



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2022, Vol. 9, No. 0, 90-102. Número Monográfico - Selected Papers

XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8894>



UDC / UMinho

El fomento de la implicación educativa familiar en casa a través del Programa IMPLICA2: evaluación de resultados

The encouragement of the family educational involvement at home through the IMPLICA2 Program: Outcome evaluation

Agustín Godás-Otero  <https://orcid.org/0000-0002-1165-5702>

Jesús García-Álvarez  <https://orcid.org/0000-0003-4818-9060>

Noemí Castelo Veiga  <https://orcid.org/0000-0002-2993-7038>

Universidade de Santiago de Compostela: <https://www.usc.gal/>
Galicia, España

Esta investigación ha sido realizada a partir de los resultados obtenidos en el Proyecto EDU2015-66781-R del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Correspondencia relativa a este artículo: Agustín Godás Otero: agustin.godas@usc.es

Resumen

En este estudio se ha implementado (en cuatro sesiones durante un mes del curso académico 2019-2020) el programa IMPLICA2 dirigido a las familias con hijos que cursan 5º y 6º de Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Las actividades se realizaron en cuatro centros educativos, en los que han participado 253 familias distribuidas en cuatro grupos para cumplir con los requisitos establecidos en el diseño de cuatro grupos de Solomon (1949). Una vez implementadas las cuatro sesiones, se procedió a la evaluación de este proceso por parte del equipo investigador y las familias. A continuación, se realizó la evaluación de los resultados siguiendo el diseño previsto inicialmente y buscando las relaciones interactivas entre variables y las estructuras de relaciones que anulan las asociaciones entre algunas de ellas (Alvira Martín, 2002), considerando, para esta última, que el programa tendría una incidencia positiva sobre los elementos que determinan la decisión familiar de implicarse, según establece el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995). Los resultados permiten establecer que el programa presenta efectos distintos para padres y madres en aquellos aspectos relacionados con el foco de responsabilidad de la educación de los hijos (familia, escuela o familia y escuela), la orientación de metas familiares hacia el aprendizaje y/o el logro académico y la percepción de eficacia cuando ayudan a sus hijos en las tareas escolares.

Palabras clave: implicación educativa familiar, programa IMPLICA2, evaluación de programas, diseño de cuatro grupos de Solomon, modelo de Hoover-Dempsey y Sandler

Abstract

In this research the program IMPLICA2 has been implemented (in four sessions for a month of the academic year 2019-2020) towards the families with children studying 5th and 6th of Primary Education in the Autonomous Community of Galicia. The activities were carried out in four educational centers with the participation of 253 families organized into four groups to accomplish the requirements established in the design of four groups of Solomon (1949). Once the four sessions were implemented, the evaluation of this process was made by the research team and the families. Then, the assessment of results was made following the originally planned design and looking for the interactive links between variables and the structures of relationships which abolish the partnerships between some of them (Alvira Martín, 2002), taking into account, for the latter, the positive impact that the program would have on the elements which determine the family decision of getting involved, according the established by the Hoover-Dempsey and Sandler model (1995). The results allow us to establish that the program shows different effects on the parents regarding the aspects related to the focus of responsibility on the education of children (family, school or family and school), the orientation of the family goals towards learning and/or academic achievement and the perception of effectiveness when they help their children with homework.

Keywords: family educational involvement, IMPLICA2 program, program evaluation, design of four groups of Solomon, Hoover-Dempsey and Sandler model

El campo de la evaluación de programas dirigidos a inducir la implicación de las familias en los estudios de sus hijos es una de las áreas de investigación que todavía sigue aportando conocimiento que ayuda a las administraciones y a los centros educativos a implementar, evaluar resultados y generalizar conclusiones. Epstein y Sheldon (2019) establecen unas líneas muy claras para evaluar los resultados de aquellos programas que pretenden inducir nuevas pautas en las familias en lo referente a sus conocimientos, actitudes y conductas: identificar a los participantes, establecer un plan de metas, seleccionar la estrategia de implicación, evaluar la calidad de la implementación de las actividades desarrolladas y evaluar los resultados. Sin embargo, hay dos pautas sobre las que existe un amplio consenso. La primera establece que es necesario precisar qué elementos pertenecientes al programa afectan directamente a la implicación de las familias (Galindo y Sheldon, 2012; Kim et al., 2013; Mattingly et al., 2002; Sheldon, 2005; Sheldon y Van Voorhis, 2004; Van-Steensel et al., 2011). La segunda señala como elemento central de los programas de implicación familiar la construcción de roles parentales asociados a la implicación (Park y Holloway, 2013; Park y Holloway, 2018; Patall et al., 2008; Semke et al., 2010; Whitaker y Hoover-Dempsey, 2013). A esto habría que añadir lo que apuntan Mattingly et al. (2002) en relación con la validez de los estudios sobre evaluación de programas: la importancia de los grupos de control para analizar los efectos de la maduración y la historia, el papel determinante de las características demográficas y socio-económicas de las familias participantes, facilitar el acceso a familias cuya implicación es baja y analizar las covariaciones entre implicación parental y rendimiento académico del estudiante.

Todo este entramado de variables está sujeto a unos criterios metodológicos que garantizan que la intervención realizada ha mejorado las condiciones anteriores a la implementación. La conceptualización del programa, es decir, la teoría previa que sustenta los objetivos de la intervención y permite interpretar los resultados de la evaluación y la elección del diseño de evaluación, constituye las bases del análisis de los efectos registrados (Chen, 2005).

En cuanto al primer presupuesto, en esta investigación se parte del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) sobre los factores que determinan la decisión familiar de implicarse, seleccionando uno de los seis tipos de implicación que señala Epstein (2010) referido al aprendizaje en casa mediante el traslado a las familias de información e ideas acerca de cómo ayudar al estudiante con las tareas escolares en casa. En el primer caso, la decisión familiar está condicionada por el hecho de asumir un rol que focaliza la responsabilidad en la familia, la escuela, o en ambas; la orientación de metas académicas centradas en el aprendizaje o el logro;

las invitaciones que recibe la familia desde la escuela o el propio estudiante para implicarse; la percepción de eficacia en la ayuda prestada al estudiante y el contexto vital de la familia considerado en tiempo y motivación para implicarse (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). La estrategia de implicación que se ha seleccionado, conocida como trabajo escolar en casa, incluye la realización de deberes y la preparación de exámenes, además de otras actividades que refuerzan el estudio (Epstein, 2010). Ahora bien, esta estrategia exige una iniciativa por parte del centro escolar y las asociaciones de familias para informar sobre los contenidos de la propuesta y ofertar sus iniciativas. Aquí entran en juego el proyecto educativo del centro, las prácticas del profesorado (tutorías, envío de información, etc.) y sus creencias sobre la efectividad de la estrategia y la motivación de las familias para implicarse y participar en esta experiencia (Epstein, 2001).

El segundo presupuesto se refiere a la elección del diseño de evaluación. La opción de los diseños cuasi-experimentales viene dada por el hecho de que los grupos de comparación (a los que se implementa un programa y a los que no) no se forman por asignación aleatoria, permitiendo así detectar las principales amenazas a su validez interna: el control de los efectos de la historia y la maduración, la adaptación a las pruebas repetidas, la modificación de los instrumentos de medida empleados en distintos momentos (pre y post-test), los posibles sesgos en la selección de los grupos (diferencias derivadas de otros aspectos distintos al programa implementado) y las pérdidas no aleatorias de sujetos (Mertens, 1997). En esta investigación se ha optado por el diseño de cuatro grupos de Solomon (Campbell y Stanley, 1980; Solomon, 1949), que además de garantizar la validez interna, también lo hace con la externa cuando se generalizan los resultados, facilita el control de los efectos extraños empleando grupos control, y asegura la repetición de mediciones y la combinación *a priori* o *a posteriori* de las mismas (Alvira Martín, 2002).

El objetivo principal es observar los cambios que se producen en las creencias y actuaciones de las familias respecto al trabajo escolar en casa (deberes y exámenes) y que se supone, como hipótesis principal, que son debidos a la implementación del programa IMPLICA2 (Fernández y Godás, 2021b). El programa fue desarrollado con las familias y el alumnado en paralelo, empleando unas directrices generales similares en cuanto al contenido. Además de esta hipótesis general, también se plantean seis sub-hipótesis en las que se postula que el programa tendrá una incidencia clara sobre (1) la construcción y/o refuerzo de un rol basado en la atribución de responsabilidades sobre la educación de sus hijos; (2) también lo hará sobre la orientación de metas académicas; (3) fomentará las invitaciones que recibirá la familia para

implicarse; (4) aumentará la percepción de eficacia de padres y madres en la ayuda que prestan a sus hijos; (5) modificará aspectos del contexto vital que inducirán a las familias a dedicar tiempo al trabajo escolar en casa y a estar disponibles y motivadas para ello; y (6) las características sociodemográficas de las familias serán determinantes a la hora de establecer diferencias en los efectos del programa.

Método

Participantes

Se han seleccionado cuatro centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia que imparten el Ciclo de Enseñanza Primaria, en los que han colaborado 253 familias cuyas características sociodemográficas aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1

Características sociodemográficas de las familias participantes en términos porcentuales

%	Centro 1 (N=34)	Centro 2 (N=147)	Centro 3 (N=51)	Centro 4 (N=21)
Estudios				
Primarios	33.3	21.1	3.8	34
Secundarios	40	42.1	25.8	39.6
Superiores	26.7	36.8	68.1	26.4
Sin estudios	0	0	2.3	0
Nº de hijos/as				
1	26.6	26.3	9,8	18.9
2	60	68.4	53	60.4
3	6.7	5.3	28	9.4
Más de 3	6.7	0	9.2	11.3
Edad media	42	41	45	41
Situación laboral				
Contrato temporal	6.7	10.5	7	9.4
Contrato indefinido	33.3	10.5	30.2	56.6
Autónoma/o	26.7	26.3	7	15.1
Funcionaria/o	13.3	5.3	38	1.9
Tareas del hogar	13.3	10.5	3.9	7.6
En paro	6.7	21.1	10.9	9.4
Jubilada/o	0	0	1.5	0
Servicio doméstico	0	15.8	1,5	0
Libros en casa				
Menos de 10	20	10.5	0.8	0
Entre 10 y 30	13.3	31.6	6.1	13.2
Entre 31 y 50	20	10.5	3.7	11.3
Entre 51 y 100	20	10.5	15.9	18.9
Más de 100	26.7	36.9	73.5	56.6

Dado que los centros configuran las distintas condiciones del diseño elegidas, y teniendo en cuenta que se ha postulado que las discrepancias en las características sociodemográficas de

las familias pueden determinar la evaluación de los resultados, se han analizado las diferencias entre los distintos centros en cuanto a estas variables (ver Tabla 2). Como se puede observar en cuanto al nivel de estudios de las familias, el centro 3 acoge un mayor número de familias con estudios superiores de un modo significativo. En el número de hijos las diferencias se establecen entre el centro 2 y 4, siendo este último el que registra de modo claro tener más de tres hijos. La situación laboral es la variable de mayores contrastes, con los registros de contratos indefinidos (centro 4), funcionariado (centro 3 contrastado con los centros 2 y 4), tareas del hogar (centro 1 frente a los centros 3 y 4), algún miembro en paro (centro 2 frente a los centros 1 y 4) y dedicación al servicio doméstico (centro 2 frente a los centros 1, 3 y 4). El capital cultural (libros existentes en casa) es mucho mayor en los centros 3 y 4 que en los centros 1 y 2.

Tabla 2

Diferencias entre los cuatro centros seleccionados en función de las características sociodemográficas de las familias

Variables	Ji-Cuadrado	g.l.	p	%fe≤5
Estudios				
Centros 1 y 3	6.204	3	.013	18.7
Centros 2 y 3	7.508	3	.002	18.7
Centros 3 y 4	5.482	3	.020	18.7
Nº de hijos				
Centros 2 y 4	7.591	3	.022	11.7
Situación laboral				
Centros 1 y 2	5.407	8	.020	18.7
Centros 1 y 3	4.483	8	.028	18.7
Centros 1 y 4	6.018	8	.014	18.7
Centros 2 y 3	8.061	8	.005	18.7
Centros 2 y 4	6.204	8	.013	11.7
Centros 3 y 4	4.843	8	.028	18.7
Libros en casa				
Centros 1 y 2	4.445	5	.035	18.7
Centros 1 y 3	6.411	5	.011	18.7
Centros 1 y 4	4.723	5	.021	18.7
Centros 2 y 3	7.380	5	.007	11.7

Instrumento

Se ha empleado un cuestionario compuesto por 11 ítems cerrados sobre las características sociodemográficas de las familias y 61 ítems escalares en formato tipo *Likert* (1=Total Desacuerdo hasta 5=Total Acuerdo), que representan a los elementos que configuran la decisión de implicarse y cuyos índices de fiabilidad aparecen resumidos en la Tabla 3.

Tabla 3*Índices de fiabilidad y estructura factorial de las escalas empleadas*

Escalas	Ítems	α	Factores	Varianza	KMO	Ji-Cuadrado	$p \leq$	Comunalidad	Anti-imagen
Familias									
RF	5	.85	1	62.982	.849	7275.864	.000	.507/.795	$r \geq .72$
RE	5	.81	1	49.993	.802	6349.702	.001	.508/.703	$r \geq .70$
RF+RE	5	.87	1	59.072	.835	7566.862	.000	.564/.608	$r \geq .70$
OAE	6	.89	1	68.715	.873	6583.715	.001	.545/.763	$r \geq .71$
OAD	6	.88	1	53.420	.801	7823.341	.001	.571/.748	$r \geq .70$
OLE	6	.86	1	57.753	.810	7531.645	.000	.525/.658	$r \geq .72$
OLD	6	.80	1	59.625	.826	7341.803	.001	.540/.693	$r \geq .71$
INA	5	.80	1	42.600	.814	6073.717	.000	.557/.814	$r \geq .73$
INE	5	.84	1	61.813	.834	2228.374	.001	.604/.823	$r \geq .71$
T-G	6	.79	1	40.312	.803	3247.625	.001	.531/.693	$r \geq .70$
AUEF	6	.89	1	63.826	.838	5528.995	.000	.591/.776	$r \geq .72$

Nota: RF (Responsabilidad centrada en la familia). RE (Responsabilidad centrada en la escuela). RF+RE (Responsabilidad centrada en la familia y en la escuela). OAE (Orientación de metas en el aprendizaje para los estudios). OAD (Orientación de metas en el aprendizaje para los deberes). OLE (Orientación de metas en el logro para los estudios). OLD (Orientación de metas en el logro para los deberes). INA (Invitación del alumno para implicarse). INE (Invitación de la escuela para implicarse). T-G (Tiempo y ganas de implicarse). AUEF (Percepción de auto-eficacia en la ayuda prestada).

Las escalas (11 en total que indagan sobre los determinantes de la decisión de implicarse, cinco de ellas con 5 ítems y seis con 6 ítems) presentan unos índices de fiabilidad aceptables (ver Tabla 3) y unos porcentajes de varianza explicada bastante elevados (entre 40,312% y 68,715%). Se confirma la idoneidad de la matriz para llevar a cabo el análisis (KMO superior a .80), así como la existencia de una inter-correlación significativa entre las variables (Ji-Cuadrado). Los análisis de las comunalidades, que interpretan la parte de variabilidad de cada ítem que puede ser explicada por el análisis, muestran unos valores superiores entre .50 y .70. De igual forma, las matrices de correlaciones anti-imagen expresan unos buenos niveles de adecuación de la muestra, lo que también corrobora que se reúnen las condiciones para la aplicación del análisis factorial. De todas ellas, la más débil es la que hace referencia al tiempo y ganas con que las familias se enfrentan a la tarea de implicarse. Asimismo, si atenemos a los parámetros utilizados en la investigación, los resultados referidos al nivel de confianza y margen de error son adecuados.

Lo que se plantea a las familias es que expongan sus creencias sobre quién debe responsabilizarse del quehacer académico de sus hijos (la familia, la escuela o ambas); qué importancia conceden a la comprensión de los contenidos, al interés por aprender, a la atención prestada en clases, al logro académico sin más (calificaciones, deberes libres de errores, destacar sobre los demás, etc.); quién les invita a implicarse en el estudio de sus hijos (sus propios hijos,

la escuela o ambos); y el peso de su contexto vital en la acción de implicarse (el tiempo y la motivación para hacerlo, junto a su percepción de eficacia cada vez que intervienen y se implican).

Procedimiento y diseño

Los cuestionarios fueron previamente presentados en los centros y posteriormente enviados por el equipo de investigación. El profesorado encargado de cada curso repartió los instrumentos al alumnado para que los trasladaran a sus familias y, en el plazo de un mes, cada centro los envió a la sede del equipo de investigación.

La elección del diseño de cuatro grupos de Solomon obligó a asignar los sujetos a grupos en función de su pertenencia al centro educativo seleccionado (ver Figura 1).

Figura 1

Diseño empleado en la investigación

R	O1	X	O2	(Centro 1)
R	O3		O4	(Centro 2)
R		X	O5	(Centro 3)
R			O6	(Centro 4)

Un mes después de haber realizado la administración de las pruebas pre-test, se llevó a cabo la implementación del programa (X), también durante un mes, trabajando los siguientes contenidos: en la primera semana, los hitos que caracterizan el inicio de la adolescencia; en la segunda, los estilos de comunicación dentro del ámbito familiar; en la tercera, las relaciones entre las familias y la escuela; en la cuarta, el trabajo escolar en casa; y, en la quinta, una recapitulación de todo lo tratado anteriormente. Cada sesión fue implementada en los respectivos centros escolares, con una duración de entre 2 y 3 horas. Después de dos meses se procedió a la administración del post-test como paso final del proceso.

Las respuestas fueron codificadas y tratadas estadísticamente con el paquete IBM SPSS Statistics 25 para los análisis descriptivos y correlacionales.

Resultados

Se considerarán cada una de las condiciones que plantea el diseño elegido para así contrastar los efectos del programa, añadiendo al final un análisis del efecto combinado de maduración e historia (ver Tabla 4).

Tabla 4*Diferencias significativas entre las distintas condiciones del diseño*

Condiciones AyB		Dimensión	MediaA	MediaB	DTA	DTB	T	g.l.	P
O1	O2	RF	3.48	3.93	1.27	.98	-2.113	33	.036
		RE	3.40	4.02	1.13	1.09	-3.044	33	.003
		OAE	4.89	4.98	.37	.15	-1.544	33	.032
		OLD	2.22	2.84	1.09	1.19	-3.050	33	.003
		INE	2.72	3.74	1.08	.82	-5.626	33	.000
O3	O4	OLD	4.72	4.92	.46	.27	-2.341	146	.022
		INA	2.94	2.33	1.27	.98	2.262	146	.027
		INE	2.75	3.87	1.27	.98	-4.204	146	.000
O2	O4	RF+RE	4.74	4.43	.44	.85	2.085	167	.040
		AUEF	4.07	3.08	.96	1.26	4.025	167	.000
		OLE	2.98	2.33	1.08	.98	2.812	167	.006
		T-G	4.32	3.87	.99	.81	2.212	167	.030
O5	O6	INE	4.69	3.68	.55	1.14	4.052	71	.000
O5	O3	OLE	3.93	3.26	.98	1.10	2.373	72	.021
		OAE	2.84	2.00	1.19	.82	2.777	72	.007
		AUEF	3.58	2.84	1.05	1.07	2.540	72	.014
		OAD	4.21	3.37	.86	1.16	3.173	72	.002
		T-G	4.32	3.32	.99	1.25	3.344	72	.001
O2	O5	-	-	-	-	-	-	-	
O4	O6	-	-	-	-	-	-	-	
O6	O1	AUEF	4.33	4.70	.72	.46	-3.100	54	.002
		RF+RE	1.73	2.14	.76	1.15	-2.590	54	.011
		OAE	3.56	3.78	1.06	.68	-2.243	54	.026
		OAD	3.46	3.90	1.08	1.05	-2.229	54	.027
		T-G	3.03	3.99	.81	.98	-2.366	54	.019

Nota: RF (Responsabilidad centrada en la familia). RE (Responsabilidad centrada en la escuela). RF+RE (Responsabilidad centrada en la familia y en la escuela). OAE (Orientación de metas en el aprendizaje para los estudios). OAD (Orientación de metas en el aprendizaje para los deberes). OLE (Orientación de metas en el logro para los estudios). OLD (Orientación de metas en el logro para los deberes). INA (Invitación del alumno para implicarse). INE (Invitación de la escuela para implicarse). T-G (Tiempo y ganas de implicarse). AUEF (Percepción de auto-eficacia en la ayuda prestada).

Como puede observarse, los resultados obtenidos avalan lo postulado en las hipótesis iniciales, es decir, los cambios que se producen en las creencias y actuaciones de las familias respecto al trabajo escolar en casa (deberes y exámenes) son debidos a la implementación del programa.

Discusión y conclusiones

Considerando que las familias participantes en este estudio están bastante implicadas en la educación de sus hijos, parece necesario resaltar que la atención se ha centrado en la mejora de dicha implicación, dando por confirmado que sus efectos sobre el rendimiento escolar son claros (Jeynes, 2012; Mattingly et al., 2002; Patall et al., 2008; Sénéchal y Young, 2005). Este

trabajo se asemeja a lo que Epstein y Sheldon (2019) definen como “*identificación de efectos independientes*” de un programa que fomenta prácticas familiares de implicación, reforzando las creencias que son eficaces e intentando modificar aquellas actuaciones que demandan las familias.

Los elementos sobre los que incide el programa IMPLICA2 (Fernández y Godás, 2021a) se podrían resumir de la siguiente manera: modificación de los roles parentales asociados con la responsabilidad (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995); el apoyo que deben recibir las familias desde la escuela (Desimone, 2002; Jeynes, 2010, 2012; Sheldon, 2005); los cambios de rutinas familiares en cuanto a normas, hábitos y estilos de comunicación (Blasco, 2018; Education Endowment Foundation [EEF], 2020; Park y Holloway, 2018). Se sabe que una de las mayores lagunas a la hora de certificar los efectos de un programa tiene que ver con la ausencia de grupos de control, lo cual provoca que se recurra a indicadores subjetivos (Cook y Campbell, 1979; Mattingly et al., 2002). En este caso no existe controversia dado que los grupos utilizados como controles difieren en las condiciones pre y post-test en variables distintas a las que aparecen cuando actúa el programa.

Principales limitaciones

1. La imposibilidad de realizar una fase de seguimiento con la suficiente amplitud de tiempo entre las medidas pre y post-test. La irrupción de la pandemia obligó a establecer un plazo de 20 días entre ambas medidas, a la vez que la implementación se ha tenido que hacer sustituyendo el programa original por una guía para las familias en un plazo de 2 semanas.
2. La dificultad para incluir en el programa a familias poco motivadas, y poder así contrastar si la implicación inducida tiene efectos similares o distintos que la que se produce espontáneamente.

Referencias

- Alvira Martín, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Blasco, J. (2018). ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar? *Fundació Jaume Bofill*, 1-30.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1980). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.

- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation. Assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. Sage Publications.
- Cook, T. D., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation*. Rand McNally.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- EEF. (2020). *Parental engagement. Teaching & Learning Toolkit. 16th April*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnership: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships*. Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Fernández, E., y Godás, A. (Eds.). (2021a). *Cuaderno de familias. Implicación familiar y rendimiento académico en educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/im.2021.1379>
- Fernández, E., y Godás, A. (Eds.). (2021b). *Guía de implementación. Implicación familiar y rendimiento académico en educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/im.2021.1366>
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference? *Teacher's College Record*, 97, 310-331.
- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: the mediating role of parent-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*(2), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.01.003>
- Mattingly, D., Prislín, R., McKenzie, T., Rodríguez, J., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of Educational Research, 72*(4), 549-576. <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>
- Mertens, D. M. (1997). *Research Methods in Education and Psychology*. Sage Publications Inc.
- Park, S., & Holloway, S. (2018). Parental involvement in adolescent's education: an examination of the interplay among school factors, parental role construction, and family income. *School Community Journal, 28*(1), 9-36.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: predicting parental involvement in adolescent's education within a socio-demographically diverse population. *The Journal of Educational Research, 106*(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *The Elementary School Journal, 106*(2), 171-187. <https://doi.org/10.1086/499197>
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 125-148. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.125.30434>
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: the role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology, 48*(4), 293-312. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.04.001>
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of Reading from kindergarten to grade 3: a meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78*(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Solomon, R. L. (1949). An extension of control group design. *Psychological Bulletin, 46*(2), 137-150. <https://doi.org/10.1037/h0062958>

Van-Streensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96. <https://doi.org/10.3102/0034654310388819>

Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parent's role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99. <https://doi.org/10.1086/671061>

Fecha de recepción: 15 de julio de 2021.

Fecha de revisión: 9 de febrero de 2022.

Fecha de aceptación: 23 de febrero de 2022.

Fecha de publicación: 29 de abril de 2022.