

ESTUDIO SOBRE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

ANALYSIS ON THE IMPLICATION OF FAMILIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESSES

*David Molero**
Universidad de Jaén

RESUMEN

Este artículo es una parte de un estudio de tipo descriptivo que se está realizando en la provincia de Jaén sobre la implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas. La muestra estudiada está compuesta por estudiantes de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (n = 411) y por sus respectivos padres o madres. Por un lado se analiza la valoración que el alumnado hace de la implicación de sus familias en su vida escolar, y por otro, se estudian las actuaciones que los padres y madres llevan a cabo para implicarse en la educación de sus hijos e hijas. Hemos diferenciado los factores que intervienen en la implicación de la familia en la educación formal tras realizar un análisis factorial del instrumento utilizado. Finalmente se comparan los resultados obtenidos en cada uno de los grupos analizados, para de esta manera determinar si las opiniones del alumnado coincide con la de sus familias.

Palabras clave: Familia, Hijos e hijas, cooperación familia-centro escolar.

ABSTRACT

This article is a part of a study of descriptive type that is realized in the province of Jaén on the implication of the families in the processes of education and learning of his sons and daughters. The studied sample is composed by students of the first cycle of Secondary Obligatory Education (n = 411) and by his respective parents or mothers. On the one hand there is analysed the valuation that the student body does of the implication of his families in his school life, and for other one, there are studied the performances that the parents and mothers lead to end to be involved in the education of his sons and daughters. We have differentiated the factors that intervene in the implication of the family in the formal education after realizing an analysis factorial of the used instrument. Finally there are compa-

* David Molero López-Barajas es Profesor Asociado del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Licenciado en Psicopedagogía. Experto Universitario en Informática Educativa. Su línea de trabajo se centra en la inserción social y laboral de los titulados universitarios, la evaluación de la calidad en la educación y la orientación familiar.

red the results obtained in each of the analysed groups, for hereby to determine if the opinions of the student body he coincides with that of his families.

Key words: Family, Sons and daughters, Family-school partnership.

Introducción

La familia actual es un reflejo de la sociedad en la que vivimos, por lo tanto sufre una gran cantidad de cambios derivados de los acontecimientos sociales a los que está sometida. Estas innovaciones afectan de forma diferente a padres y madres. Los adultos tardan más tiempo en adaptarse a estas modificaciones aceleradas por lo que pueden verse descalificados o cuestionados por sus descendientes. De este modo, por un fenómeno de generalización, la autoridad de los padres y las madres se discute, e incluso se niega, en nombre de una fuerza innovadora que los adolescentes creen entender mejor que sus padres y madres (Beltrán y Pérez, 2000, p. 253).

La confusión creada por estos cambios desencadenados y acelerados puede hacer perder a la familia algunas de sus funciones básicas que han estado presentes desde siempre. Pero hay otras funciones que nunca podrán desaparecer o dejar de estar presentes, como la figura de la familia como agente de socialización primaria presente a lo largo de toda la vida (Bartau, et al, 1999, pp. 44-45). A su vez, sus decisiones son las que prevalecen, generalmente, sobre cualesquiera otras, es decir, las influencias educativas que la familia ejerce son perentorias (Quintana, 1993).

Junto a las dificultades anteriormente descritas aparecen otras que aumentan la importancia de los cambios a los que está sometida la familia, el más relevante es el provocado por la actitud cada vez más permisiva de las familias, entendiéndola como la liberación de las constricciones habituales en la sociedad familiar. Para enfrentarse a ella lo que la familia tiene que hacer es preparar a sus hijos e hijas para la libertad, pero sin que ésta suponga anular la autoridad de los adultos, ni que éstos ejerzan la autoridad de forma extrema (Beltrán y Pérez, 2000).

Una posible solución a estas dificultades sería capacitar a las familias para poder desarrollar de forma adecuada, y en cada momento, en función de su contexto la correcta solución al dilema permisividad-control familiar. El cómo respondan a este dilema podrá favorecer la solución de las dificultades descritas. Estos acontecimientos han propiciado un proceso de nuclearización de la familia, de individualización de la sociedad, de diferenciación de roles y de especialización de funciones, así como un distanciamiento geográfico entre las diferentes generaciones de una misma familia (Martínez González, 1999, p. 16).

La exigencia de un mayor nivel de formación para el acceso a un puesto de trabajo entre los adultos, junto con la progresiva igualdad en el nivel de ocupación laboral entre padres y madres, ha propiciado que aumente la preocupación por la calidad de la educación que reciben sus hijos e hijas, por lo que las familias han decidido implicarse más en los procesos de enseñanza y aprendizaje, una vez que el dimisionismo educativo en la familia parece estar desapareciendo junto al progresivo interés por participar en la vida escolar de los chicos y chicas (Beltrán y Pérez, 2000). Poder salir airoso de los retos a los que la familia se enfrenta en el inicio de este siglo es una tarea complicada.

La implicación familiar en la educación formal

La participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida de los centros educativos es importante, pero más aún la de padres y madres, ya que éstos son los auténticos responsables de la educación de sus hijos e hijas. El entendimiento, acercamiento y colaboración entre padres, madres y profesorado es una forma de enriquecer y favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado; «... *al aunar estas dos instancias sus esfuerzos educativos se favorecerá la consecución de una meta común: la formación integral del alumnado*» (Martínez González et al, 2000, p. 108).

Una parte importante de las actividades desarrolladas en la orientación educativa a las familias así como de las investigaciones realizadas en este campo, sin pretender ser exhaustivos, tratan de la interacción entre padres/madres e hijos e hijas (Walters y Stianett, 1971; Walters y Walters, 1980; Henderson, 1981; Goodnow et al, 1985; Petterson y Rollins, 1987; Van der Zanden, 1989; Hammer y Turner, 1990; Martínez González, 1996; Beltrán y Pérez, 2000) por ser la base del estudio de otros temas relacionados con la familia (Martínez González, 1999).

Pero antes de seguir avanzando en esta línea es necesario distinguir entre información a las familias de la marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje o la petición de esta información por parte de las familias al centro, lo que es conocido como **implicación de la familia** en la vida del centro educativo. Esta implicación está basada en una relación cooperativa entre padres, madres, profesorado y alumnado, teniendo unos efectos positivos sobre todos los estamentos mencionados.

En el desarrollo de estos procesos de implicación familiar lo que se aconseja es: «... *estimular y desarrollar una política educativa que permita formar al profesorado en estrategias de comunicación con las familias que sea entendida como un medio de desarrollo de los centros y de incremento de la calidad de la educación*» (Martínez González, Marques y Souta, 1994; Martínez González et al, 2000).

En numerosos estudios se han mostrado que a través de la relación entre padres y madres y el centro escolar el alumnado consigue mejorar su rendimiento académico, entre estos estudios están los desarrollados en Estados Unidos (Ford, Follmer y Litz, 1998; Potter, Grinde y Landsverk, 2000; Ramírez, 2000), o los realizados en Canadá (Deslandes y Royer, 1997) y en Alaska (Sandham, 1998). Otros esfuerzos son los realizados a través del desarrollo de un proyecto internacional de investigación educativa denominado *League of Schools Reading Out*, promovido por el Institute for Responsive Education (IRE) de Boston y el Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, llevado a cabo a finales de la década de los 90. De manera simultánea se desarrollaron otros proyectos adaptando algunas de las variables utilizadas en el estudio citado anteriormente, poniéndose en marcha iniciativas en algunos países europeos (España, Portugal y República Checa), Australia y en Chile (Martínez González, 1997).

En la revisión de la literatura se aprecia que no sólo se consigue mejorar el rendimiento académico a través de la actuación sobre la implicación familiar, sino que también se desarrollan actitudes y comportamientos positivos que enriquecen la persona del alumnado (Henderson, 1989; Balster, 1991; Hepworth, 1991; McBeth y Ravn, 1994; Naciones Unidas, 1995; Johnson y Goode, 1996; Martínez González, 1996; Martínez González y Corral, 1996; OCDE, 1997).

También se han realizado estudios en diferentes países en los que se analiza la implicación de las familias en la educación en contextos interculturales, como los desarrollados por Sacks y Watnick (2001) en Miami (Florida, Estados Unidos), el trabajo de Patrikakou, Weissberg, Anderson y Shanahan (1998) en la Universidad de Chicago en el que se analiza la participación de las familias de lengua española e inglesa en la vida del centro; o el estudio desarrollado en la zona francófona de Canadá (Direction de l'éducation en français, 2001).

Algunos de los esfuerzos de implicación familiar descritos han sido evaluados en diversos estudios como los de Moles (1997), Landsverk (1998 y 1999) y los de Warren, Brown y Freudenberg (1999), en donde se analizan programas desarrollados en la década de los años 90.

El estudio de la relación entre los centros y las familias, previamente analizada, es eficaz para controlar y prevenir el fracaso escolar, no solo por el apoyo que el alumnado recibe de los padres, madres y profesorado en los procesos de aprendizaje, sino por la continuidad de los estímulos recibidos desde el ámbito familiar y los propuestos por el ámbito escolar (Martínez González et al, 2000). Algunas investigaciones (Gordon, 1978; Leler, 1983; Becher, 1984; Davis y Johson, 1996) llegan a la conclusión de que hay componentes relacionados: cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar los hijos y las hijas incrementan su rendimiento académico, además de que el centro mejora su calidad educativa, por lo que estos centros son considerados como más eficaces (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Marchesi y Martín, 1999).

Pero no podemos olvidar que cuando aparecen algunos problemas o conflictos como separaciones, negligencias o problemas emocionales, descritos en diversos estudios en nuestro país (Martínez González, 1996; Barreales, 1999; Galache, 1999; Martínez González, 1999; Triana et al, 1999), las relaciones familiares se ven dificultadas. Estas dificultades son menos acusadas a nivel social, pero si son muy relevantes y trascendentes en el ámbito escolar y familiar llevando con frecuencia a que los padres y las madres se consideren los responsables de todos los problemas escolares padecidos por sus hijos e hijas por no haber sabido guiarles de manera adecuada (Dinkmeyer y Mckay, 1990; Gordon, 1993; Martínez González, 1998).

En relación con lo manifestado anteriormente, en los últimos años se ha cuestionado la relación unidireccional, de manera exclusiva, en la influencia de padres y madres sobre sus hijos e hijas como reflejaba la literatura de los años 60 e inicios de los 70 (Smith, 1970). En la actualidad se ha pasado a considerar que esta influencia es bidireccional, es decir, se basa en un proceso de interacción familiar entre todos los componentes del sistema familiar (White, 1979; Pourtois, 1989; Martínez González y Corral, 1991 y 1996; Martínez González, 1999).

Para que los padres y las madres puedan actuar de manera correcta en el apoyo a la educación de sus hijos e hijas tienen que adquirir la información a la que, generalmente, no han podido acceder. Diferentes trabajos realizados en nuestro país han contrastado la demanda y necesidad de formación de la familia en diferentes campos de actuación, en especial en las que están basadas en las estructuras de relación y los procesos de comunicación eficaz para orientarles de manera adecuada, tanto a nivel personal como intelectual (Brunet y Negro, 1985; Quintana, 1993; Pérez Delgado, 1994; Bartau, 1995; Otero, 1995; Millán, 1996; Martínez González, 1997; Merino et al, 1997; Martínez González et al, 1998; Rodrigo y Pa-

lacios, 1998; Bartau et al, 1999; Gimeno, 1999; Martínez González, 1999; Palacios, 1999; Beltrán y Pérez, 2000; Samper, 2000; González, 2001; Marchesi, 2001; Pérez Díaz, 2001; Torre, 2001).

Por todo ello, nuestra investigación pretende aportar conocimiento acerca del tema, analizando y valorando la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza de aprendizaje de sus hijos e hijas en el contexto en el que se ha realizado el estudio.

Planteamiento del problema

El problema que planteamos en nuestra investigación aborda dos cuestiones; la primera de ellas es conocer el nivel de implicación de los padres y madres en la educación formal de sus hijos e hijas, analizando y determinando en qué medida los padres y las madres participan en el centro a través de diferentes mecanismos y si se ofrecen a éste como colaboradores.

En un segundo momento nos planteamos analizar las expectativas que los hijos y las hijas tienen sobre sus padres y sus madres en relación con la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los centros educativos.

Objetivos

Considerando el problema formulado en nuestra investigación, se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar el nivel de implicación de los padres y de las madres en la educación formal de sus hijos e hijas, así como la preocupación de las familias por el desarrollo educativo de sus hijos e hijas.
- Determinar el grado de conocimiento que el alumnado posee sobre el nivel de implicación de las familias en la educación formal.
- Comparar las expectativas que el alumnado tiene depositadas en sus familias en relación con la implicación en la vida escolar con el nivel real de implicación que los padres y las madres tienen en la práctica.
- Determinación de los principales factores que intervienen en la implicación familiar en la educación de sus hijos e hijas.

Método

Muestra

La muestra del presente estudio está constituida por un número de 411 alumnos y alumnas ($n = 411$) del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (edades comprendidas entre 12 y 14 años) escolarizados en centros educativos públicos de las siete principales localidades de la provincia de Jaén, así como por sus 411 respectivos padres o madres. Es de

se seleccionó a un padre o a una madre de cada uno de los sujetos encuestados. La muestra responde a un muestreo de tipo incidental, considerando como muestreo incidental aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles (Buendía, 1997). La distribución de la muestra por sexo se contempla en la tabla 1.

TABLA 1: Distribución de la muestra por sexo.

Alumnado		Padres y Madres	
Hombres	198	Hombres	176
Mujeres	213	Mujeres	235
Total	411	Total	411

Metodología

La metodología seguida en nuestra investigación, en coherencia con el problema de investigación y los objetivos planteados, combina los estudios de tipo descriptivo y de relación. La recogida de información realizada a los sujetos de la muestra se ha efectuado mediante la técnica de encuesta. Se ha aplicado como instrumento de recogida de información una adaptación del cuestionario construido por Martínez González (1995).

Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información ha sido una adaptación del *Cuestionario de implicación de la familia en la educación formal* (Martínez González, 1995). Consta de dos cuestionarios cada uno de los cuales tiene una escala de contestación tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (desde nunca a siempre), uno de ellos está dirigido a padres o madres y el otro es para los hijos e hijas. Cada uno de ellos consta de 15 preguntas, las cuales tienen un contenido similar en los dos instrumentos, en las que van dirigidas a padres y madres se les pregunta sobre cómo actúan en relación con los aspectos vinculados a los estudios de sus hijos e hijas. Por otro lado, en las destinadas al alumnado, se les pide que valoren lo que sus padres o madres hacen en relación con sus estudios y lo que esperan de sus familias.

Se ha estimado la fiabilidad de la prueba a través del subprograma *Reliability analysis*, del paquete estadístico SPSS 10.0, obteniéndose unos coeficientes alfa (alfa de Cronbach) con unos valores ligeramente superiores a los obtenidos en la aplicación de este instrumento en otras investigaciones (ver tabla 2).

TABLA 2: Coeficientes de fiabilidad α de Cronbach obtenidos.

Cuestionario a Padres/Madres		Cuestionario a Hijos/as	
α	N	α	N
0.6530	411	0.7590	411

Los valores del coeficiente α tienen valores similares en los dos instrumentos, siendo algo superior el obtenido en el cuestionario dirigido al alumnado. Estos valores informan de una fiabilidad relevante según Yela (1987), ya que cuando los cuestionarios tienen como finalidad recoger información sobre valores, intereses, actitudes u otros aspectos relacionados con la personalidad es poco probable obtener valores superiores a 0.70. Al contemplarse en este instrumento información relacionada con actitudes, intereses y expectativas relacionadas con la educación formal podemos considerar que la fiabilidad es adecuada, a pesar del reducido número de ítems que componen cada cuestionario, ya que en el caso del instrumento dirigido a padres y madres se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad α de 0.6530 mientras que el dirigido al alumnado el valor de α es igual a 0.7590.

Procedimiento

El cuestionario se ha aplicado a los sujetos de la muestra a través de encuestadores. Los encuestadores recogieron la información entre el alumnado del primer ciclo de E.S.O. descrito en la muestra y sus respectivas familias las cuales vivían en los siete núcleos urbanos más importantes de la provincia de Jaén. Para homogeneizar la aplicación del cuestionario, previamente se instruyó a todos los encuestadores a través de un seminario de formación, en el que se dieron las normas concretas para la realización de su trabajo.

Los encuestadores se desplazaron a los domicilios de la muestra y pidieron que el alumnado y uno de sus padres o madres contestaran el instrumento de recogida de información de forma simultánea. Una vez que la muestra había terminado de contestar los cuestionarios los encuestadores recogieron los instrumentos de medida y los hicieron llegar al investigador.

Análisis de los datos y resultados obtenidos

Vamos a presentar los datos obtenidos en tres apartados diferenciados, en el primero analizamos la información obtenida de la aplicación del instrumento de recogida de información a padres y madres, a continuación presentamos los conseguidos tras la aplicación del cuestionario al alumnado, seguidamente comparamos los resultados de los dos grupos de medida y finalizamos con la realización de un análisis factorial de las cuestiones que aparecen en el instrumento de recogida de información empleado.

Implicación de los padres y madres en los aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas

En este apartado vamos a presentar los estadísticos descriptivos obtenidos en el análisis de los datos del cuestionario dirigido a los padres y a las madres.

En la tabla 3 apreciamos como la variable que ha obtenido una puntuación media más elevada ha sido la número 13, *¿Desean ustedes que su hijo o hija tenga una profesión y estudios mejores que los suyos?*, con un valor de 4.8414. Esta puntuación es elevada, más aún cuando la puntuación máxima alcanzable en cada pregunta es de 5 puntos. Asimismo la varianza de esta variable 0.368 es la menor de todas las obtenidas en el análisis de los datos de

este cuestionario, esto nos quiere decir que no ha habido dispersión en las puntuaciones de los sujetos (padres y madres) para la cuestión analizada.

La variable considerada en segundo lugar por los padres y las madres ha sido la relacionada con los *tipos de recompensas y motivaciones que darían a su hijo o hija tras el conocimiento de unos buenos resultados académicos* (puntuación media igual a 4.7591). El ítem considerado en tercer lugar ha sido el que trata sobre *los ánimos que se dan para superar las asignaturas o áreas que crean mayores dificultades*, con una puntuación media de 4.4672.

Por el contrario la variable menos valorada es la nº 11, que está basada en *la importancia de realizar esfuerzos extraordinarios en relación con los estudios* (media igual a 1.6667). La varianza de esta variable tiene un valor elevado (varianza igual a 1.335), lo que nos indica que las puntuaciones de los sujetos de la muestra están dispersas. No obstante es preciso destacar que hay variables como la número 15, *amistades de los sujetos relacionadas con los compañeros con mejores notas*, con una varianza elevada al tener un valor igual a 2.333 (tabla 3), debido a una dispersión de las puntuaciones.

TABLA 3: Estadísticos descriptivos del cuestionario a padres y madres.

Preguntas del cuestionario	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Interés y participación en la AMPA del centro	411	3.1241	1.3513	1.826
Comunicación con el profesorado del centro	409	3.8215	1.2544	1.573
Frecuencia con la que se lee	410	2.8049	1.1083	1.228
Regalo de libros relacionados con temas preferidos	410	2.5634	1.1220	1.259
Ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes	410	3.1390	1.3055	1.704
Preocupación por el trabajo diario	410	4.4390	.9131	.834
Recompensas y motivación tras el conocimiento de las calificaciones	411	4.7591	.6720	.452
Uniformidad de criterios en la valoración de las calificaciones	411	4.3260	1.0004	1.001
Motivación en las áreas que crean más dificultades	411	4.4672	.8501	.723
Apoyo económico para compra de material escolar	411	4.4428	.9569	.916
Motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios	411	1.6667	1.1554	1.335
Expectativas académicas de futuro	411	3.8321	.6313	.399
Expectativas laborales de futuro	411	4.8418	.6063	.368
Auto-percepción como estudiante	411	3.9270	1.2095	1.463
Amistades ideales	410	2.9146	1.5273	2.333

En la tabla 4 presentamos los resultados obtenidos en relación con el ítem número 12 basado en *las expectativas académicas de futuro*. Aportamos los datos obtenidos en esta cuestión de forma diferenciada ya que es la única variable en la que cada contestación tiene asociada una alternativa, es decir, no responde a una escala tipo likert como el resto del instrumento.

TABLA 4: Expectativas académicas que las familias ponen en sus hijos e hijas.

Tipo de estudios	Frecuencia	Porcentaje %
Estudiarán solo hasta finalizar la ESO	6	1.5
Estudiarán Ciclos Formativos	27	6.6
Estudiarán solo hasta Bachillerato	5	1.2
Cursarán estudios universitarios	365	88.8
Otros	8	1.9
Total	411	100

Observamos como al 88.8% de los padres y madres les gustaría que sus hijos e hijas realizaran estudios universitarios. Tan solo un 6.6% desean que los adolescentes estudien algún Ciclo Formativo, y el resto de las alternativas han tenido poca aceptación (1.5% finalizar estudios de ESO y 1.2% continuar hasta finalizar el Bachillerato).

Valoración de la implicación de los padres y madres en los aspectos relacionados con la educación por parte de sus hijos e hijas

A continuación aportamos los resultados obtenidos del análisis de los datos obtenidos en el estudio de la opinión del alumnado medida a través de la aplicación del instrumento de recogida de información.

Podemos apreciar en la tabla 5 como la variable con la mayor puntuación media de las analizadas ha sido la nº 7 relacionada con *las recompensas y motivaciones tras el conocimiento de las calificaciones*, con una puntuación media igual a 4.7032. Esta variable es a su vez la que presenta la menor dispersión de las puntuaciones (varianza igual a 0.556).

Las cuestiones consideradas en segundo y tercer lugar han sido las relacionadas con *la motivación en las áreas que crean más dificultades* y *las expectativas laborales de futuro*, respectivamente (puntuaciones medias iguales a 4.3698 y 4.3187).

La variable menos valorada por el alumnado es la que se centra en *las amistades que deben de fomentar basándolas en contactos con el alumnado con las mejores calificaciones*. Ésta es claramente la menos considerada estando su puntuación media por debajo de los dos puntos (puntuación media igual a 1.9124) existiendo bastante diferencia entre ella y las demás (tabla 5).

El ítem 11, *motivación en las áreas que crean mayores dificultades*, tiene una varianza elevada, en comparación con los valores del resto de las cuestiones (varianza igual a 2.223), pese a poseer una puntuación media alta, por lo que las contestaciones están dispersas entre la muestra.

En relación con las expectativas académicas de futuro del alumnado (tabla 6) un 71.3% de la muestra quiere realizar estudios universitarios y el 14.8% desea cursar Ciclos Formativos. Los que desean no continuar sus estudios después de la ESO son un 6.6% y el 5.1% quieren continuar estudiando hasta el fin del Bachillerato.

TABLA 5: Estadísticos descriptivos del cuestionario al alumnado.

Preguntas del cuestionario	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Interés y participación en la AMPA del centro	411	3.3285	1.3603	1.850
Comunicación con el profesorado del centro	410	3.3366	1.3806	1.906
Frecuencia con la que se lee	410	3.5195	1.2095	1.463
Regalo de libros relacionados con temas preferidos	410	3.2561	1.4091	1.986
Ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes	411	3.2555	1.3634	1.859
Preocupación por el trabajo diario	411	3.6837	1.4081	1.983
Recompensas y motivación tras el conocimiento de las calificaciones	411	4.7032	.7454	.556
Uniformidad de criterios en la valoración de las calificaciones	410	4.1488	1.2111	1.467
Motivación en las áreas que crean más dificultades	411	4.3698	1.1151	1.243
Apoyo económico para compra de material escolar	411	4.2822	1.1189	1.252
Motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios	410	3.6317	1.4911	2.223
Expectativas académicas de futuro	411	3.4769	.9933	.987
Expectativas laborales de futuro	411	4.3187	1.1700	1.369
Auto-percepción como estudiante	411	3.4355	1.2736	1.622
Amistades ideales	411	1.9124	1.1984	1.436

TABLA 6: Expectativas académicas de futuro del alumnado.

Tipo de estudios	Frecuencia	Porcentaje %
Estudiar solo hasta finalizar la ESO	27	6.6
Estudiar Ciclos Formativos	61	14.8
Estudiar solo hasta Bachillerato	21	5.1
Cursar estudios universitarios	293	71.3
Otros	9	2.2
Total	411	100

Comparación de las puntuaciones obtenidas entre padres/madres y las de los hijos y las hijas

En la tabla 7 se presentan los resultados relacionados con la valoración de la implicación familiar en la vida escolar obtenida de las puntuaciones de padres y madres y del alumnado.

Como puede comprobarse, de las 15 cuestiones analizadas, en las dos medidas realizadas, las tres variables más consideradas por los dos grupos de medida coinciden, tan solo varía el orden de prioridad de las mismas (ver casillas marcadas en la tabla 7). Estas varia-

TABLA 7: Valoración de la implicación familiar por padres y madres y el alumnado.

Preguntas del cuestionario	Padres y madres		Hijos e hijas	
	Media	Varianza	Media	Varianza
Interés y participación en la AMPA del centro	3.1241	1.826	3.3285	1.850
Comunicación con el profesorado del centro	3.8215	1.573	3.3366	1.906
Frecuencia con la que se lee	2.8049	1.228	3.5195	1.463
Regalo de libros relacionados con temas preferidos	2.5634	1.259	3.2561	1.986
Ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes	3.1390	1.704	3.2555	1.859
Preocupación por el trabajo diario	4.4390	.834	3.6837	1.983
Recompensas y motivación tras el conocimiento de las calificaciones	4.7591	.452	4.7032	.556
Uniformidad de criterios en la valoración de las calificaciones	4.3260	1.001	4.1488	1.467
Motivación en las áreas que crean más dificultades	4.4672	.723	4.3698	1.243
Apoyo económico para compra de material escolar	4.4428	.916	4.2822	1.252
Motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios	1.6667	1.335	3.6317	2.223
Expectativas académicas de futuro	3.8321	.399	3.4769	.987
Expectativas laborales de futuro	4.8418	.368	4.3187	1.369
Auto-percepción como estudiante	3.9270	1.463	3.4355	1.622
Amistades ideales	2.9146	2.333	1.9124	1.436

bles son las relacionadas con *recompensas y motivaciones tras el conocimiento de las calificaciones*, *motivación en las áreas que crean mayores dificultades* y *expectativas laborales de futuro*.

Con las variables menos consideradas no ocurre lo mismo, la variable relacionada con *la motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios* es la menos valorada por padres y madres, y la pregunta 15 que trata de *las amistades ideales* es la menos valorada por el alumnado. Ambas cuestiones tienen una puntuación media inferior a 2 puntos (tabla 7).

Respecto a la valoración realizada por padres/madres y alumnado, las diferencias de medias más significativas entre ambos grupos de medida se aprecian en *la realización de esfuerzos extraordinarios* (par 11) en primer lugar, seguida de *las amistades ideales* (par 15) y de *la frecuencia con que se lee* (par 3) en segundo lugar, como puede apreciarse en la tabla 8.

TABLA 8: Comparación de medias (medias, desv. típicas e intervalos de confianza).

Pares de Competencias Comparación de medias		Diferencias relacionadas			
		Diferencia de medias	Desviación típica	Intervalo de confianza	
				Inferior	Superior
Par 1	Interés y participación en la AMPA del centro	-0.2044	1.9611	-0.3945	-1.4223E-02
Par 2	Comunicación con el profesorado del centro	0.4902	1.8199	0.3131	0.6673
Par 3	Frecuencia con la que se lee	-0.7139	1.6221	-0.8716	-0.5563
Par 4	Regalo de libros relacionados con temas preferidos	-0.6919	1.7899	-0.8659	-0.5179
Par 5	Ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes	-0.1146	1.8696	-0.2961	6.687E-02
Par 6	Preocupación por el trabajo diario	0.7488	1.6979	0.5839	0.9136
Par 7	Recompensas y motivación tras el conocimiento de las calificaciones	5.596E-02	1.0214	-4.3075E-02	0.1550
Par 8	Uniformidad de criterios en la valoración de las calificaciones	0.1756	1.5833	2.189E-02	0.3293
Par 9	Motivación en las áreas que crean más dificultades	9.732E-02	1.4004	-3.8469E-02	0.2331
Par 10	Apoyo económico para compra de material escolar	0.1606	1.4325	2.168E-02	0.2995
Par 11	Motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios	-1.9634	1.9782	-2.1555	-1.7714
Par 12	Expectativas académicas de futuro	0.3552	1.1936	0.2395	0.4710
Par 13	Expectativas laborales de futuro	0.5231	1.3330	0.3939	0.6524
Par 14	Auto-percepción como estudiante	0.4915	1.8002	0.3169	0.6660
Par 15	Amistades ideales	1.0024	1.9486	0.8133	1.1916

En las tablas 8 y 9 se ofrecen los resultados del análisis de medias en las quince variables consideradas en los dos grupos de medida. Si el resultado de diferencias de medias es negativo los valores del segundo momento son superiores a los del primero, si el resultado es positivo los valores del primer momento son superiores a los del segundo (Visauta, 1997). En nuestro caso las diferencias de medias con valores negativos nos indican que las puntuaciones del alumnado son mayores a las de padres y madres en ese par. Por el contrario si este valor es positivo los valores más elevados son los de padres y madres.

Como puede apreciarse en los pares de variables analizados, considerando los valores de la *t* de Student obtenidos y los grados de libertad que se señalan (tabla 9), hay diferencias significativas (significación bilateral, 0.0000) en los pares de variables números 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14 y 15.

**TABLA 9: Prueba de muestras relacionadas:
t Student, grados de libertad y significación bilateral.**

Comparación de medias		t Student	Grados de libertad (gl)	Significación (bilateral)
Par 1	Interés y participación en la AMPA del centro	-2.113	410	0.035
Par 2	Comunicación con el profesorado del centro	5.441	407	0.000
Par 3	Frecuencia con la que se lee	-8.901	408	0.000
Par 4	Regalo de libros relacionados con temas preferidos	-7.818	408	0.000
Par 5	Ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes	-1.242	409	0.215
Par 6	Preocupación por el trabajo diario	8.930	409	0.000
Par 7	Recompensas y motivación tras el conocimiento de las calificaciones	1.111	410	0.267
Par 8	Uniformidad de criterios en la valoración de las calificaciones	2.246	409	0.025
Par 9	Motivación en las áreas que crean más dificultades	1.409	410	0.160
Par 10	Apoyo económico para compra de material escolar	2.273	410	0.024
Par 11	Motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios	-20.098	409	0.000
Par 12	Expectativas académicas de futuro	6.033	410	0.000
Par 13	Expectativas laborales de futuro	7.956	410	0.000
Par 14	Auto-percepción como estudiante	5.535	410	0.000
Par 15	Amistades ideales	10.417	409	0.000

En relación con las expectativas académicas, la gran mayoría de los adultos desean que sus hijos cursen estudios universitarios (88.8%) frente a un porcentaje menor del alumnado (71.3%). Esta diferencia se justifica, principalmente, en la mayor importancia que los jóvenes conceden a la posibilidad de cursar Ciclos Formativos (14.8%) frente a la menor consideración de sus padres y madres (6.6%).

Análisis factorial de la implicación de las familias en los aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas

Se ha realizado un análisis factorial de los items considerados en los cuestionarios con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican. Las variables que componen este análisis factorial son las 15 preguntas del instrumento de recogida de información presentado (Martínez González, 1995). En la siguiente figura hemos procurado sintetizar la redacción de cada una de las cuestiones que aparecen en el instrumento de recogida de información con el objeto de poder reflejar a que se refiere cada una de ellas en la presentación de las tablas y figuras con los resultados estadísticos obtenidos (figura 1).

1. Interés y participación en la AMPA del centro
2. Comunicación con el profesorado del centro
3. Frecuencia con la que se lee
4. Regalo de libros relacionados con temas preferidos
5. Ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes
6. Preocupación por el trabajo diario
7. Recompensas y motivación tras el conocimiento de las calificaciones
8. Uniformidad de criterios en la valoración de las calificaciones
9. Motivación en las áreas que crean más dificultades
10. Apoyo económico para compra de material escolar
11. Motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios
12. Expectativas académicas de futuro
13. Expectativas laborales de futuro
14. Auto-percepción como estudiante
15. Amistades ideales

FIGURA 1.
Variables sometidas a Análisis Factorial.

En la figura 2 se ofrece la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy próximo a la unidad y por tanto el análisis factorial es un procedimiento adecuado (Visauta, 1998, p. 225). En este caso, el valor de KMO es de 0.813 y se puede considerar como bueno, por lo que procede la realización del análisis factorial ya que KMO tiene un valor comprendido entre 0.80 y 0.90 (tabla 10).

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico, obtenido a partir de transformaciones *Chi cuadrado* del determinante de la matriz de correlaciones, cuanto mayor sea y por

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	0.813
Chi-cuadrado aproximado	972.525
Prueba de esfericidad de Bartlett	Grados de libertad
	105
	Significación
	0.000

FIGURA 2.
KMO y prueba de Bartlett.

TABLA 10: Valores de KMO, para determinar la adecuación del análisis factorial.

Valores de la adecuación muestral de KMO	
$1 \geq KMO > 0.90$	Excelente
$0.90 \geq KMO > 0.80$	Bueno
$0.80 \geq KMO > 0.70$	Aceptable
$0.70 \geq KMO > 0.60$	Mediocre o regular
$0.60 \geq KMO > 0.50$	Malo
$KMO \leq 0.50$	Inaceptable o muy malo

Fuente: Visauta (1998).

tanto menor su grado de significación, es más improbable que la matriz sea una matriz de identidad. En nuestro caso, *Chi cuadrado* posee un valor igual a 972.525 y un grado de significación $p = 0.000$ (figura 2), por lo que resulta evidente que no se trata de una matriz de identidad. Esto nos lleva a afirmar que el análisis factorial resulta pertinente y puede proporcionar conclusiones satisfactorias (Visauta, 1998).

Extracción de factores y rotación

El modelo de extracción de factores utilizado es el de Componentes Principales (MCP) que «consiste básicamente en llevar a cabo una combinación lineal de todas las variables de modo que el primer componente principal sea una combinación que explique la mayor proporción de varianza de la muestra, el segundo la segunda mayor y que a su vez esté incorrelacionado con el primero, y así sucesivamente hasta tantos componentes como variables» (Visauta, 1998, p. 227). El objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Hemos seleccionado el Modelo de Componentes Principales (MCP) ya que es, posiblemente, la técnica exploratoria más utilizada y aceptada en la investigación socioeducativa (Gavira, 2000, p. 42).

En la tabla 11 se observa la existencia de cuatro factores con valores propios superiores a 1 y que en definitiva será el número que extraerá el sistema. Igualmente, en esta tabla se recoge, en porcentajes individuales y acumulados, la proporción de varianza total explicada por cada factor, tanto para la solución no rotada como para la rotada. Los cuatro factores incluidos en el modelo son capaces de explicar un 48.699% de la variabilidad total, lo que puede considerarse como un valor aceptable.

Utilizando el método de componentes principales y la rotación VARIMAX con Kaiser obtenemos la matriz de la figura 3. Con la rotación VARIMAX minimizamos el número de variables que hay con pesos o saturaciones elevadas en cada factor.

En la figura 4 presentamos las variables agrupadas en cada uno de los cuatro factores obtenidos en el análisis.

Los cuatro factores obtenidos con el análisis factorial se han denominado de la siguiente manera:

- Factor 1: Interés-ayuda.
- Factor 2: Recompensa-esfuerzo-motivación.
- Factor 3: Expectativas-previsión futuro.
- Factor 4: Preocupación por la lectura.

TABLA 11: Varianza total explicada.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% varianza acumulada	Total	% de la varianza	% varianza acumulada
1	3.620	24.135	24.135	2.121	14.140	14.140
2	1.506	10.040	34.175	2.057	13.715	27.854
3	1.141	7.604	41.780	1.918	12.783	40.638
4	1.038	6.920	48.699	1.209	8.061	48.699

Método de extracción: Análisis de los componentes principales (selección de valores propios superiores a 1).

Matriz de componentes rotados.^a

Items	Componentes			
	1	2	3	4
1	0.172			
2	0.750			
3	0.480			0.498
4				0.818
5	0.464			
6	0.633			
7		0.730		
8		0.594		
9		0.582		
10		0.579		
11		0.490		
12			0.719	
13			0.591	
14			0.657	
15			0.426	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

^a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

FIGURA 3.
Matriz de pesos factoriales y rotación VARIMAX.

Factor 1: Interés-ayuda
1. Interés y participación en la AMPA del centro 2. Comunicación con el profesorado del centro 5. Ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes 6. Preocupación por el trabajo diario
Factor 2: Recompensa-esfuerzo-motivación
7. Recompensas y motivación tras el conocimiento de las calificaciones 8. Uniformidad de criterios en la valoración de las calificaciones 9. Motivación en las áreas que crean más dificultades 10. Apoyo económico para compra de material escolar 11. Motivación tras la realización de esfuerzos extraordinarios
Factor 3: Expectativas-previsión de futuro
12. Expectativas académicas de futuro 13. Expectativas laborales de futuro 14. Auto-percepción como estudiante 15. Amistades ideales
Factor 4: Preocupación por la lectura
3. Frecuencia con la que se lee 4. Regalo de libros relacionados con temas preferidos

FIGURA 4.
Variables contempladas en cada factor.

Conclusiones

Vamos a presentar las conclusiones de este estudio de forma diferenciada en cuatro apartados, uno para cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

En primer lugar, en relación con la implicación de los padres y de las madres en la educación de sus hijos e hijas, las variables más destacadas son: las expectativas laborales de futuro del alumnado, las recompensas que se ofrecen tras la obtención de calificaciones y la motivación desarrollada para favorecer el desarrollo de las áreas que crean más dificultades.

La gran mayoría de padres y madres desean que sus hijos realicen estudios universitarios. Esta proporción es tan elevada (88.8%) que apenas hay elección de otras vías formativas entre las ofertadas como modalidades de estudios para sus descendientes.

La valoración que el alumnado hace de la implicación de sus padres y madres en la vida académica y en la participación en la educación formal nos permite determinar que los adolescentes consideran que los adultos deberían preocuparse principalmente de: ofrecer recompensas tras el conocimiento de los resultados académicos, la motivación que deben desarrollar para fomentar las materias que crean más dificultades y las expectativas que el alumnado deposita en su futuro académico.

Las expectativas académicas del alumnado están conexas o relacionadas con las que sus padres depositan en ellos, ya que un porcentaje elevado pretende cursar estudios universitarios (71.3%), pero a su vez hay un sector (14.8%) que desea estudiar algún Ciclo Formativo. En el estudio coordinado por Pérez Díaz (2001), financiado por La Fundación la

Caixa, se señala que las expectativas de padres y madres tienen una influencia notable en los resultados de sus hijos e hijas. Las expectativas de las familias con hijos e hijas en ESO tienen una alta correlación con la ayuda en los estudios que se proporcionan. Esto quiere decir que los padres y las madres que esperan más de sus descendientes les ayudan más en los estudios, aunque se observa que no por ello conocen mejor cómo funcionan la ESO ni participan o se implican más en las actividades del centro.

En tercer lugar, tras la comparación de las puntuaciones obtenidas en los dos grupos, podemos destacar que existen diferencias significativas entre la mayoría de las variables contempladas. Ésto quiere decir que hay una disparidad de criterios entre los dos sectores, no hay una concordación entre la implicación de las familias y las expectativas que los adolescentes ponen en ellos. Tan solo no existen diferencias significativas en los pares de variables relacionadas con la participación en las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (A.M.P.A.) de los centros, ayuda y asesoramiento en la realización de los deberes, recompensas tras el conocimiento de las calificaciones, uniformidad de criterios en la familia para valorar o reforzar los resultados académicos obtenidos, motivaciones realizadas en las áreas más dificultosas y apoyo económico para la compra de material escolar (pares de variables números 1, 5, 7, 8, 9 y 10). En el resto de los pares de competencias analizadas en los dos grupos existen diferencias significativas ($p = 0000$), por lo que aparece disparidad de criterios entre los dos grupos.

En cuarto lugar, en relación con el análisis factorial realizado, hemos obtenido cuatro factores que han explicado el 48.699% de la varianza total. Las variables que más se han valorado, citadas anteriormente, están englobadas en el Factor 2 (recompensa-esfuerzo-motivación) y en el Factor 3 (expectativas y previsión de futuro).

Para finalizar queremos destacar que los valores obtenidos en relación con las expectativas académicas de futuro que las familias ponen en sus hijos e hijas coinciden, a grandes rasgos, con los obtenidos en otros estudios realizados en nuestro país (Pérez Díaz, 2001). En nuestro caso el 88.8% de las familias esperan que sus hijos e hijas cursen estudios universitarios. A su vez, en el trabajo coordinado por Pérez Díaz (2001), el 91% de los padres y madres de alumnos de 4º de ESO y más del 84% de los de 2º de ESO, de un contexto sociocultural medio-alto, esperan que sus hijos e hijas lleguen a estudiar en la universidad.

Los datos obtenidos pueden servirnos de ayuda para concienciar a las familias de la enorme importancia de su participación en la implicación en la vida de los centros educativos. Una vez que se logren unos mayores niveles de implicación es posible que poco a poco los mensajes que padres y madres emiten empiecen a dejar de ser «mensajes tu» y se conviertan en «mensajes yo» (Gordon, 1993), es decir, se fomenten actitudes más empáticas, más receptivas y más sensibles a los problemas de los escolares.

Referencias bibliográficas

- Balster, L. (1991). *Involving at-risk families in their children's education*. ERIC Clearing house of Educational Management: University of Oregon.
- Barreales, M. (1999). Entorno familiar y problemas de desarrollo infantil. Documento presentado al *VII Convegno Internazionale di Educazione Familiare*. Abano Terme, Italia, Abril.

- Bartau, I. (1995). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación*. Universidad del País Vasco.
- Bartau, I., Maganto, J. M^a., Etxebarria, J. y Martínez González, R. A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 43-52.
- Becher, R. (1984). *Parents involvement: A review of research and principles of successful practice*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en Familia*. Madrid: CCS.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1985). *¿Cómo organizar una Escuela de Padres?* Madrid: Ediciones San Pío X.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, Colás, P. y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 120-157). Madrid: McGraw-Hill.
- Davis, D. y Johnson, V. (Eds.) (1996). *Crossing Boundaries. Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*. Boston: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Deslandes, R. y Royer, E. (1997). Family Related Variables and Schools Disciplinary Events at Secondary Level. *Behavioral Disorders*, 23 (1), 18-28.
- Dinkmeyer, D. y McKay, G. D. (1990). *Systematic Training for Effective Parenting of Teens*. Minnesota: American Guidance Service.
- Direction de l'éducation en français (2001). *Affirming Francophone Education: Foundations and Directions. A framework for French First Language Education in Alberta*. Alberta: Direction de l'éducation en français.
- Ford, M., Follmer, R. y Litz, K. (1998). School-Family Partnerships: Children and Teachers Benefit. *Teaching children mathematics*, 4 (6), 310-312.
- Galache, M. I. (1999). Una modalidad innovadora de ayuda a la familia. Documento presentado al VII *Convegno Internazionale di Educazione Familiare*. Abano Terme, Italia, Abril.
- Gavira, J. L. (2000). Cambios en las técnicas cuantitativas de investigación socio-educativa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, Ponencias* (pp. 39-86). Madrid: S.E.P.
- Gimeno, A. (1999). *La familia el desafío de la diversidad*. Ariel: Barcelona.
- González, R. (2001). *Valores en la familia: orientación, tutoría y escuela de padres en educación infantil, primaria y ESO*. Madrid: CCS.
- Goodnow, J. J., Burns, A. y Russell, G. (1985). The family context of development. En N. T. Feather (Ed.). *Australian Psychology: Review of Research*. London: Allen y Unwin.
- Gordon, I. (1978). What does research says abouts the effects of parents involvement on schooling? Documento presentado al *Annual Meeting of Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Gordon, T. (1993). *Padres eficaces y técnicamente preparados*. México: Diana.
- Hammer, T. J. y Turner, P. H. (1990). *Parenting in contemporary society*. Englewood Cliffs, NJ: Academic Press.
- Henderson, A. (1989). *The evidence continues to grow. Parents involvement improves student achievement*. Columbia, Maryland: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, R. W. (1981) (Ed.). *Parent-child interaction: Theory, research and prospect*. New York: Academic Press.

- Hepworth, B. (1991). *Parents as partners in education. The school and home working together*. New York: McMillan.
- Johnson, V. y Goode, D. A. (1996). The community portrait: Promoting images through school, rent, and community collaboration. *Forum of Education*, 51 (1), 23-24.
- Landsverk, R. A. (1998). *Families, Schools, Communities: Learning Together*. Madison: Wisconsin State Dept. of Public instruction.
- Landsverk, R. A. (1999). *Families, Schools, Communities: Learning Together*. Madison: Wisconsin State Dept. of Public instruction.
- Leler, H. (1983). Parents and involvement in relation to their schools and the parents of school-aged children. En R. Haskins and D. Addams (Ed.), *Parents education and public policy*. New York: Ablex Publishing Co.
- MacBeth, A. y Ravn. B. (Eds.) (1994). *Expectations about parents in education. European Perspectives*. Glasgow: University of Glasgow, European Parent's Association.
- Marchesi, A. (Coord.) (2001). *Opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: Instituto Idea, Fundación Santa María.
- Marchesi, A. y Martín. E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez González, R. A. (1995). Instrumentos para la recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional (actual Revista Española de Orientación y Psicopedagogía)*, 6 (9), 25-40.
- Martínez González, R. A. (1996). Parent involvement in schools in Spain: A case study. En D. Davis y V. Johnson (Eds.), *Crossing Boundaries. Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*. Boston: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Martínez González, R. A. (1997). Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón*, 49 (2), 155-163.
- Martínez González, R. A. (1998). The challenge of Parenting Education: New demands for schools in Spain. Childhood Education. Infancy through early Adolescence. *International Focus Issue: International Perspectives on Schools-family-Community Partnership*, 74 (6), 351-354.
- Martínez González, R. A. (1999). Orientación educativa para la vida familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 115-127.
- Martínez González, R. A. et al (1998). *Prevención del consumo de drogas desde el contexto familiar. Estudio de factores implicados*. Informe de Investigación. Universidad de Oviedo y Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón.
- Martínez González, R. A. y Corral, N. (1991). Parents and children: academic values and schools achievement. *International Journal of Educational research*, 15 (2), 163-169.
- Martínez González, R. A. y Corral, N. (1996). The need of partnership: A comparison of parents and children in Spain. *Forum of Education*, 51 (1), 73-83.
- Martínez González, R. A., Marques, R. y Souta, L. (1994). Expectations about parents in Education in Portugal and Spain. En A. MacBeth and B. Ravn (Eds.), *Expectations about parents in education. European Perspectives*. Glasgow: University of Glasgow, European Parent's Association.
- Martínez González, R. A., Pereira, M., Rodríguez Díez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M^a. P., Donaire, B., Álvarez, A. I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 107-120.
- Merino, C. et al (1997). *El taller de padres como recurso educativo*. Granada: Ayuntamiento de Santa Fe.
- Millán, M. (1996). *Psicología de la familia*. Valencia: Promolibro.

- Moles, O. C. (1997). *Reaching All Families: The Federal Initiative in Family-Schools Partnerships*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Naciones Unidas (1995). *Families and Education*. Occasional Papers Series, nº 18.
- OCDE (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Otero, O. F., (1995). *¿Qué es la orientación familiar?* Pamplona: Eunsa.
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Anderson, L. y Shanahan, T. (1998). *The Schools Family Partnerships Project: A Survey Report*. Philadelphia: Md-Atlantic Lab. For Students Success.
- Pérez Delgado, E. (Coord.) (1994). *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Valencia: Generalitat de Valenciana.
- Pérez Díaz, V. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- Peterson, G. W. y Rollins, B. C. (1987). Parents-child socialization. En M. B. Sussman y S. K. Steinmetz (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (pp. 471-508). New York: Plenum.
- Potter, C., Grinde, J. y Landsverk, R. A. (2000). *Families, Schools, Communities: Learning Together School Volunteer Guide*. Madison: Wisconsin State Dept. of Public Instruction.
- Pourtois, J. P. (Ed.) (1989). *Les thématiques en éducation familiale*. Belgium: de Boeck Université.
- Quintana, J. M^a. (Coord.) (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Ramírez, A. Y. (2000). High School Teacher's View of Parent Involvement. *American Secondary Education*, 28 (4), 27-32.
- Rodrigo, M^a. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Sacks, A y Watnick, B. (2001). Family-School Partnerships Increases School Readiness. *Children and Schools*, 23 (3), 188-192.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education.
- Samper, L (Ed.) (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Sandham, J. L. (1998). Halfway Home. *Education Week*, 18 (10), 36-41.
- Smith, T. E. (1970). Foundations of parents influence upon adolescent: An application of social power theory. *American Sociological Review*, 35, 860-873.
- Torre, J. C. (Ed.) (2001). *Orientación familiar en contextos escolares*. Comillas: Universidad Pontificia de Comillas.
- Triana, B. et al. (1999). *Programa de formación para familias adoptantes*. Comunicación presentada al VII Convegno Internazionale di Educazione Familiare. Abano Terme, Italia, Abril.
- Van der Zanden, J. W. (1989). *Human development*. New York: Knopf.
- Visauta, B. (1997). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística básica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.
- Walters, J. y Stinnett, N. (1971). Parent-child relationships: A decade review of research. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 807-822.
- Walters, J. y Walters, L. (1980). Parent-child relationships: A review, 1970-1979. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 70-103.

- Warren, C., Brown, P. y Freudenberg, N. (1999). *Evaluation of the New York City Beacons. Phase I Findings*. New York: Academy for Educational Development.
- White, B. L. (1979). The family: The major influence on the development of competence. En N. Stinnett, B. Chessar y J. Defrain (Eds.), *Building family strengths: Blueprints for action*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yela, M. (1987). *Introducción a la teoría de los tests*. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de recepción: 22/03/03

Fecha de revisión: 29/04/03

Fecha de aceptación: 20/05/03