



# Apoyo Parental a la Adolescencia Española en la Educación Secundaria

## *Parental Support for Spanish Adolescents in Secondary Education*

Recibido: 13/02/2025 | Revisado: 10/03/2025 | Aceptado: 21/04/2025 |  
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



**Raquel González-Rodríguez**

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (España)

[rgonzalez2780@alumno.uned.es](mailto:rgonzalez2780@alumno.uned.es)

<https://orcid.org/0009-0008-1830-3815>



**Ana Eva Rodríguez-Bravo**

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED (España)

[anaeva.rodriguez@edu.uned.es](mailto:anaeva.rodriguez@edu.uned.es)

<https://orcid.org/0000-0001-7046-3041>

### Resumen:

La literatura científica subraya el valor del apoyo parental en la educación por sus efectos positivos en el rendimiento académico, el desarrollo de buenos hábitos de estudio, las competencias socioemocionales y la mejora de conductas disruptivas que limitan el aprendizaje. El impacto de este apoyo varía según las estrategias implementadas y la etapa educativa. Este estudio se centra en analizar las características del apoyo parental y los factores a tener en cuenta en el caso de adolescentes de educación secundaria del sistema educativo español. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada desde el año 2000, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020. Se consultaron bases de datos como Dialnet, ERIC, Redined, ResearchGate, SciELO y ScienceDirect. La administración de registros se realizó mediante el gestor bibliográfico RefWorks, aplicando criterios de inclusión y exclusión, y seleccionando una muestra final de 18 artículos para su análisis en profundidad. Los

### Abstract:

The scientific literature underlines the value of parental support in education for its positive effects on academic performance, the development of good study habits, social-emotional skills and the improvement of disruptive behaviours that limit learning. The impact of this support varies according to the strategies implemented and the educational stage. This study focuses on analysing the characteristics of parental support and the relevant factors in the case of secondary school adolescents in the Spanish educational system. To this end, a systematic review of the scientific literature published since 2000 was carried out, following the guidelines of the PRISMA 2020 declaration. Databases such as Dialnet, ERIC, Redined, ResearchGate, SciELO and ScienceDirect were consulted. Record management was carried out using the RefWorks bibliographic manager, applying inclusion and exclusion criteria, and selecting a final sample of 18 articles for in-depth analysis. The results highlight the importance of affective parental support (closeness, care and affection) and of fostering intrinsic motivation towards

resultados destacan la importancia del apoyo afectivo parental (cercanía, cuidado y afecto) y de fomentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. En esta etapa, la supervisión consistente y un estilo educativo basado en el afecto resultan más eficaces que el apoyo directo en tareas escolares. También son clave las metas parentales, el nivel socioeconómico y la relación familia-profesorado.

learning. At this stage, consistent supervision and an affection-based educational style are more effective than direct support in school tasks. Parental goals, socio-economic status and family-teacher relationship.

**Palabras clave:** Adolescencia, familia, apoyo, educación, implicación.

**Keywords:** Adolescence, family, support, education, implication.

## Introducción

La forma de entender la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas ha evolucionado desde la década de los noventa del siglo XX, dejando de restringirse a su colaboración en la gestión de los centros educativos e identificándose como un indicador de calidad de la educación (Comisión Europea, 2000). Ello se debe a las implicaciones que numerosas investigaciones han destacado que tiene sobre: el rendimiento académico y los hábitos de estudio; las competencias socio-emocionales y las relaciones positivas con los iguales; el absentismo y los comportamientos problemáticos; la satisfacción de los padres con la labor docente y el funcionamiento del centro; y el equilibrio de poderes para la defensa del interés público de la educación (Axford et al., 2019; Besler & Kurt, 2016; Borgonovi y Montt, 2012; Castro et al., 2015; Marphatia et al., 2010; Reparaz y Naval, 2014; Thomson & Carlson, 2017; Van Voorhis et al., 2013; Whalley, 2017).

En general, las investigaciones apuntan que el alumnado con progenitores implicados en su educación está más motivado a aprender, presenta mayor gusto por el aprendizaje y mejor actitud hacia el mismo y la escuela. Además, la pandemia por COVID 19 puso de manifiesto, de forma cruda y contundente, la importancia del apoyo parental (Winthrop et al., 2020); el nivel educativo de los progenitores y su capacidad de aportar ayuda para los deberes afectó de manera crucial a los resultados del alumnado cuando se cerraron los centros (Brossard et al., 2020).

La importancia de la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es destacada también por organismos supranacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) la identifican como variable significativa para el desarrollo saludable del adolescente (Bustreo, 2017). La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016, p.28) lo recoge de la siguiente manera “La sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños cumplen todos funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad”. Y el Programa para la Evaluación Internacional de los

Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico apunta que la participación de las familias en la educación es fundamental para el éxito del alumnado a lo largo de su trayectoria de aprendizaje (OCDE, 2022).

Diversos referentes teóricos han sido desarrollados con el propósito de ofrecer un enmarque a la participación de las familias desde esta perspectiva. Destacan el Modelo de Esferas superpuestas de influencia (Epstein, 2011); el Modelo Syneduction (Mylonakou y Kekes, 2005, 2007); y el Modelo Bipiramidal jerarquizado (Hornby, 2011).

El primero de estos modelos se centra en estimular la complementariedad, comunicación y cooperación entre los contextos de la familia, la escuela y la comunidad con el propósito de favorecer al estudiante en su desarrollo integral y éxito académico, para ello propone seis áreas prácticas de colaboración (apoyo a la parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones, colaboración con la comunidad).

El modelo Syneduction, fusiona en su nombre los términos sinergia y educación y busca impulsar la implicación de las familias trabajando desde el inicio sus actitudes de desinterés e indiferencia. Parte de un proceso de diagnóstico de las necesidades de colaboración que implica tanto al profesorado, a las propias familias y al alumnado; promueve la generación de oportunidades reales de participación de las familias en actividades educativas; cataliza procesos de reflexión conjuntos sobre los aprendizajes derivados de esas oportunidades de participación; e impulsa el trabajo compartido en la definición de futuras líneas de actuación.

Por su parte, el modelo Bypiramidal jerarquizado aporta un marco de actuación en función de dos ejes: el tiempo disponible de padres, madres y profesores y el grado de especialización de las familias respecto a las tareas de apoyo a desempeñar. Este modelo trata de combinar los recursos que las familias pueden aportar a la escuela (información sobre sus hijos, colaboración complementando la labor docente, apoyo a los docentes y otros padres por las habilidades, destrezas o conocimientos específicos que posean, implicación en procesos burocráticos y de toma de decisiones) y sus necesidades que deben ser cubiertas por la escuela (comunicación sobre el progreso y comportamiento de sus hijos, atención a sus inquietudes y preocupaciones, incremento de su competencia parental, asesoramiento).

Todos estos modelos, como señala Álvarez Blanco (2019), confluyen desde enfoques distintos en dos puntos comunes: a) la educación se concibe como el producto resultante de iniciativas, responsabilidades y esfuerzos compartidos entre la familia, la escuela y el entorno comunitario; b) la adopción de un enfoque sistémico conforme al cual los distintos elementos interaccionan, ejerciendo influencias mutuas constante de comunicación y reacomodación. Además, aportan perspectivas complementarias que tomadas en conjunto delinean una hoja de ruta a la hora de plantear el diseño de proyectos y acciones orientadas a promover la implicación de las familias en la escuela. El modelo de Epstein define de forma muy clara posibles áreas de colaboración entre la familia y la escuela a trabajar y desarrollar. El modelo de Syneducación, por su parte, pone el foco en el proceso de esta colaboración, destacando la importancia de un buen análisis de necesidades previo, la identificación

de oportunidades de colaboración relevantes y enriquecedoras para las familias en las áreas previamente señaladas, y el cierre orgánico del proceso mediante reflexiones conjuntas de todas las partes implicadas sobre aprendizajes logrados y la identificación de próximas líneas de colaboración. El modelo Bypiramidal jerarquizado destaca la relevancia de cuidar el contenido de la colaboración equilibrando lo que las familias pueden aportar a la escuela y lo que necesitan recibir de ella.

A su vez, Glasgow y Whitney (2009) propusieron un enfoque denominado *parent involment* (implicación parental) que enfatiza la necesidad de superar la visión unidireccional de la relación familia-escuela y destaca la importancia de crear una relación bidireccional que incorpore a toda la diversidad de familias, es decir, lo que todas las familias pueden aportar. Por su parte, el Harvard Family Research Project (2010) resalta que impulsar el *family engagement* (compromiso familiar) es una responsabilidad compartida de todos los agentes de la comunidad de aprendizaje, que han de comprometerse con el desarrollo de los alumnos desde la infancia hasta la juventud.

El apoyo parental se puede utilizar como estrategia educativa (Torío et al., 2017). Las tareas de apoyo van desde la comunicación entre el hogar y la escuela, prestar ayuda en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, acompañar y supervisar la asunción y desarrollo de las responsabilidades vinculadas a la evolución personal y académica del niño o la niña, modelar comportamientos y actitudes positivas hacia la escuela, la participación en los eventos educativos y en los organismos de decisión de los centros (Desforges y Abouchaar, 2003). Sin embargo, no todas las formas de apoyo tienen el mismo impacto sobre el aprendizaje, los resultados de los estudios sobre este tema son ambivalentes, dependiendo del tipo de apoyo parental, el tipo de resultado que se examine y la etapa (Castro et al., 2015; Desforges y Abouchaar, 2003). Además, las pruebas del impacto causal del apoyo parental sobre los logros académicos son escasas, la mayoría de los estudios que documentan una fuerte correlación entre la implicación parental y los resultados educativos son descriptivos, no demuestran una causalidad (Marphatia et al., 2010); lo que, sin duda, clarifica que reclama líneas de investigación con enfoques metodológicos que permitan obtener evidencias de causalidad.

Este estudio pone el foco en conocer las características del apoyo parental y los factores a tener en cuenta, en el caso concreto de los adolescentes que estudian Educación Secundaria en el marco del sistema educativo español. Para ello se desarrolló una revisión sistemática de la literatura científica desde el año 2000 hasta nuestros días, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020.

## Metodología

### **Estrategia de búsqueda**

Este trabajo incluye una revisión sistemática de la literatura científica sobre apoyo parental a los y las adolescentes que estudian educación secundaria en sistema educativo español. Esta revisión sistemática se ha realizado siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) y referencias valiosas para la puesta en práctica de la metodología incluida en esta declaración (Martín et al., 2022; Page et al., 2021; Yepes-Nuñez et al., 2021). El estudio realizado busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué investigaciones científicas han abordado el apoyo parental durante la educación secundaria en el marco del sistema educativo español? ¿qué formas de apoyo se han identificado como prevalentes? ¿qué factores se ha identificado que influyen en ese apoyo?*

Se han consultado las bases de datos de Dialnet, el Instituto de Ciencias de la Educación (ERIC), la Red de Información Educativa (Redined), ResearchGate, SciELO y ScienceDirect. En el proceso de búsqueda se combinaron descriptores y operadores booleanos, para generar mejores ecuaciones de búsqueda y obtener así mejores resultados. Para las bases de datos de Dialnet y Redined, se utilizó la lengua española, pues son recursos que emplean sistemas abiertos de información de revistas, documentos y tesis en castellano, formalizando las siguientes ecuaciones:

- (implicación O apoyo O colaboración) Y (familia O parental) Y adolescencia Y educación. Dialnet (4) y Redined (160).
- implicación Y parental Y adolescencia Y educación secundaria. Dialnet (23) y Redined (176).
- familia Y (participación O contribución O apoyo O intervención) Y (adolescencia o educación secundaria) Y (interacciones positivas O rendimiento académico O éxito académico O desarrollo personal). Dialnet (0) y Redined (274).
- familia Y (participación O apoyo) Y educación secundaria Y rendimiento. Dialnet (31) y Redined (1325).

En cambio, en las bases de datos ScienceDirect (de los Países Bajos) y ERIC (de Estados Unidos) se ha utilizado la lengua inglesa con las siguientes fórmulas de búsqueda:

- (family OR parental) AND (involvement OR contribution OR support OR intervention) AND (adolescence OR adolescent). ERIC (383) y ScienceDirect (6).
- family AND (involvement OR contribution OR support OR intervention) AND (adolescence OR adolescent) AND positive interactions AND communication. ERIC (6) y ScienceDirect (0).
- (family involvement OR family participation) AND (secondary school OR secondary education OR education at the high school level OR secondary level) AND (adolescence OR adolescent). ERIC (30) y ScienceDirect (5).

El número total de registros encontrados en las bases de datos es el siguiente: Redined (1935), Dialnet (58), ScienceDirect (11) y ERIC (419). Asimismo, se

identificaron registros procedentes de ResearchGate (70), una plataforma de investigación y colaboración académica y científica en línea; y a través de la biblioteca virtual SciELO (186).

En la administración de los registros se ha empleado el gestor bibliográfico en línea RefWorks y para la selección de los registros se han empleado los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

### ***Criterios de inclusión y exclusión***

#### **Inclusión:**

1. Artículos que hayan superado un proceso de revisión por pares.
2. Trabajos con una definición precisa del constructo apoyo parental, las formas de apoyo identificadas y los factores con influencia.
3. Investigaciones publicadas entre el año 2000 y el 2024, ambos incluidos.
4. Estudios con muestra de alumnado o/y familias.
5. Investigaciones centradas en la etapa de educación secundaria en el marco del sistema educativo español (ESO, Bachillerato o Formación Profesional).

#### **Exclusión:**

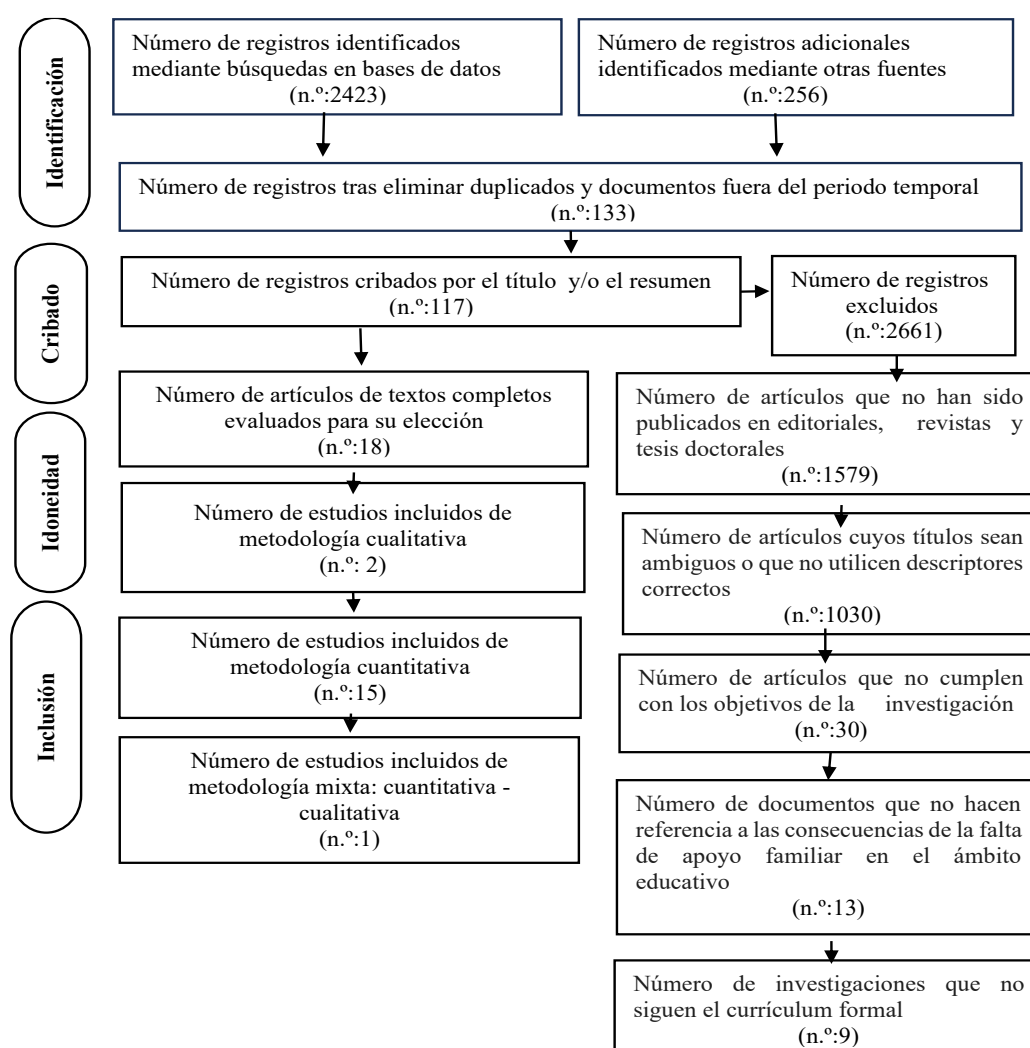
1. Estudios publicados en libros, capítulos de libros, revistas sin revisión por pares y tesis doctorales.
2. Trabajos cuyos títulos sean ambiguos (frases sin concluir, terminología desconectada de la realidad y expuesta posteriormente en el texto) o que no utilicen descriptores correctos.
3. Investigaciones que no se ajusten al rango temporal definido.
4. Artículos que no cumplan con los objetivos de la investigación.

### ***Muestra objeto de estudio***

La aplicación de los criterios de inclusión y exclusión definidos ha permitido depurar el total de 2679 registros encontrados e identificar 18 artículos que abordan de forma específica y relevante el tema objeto de estudio de este trabajo, al tiempo que cumplen con los estándares metodológicos delimitados; evitando, así, incluir estudios con información poco confiable o metodologías débiles (véase Figura 1). Si bien el número de estudios podría parecer reducido, su selección ha sido estratégica para obtener una visión clara y fundamentada del apoyo parental en la educación secundaria dentro del sistema español.



**Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática.**



Fuente. Elaboración propia.

## Resultados

Los estudios seleccionados (véase Figura 2) tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión definidos han sido analizados atendiendo a cinco dimensiones generales de su estructura (año de publicación, metodología, muestra, instrumentos, resultados) que informan de las características y aportaciones más relevantes de cada investigación.

**Figura 2. Estudios seleccionados. Escala de valoración.**

Investigaciones (año publicación y metodología)	Características (muestra, instrumentos y resultados)
Alonso (2020) Cualitativa	<p><b>Muestra:</b> de tres institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). 30 entrevistas en profundidad a madres y padres residentes en Sevilla. Alta dispersión de rendimientos filiales. Diversidad de estatus socioeconómico.</p> <p><b>Instrumento:</b> entrevistas, aplicadas en dos momentos: primer trimestre del curso escolar 2016-2017, todos los entrevistados tenían un hijo/a recién entrado en ESO; entre mayo y julio de 2018, cuando el menor estaba finalizando el segundo curso de ESO (a excepción de un caso, que repitió primero). Las entrevistas se centraron en examinar las prácticas de inversión escolar durante la Educación Primaria y primer ciclo de la ESO; temas: posibles relaciones con el trabajo escolar; conversaciones cotidianas con el menor sobre la escuela; expectativas académicas depositadas en el menor y; motivos y frecuencia de contacto con el profesorado, así como experiencias durante el curso.</p> <p><b>Resultados:</b> aunque exista buena trayectoria académica, el paso a la etapa secundaria suele estar marcado por descensos ocasionales de rendimiento en ciertas asignaturas. Ante las dificultades puntuales de los hijos/as, los discursos de estas familias contruidos en torno a la autonomía y la confianza: no se «ayuda» sino que se «resuelven dudas», no se «castiga» sino que se «introducen limitaciones», etcétera. Cuando el rendimiento filial no mejora, se alimenta una mutua desconfianza entre docentes y progenitores. En los casos de hijos con altos rendimientos, el seguimiento parental directo decae y el contacto con los docentes es escaso y poco problemático, el estatus social familiar es poco relevante para entender la relación familiar con la escolaridad. Todo cambia cuando la trayectoria es problemática, los recursos parentales se movilizan fundamentalmente en casos de conflicto, tanto con el profesorado como con los hijos. Las diferencias de clase se agudizan cuando los resultados empeoran, teniendo una implicación familiar más eficiente los que disponen de recursos que los que no.</p>
Álvarez et al. (2020) Mixta	<p><b>Muestra:</b> contextualizada en el Proyecto Europeo DOOR de 140 familias de las cuales el 43,6 % son de adolescentes españoles de ESO.</p> <p><b>Instrumento:</b> metodología expost- facto, cuestionario diseñado ad hoc con preguntas de respuesta dicotómica y cerradas de respuesta tipo Likert y entrevistas individuales.</p> <p><b>Resultados:</b> desconocimiento familiar sobre cómo ayudar a sus hijos/as con sus actividades aprendizaje. En estos casos, los principales focos de dificultad identificados radican en: desconocimiento de las estrategias más idóneas para hacerlo; la escasez o desfase entre los contenidos que los padres y madres poseen y los que trabajan con sus hijos/as en los institutos; y la falta de entendimiento entre ambos que acaba desencadenando riñas y conflictos indeseados por todos. Si el progenitor percibe que el profesorado se preocupa por su hijo/a, especialmente en la esfera personal y más allá del rol de alumno que este asume en el aula, mostrará una actitud y disposición más favorable a cooperar, implicarse en la educación y aprendizaje del menor, atender las llamadas del centro o contactar por iniciativa propia ante problemas comportamentales o de rendimiento que detecten en el hogar, etc.</p>
Barca et al. (2012) Cuantitativa	<p><b>Muestra:</b> de 3942 sujetos, de los cuales 1911 son chicos y 2031 son chicas de ESO de cuatro provincias de Galicia.</p> <p><b>Instrumentos:</b> la escala CDPFA es un cuestionario de autoinforme, integrado por 70 ítems. Las propiedades psicométricas de esta subescala B de familia y actividades de aprendizaje escolar son una adecuación muestral de ,717 (KMO); con una varianza total explicada (%VT) del 52,75; c) con una fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,54 y; con sujetos de 2.º y 4.º de ESO de centros públicos, concertados y privados.</p> <p><b>Resultados:</b> se obtienen unas soluciones factoriales de entre 4 y 6 dimensiones según los casos y el tipo de muestras a las que se ha administrado. Los ANOVA realizados indican la existencia de diferencias significativas en los seis factores de la escala: ayuda de la familia al trabajo escolar (<math>F(2, 712) = 3,742, p &lt; ,05</math>); valoración familiar del estudio (<math>F(2, 712) = 191,683, p &lt; ,01</math>); refuerzo familiar del rendimiento (<math>F(2, 712) = 5,405, p &lt; ,01</math>); valoración positiva de la capacidad (<math>F(2, 711) = 18,308, p &lt; ,01</math>); uso de criterios comparativos (<math>F(2, 706) = 6,023, p &lt; ,01</math>); colaboración familiar con el centro (<math>F(2, 709) = 11,941, p &lt; ,01</math>); en función de la</p>



	<p>pertenencia del sujeto al grupo de rendimiento académico alto, medio o bajo. Los datos a nivel correlacional implican el hecho de que el rendimiento académico es mejor en la medida en que también lo son las percepciones del alumnado sobre la satisfacción de su familia. Se observa, que las motivaciones, incentivos y refuerzos de tipo extrínseco son contrarios al buen rendimiento académico. Del mismo modo que la comparación de las notas/calificaciones obtenidas por los hijos con las de sus compañeros/as de clase o con otros familiares.</p>
<b>Conde et al. (2023)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 1426 discentes, alumnado de 3.º y 4.º de ESO de la Comunidad Autónoma de Andalucía.</p> <p><b>Instrumento:</b> cuestionario con escalas tipo Likert sobre “características sociofamiliares” y “actitudes y comportamiento del alumnado en el aula”. Análisis factoriales exploratorio y confirmatorio.</p> <p><b>Resultados:</b> entre las características sociofamiliares percibidas se señala un elevado nivel de correlación entre “importancia de la educación” percibida por las familias y su “implicación” (<math>r = 0,41</math>; <math>p &lt; 0,001</math>); en menor medida, entre “características sociales” e “implicación” (<math>r = 0,15</math>; <math>p = 0,262</math>) y de manera inversa entre “importancia de la educación” y “características sociales” (<math>r = -0,37</math>; <math>p &lt; 0,001</math>); para las características sociofamiliares y actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, las correlaciones con el resto de ítems son significativas (<math>p &lt; ,001</math>) y arrojan unas cargas factoriales superiores a cinco; ambos aspectos son buenos indicadores de validez del constructo. Por otro lado, se estudió la forma en que estos dos ítems relacionados con un tipo de característica sociofamiliar (aspectos sociales) se relacionan con las actitudes y el comportamiento del alumnado en el aula. Para la escala de actitudes y comportamiento del alumnado en el aula, el análisis factorial arrojó un total de cuatro factores que explican el 48,27 % de la varianza. Por lo tanto, se evita el absentismo escolar y se mejora en el rendimiento académico del alumnado con la implicación familiar en la educación de sus hijos/as.</p>
<b>Córdoba et al. (2011)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 1197 alumnos de la ESO de Badajoz, del total de la muestra un 49,9 % fueron de sexo masculino (<math>n = 597</math>) y un 50 % de sexo femenino (<math>n = 600</math>), con una edad media de 14 años.</p> <p><b>Instrumento:</b> a través del software informático SPSS versión 17 para Windows se realizó un análisis descriptivo y otro inferencial. Las pruebas paramétricas que se utilizaron fueron la “T de student para muestras independientes” y “ANOVA de 1 factor”, y las pruebas no paramétricas fueron la U de Mann-Whitney y la prueba H de Kruskal-Wallis.</p> <p><b>Resultados:</b> el mayor porcentaje de alumnos se concentraba en los centros públicos (58,15 %), en los centros concertados estudiaban 39,84 %, y solamente el 2,01 % estudiaban en centros privados. Los alumnos pertenecientes a centros públicos eran los que mostraban la media más baja (5,94), mientras que los de los centros privados mostraban la media más alta (7,14). A través de la prueba “H de Kuskal- Wallis” se obtuvieron diferencias altamente significativas (<math>\chi^2 = 22,745</math>; <math>gl = 2</math>; <math>p \leq ,001</math>) en esta variable: El rendimiento académico global de los alumnos de la ESO se ve muy influido por los determinantes socioculturales, aunque no todas las variables influyen de la misma manera destaca el “nivel económico familiar” y sobre todo el “nivel cultural”, incrementándose el rendimiento a medida que el nivel económico y cultural es mayor. Sin embargo, otras variables analizadas como el nivel que se cursa o la edad, no parecen tener influencia en el rendimiento académico. Destacando la “estructura familiar” como otro de los factores que mayor influencia muestra en relación con las calificaciones finales obtenidas, demostrando el fuerte impacto que ejercen los padres en la educación, en el interés y en el rendimiento académico de sus hijos.</p>
<b>Dueñas et al. (2022)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 928 padres de 33 provincias españolas, con hijos y/o hijas en ESO.</p> <p><b>Instrumento:</b> adaptación española de Family Involvement Questionnaire - High School version (FIQ-HS); se eliminaron siete ítems que presentaban mal funcionamiento y el cuestionario CESF. Escala tipo likert de cinco puntos. El inventario contiene dos factores que miden el sistema familiar: a) cohesión (diez ítems) y b) adaptabilidad (diez ítems). La consistencia interna de la muestra fue <math>\alpha = ,81</math> para cohesión y <math>\alpha = ,70</math> para adaptabilidad. Análisis factoriales exploratorio y confirmatorio.</p> <p><b>Resultados:</b> se confirmó la estructura (comunicación hogar-escuela, actividades basadas en la escuela y actividades basadas en el hogar). Se obtienen correlaciones producto-momento entre FIQ y cuestionarios CESF, todas las correlaciones son positivas y significativas. Las familias caracterizadas por una mayor</p>



	adaptabilidad y cohesión tienden a participar en mayor medida en el trabajo escolar y académico del adolescente. Estas familias muestran mayores puntuaciones de comunicación entre el hogar y la escuela, actividades escolares y actividades en el hogar.
<b>Egido (2020)</b> <b>Cualitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 43 artículos de investigación publicados en revistas científicas entre los años 2010 y 2019, identificados mediante las bases de datos Wos, Scopus, Scielo, Índice-CSIC y Dialnet Plus. De las fases de estudios (Higgins y Green, 2011). Los artículos seleccionados en la muestra son del ámbito español.</p> <p><b>Instrumento:</b> revisión sistemática, análisis cualitativo.</p> <p><b>Resultados:</b> la participación de las familias en España no es baja en lo que se refiere a las relaciones con el profesor-tutor, ni en el respaldo emocional que prestan a sus hijos en casa. Se encuentra, en cambio, una menor frecuencia de ayuda con las tareas escolares en el hogar o en el apoyo cuando hay problemas con los estudios. La participación de las familias inmigrantes en la escuela es menor que la de las familias autóctonas.</p>
<b>Fajardo et al. (2017)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 484 alumnos de Cáceres, con una edad media de 14 años.</p> <p><b>Instrumento:</b> cuestionario ad hoc de 17 preguntas estructuradas en tres apartados: datos institucionales, personales y datos familiares. El rendimiento académico se midió a través de las notas obtenidas por los alumnos en las asignaturas de Lengua y Matemáticas, en el primer y segundo trimestre del curso 2011/2012, así como la nota media obtenida en el curso académico anterior. Para el estudio de la variable nivel ocupacional de los padres se categorizaron las respuestas de los alumnos en función de las seis clases sociales ocupacionales, recogidas en la adaptación española de la clasificación del British Registrar General.</p> <p><b>Resultados:</b> los resultados del ANOVA muestran la existencia de diferencias significativas, en rendimiento académico de los alumnos, según los diferentes niveles de estudios de ambos padres; los alumnos cuyos padres o tutores legales, presenten un nivel de estudios superior a secundaria obtienen puntuaciones más elevadas en su nivel de rendimiento académico que aquellos alumnos con padres con niveles educativos más bajos. Se verificó que el rendimiento académico variaba según la categoría laboral de la madre, para los alumnos cuyos padres o tutores legales presentan una mejor clase ocupacional, mostrarán mayores niveles de rendimiento académico con ANOVA salió un factor (<math>F=4,165</math>; <math>p&lt;,05</math>) y según la categoría laboral de la madre un factor (<math>F=3,202</math>; <math>p&lt;,05</math>). Los alumnos que no reciben ayuda obtienen mejores notas que aquellos que reciben ayuda de algún familiar T de Student, (<math>t=2,423</math>; <math>p&lt;,05</math>). Los resultados exponen que la familia es una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. En base a los resultados, se establece que el nivel ocupacional y educativo de los padres, la obtención de ayuda familiar y la percepción que el alumno tiene sobre la valía que le atribuye su familia como estudiante, son variables fundamentales para analizar el desarrollo del rendimiento académico.</p>
<b>Fernández et al. (2019)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 1457 estudiantes pertenecientes a 9 centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca, con edades comprendidas entre 12 y 17 años.</p> <p><b>Instrumento:</b> escala reducida de apoyo social percibido familiar y de amigos (AFA-R) (González y Landero, 2014). La implicación escolar se midió con el instrumento School Engagement Measure (SEM) (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005).</p> <p><b>Resultados:</b> la correlación más fuerte entre todas las variables analizadas (implicación cognitiva, emocional, social, amistades, conductual, familiar y apoyo del profesorado) tiene lugar entre el apoyo del profesorado y la implicación emocional (.419). El profesorado puede ser una fuente de apoyo altamente eficiente al satisfacer la necesidad de información frecuente durante la adolescencia. Por ello, el apoyo social puede ser una variable contextual relevante en la implicación escolar del alumnado al afrontar las amenazas de fracaso y abandono escolar.</p>
<b>Gonzalo (2022)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 231 estudiantes, 120 de 1.º de la ESO y 111 de 3.º de la ESO de un centro concertado de Madrid con un nivel socioeconómico medio-bajo.</p> <p><b>Instrumento:</b> cuestionario de emociones positivas, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por cinco factores y 21 ítems, validado en otros estudios (Oros, 2014; Rodríguez et al, 2017). Cuestionario de relaciones familiares, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por dos factores y 21 ítems, elaborado ad hoc para</p>



	<p>este estudio; se realiza un análisis factorial que permite obtener los dos constructos fundamentales de este (comunicación y apego); además recoge información sociodemográfica y de hábitos familiares. Ficheros con las calificaciones y las ausencias de los estudiantes, facilitados por el centro educativo.</p> <p><b>Resultados:</b> el constructo “bienestar familiar” está determinado por la comunicación (0,389) y el apego (0,688) que el estudiante perciba y reciba en su entorno familiar. El “éxito académico y social” está compuesto por la “implicación de los progenitores en la escuela” (0,826), el “rendimiento” (0,237) y el “sentimiento de pertenencia a la familia” (-0,297). Estando este último afectado por la “madurez emocional” (0,252) del estudiante. Después del plan de actuación aumenta el tamaño del efecto de la “implicación de los progenitores en la escuela” (+0,181) y del “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” (+0,030) sobre el éxito académico y social, destacando la importancia de la implicación familiar durante secundaria.</p>
<b>Guevara et al. (2024)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 423 escolares adolescentes de ESO de tres centros de Salamanca, media de edad de 14,3 años.</p> <p><b>Instrumento:</b> estudio transversal descriptivo mediante encuesta. Cuestionario sociodemográfico para conocer la edad y el sexo de los participantes (hombre y mujer), así como el nivel de estudios del padre y de la madre. Cuestionario Kidscreen-10 (Ravens-Sieberer, 2006) sobre calidad de vida relacionada con la salud (CVRS).</p> <p><b>Resultados:</b> los datos señalan que hay diferencias significativas (<math>p &lt; .05</math>) según el sexo. Así, el grupo de los chicos presenta por término medio (<math>M: 39,2</math>; <math>SD: 6,09</math>) más nivel en el constructo CVRS que las chicas (<math>M: 37,1</math>; <math>SD: 6,68</math>), presentando la variable un efecto muy alto (de Cohen: 6,39). En relación con el vínculo paterno, el mayor nivel de CVRS se localiza significativamente (ANOVA: <math>p &lt; .001</math>) entre los adolescentes que tienen un vínculo óptimo con su padre (<math>40,4 \pm 6,33</math>). El más bajo nivel de CVRS, diferenciándose significativamente del resto, se encuentra en aquellos que no reciben por parte de su padre cuidado/afecto y sí una alta sobreprotección (<math>32,7 \pm 5,67</math>). En cuanto al vínculo parental, existe un alto CVRS con cuidado/afecto, en cambio, es bajo el CVRS si hay ausencia de afecto y sobre todo con alto control, también ofrece un CVRS bajo cuando además de ausencia de afecto, no hay control; en cuanto al nivel de satisfacción con el instituto, el 40,9 % manifiesta gusto por la vida en él (“me gusta”) y el 27,9 % afirma que le “gusta mucho”, mientras el 31,2 % restante manifiesta poco o ningún gusto por este entorno. Sobre cuidado/afecto y la sobreprotección/control del padre y de la madre, los datos apuntan que la mayoría de los adolescentes encuestados consideran que reciben un alto nivel de cuidado/afecto (de la madre: 80,6% del padre: 76,8 %) y también de sobreprotección (de la madre 80,1 % y del padre 72,6 %). Por lo tanto, una relación de afecto, comprensión y cariño con los padres puede predecir de forma significativa un buen nivel de CVRS en la adolescencia y, la satisfacción con la vida en el instituto se presenta como el siguiente factor predictor de un buen nivel de CVRS.</p>
<b>Hernández et al. (2018)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> 40 artículos referentes al sistema educativo español que analizan los factores que inciden en el abandono escolar prematuro (AEP).</p> <p><b>Instrumento:</b> rejilla validada por expertos compuesta por 80 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: personales, familiares, sociales y educativos. Los valores son dicotómicos y de carácter cerrado. Finalmente, los datos fueron cuantificados y analizados estadísticamente.</p> <p><b>Resultados:</b> En la dimensión familiar las variables que predominan son: la situación socioeconómica-familiar, la cultural, el nivel de estudios de los padres y las competencias parentales; siendo los menos destacados el sexo, edad y nacionalidad de los padres, el lenguaje hablado en casa, la situación de conflicto familiar y la tipología o estructura familiar. Las familias con un capital cultural superior tienen más posibilidades de comprender y compartir los códigos de la escuela, siendo las que mejor transmiten a sus hijos e hijas los comportamientos y destrezas deseadas y apreciadas por la institución escolar. El nivel de estudios de los padres (39 %) es considerado también uno de los elementos predictores del AEP.</p>



<p><b>Lanza et al. (2014)</b> <b>Cuantitativa</b></p>	<p><b>Muestra:</b> de 80 discentes pertenecientes a tres centros de Lugo. La mitad con apoyo familiar y la otra mitad sin apoyo respectivamente. La mitad de la muestra cursaba estudios de siendo la mitad de 1.º y de 4.º de ESO.</p> <p><b>Instrumentos:</b> cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006).</p> <p><b>Resultados:</b> en el caso de los discentes que no reciben apoyo parental, vemos que los alumnos –varones– alcanzan puntuaciones más altas que las chicas en la subescala de transferencia (<math>F= 4,288</math>; <math>p&lt;,050</math>). Además, los estudiantes de 4.º ESO muestran un mayor control emocional que sus compañeras del mismo curso (<math>F= 5,674</math>; <math>p&lt;,050</math>). Finalmente, observamos que los alumnos de 1.º ESO superan a los de 4.º ESO en pensamiento crítico (<math>F= 4,806</math>; <math>p&lt;,050</math>). Los alumnos varones que reciben apoyo alcanzan un nivel superior que sus homólogas que no cuentan con apoyo, tanto en la subescala de organización (<math>F=7,908</math>; <math>p&lt;,010</math>) como regulación (<math>F= 4,086</math>; <math>p&lt;,050</math>). Nuevamente, estos resultados se repiten en el caso del alumnado de 1.º ESO con la subescala de regulación (<math>F= 6,199</math>; <math>p&lt;,050</math>) y con los de 4.º ESO en la de organización (<math>F= 5,339</math>; <math>p&lt;,050</math>). Los alumnos varones de 1.º ESO que cuentan con orientación paterna obtienen puntuaciones más elevadas en organización (<math>F= 6,028</math>; <math>p&lt;,050</math>), regulación (<math>F= 10,198</math>; <math>p&lt;,010</math>) y en la escala de metacognición (<math>F= 4,557</math>; <math>p&lt;,050</math>) que sus compañeras del mismo curso que carecen de supervisión; es decir, los chicos alcanzan puntuaciones más elevadas en la subescala de control emocional, lo cual revelaría que se sienten mucho más tranquilos ante los exámenes y tareas escolares que las chicas, las cuales se mostrarían más inquietas y con un peor autoconcepto de sí mismas. Del mismo modo, ellos obtienen puntuaciones más altas en planificación y selección. En cambio, las chicas obtienen mejores puntuaciones en las escalas de motivación, ayudas de estudio y ansiedad que los chicos. Por último, señalar que los alumnos que no cuentan con apoyo parental –en general– empeora su pensamiento crítico conforme avanzan en edad. los chicos que no recibieron apoyo parental alcanzan puntuaciones más elevadas que las chicas en la escala de transferencia, lo cual indicaría que estas tenderían a acumular los contenidos sin aplicarlos. Además, los estudiantes que disponen de supervisión familiar frente a los discentes del mismo curso que no disfrutan de ella; logran mejores resultados académicos, del mismo modo, obtienen puntuaciones más elevadas en la organización, regulación y en la metacognición.</p>
<p><b>Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo. (2023)</b> <b>Cuantitativa</b></p>	<p><b>Muestra:</b> de 1590 familias representadas por un progenitor, con uno o varios hijos cursando estudios ESO, Bachillerato o Formación Profesional. Familias residentes en las diecisiete comunidades autónomas de España y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.</p> <p><b>Instrumentos:</b> cuestionario estructurado, desarrollado ad hoc con nueve preguntas de opción múltiple sobre variables sociodemográficas y socioeconómicas de los participantes; y once preguntas para recopilar información sobre las metas de logro de los padres, estas ajustadas a escala Likert. Las variables relativas a las metas de logro parental se basaron en el marco teórico de Mageau et al. (2016) e Inda-Caro et al (2020). Se realizó un análisis factorial confirmatorio para contrastar la validez del modelo. Cuestionario aplicado en noviembre de 2021.</p> <p><b>Resultados:</b> más de la mitad de los padres reconoce que orientan a sus hijos hacia el éxito de las tareas, aunque el grupo de los que afirman promover comportamientos competitivos es pequeño respecto a las metas orientadas al éxito. El 80%, declara una conducta acorde con el objetivo parental de alcanzar el objetivo “dominio de la tarea”, mientras que “evitar el fracaso” tiene muy pocos padres que se identifiquen explícitamente con ello. Existen diferencias significativas observadas entre las familias encuestadas según las siguientes variables, en orden descendente: género, nivel de educación, estado civil, estatus, edad, puesto de trabajo y nivel educativo del niño. Se observa que un grupo de familias transmiten simultáneamente dos tipos de objetivos: los orientados al dominio de la tarea y los orientados al éxito, pudiendo ser esta circunstancia fuente de conflicto de valores.</p>



<b>Rodríguez-Fernández et al. (2018)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 1250 estudiantes de 12 a 15 años de la Comunidad Autónoma del País Vasco.</p> <p><b>Instrumentos:</b> cuestionario de implicación escolar (SEM) de Fredericks, Blumenfeld, Friedel, y Paris (2005), escala de resiliencia (CDRISC) de Connor y Davidson (2003), cuestionario de autoconcepto dimensional-33 (AUDIM-33) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015), y cuestionario de apoyo familiar y de amigos (AFA-R) de González y Lancero (2014).</p> <p><b>Resultados:</b> las cuatro variables predictoras de implicación conductual propuestas resultaron significativas: apoyo familiar (<math>t = 8,23</math>; <math>p &lt; ,05</math>), resiliencia (<math>t = 4,13</math>; <math>p &lt; ,05</math>), autoconcepto (<math>t = 3,94</math>; <math>p &lt; ,05</math>) y apoyo de amigos (<math>t = -2,57</math>; <math>p &lt; ,05</math>), llegando a explicar entre todas ellas el 12,7 % de la varianza de la implicación conductual. Los coeficientes Beta estandarizados indican que el apoyo familiar es la variable con mayor peso sobre la variable criterio (<math>\beta = ,245</math>). También en función del sexo las cuatro variables resultaron significativamente predictoras para la implicación conductual, explicando el 12,3 % de la varianza en el grupo de sexo masculino y el 20,6% en el caso del sexo femenino. Los coeficientes de regresión estandarizados Beta señalan que, de ellas, el apoyo de la familia es la variable con mayor capacidad predictora tanto en la muestra de chicos (<math>\beta = ,250</math>) como en la de chicas (<math>\beta = ,228</math>).</p>
<b>Rodríguez (2023)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 1078 estudiantes de ESO de la Comunidad Autónoma de Canarias.</p> <p><b>Instrumentos:</b> cuestionario ad hoc que evaluaba las siguientes variables: situación laboral del padre y la madre, nivel educativo del padre y la madre, expectativas del padre y madre sobre el futuro académico del estudiante y estructura familiar en la que vive el estudiante. Para la evaluación del apoyo familiar afectivo se utilizó la adaptación de Santana et al. (2016) para estudiantes de educación secundaria de la escala original elaborada por Figuera et al. (2003). El rendimiento académico fue medido mediante la creación de un promedio obtenido de todas las calificaciones en la evaluación final de todas las asignaturas que cursaron los estudiantes. Para el análisis de datos estadístico se empleó el programa informático IBM SPSS-28, además, de la técnica de árbol de decisión con el método CHAID (CHi-squared Automatic Interaction Detector). Se incluyeron el rendimiento académico como variable dependiente y los factores familiares como variables independientes. La validez del modelo se realizó mediante el procedimiento de validación cruzada con diez pliegues.</p> <p><b>Resultados:</b> la variable que más se ha asociado con el rendimiento de los estudiantes ha sido la situación de riesgo, ya que es el predictor con mayor valor de <math>F (71,11)</math>. La siguiente variable que también genera una diferencia superior al resto de variables predictoras del modelo es la expectativa que tiene la madre respecto al futuro académico de su hijo o hija (<math>F = 50,04</math>). Por lo tanto, la situación de riesgo y las expectativas de la madre son los factores que más contribuyen a diferenciar los niveles de rendimiento académico. A partir de ahí, hay otras cuatro variables (apoyo familiar afectivo, nivel educativo del padre, nivel educativo de la madre y situación laboral de la madre) ejercen influencia en el rendimiento académico. Hay tres variables que no participaron de la explicación de las diferencias en el rendimiento académico, siendo la estructura familiar, las expectativas del padre y su situación laboral.</p>
<b>Santana et al. (2016)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 803 discentes de ESO en cuatro centros públicos de las Islas Canarias. El 81 % se encontraba en el intervalo de 13-16 años.</p> <p><b>Instrumentos:</b> cuestionario de orientación académica y laboral (COAL).</p> <p><b>Resultados:</b> las decisiones del alumnado tienden a coincidir con las expectativas de sus progenitores. La prueba de Kruskal- Wallis mostró diferencias significativas entre los grupos respecto al apoyo percibido en las familias (33,375, sig.&lt; 0,000). Los contrastes entre los grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron que el grado de apoyo percibido por el alumnado latinoamericano es mayor que el percibido por los demás grupos (europeos/latinoamericanos: <math>RP \ 293,21-332,29</math>; <math>Z \ -2,155</math>; sig.&lt; 0,03); (latinoamericanos/asiáticos: <math>RP \ 278,10-87,84</math>; <math>Z \ -4,982</math>; sig.&lt; 0,000); (latinoamericanos/africanos: <math>RP \ 284,21-283,34</math>; <math>Z \ -2,658</math>; sig.&lt; 0,01). El apoyo familiar percibido es progresivamente menor en el alumnado europeo, africano y asiático (europeos/asiáticos: <math>RP \ 74,00-31,22</math>; <math>Z \ -4,126</math>; sig.&lt; 0,000); (asiáticos/africanos: <math>RP \ 18,06-27,06</math>; <math>Z \ -2,160</math>; sig.&lt;0,031).</p>



<b>Urbano et al. (2018)</b> <b>Cuantitativa</b>	<p><b>Muestra:</b> de 296 estudiantes de ESO, siendo la edad media de los participantes es de 14,06 años.</p> <p><b>Instrumentos:</b> escala de adaptabilidad y cohesión familiar, la cual tiene 20 ítems de respuesta tipo Likert de cuatro opciones. La recogida de información se realizó durante la última semana de marzo y la primera de abril de 2017.</p> <p><b>Resultados:</b> aquellos aspectos que presentan un mayor índice de mejora serían los relacionados con la disciplina y la participación de los hijos, como seguir las propuestas de estos ante la resolución de un problema, tener en cuenta su opinión en cuanto a disciplina, hablar padres e hijos sobre el castigo o intentar nuevas formas de resolver los problemas. Aunque en menor medida, también se pueden subrayar las posibilidades de mejora que brindan cuestiones como el hecho de que todos los miembros de la familia sientan que deciden libremente lo que desean, que comparten intereses y aficiones (muy vinculado a que a los miembros de la familia les guste pasar tiempo libre juntos). En la diversidad familiar (diferencias en 14 de los 20 ítems) aquellas estructuras familiares en las que existe un único progenitor o bien dentro de las familias reconstituidas, se encuentran mayores dificultades, especialmente al inicio de esta situación, para lograr, por ejemplo, momentos en los que toda la familia directa del adolescente comparta espacios o actividades. Además, influye el apoyo mostrado en los momentos difíciles como favorecedor del sentimiento de cercanía. Otro elemento relevante es el tiempo que se pasa en familia y, concretamente, constatar si a los miembros de la familia les gusta pasar su tiempo libre juntos.</p>
--	---

*Fuente.* Elaboración propia.

Las investigaciones seleccionadas quedan circunscritas fundamentalmente a Enseñanza Secundaria Obligatoria (17 de los 18 estudios identificados), solo uno de ellos incluye también muestra de Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional. Asimismo, están contextualizadas de forma específica en diferentes zonas geográficas de España, tanto a nivel autonómico como provincial, como son: Andalucía, Badajoz, Cáceres, Canarias, Ceuta, Galicia, Lugo, Melilla, País Vasco, Salamanca y Sevilla. Uno de los estudios incluye muestra de las diecisiete comunidades autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, y otro de treinta y tres provincias españolas. El 83,33 % de los trabajos identificados (15 de los 18 analizados) incluyen como muestra a estudiantes de secundaria, únicamente tres de ellos tienen como muestra a familias con hijos e hijas que realizan estudios de secundaria. Por último, cabe mencionar que los artículos seleccionados se publicaron en los siguientes años: en el 2011 (uno), en el 2012 (uno), en el 2014 (uno), en el 2016 (uno), en el 2017 (uno), en el 2018 (tres), en el 2019 (uno), en el 2020 (tres), en el 2022 (dos), en el 2023 (tres) y en el 2024 (uno).

Respecto a la metodología empleada en las investigaciones seleccionadas se observa que fundamentalmente es cuantitativa (83,33 %), buscando explorar el tema desde una perspectiva concreta o bien realizar inferencias válidas y replicables si las características del muestreo realizado lo permiten. Solo dos de las investigaciones (11,11%) utilizan la metodología cualitativa, tratando de profundizar en el apoyo familiar al rendimiento académico de sus hijos e hijas, utilizando como instrumento de recogida de información las entrevistas en profundidad a muestras más reducidas. Por último, tan solo una investigación (5,55 %) se apoya en la complementariedad metodológica y opta por un planteamiento metodológico mixto. Por otro lado, el rango de las muestras de las investigaciones seleccionadas oscila entre los 30 individuos

del trabajo de metodología cualitativa de Alonso (2020) y los 3942 sujetos del estudio de carácter cuantitativo desarrollado por Barca et al. (2012).

La forma de apoyo familiar que consiste en dar soporte al desarrollo de las tareas escolares no suele mejorar los resultados académicos en la etapa de educación secundaria, ya que de manera habitual el alumnado con buenas calificaciones no recibe ayuda de sus progenitores en el desarrollo de sus tareas escolares (Fajardo, 2017). Las formas de apoyo que se identifican como más efectivas son la supervisión y el afecto, por tener incidencia en la disminución conductas disruptivas en la escuela (Hernández et al., 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2018; Fernández-Lasarte et al., 2019; Dueñas et al., 2022; Conde et al., 2023; Guevara et al., 2024). Asimismo, se observa, que las motivaciones, incentivos y refuerzos de tipo extrínseco son contrarios al buen rendimiento académico, al igual que la comparación de las notas/calificaciones obtenidas por los hijos/as con las de sus compañeras/os de clase o con otros familiares (Barca et al., 2012).

Respecto a los factores que han demostrado tener incidencia con relación al apoyo parental en la etapa de educación secundaria, los datos aportados por las investigaciones analizadas permiten agruparlos en tres categorías: vinculados a las propias familias, los y las adolescentes y el profesorado.

Acerca a los factores vinculados a la propia familia, los datos reflejan la importancia de estilos educativos parentales en los que prima el apoyo afectivo, el sentimiento de cercanía y respaldo emocional (Lanza, et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2018; Fernández Lasarte et al., 2019; Dueñas et al., 2022; Gonzalo, 2022; Guevara et al., 2024). La importancia que le dan las familias a la educación de sus hijos también se identifica como una variable relevante (Barca et al., 2012), y la diversidad de metas parentales que pueden existir en las familias (orientación al dominio de la tarea, el éxito o la evitación del fracaso) y puede llevar a conflictos de valores y al desarrollo de prácticas parentales confusas (Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo, 2023). El nivel cultural y económico de la familia, la existencia de mayores recursos a su disposición, especialmente de carácter cultural, junto con trabajos con jornadas laborales que faciliten pasar más tiempo con los hijos/as para así compartir intereses, suelen ser predictores de mejor rendimiento académico en los adolescentes (Córdoba-Caro et al. 2011, Fajardo, 2017; Hernández et al., 2018; Alonso, 2020; Álvarez Blanco et al., 2020; Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo., 2023; Rodríguez, 2023). Así como la propia estructura familiar, pudiendo observarse mayores dificultades en familias monoparentales y reconstituidas al menos puntualmente al inicio de la situación, (Córdoba-Caro et al., 2011; Urbano et al., 2018; Rodríguez, 2023).

En cuanto a los y las adolescentes, destaca la relevancia de las atribuciones que hacen sobre la importancia que sus familias dan a su educación y la satisfacción que perciben que tienen con su rendimiento académico y, en consecuencia, la valía que les atribuyen como estudiantes (Barca et al., 2012).

Con relación al profesorado, destaca el vínculo de las familias. La preocupación genuina del profesorado por los intereses y problemas de su alumnado favorece que los progenitores se impliquen más en el ámbito educativo (Fernández-Lasarte et al.,

2019; Alonso, 2020; Álvarez et al., 2020; Egido, 2020; Dueñas et al., 2022; Gonzalo, 2022).

Todas estas características parecen tener influencia en el desarrollo de una trayectoria educativa óptima (Córdoba-Caro et al, 2011; Barca et al, 2012; Lanza et al. 2014; Santana Vega, 2016; Fajardo et al., 2017; Hernández et al., 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2018; Urbano et al., 2018; Fernández-Lasarte et al., 2019; Alonso, 2020; Álvarez et al., 2020; Dueñas et al., 2022; Gonzalo, 2022; Conde et al., 2023; Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo, 2023; Rodríguez, 2023; Guevara et al., 2024). Sin embargo, los resultados muestran que, aunque existan buenas trayectorias académicas, el paso a la etapa de secundaria suele estar marcado por descensos de rendimiento en ciertas asignaturas; en aquellos casos en los que la trayectoria escolar previa no era óptima, además, las dificultades son mayores, el rendimiento empeora y la desconfianza entre docentes y progenitores aumenta (Alonso, 2020; Egido, 2020).

## Conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido conocer las características del apoyo parental y los factores a tener en cuenta en el caso del alumnado que realiza estudios de secundaria en el sistema educativo español. Para lograrlo se ha realizado una revisión sistémica de la bibliografía vinculada a este tema específico y publicada desde el año 2000 hasta nuestros días, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020. La revisión ha tratado de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué investigaciones científicas han abordado el apoyo parental durante la educación secundaria en el marco del sistema educativo español? ¿qué formas de apoyo se han identificado como prevalentes? ¿qué factores se ha identificado que influyen en ese apoyo?*

Los resultados obtenidos han permitido identificar que la producción científica en torno al tópico específico estudiado es tímida (solo 18 estudios), existiendo, además, un amplio margen para el desarrollo de investigaciones cualitativas (solo tres de las investigaciones identificadas utilizan esta metodología) que permita profundizar en la comprensión de las razones y justificaciones (por qué) y de las motivaciones y propósitos (para qué) que alimentan las prácticas de apoyo parental desarrolladas por las familias y las estrategias que les resultan más eficaces. Asimismo, el tópico seleccionado suscita interés investigador en el segundo decenio del periodo estudiado (de 2011 data el primer trabajo incluido en la revisión). Este aspecto es relevante pues refleja un alineamiento temporal con el interés internacional por estudiar la incidencia del apoyo parental en la educación de sus hijos e hijas y, en consecuencia, su influencia como indicador de calidad educativa, tal y como señalaba la Comisión Europea (2000) y destacaban los modelos teóricos desarrollados por Epstein (2011), Mylonakou y Kekes (2005, 2007), Hornby (2011), Glasgow y Whitney (2009) y el Harvard Family Research Project (2010).

Por otro lado, se observa que la literatura existente ha priorizado del estudio de esta variable en el marco de los estudios de educación secundaria obligatoria

(ESO), sin prestar atención a las etapas de bachillerato y formación profesional. Ante esta circunstancia nos planteamos si el distanciamiento de las familias en la educación secundaria, que señala Alonso (2020), pudiera estar siendo asumido, a priori, por los investigadores en el momento de realizar el diseño metodológico de sus estudios, sin explorar la participación como competencia parental (Rodríguez-Ruíz, 2016; Rodríguez-Triana y Suárez-Ortiz, 2019, Torío-López et al., 2019) a tener también en cuenta en las etapas de educación secundaria postobligatoria. Nos alineamos con Egido (2020), cuando señala que la investigación realizada hasta el momento sobre implicación parental en nuestro contexto sigue una perspectiva muy tradicional al investigarse solo prácticas en el ámbito de la escuela y no en el ámbito del hogar; a lo que añadimos que esta perspectiva tradicional también remite a que solo se investiga con relación a estudios obligatorios. Ambas circunstancias permiten identificar un vacío que puede ser objeto de futuras líneas de investigación.

El apoyo parental a la educación de sus hijos e hijas, siguiendo a Desforges y Abouchaar (2003), puede incluir acciones de comunicación con la escuela, ayuda al desarrollo de tareas vinculadas a procesos de aprendizaje, acompañamiento y supervisión de la evolución personal y académica, modelado de comportamientos y actitudes positivas hacia la escuela, participación en eventos educativos, y en los organismos de decisión de los centros. La revisión realizada permite identificar que las investigaciones analizadas destacan el valor de un apoyo parental en secundaria centrado en la supervisión y el estímulo de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de sus hijos e hijas, más que en dar soporte en la realización de tareas de aprendizaje concretas y en el uso de incentivos y refuerzos extrínsecos. Estas formas de apoyo parental se perfilan como dinámicas muy positivas para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Rodríguez-Menéndez et al., 2018) de los adolescentes, las cuales tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación son la autonomía, la competencia y la pertenencia (Decy et al., 2008).

La familia es fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización, al transmitir cultura, valores y conocimiento contribuye al desarrollo de sus áreas afectivas, cognitivas y comportamentales, proporcionando una base adecuada para el éxito académico (Suárez, et al., 2014). Como agencia de socialización primaria, la familia tiene asignada, en el momento actual, una función clara de especialización afectiva, que le confiere la responsabilidad de dar estabilidad emocional a las nuevas generaciones de individuos durante su desarrollo, para favorecer procesos de socialización secundaria posteriores menos disruptivos en una sociedad altamente compleja, incierta y cambiante (Merino, 2007). En esta línea, la revisión realizada muestra la influencia que ejerce en rendimiento académico de la calidad de los vínculos que acontecen en el microsistema familiar cuando se construyen en base al apoyo afectivo, el sentimiento de cercanía y el respaldo emocional. Estas características, siguiendo a (Torío, 2017) son propias tanto de un estilo educativo parental democrático, que combina el control de los padres sobre sus hijos con una intensa dimensión expresiva de la relación con numerosas expresiones de afecto, como de estilos educativos parentales permisivos, donde se ha renunciado al control

como estrategia educativa y se guía la relación con sus hijos únicamente a través de la expresión de afecto. Esta misma autora, en una publicación posterior (Torío et al., 2019), expone que un buen número de estudios sostienen que los adolescentes de familias con estilo parental permisivo o indulgente obtienen puntuaciones similares, e incluso superiores en distintos criterios, a las familias con estilo democrático; de forma concreta muestran mejor ajuste psicosocial –autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa-.

También se ha puesto de manifiesto la influencia de la calidad de las interrelaciones que se dan en el mesosistema escuela-familia, que son trascendentes cuando el objetivo primordial de ambas partes consiste en colaborar, y los padres y madres observan y perciben en el profesorado una preocupación genuina por los intereses y problemas de sus hijos e hijas. Sin embargo, avanzar hacia una auténtica colaboración exige eliminar las barreras que obstaculizan la relación familia-escuela (Armas, 2012; Egido, 2014; Reparaz y Naval, 2014; Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015; Reparaz y Jiménez, 2015; Giró y Cabello, 2016; Collet y Tort (2017); Beneyto et al., 2019; Maciá, 2019); pues se observan tensiones entre ambos colectivos que se culpabilizan mutuamente de lo que no va bien (Mínguez Vallejos et al., 2019).

Por último, el carácter multicausal del apoyo parental (Martín et al., 2015; Rojas et al., 2011) también queda reflejado en la revisión realizada. Perfilándose como factores relevantes el nivel socioeconómico y cultural de los padres, la importancia que le dan a la educación de sus hijos y las metas parentales que subyacen a la misma (Córdoba-Caro et al. 2011, Fajardo, 2017; Hernández et al., 2018; Alonso, 2020; Álvarez Blanco et al., 2020; Rodríguez-Bravo y Murga-Menoyo., 2023; Rodríguez, 2023); así como las atribuciones que los y las adolescentes desarrollan sobre la importancia que sus familias atribuyen a su educación y valía que les atribuyen como estudiantes (Barca et al., 2012).

Este artículo sigue la línea marcada por la Agenda 2030 (UNESCO, 2016) en el ODS 4 y de forma específica se vincula a la meta 4.1 que aboga por asegurar que todos los niños terminen la educación secundaria y defiende el uso del apoyo parental como estrategia educativa (Torío, 2017) a tener muy presente para lograrlo. Algunas recomendaciones, entre otras, que es posible delinear para ello son: (a) incorporación del apoyo parental como línea estratégica de los proyectos educativos de centro; (b) formación periódica y obligatoria a directores y docentes en implicación parental; (c) diagnósticos iniciales de la implicación parental en los centros que tengan en cuenta a todas las partes (profesorado, familias y alumnos); (d) implementación de proyectos de parentalidad positiva contribuyan a optimizar la competencia parental como estrategia educativa y respondan a la diversidad familiar; (e) desarrollo de talleres específicos orientados a familias sobre estrategias de aprendizaje, implantación de buenos hábitos de estudio, comunicación asertiva con adolescentes, gestión emocional, etc.; (f) creación de oportunidades reales y relevantes de participación de las familias en los procesos educativos de la escuela; (g) generación de situaciones de aprendizaje que incorporen los conocimientos, habilidades y destrezas de las familias del centro; (h) promoción de acciones de mentorazgo entre familias; (i)



desarrollo de círculos de diálogo y espacios de reflexión compartidos entre todas las partes de la comunidad educativa.

## Referencias

- Alonso Carmona, C. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela. Un análisis longitudinal. *Papers Rev. Soc.*, 105(4), 487–510, <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2696>
- Álvarez Blanco, L., García Díaz, V. y Tuero, E. (2020). Necesidades socioeducativas de las familias ante el abandono escolar prematuro. *INFAD International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 321-330. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1788>
- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30, 0210-2773. <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/article/view/13292>
- Armas, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. and Minton, J. (2019) *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. Education Endowment Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED612190>
- Bacikova-Sleskova, M., Barbierik, L., & Gajdoš, A. (2024). Family and school factors related to internalizing and externalizing problems in adolescence. *International Journal of School & Educational Psychology*, 12(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2296049>
- Barca, A., Mascarenhas, S. A., Brenlla, J. C. y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria en Galicia. *Revista amazónica*, 9(2), 370-412. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832315013.pdf>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209–230. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101182.pdf>
- Booth, A., Scott, M. E., & King, V. (2010). Father Residence and Adolescent Problem Behavior: Are Youth Always Better Off in Two-Parent Families? *Journal of Family Issues*, 31(5), 585-605. <https://doi.org/10.1177/0192513X09351507>
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, 73. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k990rk0jsji->

- [en.pdf?expires=1731058162&id=id&accname=guest&checksum=9F6C95414B261E3495ED47D588915A6E](https://www.un-ilibrary.org/content/papers/26642166/70)
- Brossard, Matt & Mizunoya, Suguru & Kamei, Akito & Mishra, Sakshi & Reuge, Nicolas. (2020). *Parental Involvement in Children's Learning*. <https://www.un-ilibrary.org/content/papers/26642166/70>
- Bustreo, F. (2017). *Aceleración mundial de las medidas para promover la salud de los adolescentes. (Guía AA-HA!)*. World Health Organization. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49181>
- Butler, M. H., Harper, J. M., Call, M. L., & Bird, M. H. (2015). Examining Claims of Family Process Differences Ensuing From the Choice to Home-School. *Education and Urban Society*, 47(1), 86-108. <https://doi.org/10.1177/0013124513494777>
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J.-M., & Renta-Davids, A.-I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57-71. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.4>
- 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/abs/pii/S1747938X15000032>
- Collet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6\\_comision\\_eu\\_2000.pdf](https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6_comision_eu_2000.pdf)
- Conde Vélez, S., García Rodríguez, M.P. y Toscano Cruz, M.O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? *Educación XX1*, 26(2), 267-298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33279>
- Córdoba-Caro, L. G., Preciado, V., Pérez, L., Carrizosa, M., y Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110361>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). <https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3644/1/Impact%20of%20Parental%20Involvement%20Desforges.pdf>
- Dueñas, J.M., Morales Vives, F., Camarero Figuerola, M. and Tierno García, J.M. (2022). Spanish Adaptation of the Family Involvement Questionnaire - High

- School: Version for Parents. *Psicología Educativa*, 28(1), 31-38. <https://doi.org/10.5093/psed2020a21>
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de participación de las familias en los sistemas educativos europeos. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.35-56). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón Revista de Pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/79394>
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E. León del Barco, B. y Polo del Río, M.I (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209–232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70648172010>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol77/iss272/18/>
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 361, 65-94. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.1.8762>
- Glasgow, N.A. & Whitney, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. Sage.
- Giró, J. y Cabello, S. (2016). Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 334-345. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>
- Gonzalo Montesinos, C.I. (2022). Implicación familiar y éxito académico y social en un contexto de rentas medias-bajas. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 274-292. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4230>
- Gubbels, J., Van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence* 48, 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Guevara Ingelmo, R.M., Jiménez Eguizábal, J.A., Urchaga Litago, J.D. y Sánchez Cabaco, A. (2024). Vínculo parental, colegio y calidad de vida relacionada con la salud en la adolescencia. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* 45, 201-214. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/101127>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>

- Hernández Prados, M. A., y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.  
<https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b3573df4c204fbb031c0>
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Buiding Effective School- Family Relationships*. Springer.
- Hu, S., & Cai, D. (2023). Development of Perceived Family Support and Positive Mental Health in Junior High School Students: A Three-Year Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 43(2), 216-243.  
<https://doi.org/10.1177/02724316221101534>
- Hussong, A. M., Midgette, A. J., Richards, A. N., Petrie, R. C., Coffman, J. L., & Thomas, T. E. (2022). COVID-19 Life Events Spill-Over on Family Functioning and Adolescent Adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 42(3), 359-388.  
<https://doi.org/10.1177/02724316211036744>.
- Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., Fernández-García, C. M., & Viñuela-Hernández, M. P. (2020). Rol de las metas parentales orientadas al logro de la tarea en el autoconcepto de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(56), 143.  
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459664450012/459664450012.pdf>
- Lanza Escobedo, D. y Sánchez-Souto, V. (2014). Apoyo parental y su incidencia en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación secundaria: un estudio exploratorio. *INFAD International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 2014, 489-500.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782052.pdf>
- Maciá, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. doi: <http://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Marphatia, A. A., Edge, K., Legault, E., & Archer, D. (2010). Politics of participation: Parental support for children's learning and school governance in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda. *The Improving Learning Outcomes in Primary Schools*, 20. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/HS.40.1.i>
- Martín, J.C., Alemán, J.A., Marchena, R. y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 247-263. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410017.pdf>
- Martín, M. S., Mateu, F. N., y Meca, J. S. (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 108-120. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/7860>
- Merino, R. (2007). Perspectivas sociológicas sobre la realidad social. En R. Merino y G. de la Fuente (Coords.), *Sociología para la intervención social y educativa* (pp.15-43). Editorial Complutense.
- Mínguez Vallejos, R., Sánchez, E. y Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Revista Boletín Redipe*, 8. 23-41.  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.813>



- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools*. Harvard Family Research Project, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education.
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 73-82. <http://dx.doi.org/10.54195/ijpe.18252>
- OCDE. (2022). *Los resultados de PISA 2022 (el volumen IV)-fichas descriptivas: España*. [https://www.oecd.org/es/publications/los-resultados-de-pisa-2022-el-volumen-iv-fichas-descriptivas\\_0a17d609-es/espana\\_29611bdb-es.html](https://www.oecd.org/es/publications/los-resultados-de-pisa-2022-el-volumen-iv-fichas-descriptivas_0a17d609-es/espana_29611bdb-es.html)
- Palacios Madero, M.D. y Torío López, S. (2023). Metas de logro parental y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes ante el ODS 12 (Agenda 2030). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 5(2), 2302. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2023.v5.i2.2302](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2023.v5.i2.2302)
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Plos Medicine*, 18(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.21-34). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Reparaz, R. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de las familias en la escuela. *Un análisis comparado. Participación Educativa*, 4(7), 39-47. [https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:52fe7693-b34c-4549-8c44-5058ff5f2fca/participacion\\_familia\\_escuela.pdf](https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:52fe7693-b34c-4549-8c44-5058ff5f2fca/participacion_familia_escuela.pdf)
- Rodríguez-Bravo, A.E. & Murga-Menoyo, M<sup>a</sup>.A. (2023). Analysis of parental goals according to family variables. Implications for quality education in secondary education. *Heliyon*, 9(e19740), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19740>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20177>
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P., & Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 179–199. <https://doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- Rodríguez, D. (2023). Análisis de la influencia de la familia en el rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria mediante árboles de decisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(3), 645-666. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/8267>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista*



- Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 79–98.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rodríguez Salamanca, K. y Zea Barrera, C.E. (2022). Incidencia de los estilos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 38-52.  
<https://doi.org/10.30545/academo.ene.jun.4>
- Rodríguez-Triana, Z.E. y Suárez-Ortiz, J.L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138.  
<https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M.M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1.377-1.402.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122852019.pdf>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). The What and Why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.  
[https://doi/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Santana Vega, L., Feliciano García, L. y Jiménez Llanos, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/372/372-2.html>
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pineda, J. A., Rosario, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria. *Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13761/12405>
- Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R. y Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 83-93.  
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/114.pdf>
- Thomson, R. N., & Carlson, J. S. (2017). A pilot study of a self administered parent training intervention for building preschoolers' social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 419–426.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0798-6>
- Torío López, S. (2017). ¿Cómo Educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 9-17.  
[http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.29.00](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.00)
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J.V, García-Pérez, O. & Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación 9parental. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado* 22(3), 109-126.  
<https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389621>

- Unesco (2016). Educación 2030. *Declaración de Icheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Urbano, A., Álvarez, L., y Iglesias, M. T. (2018). Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 47(2), 237-244.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/12729>
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED545474>
- Whalley, M. (2017). *Involving parents in their children's learning: A knowledge-sharing approach*. Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/involving-parents-in-their-childrens-learning/book247913>
- Winthrop, Rebecca & Ershadi, Mahsa & Angrist, Noam & Bortsie, Efua & Matsheng, Moitshepi. (2020). *A historic shock to parental engagement in education Parent perspectives in Botswana during COVID-19 A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19*. Center for Universal Education at The Brookings Institution.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED610673>
- Yepes-Nunez, J. J., Urrutia, G., Romero-Garcia, M., y Alonso-Fernandez, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.  
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

