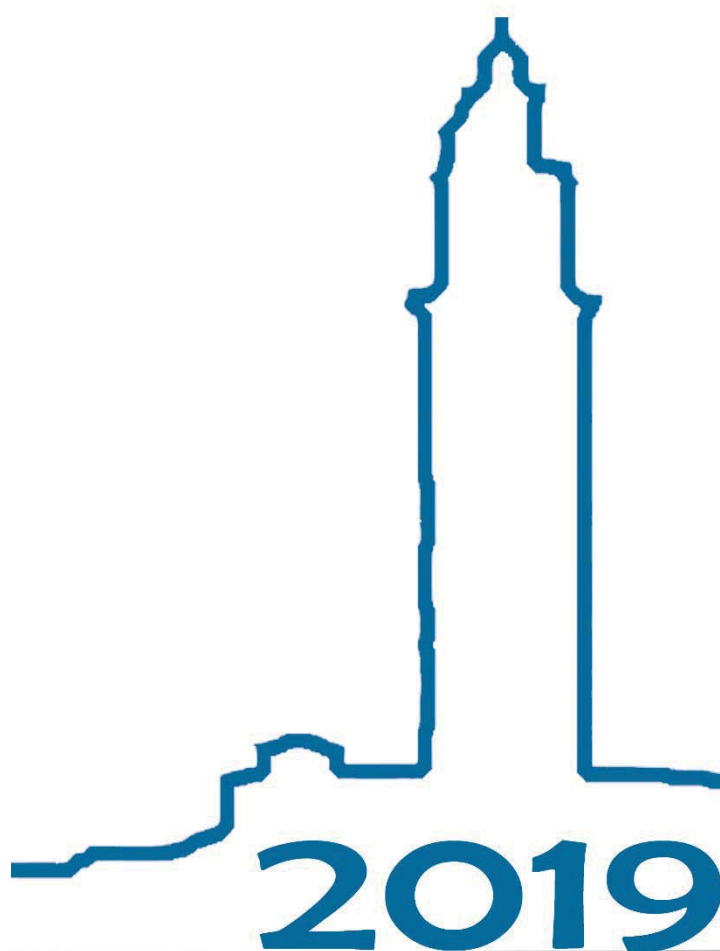


# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO- PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

II Congreso de la Asociación Científica  
Internacional de Psicopedagogía

Actas



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade do Minho

**Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía /  
II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019)**

**Editores:**

Manuel Peralbo <<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>>

Alicia Risso <<https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>>

Alfonso Barca <<https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>>

Bento Duarte <<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>>

Leandro Almeida <<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>>

Juan Carlos Brenlla <<https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>>

**PATROCINA:**



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA  
INTERNACIONAL DE  
**PSICOPELAGOGÍA**

**Colabora:** Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e Transferencia  
Universidade da Coruña

**Edición:** Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións <[www.udc.gal/publicacions](http://www.udc.gal/publicacions)>

**Colección:** Cursos\_congresos\_simposios, n.º 146

**N.º de páxinas:** xxv + 4546

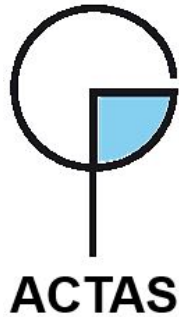
**ISBN:** 978-84-9749-726-8

**D. L.:** C 1467-2019

**DOI:** <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-SA 4.0)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

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

Do beliefs and life context affect parental involvement in preschool?

Lorena Negreira Negreira\* [Orcid.org/0000-0003-2303-8370](https://orcid.org/0000-0003-2303-8370), Silvia López Larrosa\*

[Orcid.org/0000-0002-8200-8692](https://orcid.org/0000-0002-8200-8692)

\*Universidade da Coruña

Nota de los autores

Esta investigación no ha recibido ningún tipo de financiación.

Autor de contacto Silvia López Larrosa. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, 15071 A Coruña, España

## Resumen

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

*Palabras clave:* educación infantil, participación, involucración parental, creencias parentales.

## Abstract

Most research on parental involvement has focused on the way parents get involved while much less research has been devoted to analyse what it is that leads families to get involved. That is why we have used the model developed by Hoover-Dempsey, and Sandler and its revision by Walker, Wilkins, Sandler and Hoover-Dempsey, to study parental involvement at home and at school. Participants were 100 parents (28 fathers and 72 mothers) who had preschool children. We related parental involvement at home and at school to parental role construction variables (i.e. beliefs about their role and about school valence) and parental life context (i.e. have time and knowledge to get involved). Our aims were to study parents' role construction, life context and involvement depending on their gender and their education; and to analyse the relationships between role construction, life context and involvement. Data showed that fathers perceived that they had less time and energy than mothers. As their education increased, parents thought that they had more knowledge about school and more skills to relate to their children about school. There were no significant differences in parental involvement depending on gender and education. Parental knowledge and skills were significantly related to parental involvement. These results have clear implications in education.

*Keywords:* preschool, participation, parental involvement, beliefs.

En los últimos años se ha ido adquiriendo una mayor conciencia sobre la importancia e influencia que tienen las familias en el desarrollo de los niños y niñas y así nos lo demuestran estudios como los desarrollados por Epstein (2001, 2002, 2007), en los que se ve el impacto que tiene la participación de las familias (especialmente de los progenitores) en la motivación, adaptación y desarrollo del alumnado. El presente estudio se ocupa de la implicación de los padres en el hogar y en la escuela y de las variables que, según el modelo desarrollado por Hoover-Dempsey y Sandler (1997) y la revisión del mismo de Walker, Wilkins, Sandler y Hoover-Dempsey (2005), condicionan dicha implicación. En general, se diferencia entre dos formas de implicación de los padres, la que realizan en la escuela y la que llevan a cabo en el hogar (Rogers, Markel, Midgett, Ryan y Tannock, 2012; Rogers, Theule, Ryan y Keating, 2009; Walker et al., 2005). Por una parte, se trata de conductas como participar en actividades organizadas por la escuela o asistir a encuentros con los docentes. Por otra parte, la implicación en el hogar tiene que ver con conductas como hablar del colegio con el hijo o animarle a superarse en sus aprendizajes. Estas variables están condicionadas fundamentalmente por las ideas, creencias, posibilidades y capacidades con los que cuentan las familias. La mayor parte de las investigaciones sobre la implicación se han enfocado más en las formas de participación y un porcentaje mucho menor en analizar qué es lo que lleva a las familias a hacerlo. Según el modelo revisado de Walker y sus colaboradores (Walker et al., 2005), es posible distinguir tres fuentes de influencia o variables moderadoras de la implicación. Una de estas variables es la construcción de rol, entendida como las creencias de los padres sobre lo que deberían hacer (Walker et al., 2005). Dentro de ella, distinguen, por una parte, las creencias sobre su rol, esto es, los ámbitos en los que creen que deben implicarse, y, la valencia de la escuela, basada fundamentalmente en sus recuerdos de infancia sobre la escuela y los sentimientos que ésta les generaba. La segunda variable moderadora de la implicación es el contexto vital, que considera la percepción del tiempo y la energía para implicarse con sus hijos y su percepción de contar con los suficientes conocimientos y habilidades para hacerlo. Finalmente, el modelo tiene en cuenta las invitaciones para la implicación por parte de los docentes o los hijos. En esta investigación se analizará la implicación siguiendo el modelo de Walkers et al. (2005) y se considerarán dos de las variables que, según éste, la condicionan: la construcción de rol y el contexto vital.

Un estudio sobre la implicación familiar de familias neoyorkinas con hijos/as de 5 a 12 años puso de manifiesto que los padres con un mayor sentimiento de autoeficacia se implicaban más en

el hogar y en la escuela (Jaspen, 2013). En una investigación llevada a cabo en diez escuelas infantiles de Hong Kong y Shenzhen, se halló una alta correlación entre la participación de los padres y su nivel formativo (Lau, 2011). Por ello, en este estudio, se pretende comparar las creencias de construcción de rol, el contexto vital y la implicación de padres y madres de alumnos de educación infantil. El segundo objetivo es analizar las creencias de construcción de rol, el contexto vital y la implicación de los padres y las madres según su nivel educativo. El tercer objetivo es analizar las relaciones entre las creencias, la percepción del contexto vital y la implicación.

## **Método**

### **Participantes**

En el presente estudio participaron un total de 100 familias con hijos en edad preescolar. De cada familia contestó el padre o la madre, de modo que, en total se contó con las respuestas de 28 hombres y de 72 mujeres. Sus edades oscilaban entre los 21 y los 50 años con una media de edad de 36.14 años ( $DE = 5.38$ ). Por lo que respecta a su nivel educativo, tenían estudios universitarios un 65%. Un 32% tenían estudios medios y 3% tenían estudios primarios. La mayoría tenía un trabajo remunerado fuera de casa por cuenta ajena (70%). En menor porcentaje tenían un trabajo por cuenta propia (12%) y algunos trabajaban en casa sin remuneración (10%). Un 8% estaban en paro. Los niños y niñas se encontraban en todos los niveles educativos de infantil entre 0 y 6 años. En total, 62 niños y niñas acudían a centros públicos y 38 a centros privados o concertados.

### **Materiales**

Se utilizó un cuestionario con dos partes. Una primera parte contiene preguntas sociodemográficas (edad, sexo de los padres y edad y sexo de los hijos, tipo de centro, etc). La segunda parte tiene preguntas del instrumento desarrollado por Walker et al. (2005). Se seleccionaron las escalas de implicación, construcción de rol y contexto vital. Todas las preguntas se contestan usando una escala tipo Likert de seis puntos, con valores de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). La escala de implicación tiene 10 ítems, cinco para evaluar la implicación en el hogar y otros cinco para evaluar la implicación en el colegio, por ejemplo, alguien en la familia habla con el niño/a sobre el colegio/escuela o asiste a reuniones con el tutor/a respectivamente. En este estudio, la implicación en el hogar tiene una consistencia interna de  $\alpha = .89$  y la implicación en el colegio tiene una consistencia interna de  $\alpha = .90$ . La consistencia interna de la escala de

implicación total es de  $\alpha = .89$ . Con respecto a la escala de construcción de rol, se diferencia entre las Creencias sobre su rol, por ejemplo, “creo que es mi responsabilidad ofrecerme voluntario en el colegio/escuela”, y la valencia de la escuela, por ejemplo, “mi escuela/colegio me disgustaba/gustaba”. La consistencia interna de la sub-escala de Creencias de rol, que tiene 10 ítems, es de  $\alpha = .88$ . La consistencia interna de la sub-escala de Valencia de la escuela, que tiene 6 ítems, es de  $\alpha = .90$ . Por lo que respecta a la escala de Contexto vital, la sub-escala de tiempo y energía tiene 6 ítems y una consistencia interna de  $\alpha = .90$ . Un ejemplo de ítem de esta escala es: “tengo suficiente tiempo y energía para comunicarme eficazmente con el profesor de mi hijo/a”. Por su parte, la sub-escala de conocimientos y habilidades, tiene 8 ítems y su consistencia interna es  $\alpha = .87$ . Ejemplos de preguntas de esta escala son: “sé cómo comunicarme eficazmente con el profesor/a de mi hijo/a” y “sé cómo comunicarme eficazmente con mi hijo/a sobre su día en la escuela”.

### **Procedimiento**

Para la recogida de datos, se contó con la colaboración de dos centros, uno de titularidad pública y otro privada, a los cuales se les entregaron copias del cuestionario en papel para su posterior reparto entre las familias del alumnado de Educación Infantil. A los centros se les informó sobre el estudio que se estaba haciendo y se insistió en que dicho cuestionario era totalmente voluntario y anónimo, y efectivamente no todas las familias lo devolvieron cubierto. Una vez cubiertos, las familias les dieron los cuestionarios a los respectivos tutores de sus hijos e hijas y en cuanto pasaron unas semanas y se vio que no se recibían más, se procedió a la recogida de los mismos en ambos centros. Cabe mencionar que en todo momento la comunicación con los centros fue muy fluida y frecuente, para ver cómo iba dicho proceso y resolver las dudas que iban surgiendo. También se debe resaltar que, aunque los cuestionarios fueron entregados en estos dos centros, algunas familias con hijos o hijas de mayor edad y escolarizados en otros centros con educación infantil, decidieron contestar sobre estos centros; es por ello que en los datos analizados se pueden observar respuestas referentes a colegios concertados.

### **Análisis de datos**

Se hicieron análisis de diferencias de medias, prueba *t* de Student, al considerar las escalas de construcción de rol, contexto familiar e implicación (en casa, en el centro y total) y comparar según el sexo y el nivel educativo. Se hicieron análisis de correlaciones para relacionar la implicación con las variables construcción de rol y percepción del contexto vital. Igualmente se

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

### **Resultados**

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

Por lo que respecta al segundo objetivo, al analizar las creencias de construcción de rol y el contexto vital de los padres y las madres según su nivel educativo, se hallaron diferencias significativas en los conocimientos y habilidades según el nivel educativo,  $t(94) = -2.81$ ,  $p=.006$ ,  $d$  de Cohen = 0.71, de modo que los padres con estudios universitarios percibían poseer un mayor conocimiento y habilidad que los padres de estudios medios. Dado que el porcentaje de padres con estudios primarios era muy bajo, la comparación sólo se realizó entre los padres con estudios medios y universitarios. No obstante, se hizo un análisis de correlación de Spearman teniendo en cuenta todos los niveles educativos. Nuevamente, la única variable significativa fue la de conocimientos y habilidades,  $r_s(99) = .25$ ,  $p = .01$ . Por tanto, a medida que aumentaba el nivel de estudios, los padres opinaban que contaban con más conocimientos sobre el colegio y más habilidades para relacionarse con su hijo en temas relativos a la escuela. Por lo que respecta a la implicación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los progenitores de estudios medios y universitarios en su implicación en el hogar, en la escuela o total,  $p > .10$ . El análisis de correlación de Spearman considerando los tres niveles educativos, no arrojó relaciones significativas entre el nivel educativo y la implicación (en el hogar, la escuela y total),  $p > .10$ .

En cuanto al tercer objetivo de este estudio, al relacionar la construcción de rol y la percepción del contexto vital con la implicación, los análisis resultaron significativos en todos los casos (ver Tabla 1) menos al relacionar la valencia de la escuela con la implicación en el colegio.



Tabla 1

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

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

Nota.  $*p < .05$   $**p > .01$

En el análisis de regresión lineal múltiple por pasos, tomando como variables independientes la construcción de rol y la percepción del contexto vital, y como variables dependientes la implicación total, la implicación en el hogar y en el colegio, respectivamente, la variable de conocimiento y habilidad explicaba el 52% de la implicación en el hogar y el 31% de la implicación total. Además, al considerar la implicación en el colegio, esta variable explicaba el 49% de la varianza y, junto con la creencia en el rol, explicaba el 51% de la varianza (tabla 2).

Tabla 2

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

Implicación	$R$	$R^2$	$R^2$ ajustado	$F$	$\beta$	Variable independiente
Hogar	0.72	0.53	0.52	$F(1,80) = 90.06^{**}$	.72	Conocimiento y habilidad
Colegio	0.71	0.50	0.49	$F(1,86) = 87.62^{**}$	.58	Conocimiento y habilidad
	0.72	0.52	0.51	$F(2,85) = 47.65^{**}$	.20	Creencia (rol)
Total	0.56	0.32	0.31	$F(1,80) = 38.29^{**}$	.56	Conocimiento y habilidad

Nota.  $**p > .01$

### Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los padres y las madres se percibían igualmente implicados en el hogar y en la escuela de sus hijos de educación infantil y, por tanto, su implicación total no difería. En lo que sí se dieron diferencias fue en el contexto vital, con respecto al tiempo y

la energía, de modo que los padres se percibían con menos tiempo y energía que las madres. Pese a ello, su implicación percibida no era significativamente diferente a la implicación de las madres. El nivel educativo solo se relacionó con los conocimientos y habilidades, de modo que, a medida que aumentaba el nivel educativo, aumentaba su percepción de poseer los conocimientos y habilidades para relacionarse con el docente o ayudar a su hijo/a, aunque éstos no se relacionaron con la implicación, a diferencia de los resultados obtenidos por Lau (2011), en cuyo estudio sí había diferencias en la implicación según el nivel educativo de los padres de alumnos educación infantil. Por lo que se refiere a la utilidad del modelo, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la relevancia de las variables planteadas por el modelo de Walker et al. (2005) puesto que todas se relacionaron significativamente con las diversas formas de implicación de los padres, excepto la valencia de la escuela con la implicación en la escuela. Este resultado resulta llamativo y sin duda, precisa de más investigación con otras muestras. Pese a la significatividad de las correlaciones, al realizar los análisis de regresión, de modo recurrente, la variable de conocimientos y habilidad, que podríamos equiparar a la autoeficacia de la que hablaba Jaspén (2013), fue la variable más significativa para explicar de modo bastante elevado las diversas formas de implicación de los padres y su implicación total. Por tanto, en consonancia con el estudio de Jaspén (2013), a mayor conocimientos y habilidades percibidas para relacionarse con el colegio y comunicarse eficazmente con sus hijos, mayor implicación. Por su parte, la variable de creencia de rol, esto es, suponer que es su papel implicarse, fue relevante sobre todo para la implicación en la escuela.

Las limitaciones de este trabajo tienen que ver con el tamaño de la muestra y con el hecho de que solo se haya estudiado a padres y madres de alumnos de educación infantil. En un futuro, sería importante ampliar el número de participantes y comparar estas dimensiones en padres de alumnos en diferentes niveles educativos, desde educación infantil a educación secundaria. De hecho, un diseño longitudinal arrojaría importante información sobre las variaciones de la implicación y sobre la relevancia de las variables contempladas en el modelo de Walker et al (2005) según el momento educativo de los hijos. Por otro lado, sería interesante comparar la percepción que padres y madres tienen de la implicación del otro progenitor. Pese a sus limitaciones, esta investigación analiza qué variables podrían explicar que los progenitores se impliquen en la vida escolar de sus hijos. Si no tenemos en cuenta estas variables, por buenas que sean las actividades y planteamientos que diseñemos para la implicación, no lograremos que sean eficaces. Un estudio

de este tipo es de vital importancia para las personas que se forman y trabajan en el ámbito educativo puesto que deben ser conocedores de lo que se esconde detrás de las actuaciones de las familias, es decir, porqué se implican o no, si se busca mejorar la relación familia-escuela.

### Referencias bibliográficas

- Epstein, J. L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of education for students placed at risk*, 6(1), 161–168.
- Epstein, J.L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Epstein, J.L. (2007). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 16-22.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Jaspen, D. (2013). *Parent's motivations for involvement in their children's education*. (Dissertation). Graduate Faculty in Educational Psychology, Nueva York.
- Lau, E.Y.H., Li, H. & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113. doi:10.1080/00131881.2011.552243
- Rogers, M., Markel, M. A., Midgett, J. D.; Ryan, B., & Tannock, R. (2014). Measuring children's perceptions of Parental Involvement in Conjoint Behavioral Consultation: Factor Structure and Reliability of the Parental Support for Learning Scale. *Assessment for effective intervention*, 39(3), 170-181. doi: 10.1177/1534508413493110
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A. y Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.