

# La implicación familiar en la educación: una herramienta de cambio

Rubén Fernández Alonso, Universidad de Oviedo

Marcelino Cuesta, Universidad de Oviedo

Pamela Woitschach, Universidad de Oviedo

Marcos Álvarez-Díaz, Consejería de educación y cultura del Principado de Asturias

El estilo de implicación familiar en la educación tiene unos efectos claros en el desarrollo académico, cognitivo y socioafectivo de los hijos. Un estilo familiar abierto, comunicativo y que fomenta la autonomía y responsabilidad en el estudio está asociado a mejores resultados escolares del alumnado, mientras que los estilos más intervencionistas y controladores influyen negativamente en el desempeño académico de los hijos. Pero ¿se pueden extender estos efectos también a los centros educativos? En este artículo se confirma que los centros cuyas familias tienen un estilo más abierto y comunicativo presentan mejores resultados escolares; y, por otro lado, que en este tipo de centros las diferencias de rendimiento entre el alumnado son menores.

## Puntos clave

### • 1

La implicación familiar en el proceso educativo es positiva para el alumnado, aunque un análisis en detalle permite observar que no todas las formas de implicación familiar en el hogar son necesariamente beneficiosas. Hay estilos más eficaces que otros, e incluso algunos pueden ser perjudiciales.

### • 2

Es posible distinguir dos estilos de implicación familiar en el hogar: uno más directivo y controlador y otro más comunicativo que fomenta la autonomía de los hijos. En los dos casos, las madres están más implicadas. Estos perfiles presentan efectos diferenciales en el rendimiento del alumnado: los hijos de familias más comunicativas muestran mejor desempeño escolar, todo lo contrario de los que sus progenitores adoptan un estilo más controlador.

Estos perfiles de implicación familiar también repercuten en el centro escolar. Los centros cuyas familias presentan un estilo más abierto y comunicativo no solo alcanzan mejores resultados sino que, además, las diferencias entre el alumnado tienden a disminuir, generando una educación más equitativa.

Estos datos abren una vía con potencial de mejora integral para los centros, pues las organizaciones educativas tienen margen para proponer e implementar políticas destinadas a fomentar perfiles de implicación familiar que aumenten la eficacia y la equidad de la educación en los centros.

La diferencia de resultados entre los tipos de centro está en torno a 20 puntos a favor del Centro tipo 2. Esto se debe a que el conjunto de las familias del Centro tipo 2 presentan mayores niveles de comunicación y apoyo. Adicionalmente, se observa que en el Centro tipo 2 el rango de puntuaciones es menor que en el Centro tipo 1 (en estos centros las diferencias en los resultados del alumnado pueden llegar a triplicarse). En definitiva, los centros en los que las familias muestran en conjunto un estilo de implicación más comunicativa no solo obtienen mejores resultados, sino que son más equitativos desde el punto de vista de la distribución de resultados.

## **1. La implicación familiar en la tarea educativa: un bien común**

El análisis de los efectos de la implicación familiar en el desarrollo de los hijos es un tema centenario (Brooks, 1916), que mantiene su vigencia y actualidad (Wilder, 2014). La conclusión general que ofrece la investigación educativa es que los hijos de las familias más activas en el proceso educativo exhiben mejores resultados escolares y mayor desarrollo de las destrezas vinculadas al éxito escolar, tales como vocabulario, velocidad y comprensión lectora, competencias matemáticas, etcétera.

Al margen del rendimiento escolar, la implicación familiar presenta otros efectos deseables. El alumnado con progenitores más participativos muestra mejor autoconcepto, una motivación y

expectativas académicas más elevadas y una mejor comprensión de tareas, capacidad de planificación y autorregulación, así como una actitud más positiva hacia la escuela. Por otra parte, las familias colaboradoras conocen mejor el centro, asumen más responsabilidades y están más satisfechas con su funcionamiento. Finalmente, en los centros con mayor nivel de participación familiar hay menos problemas de convivencia, conductas disruptivas y absentismo, y el profesorado percibe mayor apoyo en su tarea.

Estos resultados se han confirmado para distintas edades y etapas educativas, grupos étnicos y socioeconómicos, países y culturas, lo que ha elevado a definitiva la conclusión de que *la implicación familiar es beneficiosa para el progreso escolar*. En las últimas décadas todos los gobiernos europeos han asumido que la participación familiar en el proceso educativo constituye un bien común, un derecho que los poderes públicos deben garantizar y, por ello, han incluido en la legislación educativa medidas para fomentar la participación y regular la implicación familiar en la educación (Eurydice, 1997). Sin embargo, no todas las formas de implicación familiar son positivas, lo que obliga a matizar el significado del término.

## 2. Estilos de implicación familiar en el hogar y los efectos en el rendimiento

El término «implicación familiar» presenta diferentes significados. En una primera acepción se define como la *capacidad para motivar académicamente* a los hijos, transmitiéndoles altas expectativas, planificando su futuro académico y enfatizando la utilidad de las tareas escolares. También ha sido muy estudiada la implicación familiar entendida como *participación en la escuela*: asistencia a eventos y reuniones, voluntariado y colaboración con el centro y participación en su gestión y gobierno. Los datos disponibles señalan que ambas formas de implicación están positivamente conectadas con los resultados escolares.

El presente trabajo maneja un tercer significado: la *implicación familiar en el hogar*, que incluye la provisión de medios y recursos de apoyo al estudio, la ayuda parental con los deberes o tareas escolares en el hogar y la comunicación sobre los acontecimientos escolares cotidianos. Es la acepción más controvertida por su compleja relación con el rendimiento académico. Los estudios

que analizan la asociación entre la «cantidad» de implicación familiar en el hogar y el rendimiento escolar no han encontrado resultados concluyentes, llegando incluso a registrarse efectos negativos (Cooper *et al.*, 2012; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Patall *et al.*, 2008), probablemente porque las familias que tienden a ofrecer más ayuda directa son las que tienen hijos con más dificultades de aprendizaje y menor motivación.

Descartado el grado de intensidad de la implicación en el hogar como un buen predictor del rendimiento, la investigación puso el foco sobre el «cómo» de la implicación (Pomerantz *et al.*, 2007). Desde esta nueva perspectiva se analizó el efecto de la calidad de la interacción y los modos y patrones de conducta familiares, definiendo lo que se conoce genéricamente como estilos educativos parentales (autoritario, democrático, negligente y permisivo o indulgente), que tienen su reflejo en el comportamiento de los progenitores cuando se implican en los deberes que sus hijos hacen en casa.

La investigación sobre la implicación familiar en el hogar ha separado dos estilos o perfiles de implicación en las tareas escolares: uno más comunicativo o indirecto y otro más directivo y controlador. Evidentemente, no se trata de perfiles puros e independientes, pero son patrones de actitud y comportamiento con cierta estabilidad, distinguibles y, lo que parece más importante, con efectos diferenciales sobre los resultados escolares. Las familias que presentan un estilo o un perfil más comunicativo mantienen con sus hijos conversaciones sobre la escuela en las que se tratan temas generales: técnicas y hábitos de estudio, relaciones personales en el aula y motivación hacia al estudio; y rara vez se centran en aspectos concretos de las tareas escolares en el hogar. Las familias más controladoras, en cambio, limitan o centran sus interacciones en la ayuda, supervisión y control de los deberes escolares, y con frecuencia se implican directamente en su realización. Hill y Tyson (2009) comprobaron que la ayuda directa con las tareas escolares, propia de un estilo parental directivo y controlador, estaba negativamente asociada al desempeño escolar, mientras que el estilo más indirecto, basado en la comunicación sobre las actividades escolares y la facilitación del ambiente de aprendizaje en el hogar, presentaba un efecto positivo sobre el rendimiento.

Los datos actuales apuntan a que el estilo parental más eficaz es el que fomenta la autonomía y la responsabilidad del alumnado, ya que los hijos de las familias que potencian la autonomía en los deberes presentan mejores tasas de realización y resultados que los hijos de familias más

intervencionistas. Fernández-Alonso *et al.* (2015) comprobaron que los estudiantes que realizan sus deberes autónomamente emplean menos tiempo y alcanzan mejores resultados que quienes necesitan ayuda frecuente y constante. Estos datos convergen con otros que señalan que los estudiantes poco autónomos tienen más dificultades para generar estrategias de autorregulación, imprescindibles para el progreso académico, en especial, a medida que avanza la escolarización.

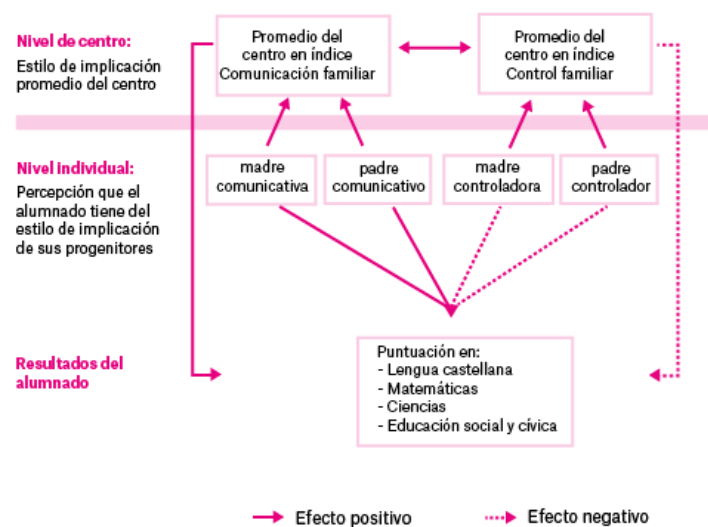
### **3. Impacto de los estilos de implicación familiar en el hogar y resultados de los centros**

Tradicionalmente, la investigación ha analizado la relación entre estilos de implicación en el hogar y rendimiento académico desde una perspectiva microsistémica, es decir, estudiando los efectos en el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, parece más interesante comprobar si estos efectos se reproducen en niveles superiores, esto es, si tienen impacto en el centro escolar en su conjunto y no solo en casos particulares. Y ese ha sido el objetivo central del presente trabajo. Se utilizaron los datos de la Evaluación General de Diagnóstico (EGD), llevada a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2010. En la EGD participaron 26.543 estudiantes de 2.º de ESO (edad media: 14,4 años), escolarizados en 933 centros. El muestreo se diseñó para obtener resultados representativos, tanto para el conjunto de España como para cada comunidad autónoma.

Los estudiantes respondieron a un conjunto de pruebas cognitivas que evaluaban lengua castellana, matemáticas, ciencias y educación social y ciudadana. El resultado del alumnado en cada materia se expresó en una escala similar a la empleada en las evaluaciones internacionales de sistemas educativos como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), TIMSS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias) o PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora). Además, completaron un cuestionario de contexto para explorar sus opiniones y valoraciones sobre distintos aspectos educativos. El cuestionario incluía una serie de afirmaciones diseñadas para evaluar la percepción del estilo de implicación de sus progenitores en el hogar. A partir de sus respuestas se confeccionaron dos indicadores: un índice que refleja el estilo más comunicativo y otro el más controlador.

El gráfico 1 resume el modelo que se ha puesto a prueba en el estudio. El efecto de los estilos parentales sobre el rendimiento académico se analiza en dos niveles: alumnado y centro educativo. Se espera que la percepción del alumnado tenga efectos diferenciales en su desempeño escolar: mejores resultados si sus progenitores tienen un estilo más comunicativo y peores si oscilan hacia el perfil más controlador.

Gráfico 1. **Modelo para explorar el efecto en el rendimiento académico de la implicación familiar en el hogar.**



Fuente: elaboración propia.

Igualmente se espera que los efectos sobre el rendimiento operen en el conjunto del centro educativo. Para ello se promediaron las puntuaciones de los estudiantes del mismo centro, y se obtuvo un estimador agregado que proporciona dos índices («comunicación familiar» y «control familiar») que reflejan el estilo instructivo predominante entre las familias del centro. Se espera que los índices agregados por centro muestren los mismos efectos diferenciales, pero con el valor añadido de que las posibles ganancias o pérdidas en los resultados afectan a todo el alumnado del centro y no solo a estudiantes individualmente considerados.

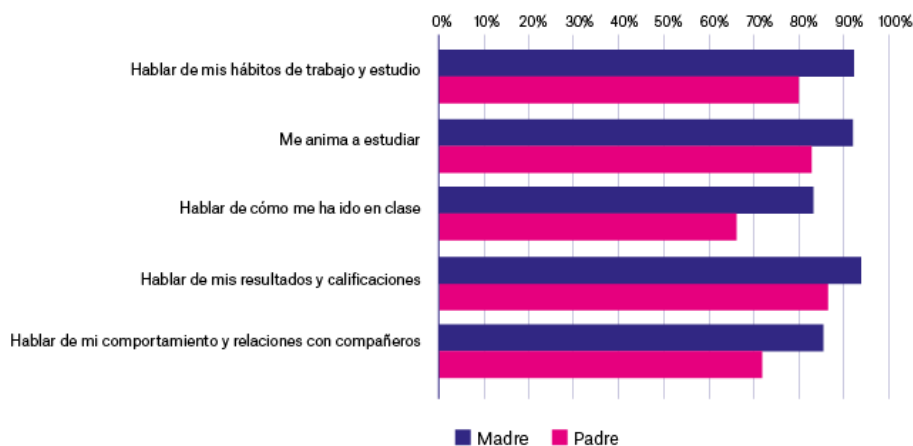
En este análisis, las variables de contexto familiar y escolar, tales como el nivel socioeconómico de las familias o la titularidad del centro y género, nacionalidad y condición de repetición, motivación y expectativas académicas del alumnado, fueron igualadas mediante procedimientos estadísticos con el fin de estimar el efecto neto de la implicación familiar, sin que el mismo se viera afectado

por hipótesis alternativas como, por ejemplo, que las familias de nivel socioeconómico y cultural más alto tiendan a implicarse más en las actividades escolares.

## 4. Estilos de implicación familiar en el hogar y género

El gráfico 2 muestra el porcentaje de estudiantes que informan de la frecuencia con la que ocurren las situaciones relacionadas con el estilo comunicativo. En los hogares españoles se habla de cuestiones relacionadas con la escuela todos o casi todos los días. Más del 90% del alumnado percibe el apoyo constante de su familia para el estudio y afirma que habitualmente habla con sus progenitores de su trabajo y resultados escolares. Las madres participan en estas conversaciones más que los padres. Por ejemplo, más del 80% de las madres se interesa habitualmente por cómo les ha ido en clase a sus hijos, mientras que en el caso de los padres este valor baja prácticamente 20 puntos porcentuales.

Gráfico 2. **Afirmaciones relacionadas con el estilo comunicativo. Porcentaje de estudiantes que informan que en su casa estas situaciones ocurren todos o casi todos los días.**

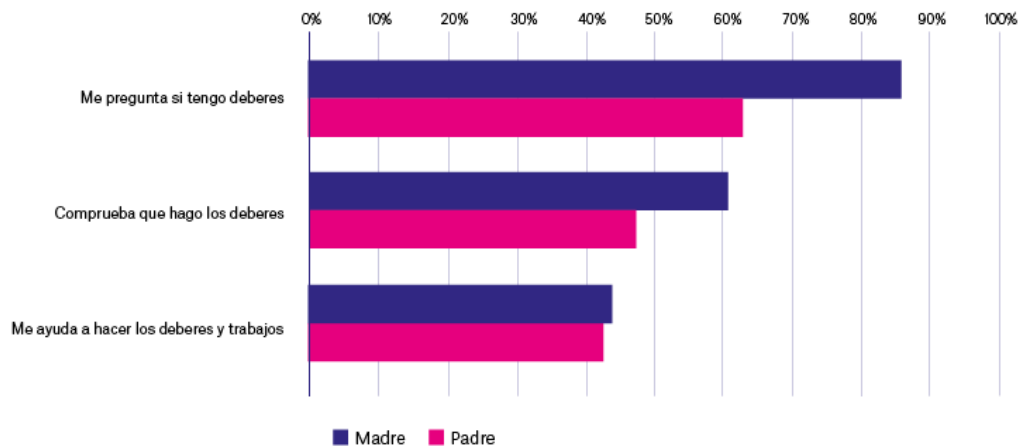


Fuente: elaboración propia.

El gráfico 3 recoge el porcentaje de estudiantes que señalan que las siguientes situaciones asociadas al estilo más controlador se producen todos o casi todos los días. Las madres presentan perfiles más controladores que los padres. Es destacable que 6 de cada 10 estudiantes informan que al menos uno de los progenitores comprueba la realización de los deberes, y 4 de cada 10

reconoce recibir ayuda con los deberes todos o casi todos los días, lo que parece indicar que una proporción importante del alumnado de educación secundaria no es plenamente autónomo para hacer las tareas escolares.

Gráfico 3. **Afirmaciones relacionadas con el estilo controlador. Porcentaje de estudiantes que informan que en su casa estas situaciones ocurren todos o casi todos los días.**



Fuente: elaboración propia.

## 5. Estilos de implicación familiar en el hogar y resultados

La percepción que el alumnado tiene del estilo de implicación de sus progenitores se relaciona con sus resultados según lo predicho por el modelo: un estilo más comunicativo en los progenitores está vinculado a resultados más positivos, mientras que un estilo más controlador a desempeños más bajos. Además, se aprecia que el estilo materno tiene más impacto en el rendimiento que el paterno.

Sin embargo, tiene mayor interés analizar los efectos que se producen en el centro escolar, ya que en ese caso se trata de ganancias o pérdidas para el conjunto del alumnado y no para estudiantes individuales. Para estimar estos efectos, los centros se han dividido en cuatro grupos, según combinen sus puntuaciones en los índices «control familiar» y «comunicación familiar». El gráfico 4 recoge el promedio de puntuación en lengua castellana para los cuatro grupos de centros, según el estilo de implicación predominante en las familias:



- **Centros con familias más controladoras y menos comunicativas.** Este grupo incluye los centros cuya puntuación en el índice «control familiar» está por encima de la media poblacional, mientras que la puntuación en el índice «comunicación familiar» está por debajo del promedio general. Aproximadamente el 14% de los centros participantes presenta esa combinación en las puntuaciones.

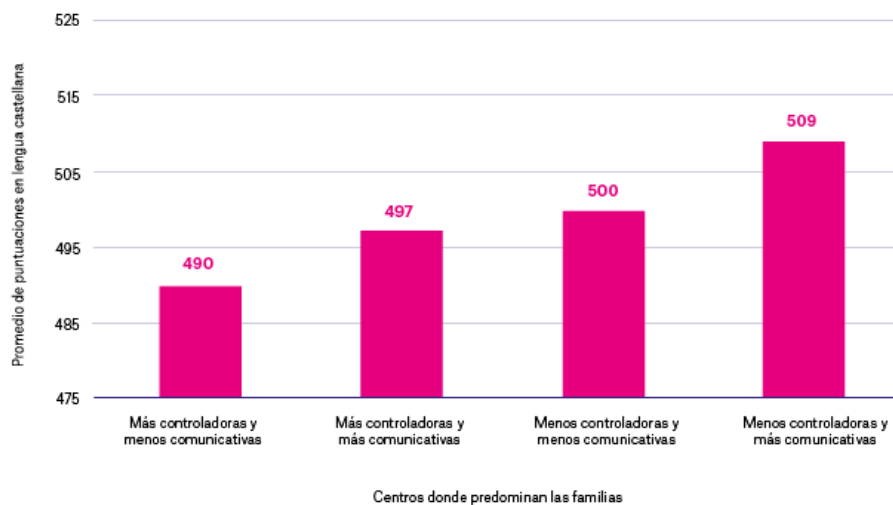
- **Centros con familias más controladoras y más comunicativas.** Es el grupo de centros cuya puntuación en los índices «control familiar» y «comunicación familiar» está por encima de la media. Representan aproximadamente el 34% de los centros.

- **Centros con familias menos controladoras y menos comunicativas.** Es el grupo de centros cuya puntuación en los índices «control familiar» y «comunicación familiar» está por debajo de la media. Suponen aproximadamente el 33% de la muestra total.

- **Centros con familias menos controladoras y más comunicativas.** Grupo compuesto por los centros cuya puntuación en el índice «control familiar» está por debajo de la media; mientras que la puntuación en el índice «Comunicación familiar» se encuentra por encima del promedio. Incluyen aproximadamente al 19% de los centros.

Una vez controlado estadísticamente el efecto del resto de las variables, los centros cuyas familias muestran preferentemente un perfil menos controlador y más comunicativo obtienen unos 20 puntos más que los centros con familias de estilo más controlador y menos comunicativo. Esta diferencia es estadísticamente significativa y señala que el estilo de implicación familiar puede marcar importantes diferencias entre centros. En el resto de las materias los resultados son similares.

Gráfico 4. **Promedios de los centros en lengua castellana según el estilo de implicación predominante entre las familias.**

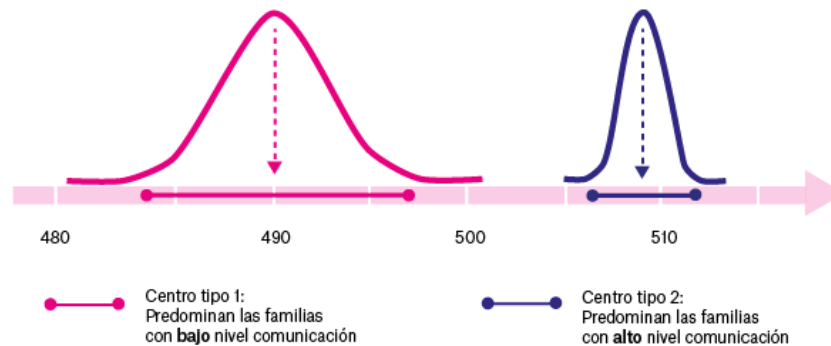


Fuente: elaboración propia.

## 6. Estilos de implicación familiar en el hogar y equidad educativa

Un análisis adicional mostró que, dentro de los centros, existen diferencias significativas en el impacto que el estilo comunicativo tiene en los resultados. En concreto, los datos señalan que los centros con puntuaciones más altas en el índice «comunicación familiar» tienden a presentar menores diferencias en los resultados escolares de su alumnado que los que puntúan bajo en dicho índice. El gráfico 5 representa esa idea con los datos de lengua castellana. Para el resto de las materias, el modelo predice resultados similares.

Gráfico 5. Variación de resultados en lengua castellana en los centros según el promedio de puntuación en el índice «comunicación familiar».



Fuente: elaboración propia.

La diferencia entre los dos tipos de centros está en torno a 20 puntos a favor del centro tipo 2. Esto se debe a que el conjunto de las familias del centro tipo 2 presenta mayores niveles de comunicación y apoyo. Adicionalmente, se observa que en el centro tipo 2 el rango de puntuaciones es menor que el del centro tipo 1. De hecho, en comparación con los centros con altos niveles de comunicación familiar en el hogar, en los centros con índices de comunicación más bajo, las diferencias en los resultados del alumnado pueden llegar a triplicarse. En definitiva, los centros en los que las familias muestran en conjunto un estilo de implicación más comunicativa no solo obtienen mejores resultados, sino que son más equitativos desde el punto de vista de la distribución de resultados.

## 7. Conclusiones

Los datos parecen confirmar que el estilo parental preponderante entre las familias del centro influye en los resultados que obtiene su alumnado. Los 20 puntos de diferencia mostrados en el gráfico 4 están calculados después de neutralizar estadísticamente el efecto de otras variables sustantivas y, aunque en términos absolutos podrían parecer modestos, pequeños efectos sostenidos a lo largo del tiempo tienen enormes consecuencias, como han mostrado Prentice y Miller (1992).

Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, estos son los primeros datos que muestran que los centros cuyas familias tienen en su conjunto perfiles más comunicativos, además de lograr mejores resultados, presentan menos diferencias en el rendimiento del alumnado. Probablemente estos datos estén captando el efecto de las familias que, en su conjunto, muestran un estilo de implicación más adecuado y coherente con respecto a ciertos objetivos generales de la educación. De confirmarse en futuros trabajos, estos datos tendrían claras implicaciones para la política de los centros educativos, ya que supondrían que un estilo familiar adecuado en el hogar podría tener impacto, tanto en el promedio de rendimiento absoluto del centro como en la distribución de los resultados dentro de los centros. Estas evidencias señalarían la conveniencia de promover proyectos de mejora de carácter comunitario en los centros, destinados a potenciar los perfiles de implicación familiar en el hogar asociados positivamente al rendimiento académico.

## 8. Referencias

BROOKS, E. C.(1916): «The value of home study under parental supervision». *The Elementary School Journal*, 17(3).

COOPER, H., STEENBERGEN-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*. Washington DC: American Psychological Association.

EURYDICE (1997). «The role of parents in the educational systems of Europe». Bruselas: Comisión Europea.

FERNÁNDEZ-ALONSO, R., SUÁREZ-ÁLVAREZ, J., y MUÑIZ, J.(2015). «Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices». *Journal of Educational Psychology*, 107. [[doi=10.1037%2Fedu0000032](https://doi.org/10.1037%2Fedu0000032)]

HILL, N. E., y TYSON, D. F.(2009). «Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement». *Developmental Psychology*, 45(3).

HOOVER-DEMPSEY, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P.(2001). «Parental involvement in homework». *Educational Psychologist*, 36.

PATALL, E. A., COOPER, H., y ROBINSON, J. C.(2008). «Parent involvement in homework: A research synthesis». *Review of Educational Research*, 78(4).

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(3).

PRENTICE, D. A., y MILLER, D. T.(1992). «[When small effects are impressive](#)». *Psychological Bulletin*, 112(1), 160-164.

WILDER, S.(2014). «Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis». *Educational Review*, 66(3).