

PÉRDIDA DE HORIZONTE EN LA EDUCACIÓN PARENTAL Y CRISIS SOCIAL

Peña Calvo, José Vicente

Universidad de Oviedo

vipe@uniovi.es

Rodríguez Pérez, Sara

Universidad de Oviedo

rodriguezpsara.uo.@uniovi.es

Inda Caro, M^a de las Mercedes

Universidad de Oviedo

indamaria@uniovi.es

Hernández García, Jesús

Universidad de Oviedo

jhdzg@uniovi.es

Palabras clave: educación parental, ideología educativa, formación de padres y profesores.

1. Introducción

Transcurridos apenas seis años desde que los medios de comunicación informaran de una serie de hechos que estaban ocurriendo en la economía de los Estados Unidos (quiebras de fondos de inversión de alto riesgo, de bancos y de otras instituciones crediticias), España ha pasado de ser un país esperanzado en su futuro a vivir una crisis social como no la recuerda la inmensa mayoría de su población. Ha pasado del optimismo a sentir una profunda sensación de miedo y angustia por lo que el futuro pueda deparar. Sin duda, este nuevo escenario influye de modo muy importante en cualquier acción educativa y pone en cuestión el entramado ideológico que sustenta el sistema educativo de la nación.

La crisis, en principio económica, derivó rápidamente en crisis social y política. Apareció de repente, de forma inesperada, y dejó a la que ahora es una nueva generación de jóvenes adultos sin apenas horizontes ni esperanzas. La crisis, como todas las crisis, afecta de forma muy desigual a las distintas capas y clases sociales y, de entre la inmensa mayoría de dominados, muchos de forma sorprendente han visto y han sufrido el resurgir de la profunda y radical desigualdad de clases con proyectos políticos y sociales fuertemente diferenciados y, seguramente, antagónicamente enfrentados.

Si bien la crisis ha pillado con el pie cambiado a todos (a casi todos), ciertamente ya se habían encendido señales de alarma; pero, en un contexto de crecimiento económico sostenido a lo largo de quince años, no parecía que fuera necesario prestarles atención. No se pretende dar cuenta en esta comunicación de a qué señales habría que haber prestado atención. El objetivo es mucho más modesto: se trata de mostrar la necesidad de un rearme ideológico en educación que permita superar la ideología que ha llevado a la crisis y que, además, pretende presentarse como solución a los problemas que acucian. Una ideología que ha venido inculcándose de forma constante desde los sesenta del siglo pasado, que pareció triunfar después de la caída del muro de Berlín y que se puede denominar como “la revolución conservadora”.

A lo largo del siglo XX, en los llamados países avanzados y poco a poco en todo el mundo, se vivió el proceso de convertir a los ciudadanos, primero, en consumidores: gastar, ostentar, comprar y reponer deja de estar mal visto; y en clientes, más adelante. Este proceso no sólo afectó a la esfera de los intercambios privados, sino que alcanzó a todo el ámbito social, incluyendo, cómo no, al político. La política se ve reducida, en buena medida, a una práctica de elección de menú en una cafetería cada cierto lapso de tiempo. En el campo educativo, este proceso se inicia con la formulación de la Teoría del Capital Humano, que sitúa a la Educación, a los sistemas educativos, como variable dependiente del sistema productivo y que, años más tarde, se reformulará como Teoría de las Competencias. La salida de la “crisis del petróleo” (1973) marca de un modo preciso el momento en que se abandona definitivamente la idea de una educación para la formación de ciudadanos responsables y conscientes, abiertos a la participación, para adherirse a la más rentable lucha por la obtención de capital cultural directamente traducible en ventajas económicas en los procesos de intercambios sociales; aunque, eso sí, recubierta de las misma retórica de construcción del sujeto. La Escuela de Chicago, representada por Milton Friedman, abre el debate sobre la libre

competencia de las escuelas y colegios que, como árboles que buscan la luz, hacen florecer el bosque de la calidad y del valor añadido.

Los progenitores, padres y madres, se convierten en clientes que demandan cada vez más nuevos servicios en nombre de lo que se ha dado en llamar calidad educativa. Padres y profesores aparecen no como fuerzas unidas que contribuyen a configurar un centro educativo con la misión clara de formar personas en el pleno sentido del término, sino como prestatarios de servicio unos y clientes exigentes los otros. En este proceso, la enseñanza, toda, pero principalmente la pública, se sitúa como un bien de consumo privado y se convierte en objeto de inversión para obtener réditos en forma de capital económico por parte de las clases altas y capas de las clases medias más acomodadas; en tanto que a otras capas sociales de las clases medias y la clase obrera proletarizada, a las que se les prometía una sociedad abierta con movilidad social ascendente fruto del “esfuerzo”, se las relegaba a la periferia del festín. Esta ficción se ha desvanecido. Una generación entera se encuentra con formación y sin horizonte, viendo cómo el capital social pesa muchas veces más que su capital cultural fruto del “esfuerzo”.

Cuando muchas familias se ven abocadas a la pobreza o la pérdida de muchos de los recursos con que contaban; cuando las escuelas a las que acuden sus hijos ven reducida fuertemente su capacidad compensatoria; cuando, pese a muchos sacrificios y esfuerzos, éstos no se ven recompensados, el discurso de la cultura del “esfuerzo” suena falso, vacío y, como poco, absurdo. Cuando los hijos emancipados vuelven al hogar o, lo que es más frecuente, no pueden salir de él, pese a credenciales que acreditan el esfuerzo, la tierra prometida de la educación de la ideología dominante no sirve, nunca ha servido y, por más veces que se repita, no va a servir.

Desde esta concepción conservadora-liberal no parece posible afrontar los problemas educativos. Resulta difícil conseguir que los padres y madres se impliquen en la educación escolar de los hijos si no existe la capacidad de ofrecer un discurso alternativo, creíble y transformador.

En este contexto, lo que aquí se plantea es el análisis de algunos resultados relativos a la aplicación de un programa de educación parental¹ en los que se observan casos de familias que, reuniendo las características idóneas para la implicación educativa parental, se produce una pérdida de horizonte educativo y la necesidad de una atención más personalizada y con un componente de renovación ideológica importante.

2. Metodología

2.1. Muestra

Los participantes en la aplicación y desarrollo del programa han sido 34 personas, 16 varones (47.1%) y 18 mujeres (52.9%). La presencia de dos mujeres más, respecto a los hombres, es debido a que son dos familias monoparentales. La media de edad es 42.88 en los varones y 42.28 en las mujeres. La edad media en la que se han convertido en padres ha sido los 35 años. Por centros, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=10.78$; $p=0.01$), con una media de 31 años de edad han sido padres en uno de los centros, seguidos por 32.6, 35.17 y 37.50. La media de hijos o hijas en los cuatro centros es de uno por familia, con la excepción en uno de los centros, donde ha participado una familia con tres descendientes: dos hijos y una hija. Respecto al sexo del primer descendiente, en tres de los centros el valor más encontrado ha sido el de los varones, y en uno, las niñas.

En relación con el segundo hijo, se repite lo mismo: en tres centros, el segundo descendiente con mayor frecuencia es un varón. Por lo que respecta a la edad del primer hijo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, mientras que en la edad del segundo descendiente sí existen diferencias estadísticamente significativas como muestra la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2=7$; $p<0.05$). Referente al nivel de estudios, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=16.82$; $p<0.01$): el 35,3% de los participantes han alcanzado los estudios universitarios medios; el 25,5, universitarios superiores; el 20,6%, formación profesional; el 8,8%, educación secundaria; el 5,9%, estudios primarios; y un 2,9% han alcanzado el nivel de doctor.

Los participantes proceden de cuatro centros distintos, de los que dos son privados concertados y dos públicos. Están ubicados en áreas urbanas, aunque con características distintas: uno en zona

¹ Torío López, S., Peña Calvo, J.V., Fernández García, CM., Rodríguez Menéndez, C., Hernández García, J., Inda Caro, M. y Molina Martín, S. (Grupo ASOCED), (2013) *Construir lo cotidiano. Programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.

más acomodada, dos en zonas de nivel medio y uno que recoge población procedente más de clase obrera.

2.2. Instrumentos de evaluación y procedimiento

En estas líneas vamos a hacer referencia, especialmente, al diario del educador o educadora, hojas de notas de cada sesión y al cuestionario de fin de sesión del educador o educadora. Al final de cada sesión, el educador o educadora responsable cumplimenta un cuestionario de 16 ítems. Once preguntas con respuestas dicotómicas: 1 (no), 2 (sí); y cinco con cuatro alternativas de respuesta. El contenido del cuestionario tiene por objeto que el formador realice una autoevaluación de su trabajo durante la sesión. Se pregunta sobre aspectos organizativos y metodológicos.

Asimismo, se les pide que valoren el clima de trabajo que se ha mantenido durante la sesión y la comunicación socioafectiva con las familias. El diario del educador y las hojas de notas constituyen un instrumento único. La hoja de notas refleja las observaciones y comentarios que de cada sesión elabora la persona que acompaña al educador o educadora. Sobre esta hoja vuelca sus observaciones y comentarios el responsable o la responsable de la formación (diario). Se trata de un material de carácter cualitativo muy importante que, combinado con los resultados obtenidos con otros instrumentos (pretest a cada familia, evaluación de la sesiones por partes de los padres y madres participantes, evaluación final, cuestionario sobre estilo educativo, etc.), permite identificar la tipología familiar, la implicación educativa, los problemas y necesidades, etc.

2.3. Procedimiento

El trabajo en equipo se encuentra estructurado y planificado. Cada una de las sesiones que forman parte del programa (10 sesiones, más módulos complementarios) es preparada por los miembros del equipo de investigación que vaya a participar directamente en la implementación del mismo, lo cual implica que éstos han tenido que revisar previamente cada una de ellas. Tras la preparación individual de la sesión, se reúnen las dos personas implicadas en la aplicación semanal del programa en cada centro, previo al desarrollo de cada sesión, con el fin de revisar y concretar la actuación de cada uno en la sesión. Se trata de un indicador fundamental, ya que supone, como dice March, “un proceso de homogenización de cada una de las sesiones desde la perspectiva de los formadores” (March y GIFES, 2006). Cada uno de los miembros del equipo tiene tareas específicas, como son: evaluación inicial y final, disponibilidad de recursos materiales, exposición de los temas, etc. Exige no sólo conocer el conjunto del programa, sino las técnicas que se aplican con el objetivo de realizarlo en función del marco teórico y la filosofía del Programa.

Del conjunto de la información recogida, el análisis que se presenta se centrará en aspectos cualitativos con el fin de mostrar el objetivo que se ha señalado en la introducción.

3. Resultados

Todos los padres y madres que han participado en la aplicación del programa reúnen algunas características comunes que deben señalarse: están preocupados por la educación de sus hijos y valoran positivamente la educación que reciben de los centros de enseñanza, colaboran en las actividades que el centro les plantea, asisten a las reuniones colectivas de tutoría, acuden más de una vez a lo largo del curso a entrevistarse con el tutor o tutora, están al tanto de las tareas escolares de sus hijos y les prestan ayuda en la medida en que saben y pueden. Es decir, presentan un grado de implicación parental notable. Todos ellos han mostrado una valoración positiva del programa y han manifestado su acuerdo en diversos aspectos (Torío López, S.; Peña Calvo, J-V. y Hernández García, J. 2012).

Sin embargo, sobre este fondo común positivo, se deben señalar unas diferencias importantes entre el grupo de padres y madres de uno de los centros y el resto de los grupos. El grupo en cuestión está formado por cinco parejas. En dos de la familias, los ingresos proceden de ambos cónyuges; si bien existen diferencias de ingresos entre ambas: en una de ellas son mucho más elevados en una que en otra, sin que la de mayor ingreso supere los 45.000€ brutos. Dos familias tienen una única fuente de ingresos, que proceden del varón. Y la quinta familia posee un negocio familiar en el que el varón trabaja todo el día, “sale de casa a las 7, 30 y no vuelve hasta las 10,30”, y la mujer colabora unas horas por la mañana, dedicando el resto de lo jornada a las tareas del hogar y a atender al hijo. En cuanto a los niveles de estudios, un varón y una mujer de familias distintas tienen universitarios medios, un varón posee estudios de formación profesional, una mujer y un varón han alcanzado bachillerato, y el resto tiene estudios primarios, aunque un varón no los completó. Los padres y madres con estudios primarios se encuentran, pues, en este grupo.

Durante el desarrollo de la primera sesión, a la pregunta sobre cómo creen ser como padres, aspectos positivos y negativos, cuatro de los varones declaran que les falta tiempo para estar con sus hijos. Sólo una madre realiza este comentario. Todos se declaran buenos padres o madres, a excepción de un varón, que no señaló aspectos positivos (más adelante se vio que sí los tenía). De esta primera presentación se pudo colegir ya, lo que más tarde se confirmó, una fuerte diferenciación de roles de género en la división de tareas.

Los aspectos que les gustaría cambiar en su vida familiar son los vinculados con límites, normas, asunción de responsabilidades por parte de adultos y pequeños de la casa, el autocontrol y la comunicación. Así, Ignacio afirma, "Me gustaría decirle "no" más veces"; o María, "Soy muy gritona. Voy subiendo el tono, grito". En estos deseos no habría diferencias importantes de actitud con el resto de los grupos, salvo por el hecho de que desconfían de poderlo lograr, tienen un tono pesimista, un cierto "phatum" irremediable. Así, José dice: "Lo intentas, pero ves que no puedes". Y se vuelven hacia la escuela para pedir ayuda, "Si tuviéramos más actividades como ésta todos los años, seguro que muchas cosas de casa se podrían mejorar". Reclaman ayuda y ofrecen colaboración.

Pero donde se observan las diferencias más importantes es cuando deben asumir tareas que entrañan transitar desde la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría, cuando es necesario generalizar o formular ciertos grados de abstracción o distanciarse de su propia percepción para mirarse desde fuera. Cuando se les pide en el desarrollo de algunas de las sesiones que analicen un "caso" o que, a partir de un caso analizado, construyan su propio caso, les cuesta extraer conclusiones y unir los casos con la teoría; por tanto, se quedan en cuestiones superficiales. Algunas sesiones están apoyadas con material audiovisual, otras con dinámicas y ejercicios en soporte escrito, seguidas todas las actividades de una puesta en común y debate. En este grupo se observan mayores diferencias según se utilicen unos u otros materiales. Están mucho más prendidos de los elementos audiovisuales. Resultaba costoso hacerles ver las repercusiones de cada estilo educativo en el desarrollo personal de sus hijos e hijas.

Su escepticismo se hace patente cuando se trabaja el análisis y la resolución de conflictos. Los conflictos que han descrito, que no fueron muchos, aunque a la larga pueden llegar a afectar a la convivencia de forma importante, parecen estar algo enquistados. Quieren resolverlos, pero dudan de que sean capaces de superarlos. De nuevo reclaman ayuda.

Ya avanzada la impartición del programa, se tiene la impresión de que buena parte del grupo va recogiendo ideas, pero sin conexión entre ellas. En relación con los otros grupos, se tiene la sensación de que a éste le cuesta despegar. Mientras en los otros grupos a las pocas sesiones se observa que construyen un hilo conductor en el que van colocando distintos elementos y recursos, en el grupo que se viene analizando esto comenzó a aparecer en las dos últimas sesiones, cuando ya los educadores iban a abandonar el centro. Sería en este momento cuando estarían en disposición de iniciar algunos cambios. Lo complicado estará en que sepan arrancar con esas modificaciones sin que haya un agente externo que los refuerce.

Una observación y una reflexión finales en esta presentación de resultados tan escueta. Se observa que en todas las familias los hijos e hijas presentan problemas de rendimiento escolar y de desarrollo de hábitos de estudios, salvo en una que por la edad de la hija no cabe valorar este aspecto. Como reflexión cabe señalar que la satisfacción con el programa es alta y el aprovechamiento notable. A pesar de que les haya resultado difícil integrar y extrapolar los contenidos abordados, al menos han reflexionado sobre la importancia de implicar a todos los miembros del hogar en las tareas domésticas, practicar el diálogo, la negociación y el acuerdo. Se muestran contentos de participar y señalan que les gustaría mucho continuar trabajando éstas y otras temáticas. Lo ven, sin embargo, complicado, puesto que en este último curso en el centro no ha existido la AMPA y parece que la Orientadora tiene mucho trabajo y tampoco les "presta mucha atención", como señala María.

4. Discusión de resultados y conclusiones

Resulta difícil negar las evidencias que se han ido presentando acerca de la importancia de la implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos. Cuando familias y centros trabajan conjuntamente para apoyar el aprendizaje de los alumnos, éstos suelen tener éxito (Henderson, A y Berlan, N. 1994; Desforges, C. y Abouchaar, A., 2003; Epstein, J., 2001; Hill, N.E. y Tyson, D.E., 2009). Hill et al. definen la implicación parental (family involvement) como "las interacciones de los padres con los colegios y con sus hijos para mejorar el éxito académico" (Hill, N. E., Castellino, D. R., Landsford, J. E., Nowling, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., et al., 2004). Así formulada la implicación parental, se pueden plantear al menos dos cuestiones: en primer lugar, ¿sólo el éxito académico?, o

de otro modo, ¿en qué términos se expresa ese éxito académico?; y una segunda cuestión, supuesto que el objetivo esté claro, ¿cómo se llega a él?

A la segunda pregunta se le han dado diversas respuestas. El modelo de implicación parental más aceptado seguramente es el propuesto por Epstein (2001), que desarrolla una tipología de implicación parental de seis categorías: comunicación bi-direccional centro-familia, colaboración de la familia con el centro, ayuda en las tareas escolares, participación en la toma de decisiones del centro, colaboración de la comunidad y una amplísima categoría relativa a pautas de crianza que incluye variables relativas a las condiciones del hábitat, alimentación, salud, seguridad, afecto, etc.

En base a ese modelo, se han realizado un buen número de investigaciones, sobre todo en el ámbito anglosajón, cuyos resultados, por ser investigaciones contextualizadas, son difícilmente extrapolables al sistema educativo español (Zellman, G. L., y Waterman, J. M., 1998; Yan, W., 2000; Wingard, L., y Forsberg, L., 2009; Seginer, R. y Vermulst, A., 2002).

De la lectura del modelo de Epstein se sigue que la implicación de una sola de las partes no ofrecerá resultados. Es necesario, también, una participación activa de la institución educativa y que esa implicación del centro esté guiada por criterios de profesionalidad pedagógica. El modelo sugiere ir más allá del “rendimiento académico”, entendido éste como superación de niveles educativos y expedientes de notas elevadas. Sin embargo, muchas investigaciones, tanto en España como foráneas, olvidan este aspecto (González-Pienda, J. A., y Núñez, J. C., 2005; Cooper, H., Lindsey, J., y Nye, B., 2002; Kim, K. y Rohner, R.P., 2002), no evaluando efectos que son fundamentales para el desarrollo armónico de la persona y su integración social.

Atendiendo a las perspectivas teóricas, qué sugieren las observaciones cualitativas que se han realizado. Tres reflexiones al menos pueden expresarse. La primera, y más evidente, es que el centro no responde de modo suficientemente adecuado a las expectativas de las familias y no parece que la estrategia de vinculación de los padres y madres sea adecuadamente eficaz.

Asimismo, tal y como se ha señalado en algunas investigaciones realizadas en el ámbito de la implicación parental (Nechyba, T., McEwan, P., y Older-Aguilar, D., 1999; Okpala, C. O., Okpala, A. O., y Smith, F. E. 2001; Sacker, A., Schoon, I., y Bartley, M., 2002), la escuela defiende una suerte de concepción cultural de clase media muy en consonancia con determinados contextos familiares, pero muy poco adecuado en otros, de modo que el rendimiento escolar se explica más por la socialización de clase que por las variables de implicación. El grupo del que se comentan las observaciones muestra unos rasgos bien definidos que apunta claramente la variable clase y que, como señalara Bourdieu, presenta una distancia amplia ante el “arbitrario cultural” de la escuela y la socialización de las familias y su capital social. Cuanto mayor es esa distancia, mayor es la violencia simbólica que se ejerce.

La última reflexión está vinculada a la pregunta: ¿cómo llegan los padres a implicarse de un modo adecuado y eficaz en la educación de sus hijos? Hoover-Dempsey y Sander (1997, 2005) señalaron tres causas o motivos para la implicación: a) sentimientos de los progenitores, que incluye tanto el rol parental como las creencias de autoeficacia para ayudar a sus hijos, es decir, sentido de responsabilidad personal o compartida por los resultados educativos de sus hijos y confiar en que son capaces de ofrecer una ayuda eficaz y adecuada a sus hijos; b) la percepción que los progenitores tienen de las invitaciones recibidas a participar por parte del centro, tanto de la dirección como de los profesores y, según la edad, de sus propios hijos; y c) se señalan variables del contexto familiar (status social, capacidades, habilidades, etc.).

Los datos relativos al grupo analizado que han sido presentados y otros que, por razón de límites de extensión no se presentan, muestran una alta motivación en relación con la primera, buena o captables en relación con la tercera y baja en relación con la segunda. En estas condiciones se hace patente que las barreras contextuales actúan como un hándicap difícil de superar por más ilusión y esfuerzos que pongan. Dicho de otro modo: la variable clase social explica en buena medida la falta de rendimiento escolar.

¿Qué respuesta cabe dar desde la escuela? Negar la existencia de dificultades no contribuye a su solución, inhibirse tampoco y menos acusar a los padres o resignarse. Seguramente, cambiar el discurso educativo, un discurso más ampliado en el que el éxito tenga más componentes que sólo éxito académico, en el que los centros abran las puertas y derriben los muros de la escuela para crear un clima de participación adecuado, y en donde la comunidad próxima aparece implicada en la solución de los problemas es una vía que debe volverse a explorar.

Se puede objetar que los recelos son muchos, que no es fácil romper barreras entre la esfera escolar y familiar. Esto es cierto, pero, dado el actual contexto, si se introducen algunos cambios, tal vez sea posible. Como sugerencias a debatir y explorar:

- Es necesario que las familias se sientan invitadas realmente a participar, que perciban que, si acuden al centro, van a obtener beneficios. Con esa finalidad, los centros deberían diseñar planes de intervención de carácter anual; unos planes que, aprobados por el claustro y el consejo escolar de cada centro, y elaborados en colaboración con la AMPA, se evaluarán y reformularán buscando alcanzar objetivos precisos.
- El profesorado participará activamente en ese plan en todas sus dimensiones. No parece lo más adecuado que sean organizaciones ajenas al centro las que pongan en marcha e implementen programas de formación que resultan siempre algo externos y ajenos a la actividad cotidiana. Es posible formar a los docentes para que ellos mismos sean quienes los lleven adelante. Esta implicación tendría al menos un doble efecto: que conocieran mejor y de primera mano los contextos familiares, sus límites y posibilidades, sus necesidades, etc.; y que en el proceso de interacción tuvieran la oportunidad de contrastar sus esquemas y estereotipos acerca de la familia.

La formación inicial del profesorado se ha modificado recientemente. En la formación de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria se han reforzado aspectos relativos a la relación con las familias. Estas modificaciones son de mayor calado en el título de Educación Infantil, donde, tradicionalmente, se ha insistido más en la importancia de estos aspectos. El máster de Formación del Profesorado también ha incluido una cierta formación específica. En el caso de la Educación Infantil, el éxito del diseño va a depender de la coordinación entre asignaturas; en los otros dos niveles, el planteamiento no es adecuado ni suficiente, pero ésta es una cuestión que escapa del objetivo que nos hemos propuesto.

5. Referencias Bibliográficas

- Cooper, H., Lindsey, J. y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review*. Nottingham: Queen's Printer.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Henderson, A. y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Cambridge, MA: National Committee for Citizens in Education
- Hill, N.E., Castellino, D. R., Landsford, J. E., Nowling, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Hill, N.E. y Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763
- Hoover-Dempsey, K.V. y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J. M. et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-190.
- Kim, K. y Rohner, R.P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- March, M y Gifés (2006). Condiciones y elementos metodológicos para la implementación eficaz de un programa de competencia familiar. En AAVV. *Educación Social e Igualdad de género*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Nechyba, T., Mcewan, P., y Older-Aguilar, D. (1999). *The impact of family and community resource on student outcomes: An assessment of the international literature with implications for New Zealand*. New Zealand: Ministry of Education.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O. y Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.
- Orte; C., Ballester, L.I. y March, X. M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37
- Sacker, A., Schoon, I., y Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55, 863-880.
- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540-558.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V., Rodríguez Menéndez, M.C., Fernández García, C.M., Molina Martín, S., Hernández García, J. e Inda Caro, M. (2013), *Construir lo Cotidiano. Un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Wingard, L. y Forsberg, L. (2009). Parental involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.
- Yan, W. (2000). Successful African American students: The role of parental involvement. *Journal of Negro Education*, 68, 5-22.
- Zellman, G. L. y Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcome. *Journal of Educational Research*, 91, 370-380.