

Implicación familiar y éxito académico y social en un contexto de rentas medias-bajas

Parental involvement and academic and social success in a context of medium-low income

Gonzalo Montesinos, Clara¹

¹Universidad de Alcalá clara_gonzalo@hotmail.com

Recibido: 3/10/2022

Aceptado: 27/10/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Clara Gonzalo Montesinos

Aulario María de Guzmán

Universidad de Alcalá

C/ San Cirilo s/n

28804 Alcalá de Henares (Madrid)

Resumen

Esta investigación, contextualizada en un entorno socioeconómico medio-bajo, propone un modelo estadístico que comprende la implicación familiar y el efecto de variables moderadoras.

Asimismo, se crea y evalúa un Plan de Actuación para las familias y el alumnado fomentando la implicación familiar.

El estudio con 231 estudiantes de 1.º y 3.º ESO (48,1% chicos y 51,9% chicas) adopta un diseño cuantitativo, longitudinal y cuasiexperimental, con un grupo de control y otro experimental, y datos pre y post intervención. Se recopila información sociodemográfica, familiar y emocional, junto con las calificaciones y las ausencias. Se estima un modelo causal de ecuaciones estructurales que relaciona el éxito académico y social, con variables emocionales, socioafectivas y cognitivas.

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 del 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.

Palabras clave

Implicación Familiar, Éxito Académico y Social, Secundaria

Abstract

This research, carried out in a medium-low socioeconomic environment, proposes a statistical model that includes not only family involvement, but also the effect of moderating variables.

Likewise, an Action Plan for families and students is created and evaluated, promoting family involvement.

The study with 231 students from 1st and 3rd of Compulsory Secondary (48,1% boys and 51,9% girls) adopts a quantitative, longitudinal and quasi-experimental design, with a control and an experimental group, and pre- and post-intervention data. Sociodemographic, family, and emotional information is collected, along with

student grades and absences. A causal structural equations model is estimated that relates academic and social success, with emotional, socio-affective and cognitive variables.

"Academic and social success" is composed of "parental involvement in school" (0,826), "academic achievement" (0,237) and "feeling of belonging to the family" (-0,297). This one is being affected by the "emotional maturity" (0,252) of the student. After the Action Plan, the size of the effect of "involvement of parents in school" (+0,181) and "students' feeling of belonging to their family" (+0,030) on academic and social success increases, highlighting the importance of family involvement during secondary school.

Key Words

Parental Involvement, Social and Academic Success, Secondary

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Relación escuela-familias

En la primera mitad del siglo XX se realizaron los primeros estudios que tenían como objeto analizar la relación existente entre las características de las familias y el desempeño académico de los hijos o hijas (la estructura y el tamaño de la familia, su procedencia étnica, su estatus socioeconómico o su nivel cultural). Autores como Tan et al. (2020), entre otros, han realizado metaanálisis rigurosos con resultados de gran interés en este campo que se señalan a lo largo del trabajo.

A partir de finales de los años sesenta, esta relación familia-desempeño fue impulsada por los resultados del informe de Coleman et al. (1966), en el que se llegaba a la conclusión de que las características familiares tenían un mayor impacto sobre los rendimientos académicos que las variables referentes a las escuelas. Este tipo de análisis ha ido mostrando evidencias que indican la correspondencia entre el nivel socioeconómico y educativo de las familias y el rendimiento académico del alumnado (Fernández Enguita, 2016). Además, este apoyo se materializa en la ayuda a la tarea en casa, la comunicación dentro del hogar o la participación de los progenitores en actividades realizadas en el centro (Tan et al., 2020; Martín-Lagos, 2018; Jeynes, 2012, 2007; Fan y Chen, 2001).

Desde finales de la década de 1970, los estudios referentes a las relaciones entre familia y escuela se vieron favorecidos por una nueva perspectiva que ahondaba en las relaciones que se construyen entre los distintos factores. Este enfoque se plasma en las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, formuladas por Bronfenbrenner (1979). Éstas planteaban que no es posible comprender los procesos de desarrollo personal sin atender a la variedad de elementos interrelacionados que determinan las peculiaridades del entorno en el que vive cada individuo.

En la actualidad, la noción de participación integra una visión amplia en la que las relaciones escuela-familias se conciben como un mecanismo fundamental para el perfeccionamiento de los procesos y resultados educativos. Existe un amplio rango de investigaciones en este campo, donde se concluye que la participación de la familia en el proceso de aprendizaje desencadena aspectos positivos y persistentes en el tiempo sobre el desarrollo del alumnado en el ámbito académico, de motivación y social (Powell et al., 2012; García-Bacete, 2003), teniendo, asimismo, un efecto similar tanto

en las familias, como en el profesorado (García-Bacete, 2003) y también para la comunidad escolar (Laforet y Méndez, 2010). Asimismo, la publicación de investigaciones internacionales destaca la relación entre la participación de la familia en el proceso de aprendizaje y el éxito académico, emocional y social alcanzado por el individuo, así como la diferenciación de los efectos que provocan las distintas formas de implicación familiar (Tan et al., 2020; Martín-Lagos, 2018; Laforet et al., 2010; Fan y Chen., 2001; Palacios et al., 1990; Levin et al., 1997; Steinberg et al., 1997; Lacasa, 1996; Fernández Enguita, 1987; García Hoz, 1985; Steinberg, 1981; y Strodbeck y Hare, 1954).

Según Laforet et al. (2010), se ha detectado una difuminación de los límites sobre la responsabilidad de la familia en la educación académica de sus hijos e hijas en cuanto se presentan problemas de conciliación familiar con el trabajo, situaciones de familias desestructuradas, culturas inmigrantes de distinta tradición en la colaboración familia-escuela, bajo nivel cultural, social y económico de los padres y madres, necesidad de delegar el cuidado de hijo o hija a un tercero, etc.

Estas circunstancias, muchas veces, tienen como consecuencia que la familia no comparta la idea de la colaboración con la escuela como institución, explicitada en pocos sistemas y legislaciones educativas. La educación formal y académica es un pilar muy importante para el desarrollo íntegro de cualquier persona, sin embargo, no se puede dejar de lado la educación informal en el seno de la familia, definida como la que se promueve sin una mediación pedagógica explícita y que comporta: la inculcación de valores y costumbres, el sentimiento de pertenencia un grupo social, la necesidad la constitución del vínculo de apego¹, etc. También, hay que destacar que no solamente son figuras de apego el padre o la madre, sino que también los hermanos y hermanas (sobre todo si son mayores) ejercen como figura de apego, además de ser un importante apoyo emocional y un modelo a la hora de enfrentarse a los problemas académicos (Prince y Hadwin, 2013).

Hoy en día, la educación informal no se produce únicamente en la familia, sino que los medios de comunicación y las redes sociales tienen una influencia grande sobre lo que se aprende o desaprende, así como los videojuegos que influyen en el desarrollo intelectual de los niños y niñas, debido a que el tiempo que los progenitores no tienen para dedicar a sus hijos o hijas a causa de la no conciliación laboral, se suple con el uso desmedido de la tecnología (Varela et al., 2021).

Vygotsky (1978) describió su concepción acerca del lenguaje y el pensamiento y la implicación de estos en el control de la atención y la acción conjunta, merece la pena destacar un término que propuso: la Zona de Desarrollo Próximo, definido como “*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*” (Vygotski, 1979, p. 133). Éste es un concepto clave para comprender la importancia de la figura adulta de referencia en todos los microentornos para alcanzar una formación holística de la persona.

Barbara Rogoff (1990) centra sus estudios en una teoría del aprendizaje cercana a la perspectiva sociocultural y destaca la importancia de entender que el estudio de las interrelaciones de un individuo aislado no es completo si se omite la influencia que ejerce en esa relación otras variables como su entorno, su cultura, las diferentes velocidades de desarrollo de sus iguales o la habilidad del adulto más experto en

transmitir conocimientos. La influencia de las personas que interactúan en los microsistemas principales de un niño o niña tiene gran importancia en el proceso de aprendizaje, sin embargo, no se pueden obviar otros factores que coexisten mientras se produce esa relación.

A continuación, se presenta en la Tabla 1 un resumen de los metaanálisis revisados para este estudio. En ella, se puede observar que no todos los tamaños del efecto de las variables son siempre iguales, incluso pueden cambiar de signo o no ser significativos, lo que dibuja un panorama fluctuante que necesita analizar el contexto que existe detrás de cada estudio para poder comprender mejor sus resultados.

Los metaanálisis ofrecen una visión en la que se subraya la importancia de las diferentes dimensiones que puede abarcar la implicación familiar y establecen que el contexto es el que determina qué dimensiones funcionan en cada caso.

Autor y año	Intervalo del estudio analizado	Implicación general	Comunicación familias-escuela	Expectativas de los progenitores	Deberes	Estilo parental	Lectura	Asistencia y participación en la escuela	Otras variables	Observaciones
Fan y Chen (2001)	1982-1997	0,25 (p<0,05)		0,40 (p<0,01)						No existen diferencias de edad o sexo, pero sí según el rendimiento se calcule de forma global o por áreas.
Mattingly et al. (2002)	1969-1998				No se encontraron efectos de ningún tipo de implicación familiar sobre el rendimiento escolar.					
Jeynes (2003)	1988-1999	0,31 (p<0,0001)	0,053 (p<0,01)		0,72 (p<0,0001)	0,34 (p<0,01)	0,21 (p<0,05)	0,51 (p<0,01)		No se encuentran diferencias significativas entre las distintas etnias y sexos.
Jeynes (2005)	1969-1999	0,75 (p<0,01)		0,58 (p<0,05)	-0,8	0,35 (p<0,01)	0,42 (p<0,0001)	0,21 (p<0,05)	Programas de implicación familiar =0,31 (p<0,05)	No se encuentran diferencias significativas entre las distintas etnias.
Jeynes (2007)	1972-2002	0,53 (p<0,0001)	0,32 (p<0,05)	0,88 (p<0,0001)	0,38 (p<0,05)	0,40 (p<0,05)		0,14	Programas de implicación familiar =0,36 (p<0,05)	
Hill y Tyson (2009)	1986-2006	0,40 (p<0,0001)			-0,11 (p<0,0001)		Datos no concluyentes	0,19 (p<0,0001)	Socialización académica = 0,39 (p<0,0001)	La ayuda de la familia desde casa no incide en el rendimiento. Sin embargo, si influye realizar actividades en casa en familia.
Jeynes (2012)	1964-2006	0,30 (p<0,01)	0,28 (p<0,05)		0,27 (p<0,05)		0,51 (p<0,01)		Programas de implicación familiar =0,29 (p<0,01)	
Castro et al. (2015)	2000-2013	0,167 (p<0,01)		0,224 (p<0,01)	0,024 (p<0,01)	0,137 (p<0,01)	0,168 (p<0,01)	0,010 (p>0,01)		El efecto es mayor si se calcula con el rendimiento general. Es negativo si se estima con asignaturas de ciencias y es más importante en materias creativas. La implicación repercute más en Secundaria.
Tan et al. (2020)	2000-2017	0,14 (p<0,01)	0,15 (p<0,01)	0,28 (p<0,01)	0,17 (p<0,01)		0,11 (p<0,01)	0,14 (p<0,05)	Nivel alto de educación de los progenitores = 0,39 (p<0,01)	Que la educación de los progenitores sea elevada tiene un efecto en el rendimiento. La variable "nivel socioeconómico de los progenitores" influye en los resultados escolares.

Tabla 1. Sinopsis del tamaño de los efectos de la implicación familiar encontrados en varios metaanálisis

1.2. Adolescencia y desarrollo

Todo el cambio físico que experimentan los adolescentes al llegar a la pubertad se desencadena por la liberación de hormonas sexuales en el hipotálamo, que no solamente ayudan a la maduración de sus órganos reproductores, sino que, además, originan cambios secundarios como la aparición de vello en la cara, el cambio de voz, el desarrollo del pecho, ensanchamiento de los hombros para los chicos o caderas para las chicas. El modelo de crecimiento es distinto para chicas y chicos y, además, no van cronológicamente igual.

Existen muchas investigaciones acerca de cómo los cambios que se realizan en la pubertad afectan a la psique del individuo. Se ha determinado que los cambios acontecidos son lo bastante significativos como para causar un impacto psicológico (Graber et al., 1996). Los resultados arrojados en estas investigaciones muestran, en primer lugar, que las consecuencias psicológicas o en el comportamiento son influencia directa del aumento hormonal y ayudan a entender muchas de las características que se han descrito de la adolescencia, puesto que el aumento de hormonas genera los impulsos sexuales, la satisfacción de los mismos, un aumento en la agresividad y una variedad de desajustes emocionales que desembocan, la mayoría de las veces, en irritabilidad. A pesar de que a algunos de los comportamientos se les puede dar la respuesta por los cambios fisiológicos experimentados, la mayoría de las conductas o reacciones psicológicas asociados a la etapa adolescente son desencadenados principalmente por factores psicológicos, culturales y sociales del entorno (Connolly et al., 1996).

Los efectos psicológicos que se encuentran en los adolescentes, a raíz de las transformaciones físicas que genera la pubertad, varían en función de las características personales y del entorno que exista.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación empírica consiste en identificar y analizar los factores que influyen en la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la medición de los efectos de dicha participación o implicación en el rendimiento escolar y la buena integración social de los estudiantes en los microsistemas del centro escolar y la familia, dentro de un contexto socioeconómico muy específico descrito anteriormente. Es decir, se trata de evaluar la influencia de diferentes factores en el logro de una integración satisfactoria del individuo en el microsistema escolar y familiar y, a la vez, en su rendimiento académico, cumpliéndose con los estándares apropiados a cada etapa educativa objeto de estudio. Esta evaluación tendrá muy presentes las características socioeconómicas del contexto (a partir del nivel educativo de los progenitores) de cada familia.

Asimismo, se crea y evalúa un Plan de Actuación que busca el fomento de la implicación familiar mediante actividades para los estudiantes y la familia, tanto en el centro como en casa.

La hipótesis principal es que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje del alumnado de Secundaria conlleva beneficios de carácter social y académico para éstos.

3. METODOLOGÍA

Los modelos de ecuaciones estructurales integran diversas técnicas estadísticas multivariantes, que utilizan al mismo tiempo la regresión y el análisis factorial. Estas herramientas, denominadas análisis factorial de segunda generación, permiten, a través de la utilización de modelos estadísticos dotados de una base teórica sólida, la estimación de elementos o constructos generales que definen la conducta de las personas. Por esta ventaja, han tenido mucha repercusión en las investigaciones en ciencias sociales.

La técnica denominada métodos de mínimos cuadrados parciales (*Partial Least Squares Structural Equation Modeling* [PLS-SEM]) otorga la posibilidad de experimentar con los datos y proponer teorías nuevas sobre las relaciones entre ellos, mientras que el primer tipo de modelos solamente permite contrastar teorías ya desarrolladas (Hair et al., 2011).

El análisis de los resultados obtenidos por PLS-SEM es un proceso sistemático donde el principal objetivo de los modelos de ecuaciones estructurales de medida reflectiva es cumplir con los criterios de evaluación que proporcionan evidencias de validez y fiabilidad de las medidas obtenidas. Esto se realiza mediante la comprobación de tres resultados estadísticos, que miden la validez convergente (que viene definida por las cargas factoriales) y la fiabilidad de consistencia interna (fiabilidad compuesta y Alfa de Cronbach).

El modelo estimado PLS-SEM que se propone en este estudio se fundamenta en una amplia revisión teórica de trabajos previos, mediante la que se llega a la conclusión de que la variable dependiente más adecuada es un indicador de “éxito académico y social”, que está relacionada con todas las variables independientes y latentes generadas en el modelo. La elección de esta variable se basa en una línea de estudios, entre los que se encuentra el realizado por Inglés et al. (2009) en el que se concluye que el éxito académico puede ser un estimador adecuado de una conducta prosocial de los adolescentes.

Los instrumentos de recogida de datos han consistido en: 1) Cuestionario de emociones positivas, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por cinco factores y 21 ítems; 2) Cuestionario de relaciones familiares, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por dos factores y 21 ítems, elaborado *ad hoc* para este estudio; y, 3) Cuestionario de las familias, que recoge información sociodemográfica y de hábitos familiares. Además, se han analizado los ficheros con las calificaciones y las ausencias de los estudiantes, facilitados por el centro educativo.

El cuestionario de emociones positivas ya estaba validado en otros estudios (Oros, 2014; Rodríguez et al, 2017), sin embargo, se han realizado de nuevo todas las pruebas estadísticas necesarias para demostrar que los datos obtenidos hacen que el constructo creado y denominado “Bienestar emocional” tenga fiabilidad, sea válido y robusto.

Para el cuestionario de relaciones familiares se ha realizado un análisis factorial que ha permitido obtener los dos constructos fundamentales de este (Comunicación y Apego). De los resultados obtenidos, se concluye que 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 estadístico KMO, que revela la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, muestra un valor de 0,854, coeficiente muy cercano a la unidad, implicando, por tanto, una adecuación de los datos

recogidos en el cuestionario de Relaciones Familiares a un modelo de análisis factorial. Este cuestionario tiene las cargas por encima de 0,5, lo que otorga validez convergente al modelo. También se aprecia que tanto la fiabilidad compuesta (superior en todos los casos a 0,7) como el criterio de Alfa de Cronbach (0,811) superan el umbral que permite atribuir fiabilidad respecto a la consistencia interna.

Esta investigación se sitúa en un barrio de Madrid con un nivel socioeconómico medio-bajo. Los participantes de esta investigación son 120 estudiantes de 1.º y 111 de 3.º ESO de un centro concertado (48,1% chicos y 51,9% chicas). Se adopta un diseño cuantitativo, longitudinal y cuasiexperimental, con un grupo de control y otro experimental, y datos pre y post intervención.

El Plan de Actuación consistió en tres formas de acercamiento entre las familias y sus hijos o hijas. La primera consistió en ofrecer talleres a las familias y a los docentes en los que se tratasen temas relacionados con los cambios en la adolescencia. En segundo lugar, se diseñaron actividades lúdicas abiertas para promover la interacción entre los miembros de la familia. En tercer lugar, la investigadora intervino en sesiones de tutoría, tratando el tema de la importancia del papel de la familia en distintos temas, que se describirán más adelante.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La utilización de modelos de ecuaciones estructurales permite determinar la existencia y cuantificar la intensidad de las relaciones entre las variables relevantes y los constructos en los que se integran las mismas. A su vez, miden factores causales compuestos por varias dimensiones. Esto quiere decir que el cálculo de los modelos de ecuaciones estructurales provee de medidas empíricas sobre el sentido y la intensidad de las relaciones que existen entre las variables y los constructos creados (modelo de medida), así como de las relaciones entre los propios constructos (modelo estructural). La adecuación del modelo de medida y el estructural, generados a partir de la teoría, se puede valorar con los estadísticos y las estimaciones obtenidas con los datos de la muestra. De esta manera, se puede comprobar si el modelo teórico construido aproxima el comportamiento real.

Se propone una estructura general de modelo respaldada en la revisión teórica y en un estudio exploratorio de los datos obtenidos. De esta forma, se compara la intensidad de las relaciones entre grupo de control y experimental, antes y después de del plan de actuación.

Este modelo básico, que se presenta de manera esquemática en la Figura 1 y se explica a continuación:

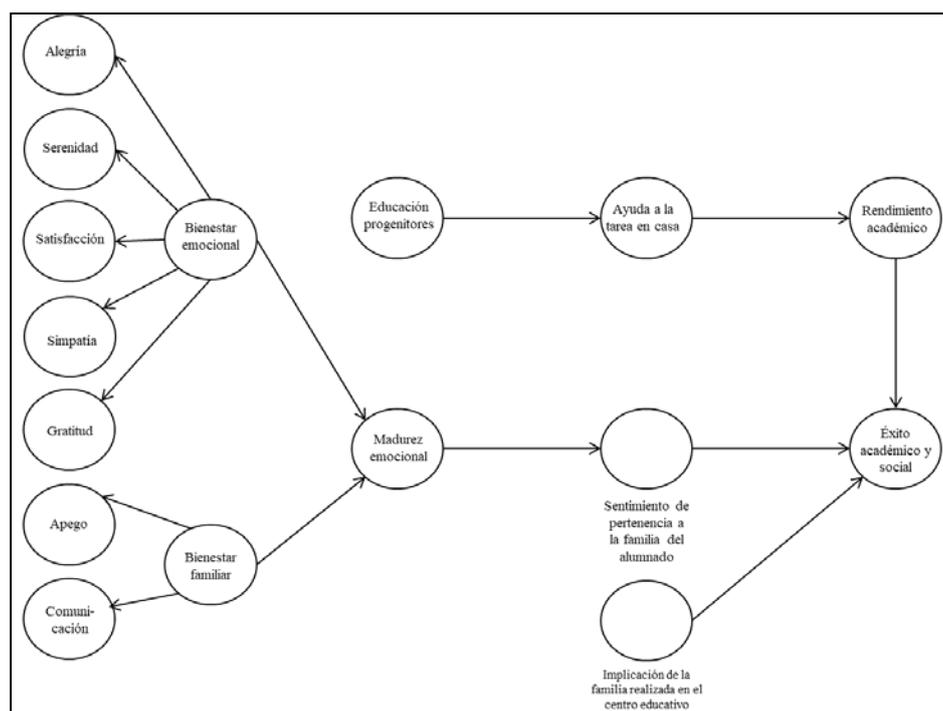


Figura 1. Modelo teórico propuesto y estimado en esta investigación

De izquierda a derecha, la explicación del modelo empieza por los factores, ya explicados, extraídos de los cuestionarios (de emociones positivas y de relaciones familiares) que se alimentan de los ítems de los propios cuestionarios. Los factores que se encuentran en la parte izquierda del modelo se conectan con los constructos o variables de segundo orden (bienestar emocional y familiar) de manera reflectiva.

Las flechas o indicadores de las relaciones en el modelo son de dos tipos, según su direccionalidad y valores de los coeficientes de regresión (betas) obtenidos: a) variables reflectivas de medida, que dependen de la variable latente y deben mostrar valores positivos, y b) variables formativas, que causan la propia variable latente y pueden tener valores de los coeficientes positivos o negativos.

El constructo “madurez emocional” se refiere a la capacidad del estudiante para gestionar sus propias emociones y las relaciones interpersonales que surgen en el entorno familiar. La “madurez emocional” influye de manera directa en el sentimiento de pertenencia del y la estudiante a su propia familia. Se observa que el efecto de este sentimiento sobre la variable dependiente es negativo, situación que se explica mediante las teorías de la adolescencia, donde se presentan hipótesis sobre la desvinculación de la familia por parte del individuo debido a la creación de nuevos vínculos con sus iguales, que desplazan, en la mayoría de los casos, la institución familiar a un segundo plano.

La variable “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” está compuesta a su vez por variables que recogen características relativas a cómo el alumnado se comporta en su familia: si es comunicativo, si los progenitores conocen a sus hijos o hijas, si expresa sus preocupaciones en el entorno familiar y si es activo y habla de temas variados en el hogar. La segunda variable que influye en el “éxito académico y social” tiene que ver con las diversas formas de participación de los progenitores en el centro educativo, definida a partir de las siguientes opciones: si la familia posee la

información necesaria para participar, si se siente que forma parte de un proyecto común, si el centro programa los tiempos de manera que favorezcan su participación en él y, por último, si desde el centro se fomenta la participación dando tiempo para que pueda ejercerse. Finalmente, la variable de “rendimiento académico” está calculada a partir de las calificaciones del primer y el tercer trimestre de las asignaturas comunes a todos los grupos estudiados.

La variable del rendimiento está influida por el nivel de ayuda en la tarea realizado en casa que se obtiene directamente de la pregunta del cuestionario de las familias siguiente:

- ¿Ayudo a mi hijo/a a realizar la tarea de clase?

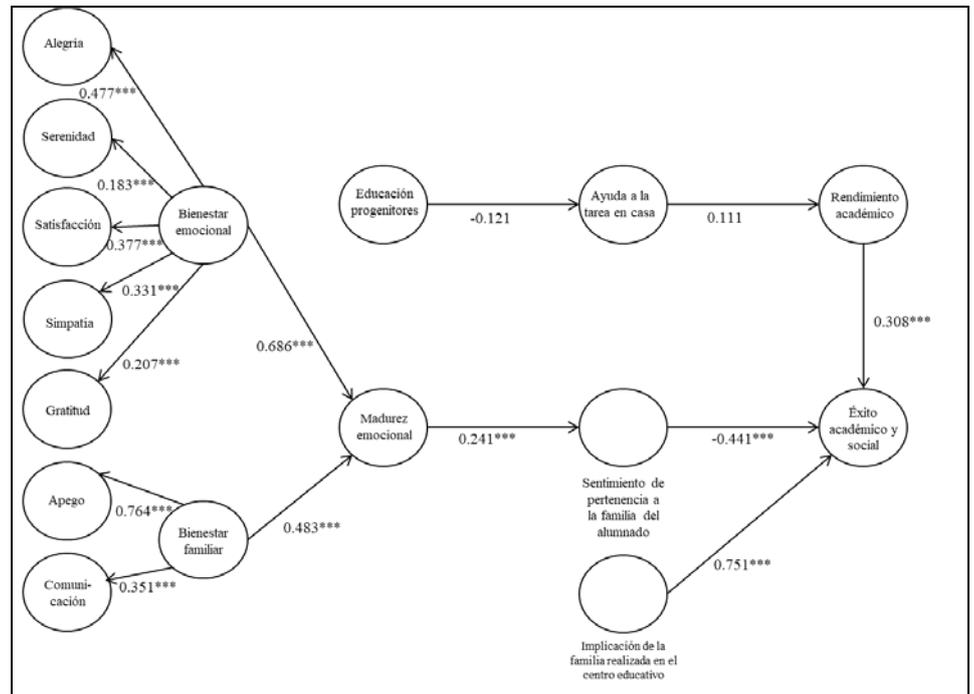
La pregunta anterior se respondía con una escala Likert de cinco posibles respuestas que son “Nunca”, “Casi nunca”, “A veces”, “Casi siempre” y “Siempre”.

A su vez, el nivel de ayuda está condicionado por los niveles de estudios del padre y de la madre recogidos en el cuestionario a las familias.

Para el grupo de control, solamente se exponen los resultados de un modelo de los dos estimados (toma de datos en enero y toma de datos de junio) ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos, lo que era de esperar al no implementarse una intervención. Así, los coeficientes no varían ni en signo ni en magnitud ni en el nivel de significación.

4.1. Modelo del grupo de control

La variable dependiente del modelo es el “éxito académico y social” y está influida negativamente por el “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” (-0,441), y positivamente tanto por la “implicación de la familia realizada desde el centro educativo” (0,751) como por el “rendimiento académico” de los estudiantes (0,308).



Nota: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,005

Figura 2. Modelo del grupo de control

La variable “sentimiento de pertenencia de los estudiantes a la familia” incide de manera negativa en la variable “éxito académico y social”, se trata de un resultado que explican distintas teorías sobre la implicación familiar (Hill y Tyson, 2009). En estas propuestas teóricas se muestra que, cuando los microsistemas de escuela y familia actúan de forma aislada, lo que implica no considerar a los progenitores como una ayuda en el proceso de aprendizaje de los niños o niñas, las repercusiones de estar más integrado o desarrollado en uno de los mundos predominantes puede afectar de manera negativa al otro mundo. Esta separación de los microsistemas puede deberse a valores diversos como la procedencia sociocultural, los niveles educativos de los progenitores, los tipos de comunicación con la escuela, las formas de interactuar en el seno de la familia o las maneras de percibir la importancia de pertenencia al sistema educativo, o de trazar estrategias educativas para alcanzar la meta y sus consecuencias, según indican Hill y Tyson (2009) en su descripción de la dimensión “socialización académica”.

Del mismo modo, según Horrocks (1964), una de las características principales de la etapa adolescente es la desvinculación emocional de los progenitores, cambiando el peso de la socialización a las relaciones entre los iguales. Además, conviene destacar que, según concluye en su estudio López et al. (2016), la estructura, el vínculo, el sentimiento de pertenencia o la diversidad familiar son factores incidentes en el proceso de aprendizaje del alumnado.

La segunda variable que afecta al “éxito académico y social” es la “implicación de los progenitores en el centro educativo” (0,751) que presenta una influencia positiva. Este resultado se ha encontrado en Jeynes (2003 y 2005), Hill y Tyson (2009), Castro et al. (2015) o Tan et al. (2020), quienes describen la existencia de un efecto positivo cuando los progenitores asisten y participan en las actividades realizadas en el centro educativo. No obstante, otros estudios no han encontrado significativa esta relación (Jeynes, 2007; Mattingly et al., 2002).

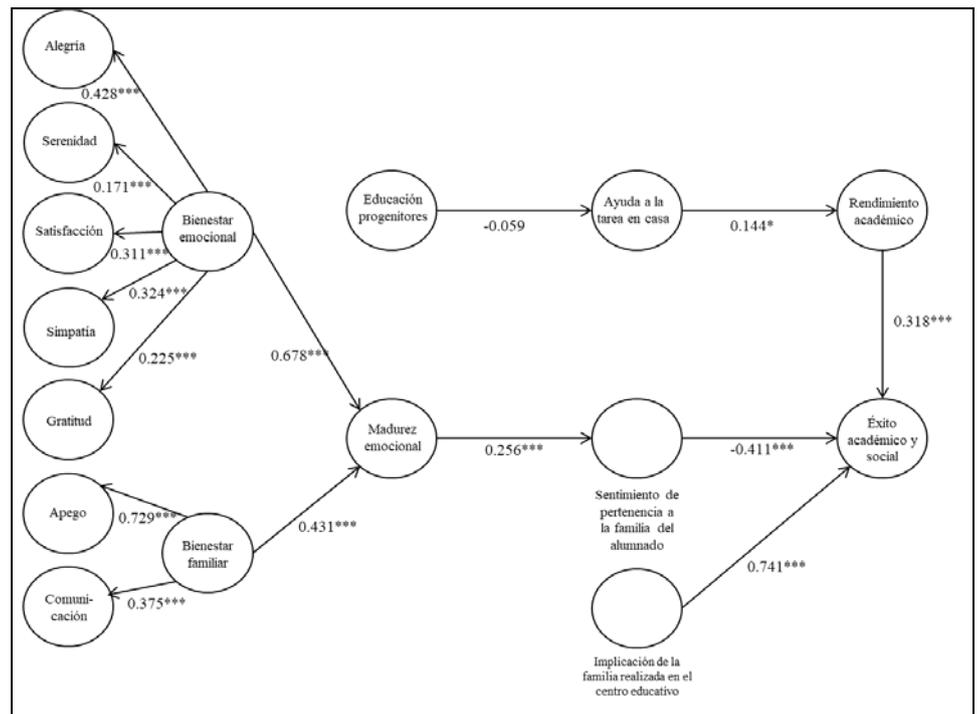
La variable “rendimiento académico”, obtenida a partir de las notas de principio y final del curso en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Extranjera, también explica el “éxito académico y social”. La relación del rendimiento académico (0,308) sobre la variable dependiente es positiva. Esta relación causal puede explicarse porque uno de los cambios secundarios que describe Monks (1987) en la adolescencia es la mayor presencia de la motivación de logro, en este caso, referido al ámbito escolar, aparecería al proponerse como meta personal alcanzar los objetivos para promocionar de curso. A su vez, Inglés et al. (2009), señalan que el rendimiento académico es una variable que influye positivamente en la conducta prosocial de individuo y viceversa.

En este modelo se observa que la influencia de la variable “nivel de ayuda en la tarea” recibida en el hogar, no es significativa en cuanto al “rendimiento académico”. Asimismo, el “nivel educativo de los progenitores”, aunque no es significativo para el “nivel de ayuda en la tarea”, presenta una influencia negativa. Es decir, si los progenitores no tienen un nivel de estudios suficiente, su influencia en la realización de las tareas escolares que el estudiante debe realizar en casa puede resultar perjudicial para su desempeño escolar. Esta misma conclusión se señala en Mattingly et al. (2002) y Jeynes (2005). Hill y Tyson (2009) encuentran una influencia negativa de la variable de la ayuda en tarea sobre el rendimiento académico.

4.2. Modelos del grupo experimental

A continuación, se muestran los modelos de ecuaciones estructurales obtenidos para el grupo experimental en las dos tomas de datos, pre y post intervención. La comparación de ambos modelos presenta la variación de la magnitud de algunos de los coeficientes que indican la intensidad de las relaciones, mostrándose, en algunos casos, el efecto sobre la conducta de los estudiantes tras el desarrollo del plan de actuación.

La estructura del modelo es la misma que el modelo general, no obstante, se puede observar que la variable “nivel de ayuda a la tarea” tiene aquí un efecto con un nivel de significación del 10%, si bien se detecta en los datos pre-intervención.

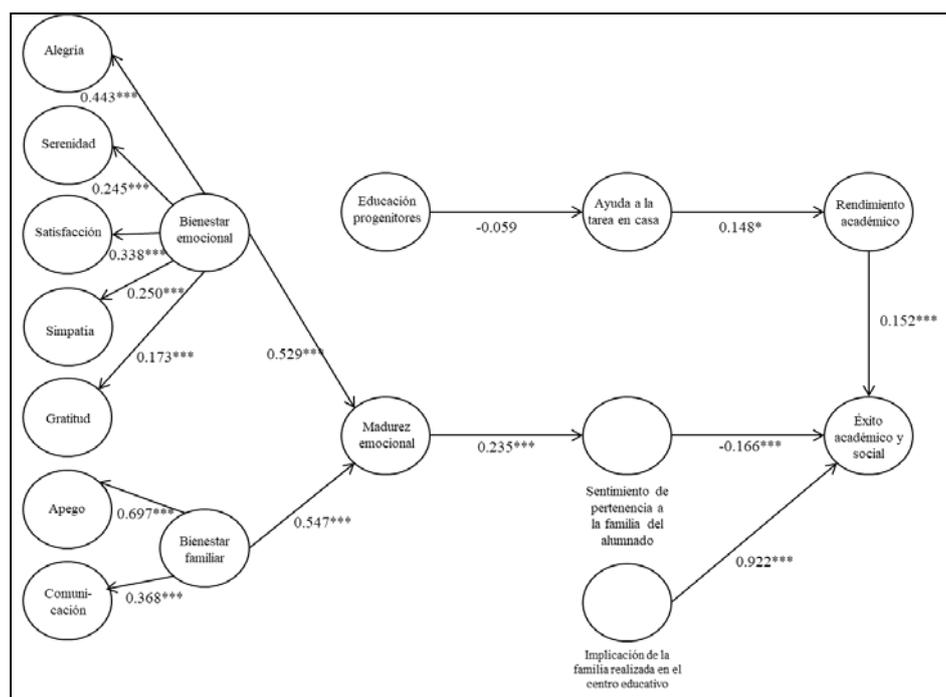


Nota: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.005

Figura 3. Modelo del grupo experimental pre-intervención

La hipótesis principal, que en el modelo anterior ha sido aceptada únicamente diferenciando el tipo de implicación familiar, debe aceptarse sin restricciones en este caso. Así pues, se acepta que la implicación de los progenitores (ya sea mediante la participación y asistencia a actividades realizadas en la escuela o a través de la ayuda a la realización de los deberes dentro del hogar) provoca un beneficio de carácter social y cognitivo reflejado en la variable dependiente “éxito académico y social”.

Respecto al modelo presentado para el grupo de control, no se encuentran diferencias importantes excepto por la mejora en la relación positiva resultante del nivel de ayuda a la tarea (0,144) sobre el rendimiento académico que en este caso sí es significativa al 10%. Las diferencias más relevantes se encuentran, sin embargo, al comparar el modelo contenido en la Figura 3 con el modelo que se estimó para el grupo experimental, tras haber realizado la intervención planificada en esta investigación (Figura 4).



Nota: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,005$

Figura 4. Modelo del grupo experimental post-intervención

Al comparar los modelos pre y post intervención del grupo experimental, se aprecia, en primer lugar, que los coeficientes de los factores que afectan a la variable “madurez emocional” revelan una influencia menor sobre la misma en el modelo post. Así, la variable “bienestar emocional” antes de la intervención tenía un mayor efecto (0,678) en la “madurez emocional” que en el modelo post-intervención (0,529). Sin embargo, en la variable “bienestar familiar” se produce un efecto contrario, es decir, antes de la intervención el efecto sobre la “madurez emocional” era menor (0,431) que el resultante de las relaciones causales que se han estimado en la segunda toma de datos (0,547). Este cambio muestra que, después de haber pasado por el plan de actuación, la dimensión familiar tiene más peso en la madurez emocional del individuo y, por lo tanto, en su capacidad de gestión, autoconocimiento, autoestima, autonomía y desarrollo de la mayoría de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Como afirmó Bowlby (1969), la persona madura cuando es capaz de aproximarse al mundo con seguridad, pero también cuando es capaz de pedir ayuda a su entorno más cercano si encuentra dificultades. En este sentido, la explicación ante estas variaciones podría venir de la mano de la capacidad de los estudiantes para pedir apoyo en sus círculos más próximos (sus iguales o la familia), por ejemplo, ante la aparición de problemas escolares, de aceptación de los cambios de la adolescencia o de conflictos en las relaciones con sus iguales.

Asimismo, también se debe resaltar el cambio producido en el efecto de la variable “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia” sobre la variable dependiente, que, aunque sigue siendo negativo, disminuye su tamaño pasando de -0,411 a -0,166. Esta variación podría ser consecuencia de las actividades realizadas en el plan de actuación, que tenían como objetivo conseguir que los alumnos fomentasen la comunicación y las relaciones interpersonales dentro del entorno familiar. El hecho de

seguir teniendo un efecto negativo se puede explicar mediante las teorías de la adolescencia que apuntan a que uno de los objetivos principales de esta etapa vital es la desvinculación emocional de los progenitores. En estos enfoques teóricos se plantea que, cuando los microsistemas de escuela y familia funcionan de manera independiente, lo que comporta la no consideración de los progenitores como una ayuda en el proceso de aprendizaje, las consecuencias de estar más integrado en uno de los mundos predominantes pueden afectar de manera negativa al otro mundo (Hill y Tyson, 2009). En consecuencia, analizando los resultados obtenidos se puede apreciar que el plan de actuación realizado durante el estudio que se presenta repercute en un acercamiento de los dos microsistemas, aunque no tanto como se hubiera deseado, puesto que aún sigue existiendo un signo negativo, aunque tenga menos intensidad.

Otro de los cambios es que decrece la intensidad del coeficiente beta para explicar el “éxito académico y social” a través del rendimiento de los estudiantes, pasando de 0,318 a 0,152. Este hecho podría tener una posible explicación en la existencia de una disminución de la importancia que se le otorga, en un principio, al rendimiento académico sobre la variable dependiente “éxito académico y social” y que, después de la intervención, se haya conseguido un cambio en el tamaño de efecto que las variables sociales “implicación de los progenitores desde la escuela” y “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia” tienen sobre la variable dependiente. Asimismo, puede deberse a que el concepto de “éxito académico y social” se componga de más variables intangibles como podrían ser las expectativas de los progenitores sobre la evolución de sus hijos e hijas, la motivación para la superación que se recibe desde el hogar, el efecto Pigmalión que el profesorado pueda causar sobre los estudiantes o el simple paso del tiempo, que puede generar percepciones más complejas del alumnado acerca de su autoestima, autoconcepto, autonomía o identidad.

Otra de las variaciones es el aumento del tamaño del efecto de la “implicación de los progenitores en la escuela” que, aunque ya presentaba una influencia sobre la variable “éxito académico y social” positiva, pasa de 0,741 a 0,922. No obstante, la variable “nivel de ayuda a la tarea” no sufre ningún cambio significativo. Estas dos afirmaciones juntas evidencian la aceptación de la hipótesis principal que planteaba que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje trae consigo beneficios de carácter social y académico, respaldado por estudios como los de Jeynes (2003, 2007, 2012), Castro et al., (2015) y Tan et al. (2020).

5. CONCLUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación ayudan a profundizar en las consecuencias sociales y académicas de los comportamientos y características del alumnado en la adolescencia, las repercusiones de las diversas formas de implicación familiar en el proceso de aprendizaje y en cómo debe ser dicha implicación para que sea un factor relevante en la consecución del éxito académico y social.

La revisión bibliográfica permite concluir que, a pesar de las numerosas investigaciones de ámbito internacional desarrolladas sobre la relación escuela-familia, en la actualidad perduran posiciones discrepantes en cuanto a cuál es el tipo de implicación que más beneficios ofrece al alumnado, sin encontrarse un modelo general y completo en el que la implicación de los progenitores se sitúe como factor específico

del proceso de aprendizaje de cualquier estudiante. Esta situación se debe, en gran medida, a la heterogeneidad de situaciones demográficas, económicas y sociales, que condicionan fuertemente el grado de implicación de los progenitores y los resultados de la misma.

Del mismo modo, tampoco existe consenso acerca de cómo medir los efectos de la implicación de los progenitores a la hora de analizar su influencia sobre las diferentes variables del éxito académico y social del alumnado. En las investigaciones revisadas se analizan distintos modos de implicación y cómo cada uno de ellos afecta al rendimiento. Sin embargo, los resultados de los estudios previos no permiten definir una estructura o un modelo completo que responda al conjunto de interrogantes acerca de la influencia de los progenitores en el proceso de aprendizaje respecto a la mejora de los aprendizajes. En cualquier caso, las investigaciones analizadas van incorporando de forma gradual numerosas dimensiones de implicación, desde las más objetivas, como puede ser la “realización de actividades en el centro por parte del progenitor”, a las más subjetivas, como las “expectativas de los progenitores sobre la trayectoria académica de sus hijos e hijas”. Además, incluyen variables moderadoras de crucial importancia como el nivel educativo o económico de los progenitores. No obstante, en este conjunto de investigaciones se echa en falta la introducción de dimensiones de carácter psicosociodemográfico que añadirían información relevante, como las concernientes a las relaciones con otros miembros de la familia distintos a los progenitores, como la influencia de los hermanos o hermanas mayores u otros convivientes, la repercusión de los medios de comunicación y las redes sociales, la competencia socioemocional de los chicos y chicas, las responsabilidades de cuidado que asumen en el hogar o la recepción de clases de apoyo.

Dicho esto, existe un consenso generalizado acerca de la importancia de los efectos positivos de una adecuada relación entre familias y escuela, así como de los beneficios que trae consigo la percepción de dicha relación por parte del estudiante, según expone Lacasa (1996). Sin embargo, dada la variabilidad en el tamaño de los efectos estimados y el carácter subjetivo de algunas de las dimensiones descritas (por ejemplo, las expectativas de los progenitores), no se puede afirmar, a partir de los hallazgos del presente estudio, que siempre se produzca un beneficio, al menos en el corto plazo, de la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje. No obstante, se pueden señalar evidencias de esta relación positiva, teniendo en cuenta las características de la población estudiada para la interpretación de los efectos hallados en el estudio. Siendo así que una de las principales conclusiones es que la implicación de los progenitores en la escuela incide en el éxito académico y social de los estudiantes, como se expondrá con detalle más adelante.

Así, resulta clave el análisis pormenorizado de las variables socioafectivas, conocida su incidencia en el desarrollo académico y social, de manera especial en la adolescencia. Autores como Tan et al. (2020), Martín-Lagos (2018), Laforet et al. (2010), Fan et al., (2001), Rogoff (1990) y Coleman et al. (1966), entre otros, expresan la necesidad de que la familia se implique, independientemente de las dificultades coyunturales que puedan existir, pues siempre presentará un beneficio para el aprendizaje de sus hijos e hijas. Además de lo anterior, se debe considerar la importancia de la influencia de las relaciones e interacciones de la persona con el entorno sociocultural del que forma parte. De acuerdo por tanto con estas aportaciones, la influencia de las personas

pertenecientes a los microsistemas es de relevancia extraordinaria para los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, no se pueden obviar otros factores que coexisten en el seno de estas relaciones. Los indicadores de los modelos de ecuaciones estructurales que se refieren al “bienestar emocional”, “bienestar familiar”, “implicación de los progenitores en el centro” o “nivel educativo de los progenitores” son constructos y variables que, según los resultados de este estudio, no influyen directamente en los resultados de aprendizaje, aunque introducen la influencia de su contexto e inciden, de manera indirecta, en el desarrollo. En este contexto, una de las aportaciones de este trabajo es la introducción de las variables mencionadas en modelos generales que han permitido la representación y la estimación cuantitativa de esos efectos indirectos.

De acuerdo con Tan et al. (2020), los progenitores cuya trayectoria académica es recordada de manera agradable, presentan una mejor disposición para participar y asistir a actividades organizadas por el centro escolar. En el contexto particular de esta investigación, llevada a cabo en un centro con un porcentaje de inmigración cercano al 30%, es probable que los progenitores, con trayectorias académicas diferentes a sus hijos e hijas, no sientan un apego respecto al centro y, por eso, participen o asistan en menor medida a actividades realizadas en el mismo.

En cuanto al desarrollo de la personalidad y la gestión de las emociones en la adolescencia proveniente de la socialización primaria en el núcleo familiar (Palacios et al., 1990), los modelos planteados aquí incluyen variables y constructos que representan a la familia y la relación de hijos e hijas en su seno. De esta forma, se enriquece el análisis sobre el éxito académico y social, considerando la influencia que variables como el “apego”, la “comunicación en el hogar” o el “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” pueden tener sobre el buen desarrollo integral del adolescente, medido a través de la variable dependiente “éxito académico y social”.

La definición de las variables emocionales, afectivas y cognitivas que afectan al éxito académico y social, así como la valoración de la influencia del plan de actuación – expuesto con detalle en el apartado dedicado a metodología– se ha realizado a partir de la creación de una serie de modelos que permiten delimitar conceptualmente el conjunto de relaciones entre las variables que influyen en el desarrollo y en el éxito académico y social de un sujeto. Entre los resultados de los modelos podemos destacar los siguientes.

En este estudio, se muestra que la implicación de la familia en la escuela, a través de las interrelaciones con el microsistema familiar, tiene efectos positivos sobre el éxito de los estudiantes. Una evidencia de ello se encuentra en los resultados obtenidos en los modelos de ecuaciones estructurales en los que el tamaño del efecto de la variable “implicación de los progenitores en la escuela” sobre la variable dependiente “éxito académico y social” es, en todos los modelos, positiva y significativa, puede interpretarse que la participación y asistencia de los progenitores en actividades realizadas en la escuela influye en el logro social y escolar de su hijo. Este resultado, observado a partir de los modelos de ecuaciones estructurales estimados en esta investigación, se presenta con mayor claridad después de haber llevado a cabo un plan de actuación sobre estudiantes y familias, lo que revela la existencia de un beneficio constante, que puede variar su intensidad según los progenitores participen en las actividades organizadas por el centro.

Esta conclusión corrobora los resultados obtenidos en trabajos como los Tan et al. (2020), Martín-Lagos (2018) o Castro et al. (2015) donde se pone de manifiesto

igualmente que la implicación de las familias desde el centro educativo, junto con las interrelaciones y vínculos que se crean en el mesosistema escuela-familias, es trascendente, sobre todo, cuando el objetivo primordial consiste en el éxito integral para el alumnado.

Respecto a la ayuda en la tarea, que es la otra forma de implicación medida en este estudio, se encuentra que no siempre es significativa, lo cual supone que no siempre beneficia al rendimiento académico del estudiante.

NOTAS

¹ Bowlby (1978) explicaba que la capacidad de resiliencia frente a acontecimientos estresantes que ocurren en el niño o niña está influenciada por el modelo de apego o de vínculo que los sujetos desarrollan en el primer año de vida con el cuidador o cuidadora, generalmente la madre.

BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. I: Attachment. Basic Books.
- Bowlby, J. (1978). Attachment theory and its therapeutic implications. *Adolescent Psychiatry*, 6, 5-33.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J.L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Informe Coleman. U.S. Government Printing Office.
- Connolly, S.D., Paikoff, R.L. y Buchanan, C.M. (1996). Puberty: The interplay of biological and psychosocial processes in adolescence. En G.R. Adams, R. Montemayor y T.P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 259–299). Thousand Oaks, Sage.
- Desfilis, E.S., Martínez, I. y Serna, C. (2020) Capítulo 3. Adolescentes de la postmodernidad. Creciendo en la Era digital. En C. Calvo Muñoz, S. López de Maturana Luna, E. Serra Desfilis, I. Martínez, C. Serna, A. Iborra Cuéllar, ... M.S. Ramírez Jiménez. (Eds.). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp. 63-88). Universidad Autónoma de Chile. Ril Editores.
- https://repositorio.uaautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6924/sandoval_digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *RASE*, 9(1), 37-45. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8402/7995>
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García Hoz, V. (1986). La educación para la convivencia y la paz. En *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 75-96). Ministerio de Justicia.
- Graber, J.A., Petersen, A. y Brooks-Gunn, J. (1996). Pubertal processes: Methods, measures, and models. En J.A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 23-53). Erlbaum.
- Hair, J.F., Ringle, C.M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.

- <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Horrocks, J.E. (1964). *Assessment of Behavior*. Charles E. Merrill.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 93-101. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71541>
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202-218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W.H. (2005). The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth. *The Journal of Negro Education*, 74(3), 260-274. <https://www.jstor.org/stable/40027432>
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Lacasa, P. (1996). Introducción: Familias y escuelas: ¿dos caras de una misma moneda? *Cultura y Educación*, 8(4), 5-10.
- Laforet, D.R. y Méndez, J.L. (2010). Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education and Development*, 21(4), 517-535. DOI:10.1080/10409280902927767
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207-227. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)90036-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)90036-8)
- López, G. y Guimaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10, 31-55.
- Martín-Lagos López, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman1 Education and inequality: a meta-synthesis after the 50th anniversary of Coleman's report. *Revista de Educación*, 380, 186-209. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377
- Mattingly, D.J., Prislín, R., McKenzie, T.L., Rodríguez, J.L. y Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576. <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>
- Monks, F.J. (1987). La psicología de la adolescencia: Algunos aspectos del desarrollo. *Revista de Psicología*, 5(1), 81-110.
- Oros, L.B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N. y Froiland, J.M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.

- Prince, E.J. y Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Rodríguez de los Ríos, L. (1997). *Psicología del desarrollo*. Ed. Universtaria.
- Rodríguez, L.M., Oñate, M.E. y Mesurado, B. (2017). Revisión del Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes. Propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.rcep>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental psychology*, 17(6), 833.
- Steinberg, L., Brown, B.B. y Dornbusch, S.M. (1997). *Beyond the classroom*. Simon and Schuster.
- Strodtbeck, F.L. y Hare, A.P. (1954). Bibliography of small group research (From 1900 through 1953). *Sociometry*, 107-178.
- Tan, C.Y., Lyu, M. y Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Varela, A., Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vygotsky, L.S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52-58.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos*. Crítica. <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>