



¿Afectan las creencias y el contexto vital a la implicación parental en educación infantil?

Do parents' beliefs and life context affect parental involvement in preschool education?

Lorena Negreira-Negreira , Silvia López-Larrosa 

Universidad de A Coruña

Resumen

Los estudios sobre la implicación de los padres son abundantes, aunque menos investigaciones analizan qué es lo que los lleva a implicarse. Por ello, se ha tomado como referencia el modelo desarrollado por Hoover-Dempsey y Sandler y la revisión del mismo de Walker, Wilkins, Sandler y Hoover-Dempsey para analizar la implicación en la escuela y el hogar de 100 progenitores (28 padres y 72 madres) con hijos preescolares, y la relación entre estas formas de implicación y sus variables moderadoras, en concreto, su construcción de rol (i.e. sus creencias sobre su papel y la valencia de la escuela) y el contexto vital (i.e. tener tiempo/energía y conocimientos/habilidades para implicarse). Se usaron las escalas presentadas en Walker et al. Los objetivos eran analizar la construcción de rol, el contexto vital y la implicación según el sexo de los participantes y su nivel de estudios; y analizar las relaciones entre la construcción de rol, la percepción del contexto vital y la implicación. Los datos indicaron que los padres percibían tener menos tiempo y energía que las madres. A medida que aumentaba su nivel de estudios, padres y madres opinaban que contaban con más conocimientos sobre el colegio y más habilidades para comunicarse con sus hijos en temas relativos a la escuela. No se hallaron diferencias significativas en la implicación según el sexo o el nivel educativo de los progenitores. Los conocimientos y habilidades percibidas se relacionaron significativamente con la implicación de los progenitores. Estos resultados tienen claras connotaciones educativas.

Palabras clave: Hoover-Dempsey & Sandler, hogar, escuela, implicación parental, creencias parentales

Abstract

Studies on parental involvement are numerous but less research has been done analyzing what drives parents to get involved. That is why we have used the model developed by Hoover-Dempsey, and Sandler and its revision by Walker, Wilkins, Sandler and Hoover-Dempsey, to study parental involvement at home and at school. Participants were 100 parents (28 fathers and 72 mothers) who had preschool children. Scales informed in Walker et al were used. We related parental involvement at home and at school to parental role construction variables (i.e. beliefs about their role and about school valence) and parental life context (i.e. have time/energy

and knowledge/skills to get involved). Our aims were to study parents' role construction, life context and involvement depending on their gender and their education; and to analyse the relationships between role construction, life context and involvement. Data showed that fathers perceived that they had less time and energy than mothers. As their education increased, parents thought that they had more knowledge about school and more skills to communicate with their children about school. There were no significant differences in parental involvement depending on gender and education. Parental knowledge and skills were significantly related to parental involvement. These results have clear implications in education.

Keywords: Hoover-Dempsey & Sandler, home, school, parental involvement, parental beliefs

En los últimos años se ha ido adquiriendo una mayor conciencia sobre la importancia e influencia que tienen las familias en el desarrollo de los niños y niñas y su papel en la educación (Santos Rego, 2015). Trabajos como los desarrollados por Epstein (2001, 2007), Epstein et al. (2019), Fan y Chen (2001), Hill y Tyson (2009), Kim y Sheridan (2015), Boonk, Gijsselaers, Ritzen, y Brand-Gruwel (2018) y Blasco (2018) hacen patente el impacto que tiene la participación de las familias (especialmente de los progenitores) en la motivación, adaptación, desarrollo y los resultados escolares del alumnado. Por ejemplo, en la revisión de Blasco (2018) se constata cómo la comunicación con los hijos, la transmisión de expectativas o las prácticas parentales concretas, por ejemplo, con respecto a los deberes, se relacionan con el rendimiento académico de los hijos desde educación infantil.

El presente estudio se ocupa de la implicación de los progenitores de alumnos de educación infantil, y de las variables que, según el modelo desarrollado por Hoover-Dempsey y Sandler (1997) y la revisión del mismo de Walker, Wilkins, Sandler y Hoover-Dempsey (2005), condicionan dicha implicación. En general, los estudios sobre la implicación se centran en las conductas de los padres o sus prácticas educativas cuando los hijos están en primaria o secundaria (Blasco, 2018). Sin embargo, en educación infantil se sientan unas bases relacionales con los hijos con respecto a la escuela que parece importante analizar.

Bajo el término implicación parental (*parental involvement*) se han operativizado diversos comportamientos y prácticas parentales, lo que ha llevado a considerarlo un término multidimensional (Álvarez Blanco, 2019; Fan y Chen, 2001; Fan, Williams y Wolters, 2012; López Larrosa et al., 2014). En general, se diferencia entre dos formas de implicación de los padres, la que realizan en la escuela y la que llevan a cabo en el hogar (Blasco, 2018; Rogers, Markel, Midgett, Ryan y Tannock, 2012; Rogers, Theule, Ryan y Keating, 2009; Walker et al., 2005). Por una parte, se trata de conductas como participar en actividades organizadas por la escuela o asistir a encuentros con los docentes. Por otra parte, la implicación en el hogar tiene que ver con conductas como hablar del colegio con el hijo o animarle a superarse en sus aprendizajes. Estas variables están condicionadas fundamentalmente por las ideas, creencias, posibilidades y capacidades con los que cuentan las familias. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre la implicación se han ocupado de las formas de participación mientras menos estudios han analizado qué es lo que lleva a las familias a hacerlo. Según el modelo revisado de Walker y sus colaboradores (Walker et al., 2005), que ha sido posteriormente revisado por otros autores (Hornby y Lafaele, 2011; Fan, Li y Sandoval, 2018), es posible distinguir, entre otras, tres fuentes de influencia o variables moderadoras de la implicación dentro de los factores individuales de los padres y la familia. Una de estas variables es la construcción de rol, entendida como las creencias de los padres sobre lo que deberían hacer (Walker et al., 2005). Dentro de ella, distinguen, por una parte, las creencias sobre su rol, esto es, los ámbitos en los que creen que deben implicarse, y, la valencia de la escuela, basada fundamentalmente en sus recuerdos de infancia sobre la escuela y los sentimientos que ésta les generaba. La segunda variable moderadora de la implicación es el contexto vital, que considera la percepción del tiempo y la energía para implicarse con sus hijos y su percepción de contar con los suficientes conocimientos y habilidades para hacerlo, por ejemplo, saber cómo relacionarse con los docentes,

comunicarse o ayudar a sus hijos, o ayudar en la escuela. Por lo que respecta a la variable tiempo, en España, el informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014) señala específicamente la falta de tiempo como uno de los limitadores de la participación de los padres. Estudios previos han identificado la dimensión de autoeficacia como muy significativa en la implicación parental (Godás, Lorenzo, Santos Rego y García-Álvarez, 2019). Según Hoover-Dempsey et al (2005), la autoeficacia está muy relacionada con las variables de contexto vital y con la implicación. Así, un estudio sobre la implicación familiar de padres neoyorkinos con hijos/as de 5 a 12 años puso de manifiesto que los que tenían un mayor sentimiento de autoeficacia se implicaban más en el hogar y en la escuela (Jaspen, 2012).

Finalmente, el modelo tiene en cuenta las invitaciones para la implicación por parte de otros, por ejemplo, los docentes o los hijos.

Tal y como plantean Anderson y Minke (2007), en el modelo original de Hoover-Dempsey y Sandler (1997), se suponía que si las creencias motivacionales (esto es, construcción de rol y autoeficacia) eran lo suficientemente potentes harían que los padres se implicasen aun cuando tuviesen limitaciones de tiempo, energía o conocimientos y habilidades. No obstante, otros investigadores suponían que las variables contextuales determinarían la implicación. Por ello, en esta investigación se analizará la implicación siguiendo el modelo revisado de Walker et al. (2005) y se considerarán estas dos variables: la construcción de rol y el contexto vital, para tratar de determinar cuál se relaciona con la implicación de los padres y madres de niños preescolares. Además, siguiendo la reformulación de Hornby y Lafaele (2011) y Fan et al. (2018), se tendrá en cuenta otra dimensión moderadora de la implicación como es el nivel educativo de los progenitores. Pese a que podría suponerse que la variable de conocimientos y habilidades implícitamente supone considerar el nivel educativo, Hoover-Dempsey et al (2005) insisten en que el nivel sociocultural no explica la implicación de los progenitores, ni porque los padres con un nivel socio-cultural similar varían tanto en su implicación. Por otro lado, tal y como señalan Hornby y Lafaele (2011), la habilidad para apoyar a los hijos en educación infantil no requiere un nivel educativo elevado, y como señalan Hoover-Dempsey et al. (2005), la disminución en la implicación de los padres a medida que los hijos se hacen mayores tiene que ver, entre otras razones, con su percepción de que sus conocimientos y habilidades no son suficientes. No obstante, en este estudio, los padres tienen hijos preescolares, por tanto, sus conocimientos y habilidades, sea cual sea su nivel educativo, deberían ser suficientes para implicarse. Pese a ello, en una investigación llevada a cabo en diez escuelas infantiles de Hong Kong y Shenzhen, se halló una alta correlación entre la participación de los padres y su nivel formativo (Lau, 2011).

Habitualmente, los padres (varones) han estado poco presentes en las investigaciones centradas en la familia (Zanoni, Warburton, Bussey y McMaugh, 2013) y, específicamente en el ámbito de la implicación (Baker, 2018), pese a su papel en el desarrollo cognitivo, emocional o social de sus hijos (Allen y Daly, 2007). Por ello, en este estudio, se pretende comparar las creencias de construcción de rol, el contexto vital y la implicación de padres y madres de alumnos de educación infantil. El segundo objetivo es analizar las creencias de construcción de rol, el contexto vital y la implicación de los padres y las madres según su nivel educativo. El tercer objetivo es analizar las relaciones entre las creencias, la percepción del contexto vital y la implicación de los progenitores.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron un total de 100 familias con hijos en edad preescolar. Los niños y niñas acudían a dos centros educativos gallegos (España). De cada familia contestó el padre o la madre, de modo que, en total se contó con las respuestas de 28 hombres y de 72 mujeres. Sus edades oscilaban entre los 21 y los 50 años con una media de edad de 36.14 años ($DE = 5.38$). Por lo que respecta a su nivel educativo, tenían estudios universitarios un 65%. Un 32% tenían estudios medios y 3% tenían estudios primarios. La mayoría tenía un trabajo

remunerado fuera de casa por cuenta ajena (70%). En menor porcentaje tenían un trabajo por cuenta propia (12%) y algunos trabajaban en casa sin remuneración (10%). Un 8% estaban en paro. Los niños y niñas se encontraban en todos los niveles educativos de infantil entre 0 y 6 años. En total, 62 niños y niñas acudían a centros públicos y 38 a centros privados o concertados. En Galicia, el 66.20% de los alumnos de educación infantil acuden a centros públicos y el 33.80% a centros privados-concertados (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2018). Por tanto, la muestra parece ajustarse a la proporción de tipos de centros en la comunidad.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario con dos partes. Una primera parte contiene preguntas sociodemográficas (edad, sexo de los padres y edad y sexo de los hijos, tipo de centro, etc). La segunda parte incluye las escalas de construcción de rol, contexto vital e implicación de las que informan Walker et al. (2005) basadas en el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1997). La traducción al castellano de las escalas la realizó un psicólogo experto con buen nivel de inglés. Todas las preguntas se contestan usando una escala tipo Likert de seis puntos, con valores de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo) al considerar las variables moderadoras de la implicación (construcción de rol y contexto vital), y con valores de 1 (nunca) a 6 (diariamente) para medir la implicación.

La escala de implicación tiene 10 ítems, cinco para evaluar la implicación en el hogar y otros cinco para evaluar la implicación en el colegio, por ejemplo, “alguien en la familia habla con el niño/a sobre el colegio/escuela” o “asiste a reuniones con el tutor/a”, respectivamente. En este estudio, la implicación en el hogar tiene una consistencia interna de $\alpha = .89$ y la implicación en el colegio tiene una consistencia interna de $\alpha = .90$. La consistencia interna de la escala de implicación total es de $\alpha = .89$.

Con respecto a la escala de construcción de rol, se diferencia entre las Creencias sobre su rol, por ejemplo, “creo que es mi responsabilidad ofrecerme voluntario en el colegio/escuela”, y la valencia de la escuela, por ejemplo, “mi escuela/colegio me disgustaba/gustaba”. La consistencia interna de la sub-escala de Creencias de rol, que tiene 10 ítems, es de $\alpha = .88$. La consistencia interna de la sub-escala de Valencia de la escuela, que tiene 6 ítems, es de $\alpha = .90$.

Por lo que respecta a la escala de Contexto vital, la sub-escala de tiempo y energía tiene 6 ítems y una consistencia interna de $\alpha = .90$. Un ejemplo de ítem de esta escala es: “tengo suficiente tiempo y energía para comunicarme eficazmente con el profesor de mi hijo/a”. Por su parte, la sub-escala de conocimientos y habilidades, tiene 8 ítems y su consistencia interna es $\alpha = .87$. Ejemplos de preguntas de esta escala son: “sé cómo comunicarme eficazmente con el profesor/a de mi hijo/a” y “sé cómo comunicarme eficazmente con mi hijo/a sobre su día en la escuela”.

Procedimiento

Para la recogida de datos, se contactó con dos centros ubicados en Galicia (noroeste de España), uno de titularidad pública y otro de titularidad privada, a los cuales se les entregaron copias del cuestionario en papel para su posterior reparto entre las familias del alumnado de Educación Infantil. A los centros se les informó sobre el estudio que se estaba haciendo y se insistió en que dicho cuestionario era totalmente voluntario y anónimo, y efectivamente no todas las familias lo devolvieron cubierto. Una de las autoras estuvo en contacto con los centros para resolver las dudas que fueran surgiendo. Una vez cubiertos los cuestionarios, las familias se los entregaron a los respectivos tutores de sus hijos e hijas y, tras unas semanas sin recibir más, se procedió a la recogida de los mismos en ambos centros.

Análisis de datos

Para los análisis se usó el programa IBM SPSS 25. Se hicieron análisis estadísticos descriptivos, y análisis de diferencias de medias, prueba *t* de Student, al considerar las escalas de construcción de rol, contexto familiar e

implicación (en casa, en el centro y total) y comparar según el sexo de los progenitores y el nivel educativo. Se hicieron análisis de correlaciones para relacionar la implicación con las variables construcción de rol y percepción del contexto vital. Igualmente se hicieron análisis de correlaciones para relacionar estas variables con el nivel educativo de los progenitores (primarios, medios y universitarios). Finalmente, se hicieron análisis de regresión lineal múltiple por pasos, tomando como variables independientes la construcción de rol y la percepción del contexto vital, y como variables dependientes, la implicación en el centro, en el hogar y la implicación total. Los valores perdidos no se incluyeron en los análisis.

Resultados

En la Tabla 1 se encuentra la información sobre los estadísticos descriptivos de las variables construcción de rol (creencias y valencia), contexto vital (tiempo/energía y conocimiento/habilidad) e implicación.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas

	Construcción de rol		Contexto vital		Implicación		
	Creencia	Valencia	Tiempo y energía	Conocimiento y habilidades	En el hogar	En el colegio	Total
<i>Media</i>	50.39	28.16	28.55	39.37	25.27	17.48	42.70
<i>DE</i>	8.25	5.36	6.26	6.82	5.52	7.97	11.72
Rango	46.00	21.00	26.00	29.00	25.00	25.00	46.00
Mínimo	14.00	15.00	10.00	19.00	5.00	5.00	14.00
Máximo	60.00	36.00	36.00	48.00	30.00	30.00	60.00

Con respecto al primer objetivo de este trabajo, al comparar a padres y madres en su construcción de rol y en su contexto vital, solo se hallaron diferencias significativas en la sub-escala de tiempo y energía, $t(76) = -2.30$, $p = .02$, d Cohen = 0.58. Los padres percibían tener significativamente menos tiempo y energía que las madres, y el tamaño del efecto de estas diferencias era medio. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre padres y madres en su implicación en el hogar, en el centro ni en su implicación total, $p > .10$.

En cuanto al segundo objetivo, al analizar las creencias de construcción de rol y el contexto vital de los padres y las madres según su nivel educativo, se hallaron diferencias significativas en los conocimientos y habilidades según el nivel educativo, $t(94) = -2.81$, $p = .006$, d de Cohen = 0.71, de modo que los progenitores con estudios universitarios percibían poseer un mayor conocimiento y habilidad que los que tenían estudios medios. Dado que el porcentaje de progenitores con estudios primarios era muy bajo, la comparación sólo se realizó entre los que tenían estudios medios y universitarios. No obstante, se hizo un análisis de correlación de Spearman teniendo en cuenta todos los niveles de estudio de los progenitores. Nuevamente, la única variable significativa fue la de conocimientos y habilidades, $r_s(99) = .25$, $p = .01$. Por tanto, a medida que aumentaba su nivel de estudios, los padres y las madres opinaban que contaban con más conocimientos sobre el colegio y más habilidades para relacionarse con su hijo en temas relativos a la escuela.

Por lo que respecta a la implicación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los progenitores de estudios medios y universitarios en su implicación en el hogar, en la escuela o total, $p > .10$. El análisis de correlación de Spearman considerando los tres niveles de estudio no arrojó relaciones significativas entre el nivel educativo y la implicación (en el hogar, la escuela y total), $p > .10$.

En lo que tiene que ver con el tercer objetivo, al relacionar la construcción de rol y la percepción del contexto vital con la implicación, los análisis resultaron significativos en todos los casos (ver Tabla 2) menos al relacionar la valencia de la escuela con la implicación en el colegio.

En el análisis de regresión lineal múltiple por pasos, tomando como variables independientes la construcción

de rol y la percepción del contexto vital, y como variables dependientes la implicación total, la implicación en el hogar y en el colegio, la variable de conocimiento y habilidad explicaba el 52% de la implicación en el hogar y el 31% de la implicación total. Además, al considerar la implicación en el colegio, esta variable explicaba el 49% de la varianza y, junto con la creencia en el rol, explicaba el 51% de la varianza (Tabla 3).

Tabla 2

Correlaciones de Pearson entre las creencias, la percepción del contexto vital y la implicación

Implicación	Creencias		Contexto	
	Rol	Valencia	Tiempo y energía	Conocimiento y habilidad
Hogar	$r(89) = .57^{**}$	$r(93) = .21^*$	$r(94) = .58^{**}$	$r(94) = .71^{**}$
Colegio	$r(83) = .41^{**}$	$r(93) = .13$	$r(89) = .44^{**}$	$r(89) = .56^{**}$
Total	$r(83) = .35^{**}$	$r(87) = .21^*$	$r(88) = .58^{**}$	$r(88) = .73^{**}$

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tabla 3

Resultados del análisis de regresión lineal múltiple por pasos. Variable dependiente: implicación (en el hogar, el colegio y total). Variable independiente: construcción de rol (creencia de rol y valencia de la escuela) y percepción del contexto vital (tiempo/energía y conocimientos)

Implicación	R	R ²	R ² ajustado	F	β	Variable independiente
Hogar	.72	.53	.52	$F(1,80) = 90.06^{**}$.72	Conocimiento y habilidad
Colegio	.71	.50	.49	$F(1,86) = 87.62^{**}$.58	Conocimiento y habilidad
	.72	.52	.51	$F(2,85) = 47.65^{**}$.20	Creencia (rol)
Total	.56	.32	.31	$F(1,80) = 38.29^{**}$.56	Conocimiento y habilidad

** $p < .01$

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los padres y las madres diferían significativamente en su contexto vital, con respecto al tiempo y la energía, de modo que los padres se percibían con menos tiempo y energía que las madres. Según esto, los datos aportados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014), que señalaban que el tiempo es una variable relevante que limita la participación de las familias, parecería más claro en este estudio con respecto a los padres varones. Pese a ello, padres y madres se percibían igualmente implicados en el hogar y en la escuela de sus hijos de educación infantil, y, como se puede apreciar en la Tabla 1, la implicación de ambos progenitores era mayor en el hogar que en la escuela. Tampoco hubo diferencias significativas en la implicación total de padres y madres. Estos datos estarían en consonancia con el planteamiento original de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) cuando proponían que las limitaciones de tiempo y energía podían ser superadas y no afectar a la implicación.

El nivel educativo de los progenitores solo se relacionó con sus conocimientos y habilidades, de modo que, a medida que aumentaba su nivel educativo, aumentaba su percepción de poseer los conocimientos y habilidades para relacionarse con el docente o ayudar a su hijo/a; pese a que sus hijos estaban en educación infantil y, como indican Hornby y Lafaele (2011), no precisarían tantos conocimientos para apoyarles. A pesar de este resultado, el nivel educativo de los progenitores no se relacionó con la implicación, a diferencia de los datos obtenidos por Lau (2011), en cuyo estudio sí había diferencias en la implicación según el nivel educativo de los padres de alumnos en educación infantil. Estos resultados estarían en consonancia con lo planteado por Hoover-Dempsey et al (2005) cuando señalaban que el nivel educativo de los padres per sé no tiene por qué determinar la implicación, y justificaría la decisión de analizar por separado el nivel de estudios de los progenitores y sus conocimientos y habilidades para implicarse.

Por lo que se refiere a la utilidad del modelo, los datos de esta investigación ponen de manifiesto la relevancia de las variables planteadas por el modelo de Walker et al. (2005) puesto que todas se relacionaron significativamente con las diversas formas de implicación de los padres, excepto la valencia de la escuela con la implicación en la escuela. Este resultado resulta llamativo y sin duda, precisa de más investigación con otras muestras. Pese a la significatividad de las correlaciones, al realizar los análisis de regresión, de modo recurrente, la variable de conocimientos y habilidad, que podríamos relacionar con la autoeficacia de la que hablaba Jaspen (2012), fue la variable más significativa para explicar las diversas formas de implicación de los padres de niños en educación infantil y su implicación total. Por tanto, en consonancia con el estudio de Jaspen (2012), a mayor conocimientos y habilidades percibidas para relacionarse con el colegio y comunicarse eficazmente con sus hijos, mayor implicación. Por su parte, la variable de creencia de rol, esto es, suponer que es su papel implicarse, fue relevante sobre todo para la implicación en la escuela. Por tanto, respondiendo a la pregunta planteada en el título de este trabajo, parece que las creencias de los progenitores acerca de su conocimiento, su percepción de habilidades y su creencia sobre cuál es su papel con respecto a sus hijos y la escuela son las variables más influyentes en la implicación de los padres y las madres de niños preescolares participantes; aunque las habilidades y conocimientos, que forman parte del contexto vital, parecen más relevantes, al menos en este estudio, que la construcción de rol.

Las limitaciones de este trabajo tienen que ver con su naturaleza transversal, con el desequilibrio en el número de padres y madres participantes y con no contar con medidas de resultados de los hijos. Por otro lado, pese a la importancia que Hoover- Dempsey & Sandler (1997) y Walker et al. (2005) dan a las invitaciones, ésta es una variable que no se ha analizado en este trabajo. En un futuro, sería importante ampliar el número de participantes varones y comparar las dimensiones de este estudio y las invitaciones de la escuela y los hijos considerando a padres y madres de alumnos en diferentes niveles educativos, desde educación infantil a educación secundaria. De hecho, un diseño longitudinal arrojaría importante información sobre las variaciones de la implicación y sobre la relevancia de las variables contempladas en el modelo de Walker et al (2005) según el momento educativo de los hijos. Por otro lado, se debería analizar el papel de estas dimensiones en los resultados escolares de los hijos o en otras variables como la motivación de logro. Igualmente, sería interesante comparar la percepción que padres y madres tienen de la implicación del otro progenitor.

Pese a sus limitaciones, un estudio de este tipo es de vital importancia para las personas que se forman y trabajan en el ámbito educativo puesto que deben ser conocedores de lo que se esconde detrás de las actuaciones de las familias, es decir, porqué se implican o no, si se busca mejorar la relación familia-escuela. En este trabajo destacan especialmente, las habilidades y conocimientos, que incluyen, entre otras, la comunicación con el hijo o la ayuda con las tareas escolares, las cuales son algunas de las dimensiones que explican unos mejores resultados escolares en el alumnado de educación infantil (Blasco, 2018). Por tanto, a partir de este estudio y siguiendo las recomendaciones de Walker, Shenker, y Hoover-Dempsey (2010), sería posible ofrecer a los padres recursos e ideas para mejorar sus habilidades parentales. No obstante, se debe ser cauto con las propuestas de actuaciones que, en general, en educación infantil se centran en realizar actividades estructuradas en casa, por ejemplo, lectura compartida, y con el hecho de que, tal y como destaca Blasco (2018), no hay una correspondencia entre la incidencia que sobre el rendimiento académico tienen las prácticas parentales aprendidas en programas con las prácticas parentales espontáneas.

Referencias

Allen, S., & Daly, K. (2007). *The Effects of Father Involvement: An Updated Research Summary of the Evidence Inventory*. Guelph: Centre for Families, Work & Well-Being, University of Guelph.

- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48, 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent Involvement in Education: toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Baker, C.E. (2018). When daddy comes to school: father–school involvement and children’s academic and social–emotional skills. *Early Child Development and Care*, 188(2), 208-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211118>
- Blasco, J. (2018). *¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?* Fundación Jaume Bofill e Institut Català d’Avaluació de Polítiques Públiques. Recuperado de http://www.ivalua.cat/documents/1/10_10_2018_13_51_55_Que_funciona_11_castella.pdf
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of education for students placed at risk*, 6(1), 161–168. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10
- Epstein, J.L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 73(6), 9-12.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., ... Williams, K.J. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Fourth Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students’ Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, W., Li, N., & Sandoval, J.R. (2018). A reformulated model of barriers to parental involvement in education: comment on Hornby and Lafaele (2011). *Educational Review*, 70, 120-127. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388614>
- Fan, W., Williams, C.M., & Wolters, C.A. (2012) Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105, 21-35. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625>
- Godás, A., Lorenzo, M., Santos Rego, M.A., & García- Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *SIPS – Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 81-96. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.06
- Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 745-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children’s education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M, Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2018). *Anuario estadístico de España*. Recuperado de: https://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario18/anu18_03educa.pdf

- Jaspen, D. (2012). *Parent's motivations for involvement in their children's education*. (Doctoral Dissertation). Recuperado de: <https://search.proquest.com/psycinfo/docview/935993675/fulltextPDF/F8940D8166942C7PQ/1?accountid=17197> . New York, NY: The City University of New York.
- Kim, E.M., & Sheridan, S.M. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. En E. M. Kim & S.M. Sheridan, *Foundational aspects of Family-school partnerships research* (pp. 1-14). Switzerland: Springer International Publishing.
- Lau, E.Y.H., Li, H. & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552243>
- López Larrosa, S., Pardo Garea, M.J., Núñez Torrado, S., Seoane, A., Mediavilla, L., Sánchez Vales, B., Ballesteros, A., López Ozores, I., Pacheco, L.M., & Riera, M. (2014). Propiedades psicométricas de la versión castellana del cuestionario de evaluación de la implicación parental en el hogar FSQ. En T. Ramiro y M.T. Ramiro (Comps), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 526-532). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rogers, M., Markel, M. A., Midgett, J. D.; Ryan, B., & Tannock, R. (2014). Measuring children's perceptions of parental involvement in conjoint behavioral consultation: Factor structure and reliability of the Parental Support for Learning Scale. *Assessment for effective intervention*, 39(3), 170-181. <https://doi.org/10.1177/1534508413493110>
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A. y Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>
- Santos Rego, M. A. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Walker, J.M.T., Shenker, S., Hoover-Dempsey, K. (2010). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 14, 27-41. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104>
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Zanoni, L., Warburton, W., Bussey, K., & McMaugh, A. (2013). Fathers as 'core business' in child welfare practice and research: An interdisciplinary review. *Children and Youth Services Review*, 35(7), 1055-1070. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.04.018>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2019.

Fecha de revisión: 11 de noviembre de 2019.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2019.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2019.