



Original

¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina

Francisco Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla*

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 15 de julio de 2018

Aceptado el 9 de octubre de 2019

On-line el 19 de diciembre de 2019

Palabras clave:

Implicación familiar

Rendimiento

Educación primaria

R E S U M E N

Este estudio explora la relación entre la participación de los padres en las actividades escolares y el rendimiento de los estudiantes de primaria en lectura y matemáticas en América Latina. Se utiliza un análisis multinivel de cuatro niveles con los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE/UNESCO, 2012). La muestra abarca aproximadamente 180000 estudiantes de 3.º y 6.º curso de 15 países latinoamericanos. El análisis muestra que la participación de los padres en la escuela y el proceso educativo tiene un efecto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Los estudiantes de tercer curso que reciben ayuda de los padres con la tarea logran puntajes académicos más altos en ambas materias; aparece una diferencia aún mayor cuando la madre proporciona esta ayuda. Cuando los padres asisten a reuniones con la dirección y los maestros, y participan en actividades extracurriculares, presenta un efecto notable en el rendimiento de los estudiantes en ambas materias.

© 2019 Publicado por Elsevier España, S.L.U. en nombre de Universidad de País Vasco.

Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study

A B S T R A C T

This study explores the relationship between parental involvement in school activities and primary school students' performance in reading and math in Latin America. We applied four-level multilevel analysis to data from the Second Regional Comparative and Explanatory Study (LLECE/UNESCO, 2012). The sample encompassed 3,000 schools and approximately 180,000 3rd and 6th grade students from 15 Latin American countries. The analysis found that parental involvement in the school and the educational process has a direct effect on students' academic achievement. Third-grade students who received parental help with homework achieved higher academic scores in both subjects; there was an LLECE/UNESCO, even greater difference when the mother provided this help. When parents attended meetings with the principal and teachers, as well as participated in extracurricular activities, there was a noticeable effect on students' performance in both subjects.

© 2019 Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Universidad de País Vasco.

Introducción

Las familias escolarizan a sus hijos con el convencimiento y la esperanza de que adquirirán los conocimientos y las competencias necesarias para ser miembros plenos de la sociedad. Estas expectativas son compartidas por las familias de diferentes nacio-

nalidades, niveles económicos y entornos culturales diversos, lo cual facilita la interacción y la comunicación entre la familia y la escuela. Sin embargo, las evidencias a veces son contradictorias sobre el tipo de interacción y colaboración necesaria entre el hogar y la escuela para mejorar los aprendizajes (Werf, Creemers, y Guldmond, 2010). Los estudios sugieren que la implicación de los padres en la escuela varía a lo largo de un amplio espectro: algunos simplemente quieren información general sobre la escuela y el rendimiento, mientras que otros se implican y forman parte de asociaciones y la gestión. Está claro en la literatura que la implicación

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: reyes.hernandez@uam.es (R. Hernández-Castilla).

de las familias logra efectos más claros en la secundaria que en primaria (Cooper, Steenberg-Hu, y Dent, 2012; Dumont, Trautwein, Nagy, y Nagengast, 2014; Fuentes y García, 2004; Fuentes, García, Gracia, y Alarcón, 2014; Lee, 2018; Muller, 2018; Nagengast, 2015; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, y Muñiz, 2014; Xu y Wu, 2013; Xu, Xu, y Xu, 2014).

El presente estudio explora la relación entre el rendimiento en matemáticas y lengua en las escuelas de educación primaria en América Latina y los diferentes modos de implicación de las familias con la escuela. Con este objetivo, se lleva a cabo un estudio multinivel partiendo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE/UNESCO, 2008).

Aprendizajes, rendimiento e implicación familiar

El estudio realizado por Houtenville y Smith (2008) con estudiantes adolescentes norteamericanos muestra que la asistencia a las reuniones de padres tiene un efecto significativo y positivo sobre el rendimiento. Del mismo modo, desvela que la participación de los padres en eventos y conferencias organizados por la escuela produce efectos positivos en los resultados (Etxeberria, Intxausti, y Joaristi, 2013). Asimismo, halla que la participación de los padres en la gestión escolar y la toma de decisiones correlaciona positivamente con el rendimiento (Bower y Griffin, 2011). Igualmente, se constata que el apoyo de las familias, y su asistencia a las reuniones escolares obtienen efectos menores en el rendimiento matemático (Núñez, Vallejo, Rosario, Tuero, y Valle, 2014).

Sin embargo, no existe consenso sobre cuánta ayuda de los padres en la tarea escolar incide en los resultados académicos (Van Voorhis, 2003), a pesar de lo común de esta práctica. En primer lugar, existe una preocupación sobre la efectividad de ayudar a los hijos con sus aprendizajes, dado que no se puede verificar consistentemente una asociación positiva entre ambas variables (Cooper, Robinson, y Patall, 2006). En segundo lugar, debe haber una mejor comprensión de la cantidad adecuada de tiempo y frecuencia requerida para la tarea (Draper, Gower, Huffington, y Whiffen, 2018). En tercer lugar, hay una cuestión sobre qué es más relevante para mejorar el rendimiento y en concreto en el aprendizaje de resolución de problemas (Trautwein y Koller, 2003), y si se deben completar en la escuela y no en la casa del estudiante (Hoover-Dempsey et al., 2005). Por último, los investigadores debaten sobre la cantidad de ayuda que se ha de proporcionar para finalizar la tarea escolar. En este punto, la investigación sugiere que estudiar sin ayuda puede ser mucho más importante para el rendimiento que la propia participación familiar en el aprendizaje (Draper et al., 2018) o la importancia que los padres atribuyen a la tarea (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, y Muñiz, 2016).

Para complicar las cosas, la literatura acerca de la ayuda de los padres con la tarea aporta evidencias contradictorias. Por ejemplo, algunas investigaciones muestran que la participación de los padres en los deberes escolares no tiene ningún efecto en el rendimiento de los estudiantes, mientras que otros estudios sugieren que puede incluso afectar negativamente en su éxito académico (Evans, 2018; Khon, 2006a, 2006b). Los estudios recientes realizados por Fernández-Alonso et al. (2016) examinan el vínculo entre el rendimiento y las diferentes variables relacionadas con la tarea como el tiempo dedicado, el nivel de autonomía y la importancia atribuida a la tarea tanto por el estudiante como por la familia. Kohn's (2006) concluye que la relación entre la tarea y el rendimiento académico sigue sin estar clara. Estos autores atribuyen esta ambigüedad al análisis y al manejo de estas variables, tareas escolares y logros académicos.

Los estudios recientes procuran resolver esta ambigüedad y establecer una base para nuevas investigaciones. Por ejemplo, Patall, Cooper y Civey (2008) realizan un metaanálisis de 14 estudios para abordar la relación entre la participación de los

padres en los deberes escolares y el rendimiento académico (Hoover-Dempsey et al., 2001). Los autores encuentran que dicha participación puede llevar a: (1) tasas más altas en la finalización de la tarea; (2) menos problemas para completar la tarea, y (3) en algunos casos, un mayor rendimiento académico en los estudiantes de primaria (Valle et al., 2015). Ruiz (2010) obtiene resultados similares con datos de estudiantes colombianos: el rendimiento mejora entre los niños que reciben ayuda con la tarea de sus padres. Este metaanálisis de 22 estudios adicionales muestra una asociación positiva entre el apoyo en la tarea y el rendimiento para los estudiantes de primaria. Y, sin embargo, una asociación negativa para los estudiantes de secundaria. También se halla una asociación negativa en el rendimiento en matemáticas, mientras que en las áreas verbales se observan resultados positivos.

Un metaanálisis reciente sintetiza 37 estudios entre 2000 y 2013 (Schereens, Witziers, y Steen, 2013) que abarca tanto la educación infantil, primaria como secundaria. Se encuentra que los modelos parentales asociados con el alto rendimiento son aquellos que se focalizan en actividades de aprendizaje supervisado. Las relaciones más claras se producen entre el tipo de participación de los padres y el rendimiento académico. Cuando los padres tienen altas expectativas académicas sobre sus hijos, mantienen comunicación con la escuela, asisten a los eventos escolares y apoyan en los deberes, y promueven hábitos de lectura. Esto se superpone con el descubrimiento de Sheldon y Epstein (2005) acerca de que la participación de los padres en las tareas de lectura se traduce en mejoras significativas en el lenguaje y las habilidades de lectura desde educación infantil a la secundaria. Por el contrario, el análisis no establece mucha relación entre el rendimiento académico y la supervisión de la tarea de los padres, la asistencia a eventos escolares y el control ejercido sobre los hábitos de los estudiantes.

A pesar de la ambigüedad anterior, la literatura generalmente está de acuerdo en que la ayuda con la tarea afecta los hábitos de estudio, la gestión del tiempo, la responsabilidad y otras cuestiones que afectan indirectamente al rendimiento académico (Cooper et al., 2006; Nokali, Nermeen, Bachman, y Votruba-Drzal, 2010). Otras investigaciones establecen relación entre la tarea, el rendimiento y los factores cognitivos, como los estudios de Brown, McBride, Bost, y Shin (2011); DeSpain, Conderman, y Gerzel-Short, (2018); Hoang (2007); y Oyserman, Brickman, y Rhodes (2007); Pomerantz, Moorman, y Litwack, (2007).

Los hallazgos de dos estudios son particularmente relevantes para este artículo: el primero es el Primer Estudio Comparativo Internacional de la UNESCO (LLECE/UNESCO, 2001), que evalúa el desempeño de los estudiantes de primaria de tercer y cuarto curso en diferentes países de América Latina. El segundo es la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE), que desarrolla y valida un modelo para examinar la efectividad de los sistemas y escuelas escolares latinoamericanas (Murillo, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Murillo y Hernández-Castilla, 2011b). Es importante subrayar que los dos estudios difieren en los términos de cómo construyen y miden los factores asociados con la participación familiar (McWayne, Melzi, Limlingan, y Schick, 2016).

En el IIEE se aborda la implicación de las familias como una forma de participación general en la escuela, incluidas las actividades curriculares y las no curriculares, así como en asuntos vinculados a la organización. El IIEE constata que el rendimiento en matemáticas y lenguaje de los estudiantes aumenta significativamente en casos de mayor participación de los padres (Murillo, 2007). Curiosamente, el IIEE confirma que los estudiantes con mejor desempeño son aquellos que solicitan ayuda a los padres en sus tareas. Más específicamente, este estudio encuentra que: (1) los estudiantes que reciben mayor ayuda de los padres también muestran un rendimiento más bajo (porque esos estudiantes están más atrasados académicamente); mientras que, (2) los estudiantes que piden menos ayuda obtienen mejores resultados (tal vez porque

estaban más comprometidos con su aprendizaje (Auerbach, 2012; Blanco y Rodríguez-Martínez, 2015; LLECE/UNESCO, 2001). Dos hallazgos son clave: (1) un efecto significativo en el rendimiento del lenguaje y las matemáticas entre los estudiantes cuyos padres les leen regularmente en casa, y (2) una correlación negativa entre el rendimiento y el apoyo con la tarea. Es decir, menos rendimiento en aquellos estudiantes que reciben ayuda de los padres en los deberes escolares.

Método

Este estudio busca determinar el efecto de la implicación de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes. En concreto, se explora las diversas formas de implicación familiar en las actividades de la escuela (p. ej., reuniones individuales, grupales, o institucionales, actividades extracurriculares, así como su relación con los deberes de sus hijos e hijas).

Para lograr este objetivo se utilizan los datos del Segundo Estudio Explicativo Comparativo Regional (SERCE) llevado a cabo por la UNESCO (LLECE/ UNESCO, 2008, 2012). El estudio IEE halla que los estudiantes con mejor desempeño son aquellos que afirman recibir ayuda de los padres con la tarea. La encuesta de la UNESCO aplica pruebas estandarizadas a aproximadamente 200000 estudiantes de 16 países, y una serie de cuestionarios a sus familias, maestros y la dirección de la escuela. Además, se usan pruebas de rendimiento en matemáticas y literatura. A partir de estos datos se realiza un análisis multinivel de cuatro niveles (estudiante, aula, escuela y país). El análisis se basa en el concepto de *valor añadido*, es decir, una estimación de las contribuciones a las puntuaciones de los estudiantes que son debidas a la escuela. Proporciona una apreciación precisa de lo que cada escuela contribuye al aprendizaje del estudiante. Para analizar el efecto de los diferentes tipos de participación familiar en el rendimiento de los estudiantes, se controlan ciertos factores externos, como el nivel socioeconómico y educativo de la familia; los años de escolarización previa a la educación primaria; lengua materna; y si el hogar del estudiante está en contexto urbano o rural. Se utilizan estos datos para analizar y controlar las variables de ajuste que pueden influir en los resultados.

Participantes

La población la forman los estudiantes de tercero y (8 y 9 años) y los de sexto (11 y 12 años) en América Latina lo que supone casi 10 millones de niños y niñas por curso. La muestra cuenta con 2809 escuelas ubicadas en 16 países latinoamericanos, en las cuales se les aplican los instrumentos a 90300 estudiantes de 3.º de 4092 aulas y 8362 estudiantes de 6.º de 3683 aulas (Tabla 1). Para establecer la muestra exacta, la UNESCO utiliza un muestreo aleatorizado estratificado por conglomerados con los siguientes criterios: tipo de gestión y área geográfica (escuelas públicas y privadas en áreas rurales y urbanas); tamaño de la institución (pequeño: una clase por curso; mediano: dos o tres clases por curso; grande: cuatro o más clases por curso), y la relación entre la matrícula de sexto y tercer curso ($R6/3 \geq .8$; $0 < R6/3 < .8$; $R6/3 = 0$, y 3.º curso = 0). Las escuelas de la muestra son seleccionadas en cada nivel usando un proceso de selección de una sola etapa de cada grupo, y todos los estudiantes de ese curso en la escuela seleccionada pertenecen a la muestra.

Variables

Las variables de ajuste se clasifican en tres grupos: participación familiar, rendimiento académico y sociodemográficas (de ajuste):

- *Variables de participación familiar.* Estas incluyen siete variables que se organizan en dos áreas, según la fuente de datos y el tipo

Tabla 1

Muestra: número de escuelas, curso y estudiante

País	Escuela	Curso		Estudiantes	
		3.º	6.º	3.º	6.º
Argentina	167	312	353	6663	6696
Brasil	157	252	245	5711	5456
Colombia	203	300	207	5902	6035
Costa Rica	171	180	150	5233	4766
Cuba	206	370	383	5293	5910
Chile	165	281	263	6136	7025
Ecuador	192	224	215	5349	5427
El Salvador	182	256	235	7474	6346
Guatemala	231	313	267	7095	5560
Nicaragua	205	289	250	6885	6789
Panamá	155	294	247	6476	5655
Paraguay	209	234	208	5506	4839
Perú	165	238	243	4814	4701
República Dominicana	183	167	114	4554	4646
Uruguay	218	342	303	7209	6511

Fuente: datos pertenecientes al SERCE.

de variable: (1) ayuda de los padres para estudiar o hacer la tarea, según la opinión del alumno (variables *dummy*), y (2) participación familiar en diferentes actividades escolares (actividades extracurriculares organizadas por la escuela; reuniones organizadas por los directores de las escuelas, maestros o asociaciones de padres, y elecciones de asociaciones de padres y madres) basadas en las respuestas de las familias. En ambos casos, los encuestados tienen tres alternativas: *no*, *a veces* y *siempre*.

- *Variables de rendimiento del alumno.* El estudio de la UNESCO mide el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y literatura utilizando la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Los resultados consideran una media de 500 y una desviación típica de 50. Esta información se obtiene mediante pruebas estandarizadas en las áreas mencionadas.
- *Variables de ajuste.* Se componen de seis factores: (1) nivel socioeconómico familiar, basado en las profesiones de los padres y las posesiones familiares (tipificadas); (2) nivel de educación familiar, basado en el nivel educativo más alto obtenido por cada padre (tipificado); (3) género del estudiante (variable *dummy*); (4) el idioma nativo del alumno, ya sea español, portugués u otro (*dummy*); (5) años de preescolarización del alumno (número de años que el alumno asistió a un centro educativo antes de ingresar al sistema de educación formal), y (6) ambiente, si reside en un entorno rural o urbano (*dummy*).

Primero, se crea un «modelo nulo» sin las variables de control, con la variable producto y el intercepto. A continuación, se estiman los efectos brutos de las variables. Y en pasos sucesivos, se agregan las variables de ajuste para tener en cuenta su influencia sobre el modelo nulo. El modelo completo considera las variables en el modelo nulo junto con las variables de ajuste que hacen una contribución estadísticamente significativa. Este modelo sirve de base para el enfoque de valor añadido, ya que toma en cuenta los factores externos que son relevantes para el logro del estudiante.

Instrumentos

La encuesta LLECE/UNESCO recolecta datos de estas variables utilizando los datos de los siguientes cuatro tipos de pruebas:

- Un cuestionario de la familia, contiene 20 preguntas confidenciales sobre posesiones familiares, su relación con el estudiante y la escuela, y su satisfacción general con la escuela.
- Un cuestionario del estudiante de tercero y sexto (con 20 y 40 preguntas, respectivamente) sobre características personales, el apoyo familiar, la participación en actividades escolares.

- Pruebas estandarizadas, validadas para cada país, que utilizan diferentes cuadernillos con el propósito de recopilar las variables de salida (matemáticas y lectura). Evalúa el rendimiento a través de dos dimensiones: elementos curriculares comunes a la región y habilidades adquiridas para la vida diaria. Los ítems de la prueba están diseñados para evaluar el uso integral de los diferentes códigos y reglas de cada disciplina evaluada, con énfasis en la capacidad de comprender y resolver las preocupaciones cotidianas.

Análisis de datos

Tras la recolección de datos, se utilizan modelos multinivel con cuatro niveles de análisis. El procedimiento para cada curso y variable producto consiste en lo siguiente: (a) estimar el modelo nulo; (b) calcular el modelo con variables de control; (c) incluir cada una de las variables explicativas individualmente en el modelo ajustado, y (d) el modelo final incluye todas las variables. Cuando la variable utilizada es ordinal, se modela con una distribución de Poisson. Se denomina función de enlace de nivel 1 a la transformación de la variable dependiente de nivel 1 que se equipara a una combinación lineal de los coeficientes de las variables explicativas, mediante una transformación de Poisson utilizando el programa MLwiN. Se usa el algoritmo mínimos cuadrados generalizados (MCG). El modelo que utiliza MLwiN fija los componentes de la varianza en un valor inicial y maximiza la verosimilitud de los coeficientes fijos MCG. Luego, fija los coeficientes con sus valores actuales y maximiza la probabilidad, hasta que se logra la convergencia. Se estiman cuatro modelos multinivel como se muestra a continuación (uno para cada variable de salida):

$$y_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \beta_{1jkl}NSE_{ijkl} + \beta_{2jkl}NCult_{ijkl} + \beta_{3jkl}Preesc_{ijkl} + \beta_{4jkl}Genero_{ijkl} + \beta_{5jkl}LM_{ijkl} + \beta_{6l}Habitat_{kl} + \beta_{7jkl}Ap_mad_{ijkl} + \beta_{8jkl}Ap_pad_{ijkl} + \beta_{9jkl}part_act_{ijkl} + \beta_{10jkl}Par_reu_prof_{ijkl} + \beta_{11jkl}Par_reu_dir_{ijkl} + \beta_{12jkl}Par_reu_as_{ijkl} + \beta_{13jkl}par_elec_as_{ijkl} + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{0jkl} = \beta_0 + \varphi_{0l} + \nu_{0kl} + \mu_{0jkl}$$

$$\beta_{1jkl} = \beta_1 + \varphi_{1l} + \nu_{1kl} + \mu_{1jkl}$$

$$\beta_{5jkl} = \beta_5 + \varphi_{5l} + \nu_{5kl} + \mu_{5jkl}$$

$$\beta_{6l} = \beta_6 + \varphi_{6l}$$

$$\beta_{7jkl} = \beta_7 + \varphi_{7l} + \nu_{7kl} + \mu_{7jkl}$$

$$\beta_{13jkl} = \beta_{13} + \varphi_{13l} + \nu_{13kl} + \mu_{13jkl}$$

With:

$$[\varepsilon_{0ijkl}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_0}^2]$$

$$[\mu_{0jkl}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_0}^2]$$

$$[\nu_{0kl}] \sim N(0, \Omega_\nu) : \Omega_\nu = [\sigma_{\nu_0}^2]$$

$$y_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \beta_{1jkl}NSE_{ijkl} + \beta_{2jkl}NCult_{ijkl} + \beta_{3jkl}Preesc_{ijkl} + \beta_{4jkl}Genero_{ijkl} + \beta_{5jkl}LM_{ijkl} + \beta_{6l}Habitat_{kl} + \beta_{7jkl}Ap_mad_{ijkl} + \beta_{8jkl}Ap_pad_{ijkl} + \beta_{9jkl}part_act_{ijkl} + \beta_{10jkl}Par_reu_prof_{ijkl} + \beta_{11jkl}Par_reu_dir_{ijkl} + \beta_{12jkl}Par_reu_as_{ijkl} + \beta_{13jkl}par_elec_as_{ijkl} + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{0jkl} = \beta_0 + \varphi_{0l} + \nu_{0kl} + \mu_{0jkl}$$

$$\beta_{1jkl} = \beta_1 + \varphi_{1l} + \nu_{1kl} + \mu_{1jkl} \dots \beta_{5jkl} = \beta_5 + \varphi_{5l} + \nu_{5kl} + \mu_{5jkl}$$

$$\beta_{6l} = \beta_6 + \varphi_{6l}$$

$$\beta_{7jkl} = \beta_7 + \varphi_{7l} + \nu_{7kl} + \mu_{7jkl} \quad \beta_{13jkl} = \beta_{13} + \varphi_{13l} + \nu_{13kl} + \mu_{13jkl}$$

With :

$$\begin{cases} [\varepsilon_{0ijkl}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_0}^2] \\ [\mu_{0jkl}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_0}^2] \\ [\nu_{0kl}] \sim N(0, \Omega_\nu) : \Omega_\nu = [\sigma_{\nu_0}^2] \\ [\varphi_{0kl}] \sim N(0, \Omega_\varphi) : \Omega_\varphi = [\sigma_{\varphi_0}^2] \end{cases}$$

Donde i =variables del estudiante, j =variables de aula, k =variables de escuela, y l =variables del país

y_{ijkl} , rendimiento
 NSE_{ijkl} nivel socio-económico
 $NCult_{ijkl}$ nivel educativo de la familia
 $Preescoll_{ijkl}$ años de preescolarización
 $Género_{jkl}$ género
 LM_{ijkl} lengua nativa, español, portugués u otra
 $Entorno_{kl}$ entorno de la escuela, rural o urbana
 Ap_mad_{ijkl} apoyo materno a los deberes
 Ap_pad_{ijkl} apoyo paterno a los deberes
 Par_act_{ijkl} implicación familiar con actividades extracurriculares
 $Par_reu_prof_{ijkl}$ asistencia de la familia en las reuniones con profesores

$Par_reu_dir_{ijkl}$ asistencia de la familia con reuniones de la dirección

$Par_reu_as_{ijkl}$ asistencia a las reuniones de las AMPA
 $Par_elec_as_{ijkl}$ participación en las votaciones de los centros

Se debe tener en cuenta que de algunos participantes no se cuenta con la información completa, estos son valores perdidos. Dichos valores se trabajan con SPSS, antes de su tratamiento con software MLwiN con el fin de maximizar la muestra se sustituyen las ausencias con datos de encuestados similares de la racha. En ausencia de estos datos, se utiliza el valor de un compañero de clase que comparte el mismo aula, entorno y características. Con el SPSS® se analizan los datos del patrón y utiliza la media de la serie correspondiente. Algunos casos atípicos, se eliminan como paso previo al trabajo multinivel.

Resultados

Nivel de implicación de la familia en el aprendizaje de los estudiantes

Los datos indican claramente que la participación de los padres en el proceso educativo y en la propia escuela influye directamente en el rendimiento académico del estudiante. Los procesos de modelado multinivel de cuatro niveles (uno para cada curso y variable producto) revelan el efecto que las diferentes formas de participación familiar tienen en el progreso del aprendizaje del niño (Tablas 2-5): todas las variables menos una muestran una influencia significativa en los modelos de variables (Tabla 2) para algún nivel o variable de producto, mientras que cuatro de las siete variables influyen en todos los casos.

Se subraya que las seis variables de salida se ajustan al mismo patrón en los cuatro modelos. Los resultados muestran que, tanto en 3.º como en 6.º curso, el desempeño de los estudiantes en lectura y matemáticas se ve influido por sus niveles socioeconómicos y educativos, idioma nativo, género, años de preescolarización y entorno de vida (rural/urbano). Según los resultados, cuatro de las

Tabla 2
Resultados del proceso de modelamiento con modelos multinivel para el rendimiento en matemáticas en tercer curso

	Modelo nulo B (EE)	Modelo fijo B (EE)	Coefficientes B (EE)	Modelo final B (EE)
<i>Constantes</i>				
<i>Intercepto</i>	505.65 (7.35)	514.91 (6.61)		500.76 (6.44)
NSE familiar		3.00 (.40)		2.67 (.40)
Nivel educativo de la familia		14.82 (.47)		14.19 (.47)
Preescolarización		.93 (.23)		.81 (.23)
Género (varón/mujer)		-6.10 (.62)		-6.30 (.63)
Lengua materna (español u otra)		-21.89 (1.30)		-21.50 (.74)
Entorno (urbano/rural)		-13.66 (16.33)		-13.70 (1.62)
<i>Apoyo de la madre en los deberes</i>			7.10 (.72)	5.50 (.76)
<i>Apoyo del padre en los deberes</i>			5.09 (.63)	3.40 (.66)
<i>Implicación en tareas extracurriculares</i>			4.14 (.40)	3.35 (.41)
<i>Implicación en las reuniones organizadas por la dirección</i>			1.92 (.42)	NS
<i>Implicación con las reuniones con los profesores</i>			4.69 (.48)	3.76 (.48)
<i>Implicación con las asociaciones de padres y madres</i>			NS	—
<i>Participación en las votaciones del AMPA</i>			3.31 (.73)	1.66 (.74)
<i>Muestreo aleatorios</i>				
Países	2346.45	1873.04		1746.10
Escuelas	1823.70	1374.27		1338.58
Aulas	524.39	495.42		489.74
Estudiantes	5630.78	5546.36		5528.53

AMPA: asociación de madres y padres de alumnos; EE:; NS: no significativo; NSE: nivel socio-económico.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Resultados del proceso de modelamiento con modelos multinivel para el rendimiento en lectura en tercer curso

	Modelo nulo B (EE)	Modelo ajustado B (EE)	Coefficientes B (EE)	Modelo final B (EE)
<i>Constantes</i>				
<i>Intercepto</i>	507.62 (7.47)	513.74 (6.67)		499.15 (6.54)
NSE familiar		5.16 (.42)		4.81 (.42)
Nivel educativo de la familia		17.92 (.49)		17.23 (.49)
Nivel de preescolarización		1.23 (.24)		1.13 (.24)
Género (varón/mujer)		6.32 (.65)		6.09 (.64)
Lengua materna (español u otra)		-24.95 (1.36)		-24.49 (1.36)
Entorno (urbano/rural)		-27.00 (1.59)		-26.25 (1.58)
<i>Apoyo de la madre a las tareas escolares</i>			8.20 (.75)	7.08 (.79)
<i>Apoyo del padre a las tareas escolares</i>			4.09 (.66)	2.02 (.69)
<i>Implicación en las actividades extracurriculares</i>			3.68 (.42)	3.19 (.43)
<i>Implicación en tareas organizadas por la dirección</i>			2.28 (.44)	NS
<i>Implicación en las reuniones con profesores</i>			5.29 (.50)	4.87 (.51)
<i>Implicación en las reuniones del AMPA</i>			NS	—
<i>Implicación en los procesos de votación de las asociaciones de madres y padres</i>			1.63 (.77)	NS
<i>Muestreo aleatorizado</i>				
Países	2422.44	1912.29		1800.51
Escuelas	1973.76	1129.35		1085.59
Aulas	582.24	523.62		514.06
Estudiantes	6269.45	6159.26		6141.94

AMPA: asociación de madres y padres de alumnos; EE:; NS: no significativo; NSE: nivel socio-económico.

Fuente: elaboración propia.

cinco formas de participación de los padres muestran una influencia positiva en el rendimiento de los estudiantes:

1. Ayuda de los padres con la tarea y el estudio.
2. Participación en actividades extracurriculares.
3. Participación en reuniones organizadas por la dirección escolar.
4. Participación en reuniones organizadas por los docentes.

Sin embargo, la participación familiar en las reuniones y elecciones en las asociaciones de padres y madres se observa poco o ningún efecto en el rendimiento de los estudiantes. A continuación, se describen los resultados específicos de cada tipo de participación.

Apoyo de los padres con la tarea y el estudio

Los estudiantes que afirman recibir apoyo de los padres con la tarea obtienen:

- Los de 3.º curso alcanzan 7.1 puntos adicionales (considerando una media de 500 y una desviación típica de 50) en matemáticas, si son apoyados por la madre; y 5.1 puntos si son ayudados por el padre, y 9.38 puntos si lo son por ambos padres.
- Los estudiantes de 3.º curso logran 8.2 puntos adicionales en lectura cuando son ayudados por la madre, 4.1 puntos si son por el padre y 9.5 puntos adicionales si son por ambos.
- Los estudiantes de 6.º obtienen 2.0 puntos adicionales en matemáticas si son ayudados por el padre, mientras que la asistencia de la madre no parece afectar el rendimiento matemático.
- Los estudiantes de 6.º curso logran 2.5 puntos adicionales en lectura si son ayudados por la madre, 3.0 si son por el padre y 4.02 si lo son por ambos.

Sorprendentemente, los estudiantes de 3.º curso (tanto niñas como niños) que reciben ayuda con la tarea de sus madres muestran una mejora mayor que el resto de sus compañeros. Sin embargo, el

Tabla 4
Resultados del proceso de modelamiento con modelos multinivel para el rendimiento en matemáticas en sexto curso

	Modelo nulo B (EE)	Modelo fijo B (EE)	Coefficientes B (EE)	Modelo final B (EE)
<i>Constantes</i>				
Intercepto	498.91 (13.00)	531.00 (12.36)		521.26 (12.31)
NSE familiar		2.51 (.41)		2.46 (.43)
Nivel educativo de la familia		9.67 (.04)		9.52 (.40)
Años de preescolarización		2.01 (.23)		1.92 (.23)
Género (varón/mujer)		-7.57 (.63)		-7.64 (.63)
Lengua nativa (español u otra)		-13.88 (1.63)		-13.68 (1.62)
Entorno (urbano/rural)		-20.78 (2.44)		-21.02 (2.43)
<i>Ayuda maternal a las tareas escolares</i>			NS	—
<i>Ayuda paterna a las tareas escolares</i>			1.98 (.64)	1.58 (.64)
<i>Implicación en las actividades extracurriculares</i>			2.48 (.41)	1.66 (.42)
<i>Implicación en las actividades organizadas por la dirección de la escuela</i>			2.17 (.40)	NS
<i>Implicación en las reuniones de profesores</i>			5.26 (.50)	4.81 (.51)
<i>Implicación en las reuniones de las AMPA</i>			NS	—
<i>Implicación en las votaciones de las AMPA</i>			NS	—
<i>Muestreo aleatorizado</i>				
Países	2673.24	2241.00		2213.28
Escuelas	2580.03	2076.24		257.36
Aulas	587.71	567.69		562.43
Estudiantes	6426.26	6343.33		6333.07

AMPA: asociación de madres y padres de alumnos; EE:; NS: no significativo; NSE: nivel socio-económico.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 5
Resultados del proceso de modelamiento con modelos multinivel para el rendimiento en lectura en sexto curso

	Modelo nulo B (EE)	Modelo fijo B (EE)	Coefficientes B (EE)	Modelo final B (EE)
<i>Constante</i>				
Intercepto	498.05 (11.13)	538.89 (2.13)		
NSE familiar		3.92 (.48)		
Nivel educativo de la familia		11.29 (.40)		
Años de preescolarización		1.91 (.23)		
Género (varón/mujer)		5.53 (.63)		
Lengua nativa (español u otra)		-20.18 (1.60)		
Entorno (urbano/rural)		-31.11 (2.13)		
<i>Ayuda maternal con las tareas escolares</i>			2.54 (.69)	NS
<i>Ayuda paterna con las tareas escolares</i>			3.05 (.63)	2.68 (.63)
<i>Implicación con las actividades extracurriculares</i>			1.60 (.40)	NS
<i>Implicación en las reuniones de la dirección de la escuela</i>			2.08 (.40)	NS
<i>Implicación con las reuniones de profesores</i>			6.45 (.49)	6.35 (.49)
<i>Implicación con las reuniones de las AMPA</i>			NS	—
<i>Implicación con las votaciones en las AMPA</i>			NS	—
<i>Muestreo aleatorizado</i>				
Países	1959.67	1515.43		1492.78
Escuelas	2334.37	1507.89		1497.43
Aulas	419.71	383.37		375.70
Estudiantes	6296.43	6213.05		6198.50

AMPA: asociación de madres y padres de alumnos; EE:; NS: no significativo; NSE: nivel socio-económico.
Fuente: elaboración propia.

apoyo paterno parece más valioso para los niños de sexto curso (11 y 12 años), tanto en matemáticas como en lectura. A la luz de estos resultados, es importante conocer cuántos estudiantes reciben ayuda de los padres con la tarea en cada uno de los países estudiados; esta información está representada en las Figuras 1 y 2. En todos los países latinoamericanos estudiados, el 82.3% de 3.º curso y el 71.3% de los estudiantes de primaria de sexto afirman haber recibido la ayuda de su madre con la tarea, mientras que el 81.4 y el 50.6%, respectivamente reciben la ayuda de su padre. Cuando se desglosan por país, se observa que un número especialmente grande de estudiantes de tercer curso recibe la ayuda de su madre: más del 90% de dichos estudiantes en Cuba, Panamá, Chile y República Dominicana, y más del 80% en los países latinoamericanos restantes, excepto para Guatemala y Uruguay. La cantidad de apoyo paterno, por el contrario, varió del 48% (Uruguay) al 80% (Cuba), lo que indica que los padres, aunque son una fuente importante de

ayuda, constituyen un recurso utilizado con menos frecuencia que las madres.

Participación de los padres en la escuela

Los resultados destacan que la participación de la familia influye directamente en el progreso del estudiante. Se consideran tres tipos: actividades extracurriculares, reuniones organizadas por la dirección y reuniones organizadas por los docentes, y todas muestran una gran importancia en el rendimiento de los estudiantes de ambos cursos; aunque, el peso varía.

Participación en actividades extracurriculares

Esta variable ejerce influencia en el rendimiento en los dos cursos estudiados. Los estudiantes de tercero cuyos padres

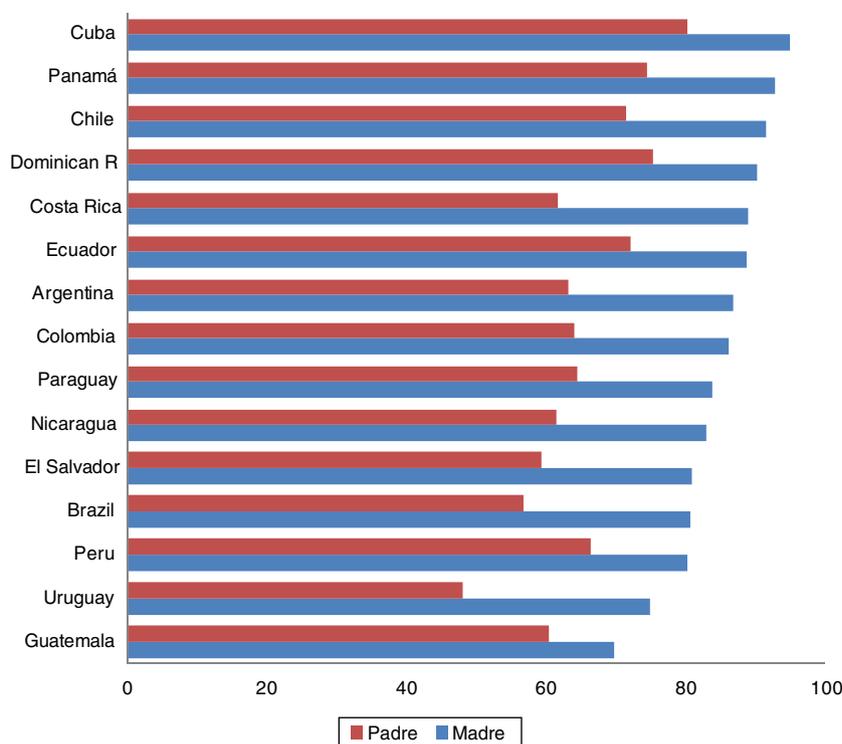


Figura 1. Porcentaje de padres que apoyan a los estudiantes de tercer curso de primaria con los deberes.

participaron en actividades extracurriculares muestran 4.14 puntos más de rendimiento en matemáticas (con una media de 500 y una desviación típica de 50) y 3.68 puntos más en lectura, mientras que los estudiantes de sexto 2.48 y 1.60 puntos más de rendimiento en matemáticas y lectura, respectivamente. Evidentemente, tiene una mayor influencia en los estudiantes de tercero que los estudiantes de sexto, y en matemáticas más que en lectura. La importancia de la variable se destaca por su aparición en tres de los cuatro modelos finales.

Participación de los padres en reuniones organizadas por la dirección de la escuela

Esta variable también muestra un efecto significativo y positivo en el rendimiento académico. Según los datos, la participación constante en las reuniones organizadas por la dirección escolar supone un aumento de 3.84 puntos (y un 1.94 si es ocasional) además un incremento de 4.65 en el rendimiento en matemáticas y lectura de los de 3.º, respectivamente. Se observa también, un aumento de 4.34 y 4.16 puntos respectivamente para los de sexto. El efecto de la participación de los padres en las reuniones organizadas por los docentes es aún más elevado, aumentando el rendimiento de los estudiantes de tercero en 9.38 puntos en matemáticas y 10.50 puntos en lectura, mientras que en sexto se incrementa en 4.50 en matemáticas y 12.90 en lectura. Incluso cuando se controlan todas las variables demográficas (por ejemplo, nivel socioeconómico, género, idioma nativo, etc.), el rendimiento de los estudiantes crece hasta un cuarto de desviación típica cuando los padres expresan interés en asistir a reuniones organizadas por maestros. Tales hallazgos confirman que las relaciones familiares son extremadamente importantes en el desarrollo.

Participación de la familia en las asociaciones de padres y madres

De las dos variables que comprende esta área (participación en reuniones y elecciones en las asociaciones de padres), solo la última

parece correlacionarse con el rendimiento académico, y tan solo con los estudiantes de tercero. No obstante, el efecto es significativo, lo que conlleva un aumento de 3.26 y 6.62 en el rendimiento en lectura y matemáticas, respectivamente.

Los modelos multinivel finales, que incluyen todas las variables simultáneamente, permiten comparar con precisión las variaciones de rendimiento entre estudiantes de niveles sociodemográficos iguales en función de si reciben ayuda de los padres con la tarea. Para los estudiantes de tercero, los datos categóricos indican una diferencia de 26.44 puntos en matemáticas y una diferencia de 25.22 puntos en lectura (más de 0.5 desviaciones típicas); Para los estudiantes de sexto, muestra una diferencia de 14.52 puntos en matemáticas y 15.38 puntos en lectura (0.3 desviaciones típicas).

Discusión

Implicaciones teóricas

El presente estudio utiliza una amplia muestra de escuelas latinoamericanas para explorar el efecto de las diferentes formas de participación de los padres en el rendimiento de los estudiantes de primaria. Se halla que la colaboración familiar con la escuela, y en concreto con la tarea escolar, el factor más relevante en la relación entre las escuelas y las familias, incide en el rendimiento. Una de las limitaciones de este estudio como investigación cuantitativa, es que a pesar de su visión precisa y rigurosa es menos profunda. La cual, tan solo se puede abordar desde una perspectiva cualitativa, por ejemplo, mediante entrevistas que permitan conocer y comprender la perspectiva de los padres de manera más profunda. Pero también, para tener datos más precisos sobre el tiempo dedicado a ayudar a los estudiantes, ya que no parece tener una relación lineal, quizás debido a una excesiva protección de los hijos/as.

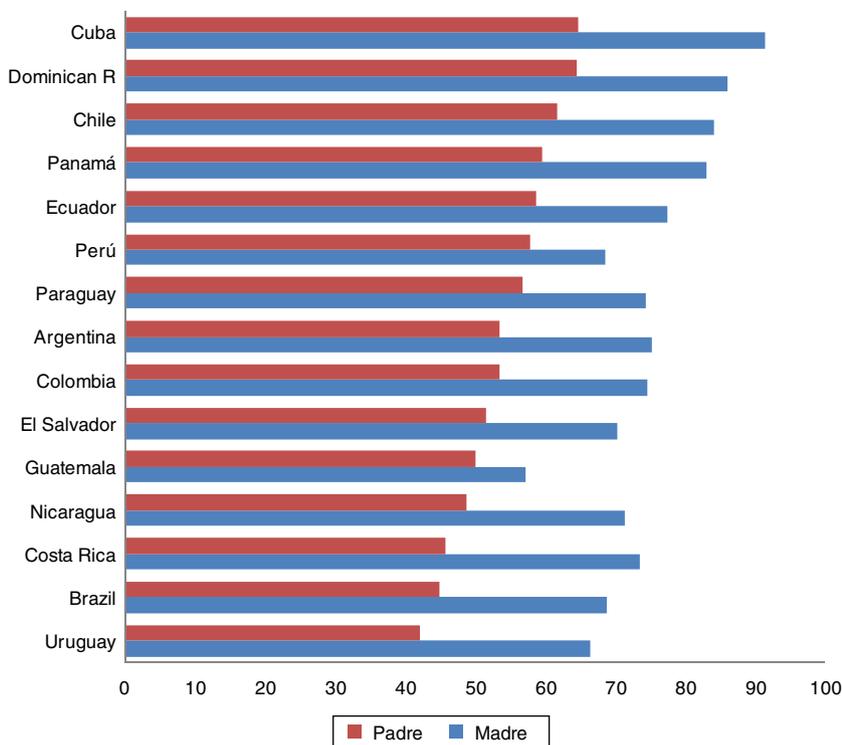


Figura 2. Porcentaje de padres que apoyan a los estudiantes de sexto curso de primaria con los deberes.

Desde el marco teórico, este estudio difiere con el hallazgo observado en el primer estudio comparativo (LECE/UNESCO, 2001). A saber, que existe una relación negativa entre el apoyo con la tarea y rendimiento estudiantil (Trask-Tate y Cunningham, 2010). Sin embargo, los resultados del presente estudio subrayan que la calidad de las experiencias de aprendizaje se asocia a la clase social, puesto que influye en el tipo de experiencias educativas en el entorno familiar. Para ilustrar, la mitad de los padres y madres trabajadores informan sobre las experiencias académicas negativas de sus hijos e hijas. Estos hallazgos se alinean con estudios anteriores de contextos internacionales, y en particular en América Latina (Murillo, 2007; Sheldon, 2003; Ruíz, 2010). Ya otros estudios muestran que es particularmente alta la influencia durante el período preescolar. Esto revela las desigualdades asociadas con la clase social (Yamamoto, Holloway, y Suzuki, 2016) y la participación de los padres lo que afecta al rendimiento académico de los estudiantes.

Vale la pena añadir que la participación de los padres en actividades extracurriculares y reuniones organizadas por la escuela muestra una relación positiva con el rendimiento de los estudiantes, pero el tamaño del efecto es más débil en comparación con las otras variables. Estos hallazgos son análogos a los estudios publicados por Houtenville y Smith (2008) para estudiantes norteamericanos. Del mismo modo, González y Jackson (2014) en su estudio multinivel halla que la participación de los padres afecta significativamente en lectura y en matemáticas en la escuela (Lin y Yan, 2005).

Por último, la implicación en organizaciones relacionadas con la gestión escolar, como las asociaciones de padres y madres, o en los consejos escolares, no se correlaciona con el rendimiento de los estudiantes en el presente estudio. No obstante, la participación de las familias en las asociaciones podría beneficiar otras áreas de la vida académica, como su concentración en los estudios o la escolarización, conocer sus derechos, sus responsabilidades y deberes como ciudadano (Benner, Boyle, y Sadler, 2016).

Implicaciones prácticas

Para los estudiantes de tercero, contar con la ayuda de su madre en la tarea es particularmente significativo tanto en lectura como en matemáticas (obteniendo 8 y 7 puntos más, respectivamente que los que no lo reciben). Curiosamente, la asistencia de las familias tiene un efecto considerablemente menor para los de sexto, que mejora su puntuación tan solo entre 2 a 2.5 puntos adicionales dependiendo de la materia y el género de los padres. De todos modos, los resultados globalmente se alinean con otros estudios que resaltan las relaciones entre la participación de las madres en la educación de sus hijos y muestran el éxito emocional, así como el capital y el bienestar de los niños (Yamamoto et al., 2016).

Más allá de ayudar con la tarea, la participación de los padres en las reuniones de padres y maestros también muestra un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes en ambas materias y en ambos cursos. Los estudiantes de sexto incrementan el rendimiento en lectura, con un aumento de 6.5 puntos en sus resultados. Esto parece razonable, ya que las reuniones de padres y maestros con frecuencia abordan cuestiones y problemas directamente relacionados con el proceso de aprendizaje o el comportamiento de los estudiantes, construyendo estrategias de control y apoyo compartido entre familia y escuela lo que influye positivamente en el rendimiento. En segundo lugar, las reuniones periódicas entre docentes y familia abordan el aprendizaje de los estudiantes y pueden servir para guiar un apoyo más efectivo. Es importante mencionar que, independientemente del tipo de participación, el efecto siempre es mayor en lectura que en matemáticas para ambos cursos. Esto simplemente sirve para confirmar la mayor influencia que la familia ha tenido tradicionalmente en los estudios de lenguaje y comunicación versus los estudios de matemáticas y ciencias (Murillo, 2007). La literatura muestra que el valor predictivo aumenta al incluir el término de colaboración en la crianza. Las tareas de crianza son más relevantes en el entorno familiar con procesos familiares poco positivos (Yeung, Chen, y Choi, 2017).

La presente investigación busca determinar el tipo de participación familiar puede promover la escuela para facilitar sólidas alianzas a largo plazo, tal y como refiere García (2003). En segundo lugar, ello supone alentar a las familias y maestros a participar en reuniones periódicas para abordar el aprendizaje de los estudiantes (Chavkin, 2017). Asociado a este aspecto, la evidencia sugiere que los maestros no pueden simplemente asignar tarea sino además transmitir el sentido de la tarea, y brindar estrategias de apoyo y colaboración entre la escuela y el hogar. Estas cuestiones se pueden plantear en las reuniones de padres y así lograr estos objetivos.

Conclusión

En general, si las escuelas reconocen que las familias son las socias más influyentes en el proceso de aprendizaje contarán con ellas en el proceso educativo. De hecho, en los datos observados, una gran mayoría de los niños informaron haber recibido apoyo en casa para estudiar y hacer la tarea. Como tal, los docentes deben confiar en las familias de los estudiantes y coordinarse con ellas, y ganar su apoyo. Al colaborar con éstas, las escuelas pueden cumplir mejor su misión de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El hecho de que el apoyo de las familias en las tareas escolares influya positivamente plantea una cuestión sobre el papel de estas. Aun siendo un pilar fundamental para el rendimiento, no pueden ser una forma sustitutiva de escolarización. No es su papel. Y, por otro lado, podría ser incluso un elemento de desigualdad puesto que en gran parte depende del nivel sociocultural de las familias. No todas tienen el conocimiento, ni el tiempo para llevar a cabo un apoyo sistemático a las tareas escolares y, así se convierte en una nueva fuente de desigualdad oportunistas.

En el futuro, otras investigaciones podrían centrarse en la relación entre la clase social y el apoyo de los padres, así como aplicar métodos cualitativos (p. ej. grupos focales, observaciones) para llegar a una comprensión holística del fenómeno. Es decir, explorar las relaciones entre el nivel sociocultural de los padres y los roles que asumen en los contextos escolares y comunitarios (Talani y Branco, 2018).

La creación de una relación sólida entre la familia y la escuela se muestra como un factor clave en el desarrollo positivo del proceso educativo y en el éxito en la escuela. La relación está marcada por una corresponsabilidad entre los agentes escolares y las familias. En el contexto latinoamericano está lejos de ser una situación idónea, e incluso se pudiera afirmar que puede constituir un elemento más de desigualdad entre los estudiantes, y por tanto de injusticia social.

Referencias

- Auerbach, S. (2012). *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*. New York, NY: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203814437>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., y 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Blanco, N., y Rodríguez-Martínez, C. (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students/Actitud y compromiso hacia la escuela en estudiantes de Secundaria considerados de éxito escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 542–568. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1054663>
- Bower, H. A., y Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15, 77–87. <http://dx.doi.org/10.1177/2156759x1101500201>
- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., y Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 313–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.004>
- Chavkin, N. F. (2017). *Family engagement with schools: Strategies for school social workers and educators*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190642129.001.0001>
- Cooper, H., Robinson, R., y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., Steebergen-Hu, S., y Dent, A. L. (2012). Homework. En K. R. Harris, S. Graham, y T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 3): Application to learning and teaching (pp. 475–495). Washington, DC: American Psychological Association. DOI 10.1037/13275-019.
- DeSpain, S. N., Conderman, G., y Gerzel-Short, L. (2018). Fostering family engagement in middle and secondary schools: The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91, 236–242. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2018.1524743>
- Draper, R., Gower, M., Huffington, C., y Whiffen, R. (2018). Homework and course projects. En R. Draper, M. Gower, y C. Huffington (Eds.), *Teaching family therapy* (pp. 163–172). London: Routledge. Thousand Oaks Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429480850-9>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., y Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144–161. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034100>
- Etzeberria, F., Intxausti, N., y Joaristi, L. J. (2013). Favouring the educational involvement with immigrant families with children in primary education. *Revista Psicodidáctica*, 18, 109–135. <http://dx.doi.org/10.1387/revpsicodidact.5684>
- Evans, M. P. (2018). The challenge of family engagement policy implementation: A case study. En Y. Guo (Ed.), *Home-school relations. International perspectives*. (pp. 37–54). London: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-0324-1_3
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., y Muñiz, J. (2014). Tareas escolares en el hogar y el rendimiento en Matemáticas: una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9, 15–30. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i2.601>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., y Muñiz, J. (2016). Homework and performance in Mathematics: The role of the teacher, the family and the student's background. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 5–23. <http://dx.doi.org/10.1387/revpsicodidact.13939>
- Fuentes, M. C., y García, D. (2004). Exploring connections between teacher efficacy and parent involvement: Implications for practice. *Urban Education*, 39, 290–331. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085904263205>
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2014). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 117–138. <http://dx.doi.org/10.1384/RevPsicodidact.10876>
- García, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 425–437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- González, R. L., y Jackon, C. L. (2014). Engaging with parents: The relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 225–316. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.680893>
- Hoang, T. N. (2007). *The relations between parenting and adolescent motivation*. *International Journal of Whole Schooling*, 3, 1–21.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–209. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105–130. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Houtenville, A., y Smith, K. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *The Journal of Human Resources*, 43, 437–453. <http://dx.doi.org/10.1353/jhr.2008.0027>
- Khon, A. (2006a). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Books. <http://dx.doi.org/10.5860/choice.44-4580>
- Khon, A. (2006b). Abusing research: The study of homework and other examples. *Phi Delta Kappan*, 88, 8–22. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170608800105>
- Lee, S. A. (2018). *Family structure effects on student outcomes. En Parents, their children and schools*. pp. 43–76. London: Routledge.
- Lin, Q., y Yan, W. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99, 116–127. <http://dx.doi.org/10.3200/joer.99.2.116>
- LLECE/UNESCO (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto curso de la educación básica. Es Informe Técnico*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- LLECE/UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer Reporte SERCE. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- LLECE/UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- McWayne, C. M., Melzi, G., Limlingan, M. C., y Schick, A. (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental Psychology*, 52, 108–112. <http://dx.doi.org/10.1037/a0040343>
- Muller, C. (2018). *Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child En Parents, their children, and schools*. pp. 77–114. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429498497-4>
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011a). Efectos escolares de factores socio-afectivos: un estudio multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 407–427. <http://dx.doi.org/10.6018/ri>
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011b). School factors associated with socio-emotional development in Latin American Countries. *RELIEVE*, 17. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.17.2.4007>

- Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology, 107*, 663–677. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000003>
- Nokali, E., Nermeen, H., Bachman, J., y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*, 988–1005. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosario, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Student, teacher and school context variables predicting academic achievement in biology: Analysis from a multilevel perspective. *Revista de Psicopedagogía, 19*, 145–172. <http://dx.doi.org/10.1387/revpsicodidact.7127>
- Oyserman, D., Brickman, D., y Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations, 56*, 479–489. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x>
- Patall, E., Cooper, H., y Civey, J. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research, 78*, 1039–1101. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*, 373–410. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430305567>
- Ruiz, J. (2010). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y Sociedad, 48*, 155–174.
- Schereens, J., Witziers, B., y Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación, 361*, 619–645.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state test. *Urban Review, 35*, 149–165.
- Sheldon, S. B., y Epstein, J. L. (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. En J. Flood y P. Anders (Eds.), *The literacy development of students in urban schools: Research and policy (Cap 7)*. Newark, DE: International Reading Association.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences, 30*, 118–123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>
- Talani, D. F., y Branco, M. L. (2018). School context: A shared space between family and school. *INTED2018*, <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2018.0459>
- Trask-Tate, A. J., y Cunningham, M. (2010). Planning: The relationship between school support, parental involvement, and future academic expectations in African American adolescents. *The Journal of Negro Education, 79*, 137–150.
- Trautwein, U., y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*, 115–145.
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., y Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in primary school students. *Psicothema, 27*, 334–340.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and students' science achievement. *Journal of Educational Research, 96*, 323–339. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596616>
- Werf, G. V., Creemers, B., y Guldmond, H. (2010). Improving parental involvement in primary education in Indonesia: Implementation, effects and costs. *School Effectiveness and School Improvement, 12*, 447–466. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.4.447.3444>
- Xu, J. Y., Xu, R., y Xu, M. (2014). Modeling students' time management in math homework. *Learning and Individual Differences, 34*, 33–42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.011>
- Xu, J., y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behaviour: Homework management at secondary school level. *The Journal of Educational Research, 106*, 1–13. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., y Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the US. *School Community Journal, 26*, 45–66.
- Yeung, J. W. K., Chen, H. F., y Choi, A. (2017). Relative effects of parenting practices on child development in the context of family processes. *Revista de Psicodidáctica, 22*, 102–110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.003>