

PARTICIPACIÓN PARENTAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA

Ángela del Carmen Rusinque Troches¹

Código Orcid: 0009-0002-9479-7868

E-mail:

antroches@educacionbogota.edu.co

Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador (UPEL)

Venezuela

Myriam Mendivelso Prieto²

Código Orcid:0009-0001-4823-4645

E-mail:

mmendivelsop@educacionbogota.edu.co

Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador (UPEL)

Venezuela

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 16/02/2026

Aprobado:19/03/2026

RESUMEN

Este ensayo analiza críticamente cómo y bajo qué condiciones la participación parental incide en el rendimiento académico desde el enfoque de corresponsabilidad educativa, explicitando su razón de ser en un contexto de descensos recientes en los aprendizajes y de menor involucramiento familiar. Con base en una síntesis de metaanálisis e informes comparativos recientes y en marcos clásicos de relación familia-escuela (expectativas, socialización académica y comunicación bidireccional; modelos de Hoover-Dempsey y Sandler y los seis tipos de Epstein), se argumenta que la participación parental tiene efectos positivos pero modestos en el desempeño: pesan más las expectativas altas y realistas, la socialización académica y la comunicación con propósito que la ayuda directa en tareas, cuyo efecto es inconsistente cuando sustituye la autonomía del estudiante. No se trata solo de sumar esfuerzos, sino de reconocer que cada actor tiene un papel insustituible en el desarrollo humano. En este sentido, la participación familiar no se reduce a cumplir con tareas escolares, sino a ser parte de una comunidad educativa que educa desde el afecto, la escucha y la cooperación. Se subraya, además, la necesidad de estrategias inclusivas y flexibles que atiendan barreras de tiempo, conectividad y contexto que favorezcan la calidad del vínculo familia-escuela resaltando que el apoyo familiar no se reduce a cantidad de actividades, sino a tiempo de calidad que se le brinde al niño en el hogar lo cual favorece aprendizajes sostenibles.

¹ Licenciada en Educación Física Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Psicopedagogía Universidad Internacional de la Rioja, Docente Básica Primaria Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez I.E.D, Bogotá, Colombia

² Licenciada en Educación Preescolar Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Neuropsicología y Educación Universidad Internacional de la Rioja, Docente de Preescolar Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez I.E.D. Bogotá, Colombia

Palabras clave: corresponsabilidad educativa, participación parental, relación familia-escuela, rendimiento académico, equidad.

PARENTAL INVOLVEMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: A CRITICAL VIEW FROM EDUCATIONAL CORESPONSIBILITY

ABSTRACT

This essay critically analyzes how and under what conditions parental involvement influences academic performance from the perspective of shared educational responsibility, explaining its rationale in a context of recent declines in learning outcomes and reduced family involvement. Based on a synthesis of recent meta-analyses and comparative reports, as well as classic frameworks of family-school relationships (expectations, academic socialization, and bidirectional communication; the Hoover-Dempsey and Sandler models; and Epstein's six types), it argues that parental involvement has positive but modest effects on performance: high and realistic expectations, academic socialization, and purposeful communication carry more weight than direct help with homework, the effect of which is inconsistent when it replaces student autonomy. It is not simply a matter of pooling efforts, but of recognizing that each stakeholder has an irreplaceable role in human development. In this sense, family involvement is not limited to completing school assignments, but rather involves being part of an educational community that educates through affection, active listening, and cooperation. Furthermore, the need for inclusive and flexible strategies that address barriers of time, connectivity and context is emphasized, promoting the quality of the family-school bond, highlighting that family support is not reduced to the quantity of activities, but to the quality time given to the child at home, which promotes sustainable learning.

Keywords: educational co-responsibility, parental involvement, home-school relationship, academic achievement, equity.

INTRODUCCIÓN

La relación entre la participación de las familias y el rendimiento académico ha sido documentada de forma consistente, aunque con efectos de magnitud pequeña que varían según el tipo de práctica familiar. Meta-análisis recientes confirman asociaciones positivas y destacan que las expectativas parentales y la socialización académica presentan los vínculos más robustos con el desempeño escolar (Erdem, 2020). En comparación internacional, los análisis de PISA 2022 muestran que los sistemas que sostuvieron o incrementaron la participación familiar tendieron a estabilizar o mejorar resultados, especialmente en estudiantes desfavorecidos (OECD, 2023). No todas las formas de “participación” contribuyen por igual. La literatura distingue entre involucramiento orientado a la escuela y compromiso con el aprendizaje del hijo o hija, proponiendo un continuo que va del asistir a actividades hacia apoyar procesos de aprendizaje con sentido (Goodall & Montgomery, 2014). En esta línea, los programas que fortalecen vínculos relacionales y expectativas muestran efectos significativos en contextos urbanos y diversos (Jeynes, 2024).

La comprensión del papel de la familia en la educación exige reconocer que hogar y escuela constituyen ámbitos formativos complementarios. Como primer entorno educativo, la familia configura valores, normas y hábitos que sostienen el desarrollo socioemocional y la disposición para aprender; con la consolidación de la escuela moderna, estas funciones se diferenciaron y volvieron imprescindible la construcción de puentes de comunicación y cooperación entre ambos contextos (Coleman, 1988). En

este marco, la participación familiar incide en la motivación, las expectativas y las habilidades autorregulatorias del estudiante, influyendo en su capacidad para alcanzar las metas de aprendizaje. De ahí que el análisis del rendimiento académico deba situarse en una perspectiva de corresponsabilidad educativa, donde las interacciones hogar–escuela se conciben como condiciones habilitantes —no accesorias— del proceso formativo.

Para comprender por qué las familias participan y cómo esa participación influye en la motivación y el logro, el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler plantea mecanismos psicológicos y contextuales que median las decisiones parentales y su impacto (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Complementariamente, el marco de seis tipos de participación de Epstein organiza prácticas que las escuelas pueden promover de manera sistemática para construir alianzas efectivas (Epstein, 2001/2002). A la vez, una mirada crítica exige atender tensiones de equidad. La evidencia comparada advierte descensos recientes en la participación escolar y señala que el tiempo disponible, las condiciones laborales y la cultura escolar pueden excluir a familias con menos capital social, por lo que las estrategias deben ser flexibles y culturalmente pertinentes (Goodall & Montgomery, 2014).

Además, no es deseable trasladar tareas docentes a los hogares; es preferible promover interacciones de calidad, expectativas claras y comunicación bidireccional centrada en el aprendizaje (Jeynes, 2012). Este trabajo tiene como objetivo analizar críticamente la influencia de la participación parental en el rendimiento académico desde el enfoque de corresponsabilidad educativa, precisando conceptos, sintetizando

mecanismos de efecto y proponiendo lineamientos de acción con criterios de equidad e inclusión (Epstein, 2001/2002). Se adopta un enfoque de corresponsabilidad que entiende la mejora del aprendizaje como tarea compartida entre escuela, familia y comunidad, con énfasis en prácticas relacionales, expectativas altas y apoyos diferenciados según contexto (Goodall & Montgomery, 2014).

Este apartado amplía y organiza el análisis de las teorías y evidencias que permiten comprender la relación entre participación parental y rendimiento académico desde la corresponsabilidad educativa, con un lenguaje claro y orientado a la práctica. La idea central es sencilla: no toda participación familiar produce los mismos efectos y, cuando se privilegian expectativas altas, socialización académica y comunicación bidireccional, se observan mejoras más consistentes que cuando se acumulan actividades sin foco pedagógico. A partir de esta premisa, se explican marcos conceptuales útiles, se discuten hallazgos de metaanálisis y reportes internacionales recientes y se identifican límites metodológicos y retos de equidad. Por consiguiente, el objetivo de este ensayo se centra en reconocer que la participación de los padres tiene un efecto significativo en el rendimiento académico en los estudiantes, dado que el menor siente el apoyo familiar, a través del afecto, comunicación y corresponsabilidad.

El tránsito de involucramiento a compromiso con el aprendizaje ayuda a superar confusiones frecuentes. Goodall y Montgomery describen un continuo que desplaza el foco desde “asistir a la escuela” hacia “apoyar el aprendizaje” con intencionalidad pedagógica en la vida diaria. Ese cambio de énfasis permite definir objetivos

comprensibles para familias y docentes, y evita que la participación se reduzca a la lista de eventos escolares. Además, ofrece un lenguaje común para alinear expectativas y para evaluar avances con indicadores simples. En un contexto de alta diversidad, este marco es valioso porque permite adaptar prácticas sin perder el foco en el aprendizaje (Goodall & Montgomery, 2014).

El modelo de Hoover-Dempsey y Sandler explica por qué las familias deciden participar y cómo esa participación influye en el desempeño. Según este modelo, importan las creencias de rol, la autoeficacia parental, las “invitaciones” de la escuela y el contexto de vida de cada familia. También identifica mecanismos mediante los cuales las acciones parentales influyen en la motivación, las conductas académicas y, por ende, en los logros. Su utilidad práctica es que sugiere palancas concretas que los centros pueden activar, como comunicaciones específicas y respetuosas del tiempo y de la realidad familiar (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Finalmente, el marco de seis tipos de participación de Epstein organiza qué pueden promover los centros: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Este marco traduce lo conceptual en una ruta de acción y facilita la integración de la participación en la gestión escolar, siempre recordando que el objetivo es el aprendizaje, no la mera acumulación de actividades (Epstein, 2002/2009).

Tabla 1. Marcos conceptuales y aportes prácticos

Marco	Idea clave	Aporte	Riesgo si se
		para la práctica	aplica mal
Continuo	Pasar de	Define	Convertirlo
de involucramiento a compromiso (Goodall & Montgomery)	presencia en escuela a apoyo al aprendizaje	metas de aprendizaje para el hogar y guía mensajes claros	de en lista de tareas para familias sin foco en aprendizaje
Modelo motivacional de Hoover-Dempsey y Sandler	Creencias de rol, autoeficacia, invitaciones de la escuela y contexto	Activa palancas: mensajes específicos, respeto por el tiempo y barreras	Exigir sin considerar contextos; desmotivar por mensajes ambiguos
Seis tipos de participación de Epstein	Parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, decisiones, comunidad	Integra la participación a la gestión con repertorios concretos	Inflación de actividades sin impacto; sobrecarga a familias y docentes

Nota: Elaboración propia

La realidad en América Latina, es similar. En hallazgos encontrados por Sánchez y Dávila (2022) se demuestra que existen elementos claves para el éxito escolar como el acompañamiento emocional de la familia, el cual refuerza la confianza y la autorregulación de los estudiantes. Cuando un niño encuentra apoyo en su familia se observa con más seguridad, confianza y capacidad de generar mejores aprendizajes. De igual modo, Gómez y Ramírez (2020) evidencian que una relación cercana entre familia y escuela mejora el clima institucional y fortalece la relación entre maestros y alumnos. En la que se puede evidenciar mayor cercanía de la institución y la familia generando espacios más armónicos y colaborativos.

Desde la psicología educativa, Bandura (1997) sostiene que cuando los padres expresan expectativas claras y confianza en las capacidades de sus hijos, estos desarrollan un sentido de autoeficacia, es decir, la convicción de que son capaces de alcanzar sus metas. Este tipo de apoyo emocional y simbólico es tan importante como el acompañamiento académico. Los estudiantes que vivencian la participación activa de las familias fortalecen tanto la confianza y la motivación como el clima de convivencia en la escuela. Un apoyo afectivo de los padres se convierte en una base esencial para el aprendizaje y el bienestar escolar, hasta en la forma como se relacionan y resuelven sus conflictos.

Los metaanálisis señalan asociaciones positivas entre participación parental y logro, pero advierten que el tamaño del efecto es pequeño o moderado y varía según la práctica, la etapa educativa y la calidad de los estudios. Una síntesis temprana reportó

relaciones de magnitud pequeña a moderada y resaltó el peso de las expectativas como predictor robusto del rendimiento, por encima de acciones puntuales como vigilar deberes (Fan & Chen, 2001). En educación media, Hill y Tyson revisaron 50 estudios y encontraron que la socialización académica —hablar de metas, relacionar la escuela con proyectos de vida y apoyar estrategias de estudio— se asocia de forma más fuerte con el rendimiento que la ayuda directa en tareas. De hecho, la ayuda intensiva en deberes mostró asociaciones inconsistentes e incluso negativas, posiblemente porque suele aparecer cuando el estudiante ya presenta dificultades (Hill & Tyson, 2009).

Erdem examinó 55 investigaciones publicadas entre 2010 y 2019 y halló efectos positivos pero pequeños, con una tendencia a la reducción de los tamaños de efecto en publicaciones recientes, lo que sugiere mayor rigor metodológico o transformaciones en dinámicas familiares y escolares. Este dato invita a la prudencia y a concentrarse en prácticas con mayor valor pedagógico (Erdem, 2020). Otras síntesis confirman que los programas con foco relacional y académico obtienen efectos significativos, especialmente en contextos urbanos y diversos. En particular, Jeynes muestra que las intervenciones que fortalecen expectativas, comunicación y actividades de aprendizaje en casa superan a enfoques centrados en control o supervisión punitiva (Jeynes, 2024).

Un metaanálisis de 37 estudios advirtió que medir la participación como un agregado puede ocultar variaciones importantes entre dimensiones. Por eso se recomienda diseñar estrategias diferenciadas, priorizando lectura compartida, conversaciones sobre metas y rutinas que promuevan autonomía (Castro et al., 2015).

Más recientemente, un metaanálisis centrado en matemáticas corroboró efectos positivos de la participación parental y exploró moderadores ligados al contexto, lo que refuerza la necesidad de adaptar las intervenciones a cada comunidad y a cada nivel escolar (Wang et al., 2024).

Tabla 2. Prácticas de alto valor y de valor incierto según la evidencia

Dimensión	Ejemplos prácticos	Efecto esperado (síntesis)	Comentario
Socialización académica	Conversar metas, conectar contenidos con la vida, planificar estudio	Asociación positiva robusta	Más útil en secundaria que supervisión de deberes
Expectativas altas y realistas	Mensajes de confianza, foco en estrategias y esfuerzo	Asociación positiva consistente	Evitar comparaciones o etiquetas
Comunicación bidireccional	Boletines breves sobre aprendizaje,	Mejora de alineación y hábitos	Debe ser clara, específica y

ENSAYO

	retroalimentación		respetuosa	del
	oportuna		tiempo	
Ayuda directa	Supervisar	Efecto	Reorientar a	
en tareas	o resolver tareas	inconsistente	o apoyo emocional y	
	en casa	negativo	si organización	del
		desplaza	tiempo	
		autonomía		

Nota: Elaboración propia

El aporte principal de la participación parental no es sustituir la labor docente, sino activar mecanismos psicológicos que sostienen el rendimiento. Cuando la familia comunica expectativas altas pero alcanzables y propone rutinas de estudio, el estudiante fortalece su motivación y su autorregulación, dos factores claves para persistir, gestionar el tiempo y aprender con autonomía. Esa influencia es más poderosa cuando la interacción cambia, con el paso de los años, de un control directo a una autonomía guiada. Este desplazamiento encaja con la evidencia que sugiere que “más” no siempre es “mejor”, y que el “cómo” importa tanto como el “cuánto” (Hill & Tyson, 2009).

El modelo de Hoover-Dempsey y Sandler explica que estos efectos dependen de condiciones de base: creencias de rol, autoeficacia y oportunidades reales. Si la escuela ofrece mensajes específicos, modulados por la realidad familiar, la autoeficacia aumenta y las acciones se orientan al aprendizaje. En cambio, comunicaciones genéricas o

exigencias poco realistas desalientan incluso a familias motivadas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). El marco de Epstein traduce esa comprensión en componentes programáticos. “Aprendizaje en casa” no significa “hacer la tarea por el hijo”, sino consolidar hábitos, conversar sobre lo aprendido y relacionar contenidos con experiencias cotidianas. “Comunicación” no es solo informar, sino abrir canales de doble vía para escuchar y ajustar. Cuando estos elementos se alinean, la participación se convierte en una alianza que favorece rendimiento y bienestar (Epstein, 2002/2009).

La evidencia comparada de PISA 2022 señala una caída sin precedentes en resultados promedio en matemáticas y lectura respecto de ciclos previos, lo que obliga a ser selectivos y realistas con las estrategias de participación. Además, entre 2018 y 2022 se documenta una disminución de la participación escolar de las familias, un dato que no debe interpretarse como desinterés sino como efecto de contextos laborales y sociales exigentes. Por ello, se recomiendan formatos flexibles, canales digitales accesibles y un enfoque centrado en el aprendizaje y no en la presencia física (European School Education Platform, 2024). La equidad exige reconocer barreras de tiempo, transporte, idioma o conectividad que afectan a muchas familias. Cuando se insiste solo en reuniones presenciales o en estándares rígidos, se amplían las brechas de participación. Las guías de implementación basadas en evidencia recomiendan comunicaciones claras, tareas con propósito y rutinas evaluables, además de ofrecer apoyos diferenciados para contextos vulnerables. En este marco, el objetivo no es “que vengan”, sino “que puedan apoyar el aprendizaje” con acciones viables en su vida cotidiana (Education Endowment Foundation, 2018/2021).

Los estudios sobre participación parental enfrentan heterogeneidad en definiciones y medidas. Ese rasgo explica parte de la variación en tamaños de efecto y demanda prudencia al generalizar. Algunas síntesis recientes reportan tendencia decreciente en los efectos, lo que puede reflejar diseños más rigurosos o cambios sociales que afectan tiempo y modos de participación. Por eso se recomienda evaluar localmente con indicadores comprensibles y ciclos breves de mejora (Ates, 2021). Una estrategia práctica es combinar indicadores de proceso (porcentaje de familias que responden a mensajes, frecuencia de rutinas en casa) con indicadores de resultado (mejoras en tareas clave por unidad y en promedios de logro), con especial seguimiento a estudiantes con rezagos iniciales. Además, es útil recoger evidencia cualitativa breve para ajustar mensajes y materiales a la realidad local (Education Endowment Foundation, 2018/2021).

Tabla 3. Principios de diseño y anclajes de evidencia

Principio	Qué significa en la práctica	Evidencia que lo respalda
Enfoque en aprendizaje	Mensajes con objetivo concreto de estudio y ejemplo de conversación en casa	Hill & Tyson (2009); EEF (2018/2021)

Relación y Frases modelo y Jeynes (2012, expectativas retroalimentación sobre progreso y 2024) estrategias

Flexibilidad y Canales de baja demanda de OECD (2023); equidad datos, horarios amplios, EEF (2018) traducciones

Evaluación Indicadores simples por EEF (2018/2021) continua quincena y ajustes iterativos

Nota: Elaboración propia

La escuela, por su parte, tiene la responsabilidad de abrir espacios reales de participación. Epstein (2018) propuso un modelo de seis tipos de implicación parental: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Estos niveles muestran que la participación no se limita a asistir a reuniones o revisar tareas, sino que implica construir relaciones de confianza y cooperación. En contraste, se han realizado estudios en América Latina que revelan que la participación de las familias tiene un enfoque más formal o administrativo, centrado en el control disciplinario o en el cumplimiento de tareas (Gómez & Ramírez, 2020). En palabras de ellos “la escuela mantiene una relación vertical y jerárquica, en la cual los padres son vistos más como “colaboradores administrativos” que como agentes educativos activos” (p.113). Lo anterior se refiere a que los padres no tienen una

participación activa en la planeación pedagógica, proyectos escolares y espacios de reflexión, es decir, que el papel de estos se restringe a un acompañamiento pasivo, lo que impide que se genere una verdadera alianza pedagógica donde ese de un trabajo conjunto por el bienestar del estudiante.

CONCLUSIONES

Este ensayo analizo desde una mirada crítica cómo la participación parental se relaciona con el rendimiento académico cuando se asume desde la corresponsabilidad educativa. Se aclararon conceptos, se revisaron marcos teóricos influyentes y se sintetizó evidencia reciente con atención a la equidad y a la viabilidad práctica. De

manera general, la conclusión principal es que la participación familiar sí importa, pero su impacto depende más de la calidad de las interacciones y de la claridad del propósito que de la cantidad de actividades o de la presencia física en la escuela, lo cual es consistente con la transición de involucramiento hacia compromiso con el aprendizaje descrita por Goodall y Montgomery (2014). Esta afirmación descansa, además, en mecanismos bien documentados de motivación y autorregulación del estudiantado, donde la familia acompaña sin sustituir la labor docente, en línea con las propuestas de Pomerantz, Moorman y Litwack (2007). En coherencia con lo anterior, la evidencia sugiere priorizar expectativas altas, socialización académica y comunicación bidireccional, pues estas dimensiones muestran asociaciones más robustas que la ayuda directa con tareas, sobre todo en secundaria, como ha sido reportado por Hill y Tyson (2009).

El problema de investigación partía de una tensión real entre discursos que piden más participación y contextos que hacen difícil sostenerla para muchas familias. Desde la evidencia comparada, se observaron caídas recientes en resultados y un descenso de la participación escolar de las familias, lo cual refuerza la necesidad de formatos flexibles, materiales de baja demanda de datos y comunicaciones claras, tal como recomiendan los informes PISA 2022 (OECD, 2023). Esta realidad exige soluciones que no culpabilicen a los hogares y que, en cambio, ofrezcan apoyos diferenciados y metas pedagógicas explícitas, en la línea de las guías de implementación basadas en evidencia de la Education Endowment Foundation (2018).

A continuación, se presentan las conclusiones sustantivas, organizadas de forma lógica y conectadas con hallazgos, limitaciones y posibles soluciones. Cada conclusión recupera preguntas de la introducción y del desarrollo, e incorpora matices que ayudan a orientar decisiones realistas en escuelas y comunidades.

- **La participación parental mejora el desempeño cuando se centra en el aprendizaje y no solo en la presencia:** La síntesis teórica y empírica sugiere que las prácticas con mayor retorno son conversar sobre metas, conectar contenidos con la vida y modelar hábitos de estudio, por encima de acciones puntuales sin foco pedagógico, especialmente en la adolescencia, como señalan Hill y Tyson (2009). Esta orientación desplaza el énfasis desde asistir a eventos hacia sostener conversaciones cortas y frecuentes con propósito, lo cual coincide con el continuo de participación a compromiso propuesto por Goodall y Montgomery (2014). El punto implica que la planificación escolar debe separar con cuidado actividades simbólicas de las acciones que fortalecen el aprendizaje en casa (Goodall & Montgomery, 2014).
- **Expectativas altas y realistas, con calidez, son un motor más consistente que la supervisión rígida:** Los metaanálisis han mostrado que las expectativas parentales y las interacciones relacionales se asocian de forma más estable con logros y conductas académicas positivas, en contraste con controles estrictos que pueden minar la autonomía, como ha sido documentado por Jeynes (2012). Más

recientemente, estudios centrados en involucramiento relacional han reiterado la ventaja de mensajes que combinan confianza y exigencia, con efectos en entornos urbanos diversos, lo que refuerza la relevancia de esta dimensión para la equidad (Jeynes, 2024).

- **La ayuda intensiva con tareas debe replantearse para evitar efectos no deseados:** En distintos niveles educativos, apoyar en tareas sin un marco de autonomía puede asociarse con peores resultados porque ocurre cuando hay dificultades previas o porque desplaza el esfuerzo del estudiante, tal como advierten Pomerantz y colegas en su revisión sobre el “cómo” del apoyo familiar (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). En secundaria, el peso comparado de la socialización académica frente a la ayuda con deberes es claro y consistente con múltiples revisiones, lo que sugiere reorientar las tareas para que favorezcan la metacognición y la práctica deliberada (Hill & Tyson, 2009).
- **La magnitud del efecto promedio es pequeña, pero suficiente para justificar intervenciones de bajo costo y alto valor:** Los metaanálisis reportan asociaciones positivas, aunque modestas, lo que obliga a calibrar expectativas y a preferir estrategias sostenibles, medibles y con buen costo-beneficio, como sugiere Erdem (2020). En contextos de alta presión por resultados, esta conclusión desalienta promesas desmedidas y alienta una cultura de mejora continua basada en indicadores simples y comparaciones antes-después, tal como plantean las guías de la Education Endowment Foundation (2018).

- **El contexto importa y la equidad es condición de posibilidad, no un añadido:**

La evidencia comparada documenta que la participación presencial disminuyó entre 2018 y 2022 y que las barreras de tiempo, transporte e idioma afectan más a familias con menos capital social, lo que puede ampliar brechas si se insiste en formatos únicos de relación con la escuela, según los análisis de PISA 2022 (OECD, 2023). Esto obliga a diversificar canales y a sostener mensajes claros y específicos que respeten la realidad de cada hogar, en coherencia con recomendaciones recientes para el trabajo con familias (Education Endowment Foundation, 2021).

- **Los marcos de referencia ofrecen rutas concretas si se usan con foco pedagógico:** El modelo de Hoover-Dempsey y Sandler identifica palancas que los centros pueden activar para aumentar la autoeficacia de las familias, en especial comunicaciones que invitan con claridad a acciones posibles en tiempos acotados (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). El marco de seis tipos de Epstein organiza repertorios de escuela y comunidad, siempre que no se pierda de vista que el objetivo no es acumular actividades sino apoyar aprendizajes con sentido (Epstein, 2001/2002).

Existen estudios que no encuentran efectos significativos para ciertas prácticas, en particular cuando la participación se mide de forma agregada o cuando se controla de manera rigurosa por variables de contexto. Estos hallazgos invitan a leer con prudencia los promedios y a evitar generalizaciones simplistas, tal como han advertido revisiones

que distinguen entre dimensiones de la participación (Castro et al., 2015). Además, la heterogeneidad en definiciones, instrumentos y poblaciones explica parte de la variación en efectos, por lo que la evaluación local es clave para validar la pertinencia de cada estrategia en cada centro, como han subrayado revisiones metodológicas recientes (Erdem, 2020). En entornos con inequidades marcadas, otro riesgo es trasladar cargas escolares al hogar o reforzar la brecha digital, por lo que la solución debe incluir materiales de baja demanda de datos y ventanas horarias amplias, en coherencia con lo señalado por los informes PISA 2022 (OECD, 2023).

Con base en los hallazgos, la aproximación prioritaria es institucionalizar una agenda de corresponsabilidad breve y evaluable que combine tres ejes: socialización académica guiada, expectativas con calidez y comunicación bidireccional con propósito. Esta agenda se concreta en acciones de bajo costo que caben en el día a día de las escuelas y de los hogares, lo cual es coherente con los mecanismos que explican por qué la participación bien orientada favorece motivación y autorregulación, tal como describen los modelos motivacionales de referencia (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

La corresponsabilidad educativa no es una consigna, sino un diseño organizacional y pedagógico que alinea escuela, hogar y comunidad alrededor de metas de aprendizaje claras y de interacciones de calidad. La evidencia indica que los beneficios existen y son relevantes cuando se actúa con foco, con calidez y con equidad, aun cuando los tamaños de efecto promedio sean modestos y exijan cautela en las promesas. En este marco, la solución propuesta es avanzar con un plan breve, medible y flexible que traduzca los marcos teóricos en prácticas sencillas, con indicadores que

permitan aprender haciendo y ajustar sin sobrecargar a nadie, tal como recomiendan las guías de implementación basadas en evidencia y los análisis comparados recientes (Education Endowment Foundation, 2018). Este camino no agota la agenda, pero ofrece una ruta concreta y realista para mejorar el rendimiento y fortalecer el vínculo familia-escuela desde la corresponsabilidad.

REFERENCIAS

- Ates, A. (2021). The relationship between parental involvement in education and academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 154–168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1305014>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X15000032>

- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120. [https://www.bebri.ufl.edu/sites/default/files/Coleman%20J.%20\(1988\)%20Social%20Capital%20in%20the%20Crating%20of%20Human%20Capital.pdf?utm_source=Education%20Endowment%20Foundation](https://www.bebri.ufl.edu/sites/default/files/Coleman%20J.%20(1988)%20Social%20Capital%20in%20the%20Crating%20of%20Human%20Capital.pdf?utm_source=Education%20Endowment%20Foundation)
- Education Endowment Foundation. (2018). *Working with parents to support children's learning* (Guidance report). <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/supporting-parents>
- Education Endowment Foundation. (2021). *Parental engagement* (Teaching & Learning Toolkit). <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/parental-engagement>
- Erdem, C. (2020). A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(3), 378–389. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1280652.pdf>
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships* (4th ed.). <https://eric.ed.gov/?id=ED586508>
- European School Education Platform. (2024). *PISA 2022: Perspectives on parental involvement*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/pisa-2022-perspectives-parental-involvement>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1009048817385>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://parented.wdfiles.com/local--files/family-engagement/Parental%20involvement%20to%20parental%20engagement%20a%20continuum.pdf>

- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2782391/>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://ohiofamiliesengage.osu.edu/wp-content/uploads/2021/01/Why-do-Parents-Become-Involved.pdf>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W. H. (2024). The association between relational parental involvement and academic and behavioral outcomes of urban students: A meta-analysis. *Education and Urban Society*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00131245231179674>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. https://www.oecd.org/en/publications/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/full-report.html
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Supporting students through equity and inclusion*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-ii_222a5ef6/a97db61c-en.pdf
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & 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), 373–410. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430305567>
- Wang, X., et al. (2024). The influence of parental involvement on students' math performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1463359. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1463359/pdf>

