemáticas, por ejemplo) y programas que promueven la ayuda parental a la hora de hacer los deberes.
- **Programas que fomentan una mayor participación de los padres en el colegio.**

• **Programas enfocados a mejorar la comunicación entre el colegio y la familia.**

Pueden ser programas de simple mejora de la comunicación entre profesores y progenitores (para transmitir información regular sobre el progreso educativo del niño o sobre las habilidades o contenidos curriculares que se están trabajando en el colegio en cada momento) o programas para promover una relación más estrecha entre profesores y progenitores mediante reuniones de seguimiento colectivas o personalizadas. En esta categoría también se incluyen los programas de formación en lengua nativa como segunda lengua para los progenitores de origen extranjero, a modo de primer paso para facilitarles la comunicación con el colegio y la participación en la educación de sus hijos.

Los metanálisis existentes se centran, sobre todo, en los programas de motivación y capacitación para la implicación parental en casa (gráfico 2). Los motivos por los que se considera que el enfoque en este tipo de implicación parental tiene un mayor potencial de impacto son diversos: en primer lugar, motivan y habilitan para desarrollar una

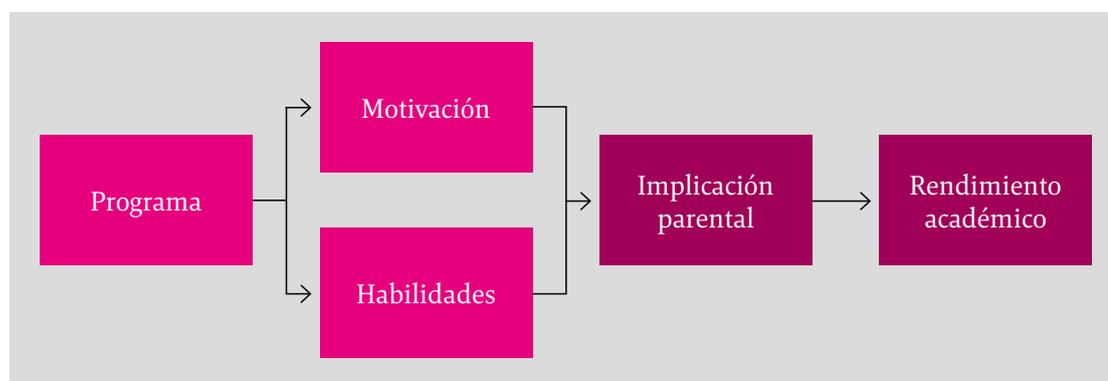
**Los programas de motivación y capacitación para la implicación parental en casa motivan y habilitan para desarrollar una interacción educativa uno a uno entre el progenitor y el hijo, con la consiguiente oportunidad para la práctica intensiva del niño y la realimentación individualizada por parte del progenitor.**



interacción educativa uno a uno entre el progenitor y el hijo, con la consiguiente oportunidad para la práctica intensiva del niño y la realimentación individualizada por parte del progenitor. Esto puede resultar especialmente relevante a la hora de desarrollar la habilidad lectora. En segundo lugar, mediante intervenciones relativamente breves, tales como talleres de unas pocas horas, se pretende inducir cambios positivos de vocación permanente en las rutinas familiares, que puedan generar efectos a largo plazo e incluso revertir positivamente en el resto de niños del hogar. En tercer lugar, enfocar la intervención hacia la familia debería permitir adecuarse a las particularidades sociales y culturales del niño, lo cual es especialmente relevante cuando las culturas de la familia y del colegio difieren.

Gráfico 2.

**Teoría del cambio de los programas de fomento de la implicación parental en la educación**



Las incertidumbres, por el contrario, radican en el grado en que, mediante un programa relativamente breve, se puede llegar a inducir la implicación de los padres, especialmente en el caso de las familias con una motivación menor, y si en caso de

producirse, la implicación inducida tiene los mismos efectos positivos que la que se produce espontáneamente. En este sentido, se trata de esclarecer qué componentes relevantes de la implicación parental pueden ser estimulados y enseñados eficazmente para que generen un impacto sobre el rendimiento. Estos componentes no tienen por qué ser los mismos que generan un mayor impacto positivo cuando la implicación parental es espontánea.

**Las incertidumbres radican en el grado en que, mediante un programa relativamente breve, se puede llegar a inducir la implicación de los padres, especialmente en el caso de las familias con una motivación menor, y si en caso de producirse, la implicación inducida tiene los mismos efectos positivos que la que se produce espontáneamente.**



Igualmente, es posible que los programas funcionen únicamente en uno de sus dos componentes, de tal manera que consigan motivar la implicación de los padres sin que esto redunde en un mayor éxito educativo de sus hijos, o bien que añadan valor a las prácticas de los progenitores que ya estaban motivados para implicarse, pero no consigan captar o inducir cambios de comportamiento en los progenitores menos motivados, a manera de *efecto Mateo*, por el cual tenderían a participar y a mejorar su habilidad de apoyo parental aquellos progenitores que, antes del programa, ya tenían un mayor nivel de motivación y destreza.

## ¿Los programas de promoción de la implicación parental mejoran el rendimiento educativo de los niños?

De forma general, la respuesta es afirmativa. De los siete metanálisis revisados sobre evaluaciones de programas, seis coinciden en estimar un impacto positivo y estadísticamente significativo de la participación en programas de fomento de la implicación parental, aunque su magnitud es entre pequeña y moderada. El único metanálisis que estima un efecto no significativo, aunque positivo, se circunscribe a los programas de implicación parental en los deberes de los hijos. Por tanto, no solo la implicación voluntaria genera un impacto positivo, sino también la inducida mediante programas realizados desde los colegios. Como es previsible, el tamaño del efecto de los programas suele ser menor que el de la implicación voluntaria, ya que probablemente los progenitores que se implican espontáneamente tienen una mayor motivación y dedicación que los que han sido activados por la participación en un programa, al mismo tiempo que el valor añadido de la participación en un programa es menor que el del nivel basal de implicación.

**De los siete metanálisis revisados sobre evaluaciones de programas, seis coinciden en estimar un impacto positivo y estadísticamente significativo de la participación en programas de fomento de la implicación parental, aunque su magnitud es entre pequeña y moderada.**



Hay que destacar que la Education Endowment Foundation (EEF) estima el beneficio estándar de este tipo de programa como equivalente a una ganancia de tres meses de aprendizaje sobre el progreso académico medio de los alumnos en un curso escolar. Es un impacto calificado de magnitud moderada, basado en una evidencia igualmente moderada (extensa, pero generalmente poco robusta) [1].

---

## ¿Qué tipo de programa de fomento de la implicación parental funciona mejor?

Los programas de fomento de la implicación parental presentan, como hemos dicho, una variabilidad tan alta como formas de implicación parental existen, con una gran heterogeneidad de impactos según el tipo de programa. Los resultados de los metanálisis se muestran en la [tabla 2](#) y las principales conclusiones que se extraen son las siguientes:

Tabla 2.

## Metanálisis incluidos en la revisión: estudios de evaluación del impacto de los programas de fomento de la implicación parental sobre el rendimiento académico

Meta-análisis	Enfoque	N	Población	Tamaño del efecto (general)	Tamaño del efecto según el tipo de implicación promovida por el programa	Rango temporal	Conclusiones
Jeynes (2005) [7]		18	• Educación primaria.	<b>d = 0,27</b> (pequeño)		De 1969 a 2000	• El tamaño del efecto de los programas es inferior al de la implicación voluntaria y espontánea estimada en el propio metanálisis.
Nye, Schwartz y Turner (2006) [11]	• Programas destinados a que los padres realicen una actividad estructurada de apoyo académico en casa, de un mínimo de cuatro semanas de duración. • Solo evaluaciones experimentales (con asignación aleatoria al grupo de tratamiento o de control).	18	• Educación infantil y primaria.	<b>d = 0,45</b> (moderado)	• Lectura colaborativa: n. s. • Educación y capacitación general (suministrar a los progenitores actividades apropiadas, materiales e información para que la utilicen con sus hijos en casa): d = 0,61 • Educación y capacitación en matemáticas: n. s. • Educación y capacitación en ciencias: n. s. • Juegos de matemáticas (juegos de cartas o de dados que ilustran y requieren habilidades matemáticas y ayudan a desarrollarlas): n. s. • Juegos de lectura: n. s. • Recompensas e incentivos a los hijos por su rendimiento en el colegio: d = 1,18	De 1964 a 2000	• Los programas para que los progenitores ofrezcan a los niños incentivos y premios para el rendimiento son el tipo de programas con un mayor efecto. • El tamaño del efecto es más importante para matemáticas (d = 0,54) que para lectura (d = 0,42), si bien es más impreciso (IC 95% = de 0,02 a 1,07 para matemáticas y de 0,18 a 0,66 en lectura). • No hay asociación significativa entre la duración de la implicación parental derivada de la intervención y el tamaño del efecto.
Jeynes (2007) [8]			• Educación secundaria obligatoria o posobligatoria. • Entornos urbanos.	<b>d = 0,36</b> (pequeño)		No especificado	• El tamaño del efecto de los programas es inferior al de la implicación voluntaria y espontánea estimada en el propio metanálisis. • Al desagregar según el tipo de medida del rendimiento, solo las medidas no estandarizadas tienen un efecto significativo (d = 0,25).
Patall <i>et al.</i> (2008) [9]	Experimentos de programas de motivación y capacitación parental para la asistencia con los deberes, con la familia o el niño como unidad de asignación y de análisis.	6	• K-12 (de infantil a secundaria obligatoria). • EE. UU. y Canadá.	<b>d = 0,11</b> (no significativa)	• Asistencia en los deberes: n. s.	De 1992 a 2003	• El efecto no es significativo sobre el rendimiento, pero sí que lo es sobre la compleción de los deberes (d = 0,28) y sobre la reducción de los problemas con los deberes, tales como negarse a hacerlos o quejarse de ellos (d = -0,84). • El efecto sobre el rendimiento es positivo y significativo en la etapa primaria (d = 0,22) y negativo y no significativo en la secundaria obligatoria (d = -0,18). • Ni el tipo de medida del rendimiento ni el área de conocimiento ni el tipo de programa ni el número de talleres eran moderadores significativos.
Senechal y Young (2008) [2]	Programas destinados a promover la implicación parental en actividades de lectura compartida en el hogar.	16	• De infantil a 3º de primaria.	<b>d = 0,65</b> (moderado)	• Capacitar a los padres para que hagan de tutores de lectura de sus hijos: d = 1,15 • Escuchar leer al niño y aportarle realimentación: d = 0,52 • Leer al niño: n. s.	De 1970 a 2005	• No se detectan diferencias en el tamaño del efecto por edades, nivel de lectura previo y clase socioeconómica de la familia. • No se detectan diferencias en el tamaño del efecto según si el programa incluye o no realimentación a los progenitores, además de la capacitación inicial, ni por la duración de la intervención en casa. • Los programas basados en capacitaciones breves (de 1 a 2 horas) tienen un efecto superior a los de duración más prolongada (de 3 a 13,5 horas): d = 0,97 y d = 0,37 respectivamente, aunque esto podría estar capturando la mayor focalización en las tutorías parentales de los programas breves. • El tamaño del efecto es inferior cuando se utilizan medidas estandarizadas que cuando se utilizan medidas <i>ad hoc</i> .
Van Steensel <i>et al.</i> (2011) [12]	Programas dirigidos a estimular el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en casa, mediante la combinación de propuestas de actividades estimulantes y de capacitación para que los padres puedan realizarlas adecuadamente.	30	• Infantil i primaria.	<b>d = 0,18</b> (pequeño)		De 1992 a 2010	• No hay diferencias sustanciales entre el efecto sobre competencias de comprensión lectora (d = 0,22) y de codificación (d = 0,17). • La magnitud del efecto no varía significativamente según enfoque, tipo de dinamizador, lugar de realización del programa, duración o entrega de materiales de lectura; nivel educativo de las familias y edad de los alumnos; ni tiempo transcurrido entre el programa y la medida del efecto. • Los programas dirigidos a población vulnerable tienden a estar dinamizados por voluntarios no profesionales o se desarrollan en los hogares de las familias participantes.
Jeynes (2012) [13]	Tot tipus de programes.	51	General.	<b>d = 0,30</b> (moderado) <b>d = 0,26</b> si el metanálisis se limita a los estudios de mayor calidad	• Programas de lectura compartida: d = 0,51 • Programas de colaboración colegio-familia: d = 0,35 • Programas de comunicación colegio-familia: d = 0,28 • Programas para la verificación de los deberes: d = 0,27 • Programas vinculados a Head Start (educación infantil no obligatoria para familias de renta baja): n. s. • Programas de inglés como segunda lengua para familias de origen extranjero: n. s.	De 1964 a 2006	• El impacto es positivo y significativo para todas las etapas educativas y es mayor en secundaria (d = 0,35) que en infantil y primaria (d = 0,29), aunque son mucho más frecuentes en primaria. • El tamaño del efecto es un poco mayor cuando se usan resultados de pruebas estandarizadas (0,31) en lugar de calificaciones de los profesores (0,21). • La duración del programa no tiene un efecto estadísticamente significativo sobre el tamaño del efecto. • El tamaño del efecto para algunos componentes (lectura compartida y verificación de los deberes) es superior que los de estas formas de implicación cuando es espontánea (no inducida por un programa), según las estimaciones del mismo autor (Jeynes, 2005).

d = diferencia estandarizada de medias (estimador de Cohen). Fuente: Elaboración propia.

- **Los programas destinados a que los padres ayuden a sus hijos a aprender a leer son los que muestran impactos de mayor magnitud, aunque la evidencia no es concluyente.**

Resolver qué tipo de programa genera un mayor impacto es complicado, ya que la mayor parte de los metanálisis se enfocan únicamente hacia el fomento de un tipo de implicación, generalmente consistente en la promoción de actividades relativamente estructuradas en el hogar (por ejemplo, el fomento de la lectura o la ayuda parental con los deberes), lo que permite comparar únicamente la efectividad entre variaciones de programas dentro de una determinada categoría.

Solo un metanálisis realiza una prospección exhaustiva y genérica de programas de fomento de la implicación parental, los clasifica post hoc y compara su efectividad relativa [13]. Las categorías son: programas de tipo general; programas de lectura compartida que animan a los progenitores a leer con sus hijos; programas de promoción de la colaboración entre profesores y progenitores para mejorar el rendimiento académico o el comportamiento del niño mediante el diseño de un conjunto de estrategias, reglas o el establecimiento de expectativas; programas en los que se anima a los padres a comprobar si los hijos han hecho los deberes; programas de mejora de la comunicación entre profesores y progenitores para minimizar malentendidos y transmitir información regular sobre el progreso educativo del niño o sobre aspectos curriculares; y programas de inglés como segunda lengua para padres con el fin de facilitarles la participación en la educación de sus hijos. Una categoría adicional la componen las actividades de implicación parental vinculadas a Head Start, el programa federal de educación infantil no obligatoria para familias de renta baja.

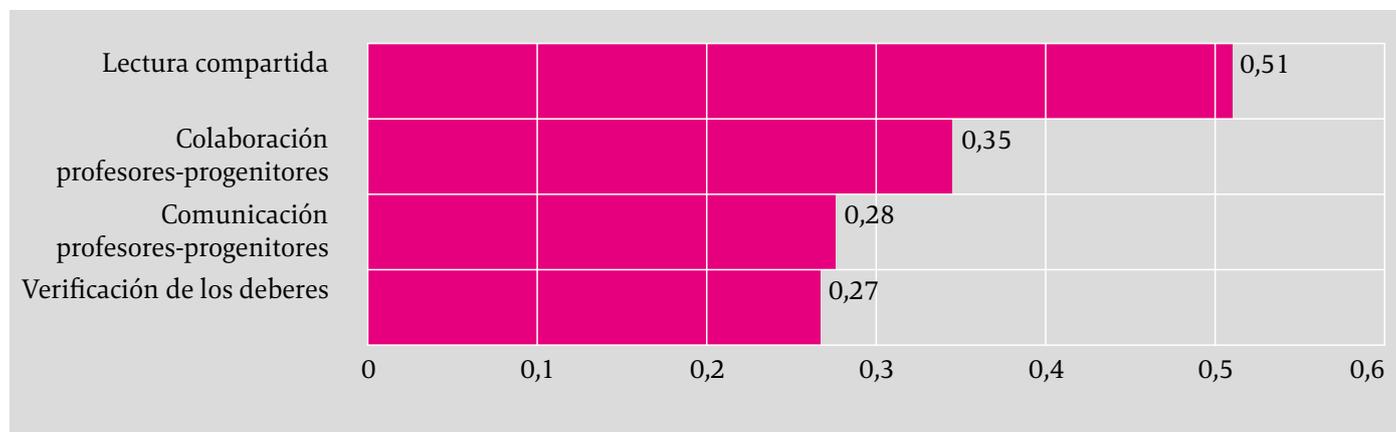
Los efectos son positivos y significativos prácticamente para todas las categorías, y son mayores para los programas de lectura compartida y de promoción de la colaboración entre padres y profesores (gráfico 3). Solo en el caso de Head Start y de la enseñanza del inglés como segunda lengua, el impacto no es estadísticamente significativo, aunque es positivo.

Igualmente, destaca que el tipo de práctica que tiene un mayor impacto sobre el rendimiento académico cuando es voluntaria no coincide con el tipo de práctica que tiene un mayor impacto cuando es promovida a través de un programa. Así, tanto la lectura compartida como la comprobación de los deberes tienen un impacto mayor en el metanálisis de programas que en el de prácticas de implicación parental voluntarias del mismo autor [7] [8]. Por el contrario, las expectativas parentales, que son la forma de implicación espontánea con un mayor efecto, ni tan siquiera se consideran en el metanálisis de evaluaciones de programas, se sobrentiende que porque no se han identificado programas que tengan como objetivo influir en ellas.

**El tipo de práctica que tiene un mayor impacto sobre el rendimiento académico cuando es voluntaria no coincide con el tipo de práctica que tiene un mayor impacto cuando es promovida a través de un programa.**



Gráfico 3.  
**Comparación del efecto de diversos tipos de programas de fomento de la implicación parental**



Fuente: Elaboración propia sobre los datos de Jeynes (2012) [13].

• **Las actividades más estructuradas y directamente orientadas al aprendizaje suelen generar un impacto mayor en el rendimiento académico.**

Diversos metanálisis indican que los padres son más efectivos cuando se los capacita para tutorizar a sus hijos mediante actividades específicas de aprendizaje, lo cual parece lógico, ya que es razonable que las formas de implicación con un carácter más explícitamente instructivo y más directamente enfocado a un propósito de aprendizaje claro tengan un impacto superior sobre el rendimiento a corto plazo.

**Diversos metanálisis indican que los padres son más efectivos cuando se los capacita para tutorizar a sus hijos mediante actividades específicas de aprendizaje.**



Por una parte, el orden de magnitud del efecto es más elevado en los metanálisis que se circunscriben a actividades concretas y estructuradas que los que incluyen formas de implicación más diversas, con una sola excepción [2] [7] [8] [11-13].

Por otra parte, un metanálisis de evaluaciones con diseño experimental (por tanto, metodológicamente robustas) circunscrito a actividades de fomento de la implicación parental en el hogar que comporten que un progenitor haga una actividad planificada de apoyo académico en casa durante al menos cuatro semanas concluye que las actividades de capacitación parental que suministran actividades, materiales e información a los progenitores sobre cómo realizarlas en casa tienen un efecto superior al de los programas que inducen formas más laxas de implicación, tales como la lectura compartida o los juegos educativos [11].

**Las actividades de capacitación parental que suministran actividades, materiales e información a los progenitores sobre cómo realizarlas en casa tienen un efecto superior al de los programas que inducen formas más laxas de implicación, tales como la lectura compartida o los juegos educativos.**



Finalmente, también en los programas de fomento de la implicación parental en actividades de lectura compartida, el impacto sobre el aprendizaje de la lectura (en educación infantil y en los tres primeros cursos de primaria) es mayor cuanto más estructurada es la actividad. Así, el efecto es máximo en las actividades de tutoría, seguidas por las consistentes en escuchar la lectura de los hijos y realimentarlos con preguntas o correcciones, mientras que leer libros a los hijos no muestra un efecto significativo [2].

- **Los programas para ayudar a los hijos a hacer los deberes tienen, en el mejor de los casos, un efecto pequeño sobre el rendimiento.**

El efecto es positivo, pequeño y estadísticamente no significativo sobre el rendimiento académico en la educación primaria, y negativo y no significativo para la secundaria obligatoria [9]. De manera similar a lo que sucede con la implicación espontánea, el efecto de los programas es mayor cuando no se mide el rendimiento, sino la compleción de los deberes.

- **Aunque los programas son más frecuentes en infantil y primaria, también funcionan en secundaria, y podría ser que hasta funcionaran mejor.**

El impacto de la implicación parental es positivo y significativo tanto para los programas dirigidos a niños y familias de educación infantil y primaria como de secundaria. No obstante, los programas parecen ser más habituales en edades tempranas, probablemente porque resulta más fácil hacer participar a los progenitores de niños de estas edades que a los de niños de mayor edad [4].

Recuadro 2.

### **La efectividad de los programas de implicación educativa de las familias: el experimento de la Mallette des Parents**

La Mallette des Parents se implementó el curso 2008-09 como un piloto experimental en 34 colegios. El programa ofrece a las familias con hijos que empiezan el sexto grado (primer curso de secundaria inferior, alumnos de 11 años) la posibilidad de participar en un mínimo de tres encuentros con el director del colegio. El objetivo de estos encuentros es concienciar a las familias sobre la importancia de acompañar en el proceso escolar de los hijos y orientarlas sobre la mejor manera de hacerlo. Las familias fueron llamadas a participar justo después de comenzar el curso, y el resultado fue que 750 familias de 183 clases de los colegios elegibles solicitaron participar en el programa (son las familias voluntarias). El protocolo experimental consistió en distribuir aleatoriamente a estas 183 clases entre un grupo de tratamiento (las familias voluntarias de estas clases recibieron las sesiones de orientación) y un grupo de control (no recibieron el programa). La aleatorización se realizó colegio por colegio y acabó identificando a 96 clases de tratamiento y 87 de control.

Los encuentros con el director del centro tuvieron lugar entre noviembre y diciembre de 2008. Dado que una parte importante de las familias implicadas

eran recién llegadas y tenían poco dominio del francés, las sesiones en cuestión solían contar con la participación de mediadores o traductores en las respectivas lenguas de origen. Completadas las tres sesiones básicas, se invitó a las familias participantes a recibir sesiones adicionales de trabajo y orientación a lo largo del curso, opción que muy pocas siguieron. Al final del curso se comparó la situación de las familias voluntarias participantes y no participantes en relación con distintas variables de interés (o *outcomes*). En concreto, esta comparación muestra que, efectivamente, la Mallette des Parents incrementa la implicación de las familias en la educación de los hijos y su participación escolar, al mismo tiempo que mejora las actitudes y conductas de los alumnos (absentismo, faltas de disciplina y esfuerzo). En cambio, no se visualizan impactos sobre los resultados académicos de los hijos en distintas asignaturas. Además, la comparación entre los *outcomes* de familias no voluntarias en clases tratadas y familias no voluntarias en clases control permite identificar ganancias favorables a las primeras en lo que atañe a las actitudes escolares de los hijos; es decir, parece que los impactos positivos que tiene el programa sobre los hijos de las familias participantes se contagian a los hijos de las familias no participantes con quienes comparten clase [14].

El mismo equipo que evaluó la Mallette des Parents acompañó y analizó una extensión de este mismo programa en el distrito escolar de la zona oeste de París. La intervención se llevó a cabo durante el curso 2010-11 y en este caso se limitó a dos sesiones de orientación con padres de alumnos en el último curso de la secundaria inferior (novenno grado), alumnos identificados por el profesorado como en riesgo de abandono. Las charlas también las impartía el director del centro, aunque aquí se orientaron a remarcar la importancia de la educación y de escoger bien el itinerario de continuidad. En cada charla participó una media de diez padres. La actuación cubrió una muestra de 37 colegios voluntarios y 179 clases. A través de un sorteo se escogió qué clases dentro de estos colegios participarían en el programa (97 clases reciben las charlas) y cuáles conformarían el grupo de control (82 clases). En este estudio se comparan los niveles de repetición, abandono y rendimiento de los alumnos tratados y de los alumnos control a lo largo de dos cursos escolares. Los resultados de esta comparación apuntan a impactos significativos y duraderos del programa sobre los *outcomes* educativos clave: los hijos de las familias participantes se mantienen más tiempo en el sistema educativo que los alumnos control (principalmente en opciones menos demandadas de formación profesional) y durante ese tiempo rinden más y repiten menos. También en este caso se detecta un “efecto contagio” en lo que respecta a esos mismos *outcomes*, un efecto que favorece a los compañeros de clase de los hijos de familias tratadas en comparación con los compañeros de clase de los hijos de familias voluntarias no tratadas [15].

Actualmente, el programa de la Mallette des Parents forma parte del catálogo de servicios del Ministerio de Educación francés y se ofrece a escala nacional a familias con hijos en tres momentos clave del itinerario escolar: curso preparatorio (inicio de la educación primaria), sexto grado (inicio de la secundaria inferior) y noveno grado (final de la secundaria inferior).

- **El impacto de los programas se mantiene para todos los tipos de niños y de familias.**

Los dos metanálisis que analizan el efecto de la clase socioeconómica o el nivel educativo de los progenitores no estiman que estos tengan un efecto moderador significativo [2] [12]. A su vez, una serie de metanálisis de programas sobre entornos urbanos estima siempre un efecto positivo, si bien es entre pequeño y moderado, a pesar de que todos ellos se circunscriben a muestras mayoritariamente compuestas por familias de bajo nivel socioeconómico [7] [8] [13]. Finalmente, en el ámbito de los programas de fomento de la implicación parental en la lectura, el nivel de lectura previo del niño no tiene un efecto moderador significativo [2].

- **Los programas de mayor duración no son más efectivos que los breves.**

Todos los metanálisis que lo analizan coinciden en que ni el número de sesiones o la duración de la capacitación ni la duración del proceso de implicación parental posterior son factores significativamente asociados a un

mayor impacto sobre el rendimiento [2] [9] [11-13]. Incluso en un caso, las capacitaciones breves (de entre 1 y 2 horas) tienen un tamaño del efecto significativamente superior a las que se extienden entre 3 y 13,5 horas [2], aunque es posible que se deba a que las capacitaciones breves tienden a ser más estructuradas y de carácter instructivo, por lo que podrían estar mezclándose los dos efectos. En este mismo metanálisis, el uso de sesiones de apoyo y realimentación a los padres durante la intervención en casa (con posterioridad a la capacitación inicial) tampoco genera diferencias significativas.

**Ni el número de sesiones o la duración de la capacitación ni la duración del proceso de implicación parental posterior son factores significativamente asociados a un mayor impacto sobre el rendimiento.**



- **No está claro que el tipo de medida del rendimiento afecte a la estimación del impacto de los programas.**

Dos metanálisis encuentran que la asociación entre la participación en los programas y los resultados académicos es un poco más débil cuando se usan los resultados de pruebas estandarizadas que cuando se utilizan las calificaciones de los profesores o medidas *ad hoc* [2] [8], algo que atribuyen a que los test no estandarizados diseñados por los propios investigadores son probablemente más sensibles a los cambios ocurridos durante las intervenciones. Un tercer metanálisis, sin embargo, observa la tendencia contraria [13] y un último encuentra que el tipo de medida no es un moderador significativo del efecto de los programas sobre el rendimiento [9].

- **La evidencia disponible sobre los programas es muy limitada especialmente por la poca atención a los detalles del diseño, al proceso de implementación y a la traslación de los contenidos a las prácticas parentales.**

Los estudios de evaluación cubiertos por los metanálisis raramente explicitan especificidades relevantes del diseño, tales como la estrategia de captación de las familias; la adopción de determinado enfoque o metodología; si la capacitación para los padres se ha desarrollado en casa, en el colegio o en centros comunitarios como puedan ser las bibliotecas; si la instrucción ha estado a cargo de educadores profesionales, semiprofesionales o voluntarios; si ha incluido o no la entrega de materiales a las familias; o si se ha capacitado previamente a docentes o dinamizadores para ejercer esta función.

Igualmente, los estudios prestan muy poca atención al proceso de implementación, a pesar de que los posibles problemas son muy evidentes. En primer lugar, puede haber dificultades en

**Los estudios prestan muy poca atención al proceso de implementación, a pesar de que los posibles problemas son muy evidentes.**



la intensidad y calidad de las actividades de motivación y capacitación proporcionadas a los padres: la promoción de la implicación parental, cuando recae sobre el colegio, implica una función añadida a las que ya tienen los profesores y los equipos de dirección, los cuales pueden encontrar dificultades para implementarla adecuadamente, o bien la pueden percibir como una intrusión y resistirse a implementarla. Por otra parte, si los talleres son dinamizados por voluntarios, su capacidad para desarrollar los contenidos o adaptarlos a las situaciones prácticas de las familias puede ser limitada. En segundo lugar, puede existir un problema con la autoselección de los participantes, de tal manera que tiendan a apuntarse a las actividades aquellos padres más motivados y con mayores capacidades, o al menos que se autoexcluyan los que tienen una necesidad mayor, ya sea por dificultades de conciliación o por barreras psicológicas a la participación.

Finalmente, las actividades que realizan realmente los padres con sus hijos en casa, y que son el eslabón que une los programas con la mejora del rendimiento de los niños, pueden fallar

**Las actividades que realizan realmente los padres con sus hijos en casa son el eslabón que une los programas con la mejora del rendimiento de los niños.**



por múltiples motivos, como que las intervenciones presupongan conocimientos y habilidades de los que carecen los padres y que no pueden desarrollarse simplemente participando en un programa breve; que la relación emocional entre progenitores e hijos se vea perturbada por las tensiones generadas por una situación de docente-aprendiz; que los progenitores no tengan suficiente disponibilidad de tiempo para implementar las actividades en el hogar o que, una vez puestos a ayudar a sus hijos, decidan realizar actividades o tener comportamientos distintos a los que se les ha indicado.

En ausencia de estos detalles sobre la definición de los programas evaluados y su implementación efectiva, el efecto de los programas se evalúa por grandes

categorías que mezclan intervenciones de naturaleza muy diversa. Esto conduce a una respuesta muy incompleta sobre qué funciona mejor, para qué tipo de niño y familia y por qué, y limita la extracción de lecciones prácticas [2] [12].

Hay que destacar, igualmente, que las intervenciones suelen ser muy breves y las medidas del impacto, prácticamente inmediatas. La evidencia sobre los efectos a medio y largo plazo es escasa, y tanto podría ser que el tamaño del efecto se desvaneciera con el tiempo tras la intervención como que necesitara un tiempo para producir efectos relevantes.

Finalmente, el componente más relevante de la implicación espontánea —las expectativas educativas parentales— no es objeto de atención en las evaluaciones de programas incluidas en los metanálisis, probablemente

porque no ha sido objeto de programas. En la medida en que las expectativas reflejasen el efecto de la clase socioeconómica y el origen cultural de la familia, no serían un factor manipulable a través de un programa de fomento de la implicación. En cualquier caso, queda sin respuesta una pregunta muy relevante, como es averiguar si un programa puede llegar a influir sobre los valores que subyacen tras las expectativas parentales (los valores sobre el individuo, el rol en la edad adulta o la concepción de la educación como un instrumento para la promoción social, etc.) hasta el punto de incrementar el rendimiento de los niños.

**El componente más relevante de la implicación espontánea —las expectativas educativas parentales— no es objeto de atención en las evaluaciones de programas incluidas en los metanálisis.**



## Resumen

Existe un corpus de conocimiento extenso que demuestra, de forma coherente y robusta, que la implicación parental está asociada a un mayor rendimiento académico. Parte de esta asociación se debe, muy probablemente, a la clase socioeconómica y al nivel educativo de los progenitores, que están correlacionados tanto con una mayor implicación como con un mayor rendimiento educativo de los niños. Por otra parte, también hay evidencia —aunque menos abundante— que apunta a un efecto causal de magnitud moderada entre la implicación parental y el rendimiento académico.

Esta relación positiva entre implicación parental y rendimiento no es homogénea para todas las formas posibles de implicación parental. De entrada, la implicación parental para fomentar y facilitar el aprendizaje en casa parece tener un efecto superior que la implicación de los padres en el colegio. Así, las actitudes y los comportamientos sutiles que se dan en casa y van asociados a las expectativas educativas parentales parecen tener un efecto mayor que las actividades específicas, mientras que las formas de implicación que solo están basadas en el control

**Las actitudes y los comportamientos sutiles que se dan en casa y van asociados a las expectativas educativas parentales parecen tener un efecto mayor que las actividades específicas, mientras que las formas de implicación que solo están basadas en el control parental, como pueda ser la verificación de los deberes, no suelen tener ningún efecto.**



parental, como pueda ser la verificación de los deberes, no suelen tener ningún efecto. En el colegio, las formas de implicación más directamente relacionadas con el aprendizaje, como puedan ser la comunicación y la colaboración con los profesores, generan un efecto más relevante sobre el rendimiento académico que la asistencia a funciones, el voluntariado o la implicación en las asociaciones de familias de alumnos. Aunque es menos habitual, la implicación parental en la educación secundaria parece tan necesaria y útil como en la primaria, si bien los cambios que experimentan los alumnos, los colegios y las relaciones familiares requieren adecuarlas hacia formas más sutiles, respetuosas con la autonomía del adolescente y más enfocadas a dar sentido y relevancia a los estudios en lugar de prestar una ayuda directa a los procesos de aprendizaje.

La evidencia es igualmente abundante y concluyente al indicar que no solamente la implicación parental espontánea funciona para incrementar el rendimiento académico de los niños, sino que también funcionan los programas que la intentan favorecer. En conjunto, estos programas, que suelen combinar un componente de motivación con otro de capacitación de los padres para contribuir eficazmente al aprendizaje de sus hijos, tienen un efecto generalmente pequeño.

**La evidencia es igualmente abundante y concluyente al indicar que no solamente la implicación parental espontánea funciona para incrementar el rendimiento académico de los niños, sino que también funcionan los programas que la intentan favorecer.**



A pesar de que la evidencia no es totalmente concluyente, los programas más directamente orientados a que los padres ayuden a sus hijos a aprender a leer son los que muestran impactos de mayor magnitud, especialmente los que capacitan a los padres para convertirse en tutores de lectura de sus hijos. De forma general, los programas que promueven actividades más estructuradas y directamente orientadas al aprendizaje suelen generar un mayor impacto. Por su mayor foco y estructura, los programas que se basan en una capacitación breve suelen ser más efectivos que los relativamente más largos. Finalmente, los programas para ayudar a los hijos a hacer los deberes son los que parecen menos efectivos y, en el mejor de los casos, generan un efecto pequeño sobre el rendimiento, mayor en primaria que en secundaria, donde pueden tener, incluso, un impacto negativo. Sobre este tipo de implicación, parece más conveniente promover el establecimiento de reglas y la creación de rutinas sobre dónde y cuándo hacer los deberes, en lugar de verificar su compleción.

**Los programas más directamente orientados a que los padres ayuden a sus hijos a aprender a leer son los que muestran impactos de mayor magnitud, especialmente los que capacitan a los padres para convertirse en tutores de lectura de sus hijos.**



Aunque los programas de fomento de la implicación parental son más frecuentes en infantil y primaria que en secundaria, existe evidencia de su efectividad en ambas etapas. Por tipo de niño o familia, no existe evidencia de que haya diferencias significativas en el impacto, de lo cual puede derivarse que los pequeños impactos de estos programas también se sostienen para la población vulnerable.

Lamentablemente, hay que señalar que la evidencia disponible sobre los programas es muy limitada. Abundan los estudios correlacionales entre la implicación parental espontánea y el rendimiento, a partir de los cuales no se pueden inferir relaciones causales ni elementos para comprender sus mecanismos. En relación con los programas, las evaluaciones incluidas en los metanálisis prestan muy poca atención a los detalles del diseño, a la implementación y a la traslación de los contenidos de los programas a las prácticas parentales. Puesto que lo que hacen los metanálisis revisados es estimar efectos medios de grandes categorías de programas internamente muy heterogéneas, las preguntas sobre qué funciona, para qué tipo de familia y niño y por qué, quedan respondidas de forma muy incompleta. Finalmente, hay que mencionar el origen anglosajón de buena parte de las evidencias, motivo por el cual no es posible dar por supuesta la validez de las conclusiones en nuestro contexto.

Tabla 3.  
**Resumen**

A favor	En contra
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia extensa y coherente sobre que la implicación parental espontánea tiene impactos positivos sobre el rendimiento.</li> <li>• Existe evidencia de que los programas para inducir la implicación parental también generan impactos positivos.</li> <li>• Existe evidencia de que prácticamente todos los tipos de programas funcionan, aunque las magnitudes del efecto son dispares.</li> <li>• Aunque la implicación parental espontánea, en cantidad y calidad, está asociada al nivel socioeconómico y educativo de la familia, los programas de fomento de la implicación parecen funcionar también para los niños y las familias de estatus y nivel socioeducativo más bajo.</li> <li>• La implicación parental parece efectiva en todas las etapas educativas, desde infantil hasta la secundaria posobligatoria.</li> <li>• Los programas basados en capacitaciones relativamente breves (y, por tanto, económicamente más asequibles), si son focalizados, tienen impactos más grandes que otras intervenciones más largas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudios en los que se basan los metanálisis sobre implicación parental espontánea son generalmente correlacionales y no aclaran los mecanismos de acción.</li> <li>• La magnitud estimada del impacto para los programas de fomento de la implicación parental es pequeña.</li> <li>• Los estudios ofrecen poco detalle sobre aspectos del diseño y sobre la implementación: no permiten concretar mucho qué funciona y cómo diseñar programas para maximizar su efectividad.</li> <li>• La evidencia es fundamentalmente anglosajona, por lo que podría no ser válida en nuestro contexto.</li> <li>• No hay estudios de programas que intenten influir sobre el componente aparentemente más relevante de la implicación espontánea: las expectativas educativas.</li> <li>• Los programas de implicación parental son una función añadida a las propias del sistema educativo, y no queda claro quién debería asumirla y cómo debería hacerlo.</li> <li>• Los programas implican que los padres dispongan de unas mínimas capacidades y disponibilidad de tiempo. No está claro cómo inducir la implicación de las poblaciones más vulnerables que más los pueden necesitar.</li> </ul>

## Implicaciones para la práctica

Sobre la base de las evidencias revisadas, parece pertinente animar a profesores, colegios y administraciones educativas a ofrecer programas de motivación y capacitación para la implicación parental, así como animar a los padres para que participen en ellos, ya que esto puede revertir positivamente en el desarrollo y el rendimiento educativo de los niños.

**Parece pertinente animar a profesores, colegios y administraciones educativas a ofrecer programas de motivación y capacitación para la implicación parental, así como animar a los padres para que participen en ellos.**



Sin embargo, no está muy claro cómo habría que diseñar e implementar este tipo de programa para que fuera más efectivo. A la vista de los conocimientos actuales, sería recomendable que se impulsasen programas basados en las líneas de actuación siguientes:

- **Actividades concretas, breves y muy focalizadas en el aprendizaje.**

Diversos indicios apuntan a que cuanto más estructurados sean los programas y más se parezcan a una tutoría parental, mejor. Esto es debido tanto a su conexión más directa con el rendimiento académico como a una mayor facilidad de implementación, ya que muchas familias solicitan ideas y prácticas guiadas para interactuar con sus hijos de forma efectiva y responden cuando las propuestas de implicación son claras, factibles y agradables. Este tipo de intervención suele basarse en organizar talleres relativamente breves en los que se exponen actividades específicas, se entregan los materiales necesarios y se capacita a los progenitores para utilizarlos.

**Muchas familias solicitan ideas y prácticas guiadas para interactuar con sus hijos de forma efectiva y responden cuando las propuestas de implicación son claras.**



- **Actividades orientadas a que los padres ayuden a sus hijos a aprender a leer durante los primeros años de educación primaria.** De acuerdo con la evidencia disponible, hay que promover especialmente las tutorías de lectura (recurriendo a actividades tales como el aprendizaje del alfabeto, la lectura de palabras, tarjetas de vocabulario para aprender a leer palabras nuevas y frases que contengan esas palabras, instrucciones para la selección de ambientes y momentos adecuados para la lectura, técnicas para corregir errores de los niños en la lectura, para enseñar la correspondencia entre letras y sonidos, así como para unir el sonido de diversas letras, etc., con un grado de dificultad controlado y adecuado a la fase de desarrollo y aprendizaje del niño), seguidas por las actividades de lectura dialógica en las que el adulto practica la escucha activa y ayuda al niño a comprender y explicar la historia del libro, o bien anima y realimenta con correcciones la lectura del niño en voz alta. Por el contrario, la mera lectura de cuentos por parte del adulto no suele generar impactos sobre el desarrollo de la habilidad lectora y el desarrollo del lenguaje. Hay que tener en cuenta, igualmente, el reto que supone que las formas de implicación que se han mostrado más efectivas requieran una cierta habilidad de lectura por parte de los padres.

- **Actividades que animan a crear rutinas para hacer los deberes y atender dudas a demanda del niño (en lugar de verificar su compleción).** De acuerdo con la evidencia disponible lo más adecuado es estimular formas de implicación que proporcionen estructura al acto de hacer los deberes, que respondan a demandas del niño y que ofrezcan apoyo a su autonomía, mientras que es necesario evitar aquellas que el niño pueda sentir como intrusivas y como una forma de control, ya que pueden llegar a tener un efecto negativo sobre la motivación y el rendimiento.

- **Actividades que fomentan la “socialización académica” en familia durante la etapa secundaria.** Ante la

combinación de cambios que impli-

ca la transición de primaria a secundaria (mayor autonomía del niño, mayores barreras para los progenitores para estar presentes en el colegio y posible declive en el rendimiento académico) la estrategia más conveniente pasa por fomentar la “socialización académica” en el hogar, de tal forma que los padres pasen de ayudar directamente al niño en su aprendizaje a fomentar la motivación intrínseca por aprender, ayudar al alumno a conectar los estudios con sus intereses, planes y aspiraciones futuras, y empoderarlo para la toma de decisiones académicas. Esto requiere que los colegios y las administraciones educativas faciliten a los progenitores información puntual sobre las asignaturas y las opciones que debe ir tomando el estudiante, además de orientarlos sobre cómo establecer este tipo de vínculo con el alumno.

**Durante secundaria, la estrategia más conveniente pasa por fomentar la “socialización académica” en el hogar.**



Igualmente, hay que destacar que, en tanto que los programas de fomento de la implicación parental están dirigidos particularmente a las familias con menos motivación o habilidades para la implicación espontánea, los horarios deben ser necesariamente flexibles para adaptarse a las jornadas laborales variables o rígidas de los padres, deben tener lugar en un ambiente acogedor y adecuar el lenguaje y las formas de captación, asesoría y capacitación a los progenitores que confíen menos en su habilidad para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

**Los programas de fomento de la implicación parental deben tener lugar en un ambiente acogedor y adecuar el lenguaje y las formas de captación, asesoría y capacitación a los progenitores que confíen menos en su habilidad para apoyar el aprendizaje de sus hijos.**



Finalmente, la falta de evidencias más específicas constituye una invitación a la innovación y a la evaluación robusta de programas, que idealmente debería combinar diseños experimentales para una estimación cuantitativa del impacto, análisis de la implementación que aporten luz sobre qué funciona desde la captación de poblaciones vulnerables hasta la traslación de los contenidos de las capacitaciones en el hogar, así como técnicas cualitativas, como puedan ser estudios etnográficos longitudinales que contribuyan a comprender cómo influyen los padres en los procesos de aprendizaje y cómo un programa les puede ayudar a ejercer el derecho de implicarse en la educación de sus hijos. En este sentido, dos líneas de investigación

**La falta de evidencias más específicas constituye una invitación a la innovación y a la evaluación robusta de programas.**



prioritaries consistirían en aclarar qué funciona para poblaciones vulnerables con pocas capacidades, confianza o motivación para la implicación parental y cómo se puede influir a través de un programa en la más influyente de todas las formas de implicación espontánea: las expectativas de los padres sobre el rendimiento educativo de sus hijos.

**Las líneas de investigación prioritarias deben consistir en aclarar qué funciona para poblaciones vulnerables con pocas capacidades, confianza o motivación para la implicación parental y cómo se puede influir a través de un programa en la más influyente de todas las formas de implicación espontánea: las expectativas de los padres sobre el rendimiento educativo de sus hijos.**



## Bibliografía

- [1] EEF (2018). "Parental engagement". Recuperado de <https://educationendowmentfoundation.org.uk/school-themes/parental-engagement/>
- [2] Sénéchal, M. y Young, L. (2008). "The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review". *Review of Educational Research*, vol. 78, núm. 4, pp. 880-907.
- [3] Park, S. y Holloway, S. D. (2017). "The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study". *The Journal of Educational Research*, vol. 110, núm. 1, pp. 1-16.
- [4] Castro, M. et al. (2015). "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis". *Educational Research Review*, vol. 14, pp. 33-46.
- [5] Fan, X. y Chen, M. (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis". *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-22.
- [6] Jeynes, W. H. (2003). "A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement". *Education and Urban Society*, vol. 35, núm. 2, pp. 202-218.
- [7] Jeynes, W. H. (2005). "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement". *Urban Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 237-269.
- [8] Jeynes, W. H. (2007). "The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis". *Urban Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 82-110.
- [9] Patall, E. A.; Cooper, H. y Robinson, J. C. (2008). "Parent involvement in homework: A research synthesis". *Review of Educational Research*, vol. 78, núm. 4, pp. 1039-1101.
- [10] Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement". *Developmental Psychology*, vol. 45, núm. 3, p. 740.
- [11] Nye, C.; Turner, H. y Schwartz, J. (2006). "Approaches to parent involvement for improving the academic performance". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 4.
- [12] Van Steensel, R.; McElvany, N.; Kurvers, J. y Herppich, S. (2011). "How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis". *Review of Educational Research*, vol. 81, núm. 1, pp. 69-96.
- [13] Jeynes, W. (2012). "A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students". *Urban Education*, vol. 47, núm. 4, pp. 706-742.
- [14] Avvisati, F.; Gurgand, M., Guyon, N. y Maurin, E. (2013). "Getting parents involved: A field experiment in deprived schools". *Review of Economic Studies*, vol. 81, núm. 1, pp. 57-83.
- [15] Goux, D.; Gurgand, M. y Maurin, E. (2017). "Reading enjoyment and reading skills: Lessons from an experiment with first grade children". *Labour Economics*, vol. 45, abril, pp. 17-25.

Primera edición: octubre de 2018  
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2018  
[fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat), [info@ivalua.cat](mailto:info@ivalua.cat)  
[www.ivalua.cat](http://www.ivalua.cat)  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

Autor: Jaume Blasco  
Traductora: Cristina Yugo Cano  
Edición: Bonalletra Alcompàs  
Coordinación editorial: Anna Sadurní  
Responsable de proyectos: Miquel Àngel Alegre  
Analista de Ivàlua: Núria Comas  
Diseño y maquetación: Enric Jardí  
ISBN: 978-84-947888-7-1

Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons de **Reconocimiento-No Comercial-SinObraDerivada (by-nc-nd)**. Se permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la obra siempre que se reconozca su autoría. No se permite el uso comercial de la obra ni la generación de obras derivadas.

