

ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA 10 (2): 71-82, 2007

***LA CONTRIBUCIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO,  
LAS EXPECTATIVAS Y LA CRIANZA MATERNAS EN LOS LOGROS ESCOLARES  
DE SUS NIÑOS Y EN LA VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES***

PEDRO SOLÍS-CÁMARA R.\*, MARYSELA DÍAZ ROMERO, PERLA DEL CARPIO OVANDO,  
EVA ESQUIVEL FLORES, ITZEL ACOSTA GONZALEZ, ALBA DE JESÚS TORRES  
CIENCIAS DE LA CONDUCTA, CIBO - INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL

*Recibido, agosto 1/2007*

*Concepto evaluación, septiembre 14/2007*

*Aceptado, noviembre 4/2007*

**Resumen**

Este estudio examina la contribución del bienestar, las expectativas y las actitudes de crianza maternos (BEC) al logro escolar de los niños. Su objetivo es el de explorar si estas contribuciones pueden ayudar a explicar las confusas relaciones entre la participación de los padres (PP) y el logro escolar de los niños. Participaron 621 madres y sus niños de primero, segundo y tercer grado escolar, de los cuales 322 eran de sexo femenino y 299 masculino, y estaban distribuidos de manera semejante en las cinco ciudades mexicanas de procedencia. Se llevó a cabo un análisis de conglomerados que generó dos grupos de madres con calificaciones bajas o altas en las medidas de BEC. Los grupos nombrados BEC bajo o alto, mostraron diferencias en las distribuciones de las variables socioeconómicas y, por esto, se formaron seis nuevos grupos tomando en cuenta la influencia de estas variables. Los resultados indicaron que tres factores, ingresos familiares, escolaridad materna, y BEC, estaban relacionados con el logro de los niños, pero se relacionaban pobremente con las medidas de PP. La única excepción importante fue la relación con la medida de promoción de la lectura en los niños. Los hallazgos sugieren que otros factores más que el concepto tradicional de PP tienen efectos diferenciales en el logro académico de los niños.

*Palabras clave:* bienestar, crianza, ingresos, escolaridad, logro escolar.

***THE CONTRIBUTION OF MOTHERS' SUBJECTIVE WELL-BEING, EXPECTATIONS,  
AND PARENTING IN CHILDREN'S SCHOOL ACHIEVEMENT AND IN THE ASSESSMENT  
OF PARENTING INVOLVEMENT***

**Abstract**

The present study examines the contribution of mothers' well-being, parenting expectations, and parenting attitudes (BEC) to their children's school achievement. Its aim was to examine if these contributions may help to explain the unclear relationships between parenting involvement and children's school achievement. A total of 621 mothers and their children from first, second, and third grade participated in the study. In the sample of children, 322 were females and 299 were males. They were divided in five groups of similar size, each group representing a different city of origin in Mexico. Using cluster analysis, the authors found two groups of mothers with low or high scores on the measures tested. These groups, named low or high BEC, showed differences in the distributions of socioeconomic variables. Based on that finding, six new groups were formed taking into account such socioeconomic influences. It was found that three factors, family income, mothers' schooling, and BEC were related directly to children's school achievement, but they were poorly related to measures of parenting involvement, with the exception of promotion of reading in children. The findings of this study suggest that other factors rather than the traditional concept of parental involvement have differential effects on children's academic achievement.

*Key words:* well-being, expectations, parenting, income, schooling, achievement.

---

\* Correspondencia: Ciencias de la Conducta, Instituto Mexicano del Seguro Social. Pedro Solís-Cámara R. [psolis@mexis.com](mailto:psolis@mexis.com)  
Apdo. Postal # 2-322, 44280 Guadalajara, Jalisco, México.

## INTRODUCCIÓN

El término original en inglés “parent involvement” ha sido traducido por estudiosos latinoamericanos como participación, “involucramiento”, o involucramiento de los padres (incluye a ambos, mamás y papás), en el logro escolar de sus hijos (Cervini, 2002; OREALC-UNESCO, 2004). De acuerdo con algunas fuentes especializadas, el concepto de participación de los padres (PP), Georgiou, 1997; Mella & Ortiz, 1999) incluye actitudes y comportamientos de los padres dirigidos a mejorar el desempeño académico del niño, pero también incluye las relaciones de los padres con las instituciones relevantes para el logro escolar del niño (i.e., escuela y comunidad). Aun con un concepto de PP tan amplio, en sus revisiones de estudios publicados sobre el tema a lo largo de 30 años, Henderson y colega (ver: Henderson & Mapp, 2002), concluyen que: a) Sin importar grupos étnicos y culturales, y sin importar ingresos económicos y niveles educativos, la PP está relacionada con el logro escolar; b) Las familias blancas de clase media son las más participativas en los países industrializados; c) La evidencia mundial claramente apoya que a mayor participación de los padres, mayor será el logro de sus hijos, y d) El término mismo de PP debe sustituirse por el de participación de la familia, dado que todos los miembros de la misma pueden ser relevantes para el logro escolar de los niños.

Por supuesto que estas conclusiones son muy positivas y, aparentemente, no generan incertidumbre; sin embargo, las evidencias acumuladas a favor de dichas conclusiones han enfrentado y continúan enfrentando una serie de problemas. En primer lugar, con una perspectiva social, algunos autores han expresado dudas sobre este movimiento educativo por temor a favorecer a las familias de los niveles socioeconómicos (NSE) más altos con los programas de apoyo escolar, discriminando a las de menores recursos, que precisamente, se argumenta, son las que menos participan (Weiss et al., 2003). En segundo lugar, al valorar los efectos de la PP en el logro exitoso de los niños, los constructos correspondientes a “participación de los padres” han sido varios y, además, la operacionalización de cada constructo ha diferido sustancialmente. Por ejemplo, varios estudios (Griffith, 1996; Kellaghan, Sloane, Alvarez, & Bloom, 1993) han encontrado que los logros académicos no son afectados por la estructura familiar, la etnia, ni el NSE. Mientras que Shaver y Walls (1998) encontraron que los estudiantes con mayores logros provenían de NSE más altos, Desimone (1999) encontró que la PP sí difería según raza / etnia e ingresos económicos. En tercer lugar, otros autores señalan problemas metodológicos, entre los cuales sobresale el hecho de que muchos estudios en el

área son correlacionales, sus conclusiones se basan en muestras muy pequeñas, o el logro escolar de los niños lo valoran con el promedio final de las calificaciones en una o en todas las materias escolares (método tradicional), pero, en otras, con pruebas de logro (Cervini, 2002; Georgiou, 1999).

Finalmente, alguna literatura especializada coincide en señalar la ausencia de una teoría o un modelo de PP consolidado (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992; Georgiou, 1997; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostolreis, 1997). Sin embargo, revisiones recientes indican que el modelo de Epstein (1995), o variantes del mismo, son la elección de la mayoría de los estudios (Georgiou, 1997). Por ejemplo, Henderson y Mapp (2002) indican que el modelo fue la elección en los estudios revisados por ellas. En las investigaciones con niños de nivel elemental, que es el grupo de interés de este estudio, las definiciones fueron condensadas en las categorías que se mencionan a continuación: comprometerse en actividades de aprendizaje en el hogar, incluyendo ayudar con habilidades de lectura y revisión de tareas; supervisar a los niños y monitoreo de cómo pasan el tiempo fuera de la escuela; platicar acerca de la escuela y acerca de qué están aprendiendo los niños; asistir a eventos escolares, ir a conferencias, asistir a las citas con los maestros, y ser voluntarios en las clases o escuela (p. 22). Además, la valoración de la PP es un problema relacionado con la ausencia de un constructo aceptado ampliamente, de tal manera que no existe un cuestionario de uso generalizado y, en los estudios se elaboran cuestionarios propios (ver: Campbell, 1994; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005), o se conducen entrevistas, como puede concluirse de la revisión del tema (e.g., Henderson & Mapp, 2002), o de estudios recientes (Petrie & Holloway, 2006).

## EL PRESENTE ESTUDIO

En este estudio, más que participar para abonar a los desacuerdos en el área, queremos explorar otras alternativas. El enfoque de este artículo consiste en explorar factores materno-familiares que creemos que pueden relacionarse con el logro escolar de los niños y con las dimensiones reconocidas como propias de la PP; factores que de ser viables puedan ayudar a definir PP y a delimitar con mayor precisión las relaciones entre PP y logro escolar. Queremos hacer notar tres puntos importantes para conceptualizar y evaluar empíricamente la PP, que no han sido considerados con precisión.

En primer lugar, nos referimos a que las definiciones de PP se centran en las actitudes y comportamientos de

los padres con los hijos, pero no consideran realmente a los propios padres. Es decir, PP se define y se evalúa en términos de las relaciones de los padres con los niños y con instituciones como la sociedad de padres, pero no se evalúa a los propios padres. Nosotros argumentamos que, ya que ser padres es una extensión de ser personas, en la valoración de la PP se debiese indagar sobre cómo perciben ellos su propio bienestar, antes de indagar sobre sus actitudes y comportamientos en relación con su niño, sean éstos académicos o no, y antes de evaluar si éstos tienen relación con el logro escolar de los niños.

En segundo lugar, al constructo de PP se le considera multidimensional (Cervini, 2002; Grolnick & Slowiaczek, 1994), y la primera dimensión incluida en varios modelos de PP es la de crianza. Por ejemplo, una propuesta reciente (Harvard family research project, 2007) incluye tres procesos involucrados en la participación: crianza, relaciones hogar-escuela, y responsabilidad en los resultados del aprendizaje. Pero el concepto de crianza que se adopta en los modelos es en términos de actitudes y comportamientos de los padres relacionados con aspectos académicos. Por ejemplo, Petrie y Holloway (2006), mencionan que: “En este estudio, ‘participación de los padres’ es definida ampliamente para incluir conductas maternas relacionadas con la educación en el hogar tanto como en el preescolar” (pág. 1). Creemos que al evaluar la crianza en términos de logro escolar, se ha descuidado evaluar a la propia crianza; en otras palabras, puede ser que las actitudes de crianza adecuadas se relacionen no sólo con una mejor adaptación o desarrollo psicosocial de los niños (relación ampliamente reconocida), sino con su logro escolar. Esto quizá parezca obvio a algunos estudiosos, pero ¿por qué, entonces el estudio de la PP no incluye la valoración de la crianza en general? Además, algunos autores como Walker y colegas (2005), incluyen en su instrumento de PP reactivos de crianza general (e.g., no sé si lo estoy logrando con mi niño), y otros que se refieren a la relación de los padres/familia con actividades escolares (e.g., sé cómo ayudar a mi niño para que le vaya bien en la escuela), lo cual mezcla reactivos de dos constructos (PP y crianza), y sin reconocerlo se aprovecha la varianza de ambos y se confunde si los resultados se deben a la crianza o a un constructo genuino de PP. Por otra parte, en la misma área de PP, varios estudios han concluido que lo hecho por los padres en el hogar (i.e., crianza) permanece como más importante para los logros escolares que, por ejemplo, las actividades realizadas por los padres en las instituciones escolares (Christenson & Sheridan, 2001; Izzo, Weissberg, Kaspro, & Fendrich, 1999). Sin embargo, no se refieren a la crianza en general, sino a actitudes

como “el logro escolar de mi niño es importante para mí”, o conductas como “leo una hora diaria con mi niña”. Por lo tanto, es posible que se esté confundiendo a padres que reportan que “se sientan a hacer la tarea con el niño”, con otros que, sencillamente, sólo tienen actitudes de crianza que funcionan bien con su niño, y probablemente con otras variantes del fenómeno.

En tercer lugar, un reciente análisis de la investigación cuantitativa sobre la relación entre PP y logro escolar de los niños, señala que los hallazgos indican relaciones moderadas entre PP y el logro académico de los niños. Sin embargo, la relación más fuerte se encuentra con las expectativas de los padres sobre el logro de los niños y, en cambio, la supervisión en el hogar por parte de los padres fue la relación más débil (Fan & Chen, 2001). Creemos que es importante reconocer la importancia de las expectativas de los padres, pero es posible, nuevamente, que se confunda a las expectativas o creencias de los padres acerca del logro escolar de sus niños, con las expectativas que tienen los padres acerca del desarrollo de sus niños en general.

En este estudio nos preguntamos si las madres con bienestar subjetivo adecuado, según ellas mismas, mostrarán actitudes de crianza saludables, en general, y también expectativas altas hacia sus niños. Si esto se cumple, ¿calificarán a sus hijos con adaptación psicosocial adecuada, y mostrarán ellos un mejor logro escolar? Además, si se comprueban estos supuestos, ¿la PP variará acorde a los mismos? Es decir, ¿tendrán más participación con sus niños, las madres con condiciones más adecuadas comparadas con las otras? Finalmente, como vimos antes, el papel que juegan las variables socioeconómicas en la PP, no es muy claro. Sin embargo, se reconoce su importancia en el logro escolar y se ha demostrado su relación con la crianza en general (e.g., Solís-Cámara, Covarrubias, Díaz, & Rivera, 2004; Solís-Cámara & Díaz Romero, 2002; Tirado, 2004). Por lo tanto, en este estudio nos preguntamos si los ingresos económicos de la familia, la escolaridad y la ocupación de las participantes mostrarán distribuciones diferentes al comparar a las madres con condiciones más adecuadas contra las otras.

Para responder las interrogantes de este estudio, las madres contestaron un cuestionario adecuado para valorar su propio bienestar subjetivo (Goldberg & Williams, 1988), uno de crianza, (Solís-Cámara & Bavolek, 1995), y uno de PP (Georgiou, 1997); ellas respondieron también un cuestionario de desadaptación psicosocial de sus niños (Berganza, Cazali, Gaitán, & Mezzich, 1996); de quienes obtuvimos el promedio general de calificaciones, y la información sociodemográfica de la familia.

## MÉTODO

### *Tipo de Estudio*

Se trata de una investigación cuantitativa con diseño no experimental transversal-descriptivo. Las variables sociodemográficas fueron: edad, sexo, ingresos económicos de la familia, escolaridad, y ocupación.

### *Participantes*

Cinco muestras obtenidas en cinco ciudades de México formaron la muestra total ( $n = 621$ ) de madres y sus niños de ambos sexos, quienes cursaban el primero, el segundo o el tercer grado de educación primaria. Las madres tuvieron una edad promedio de 33.4 (DE = 6.21) años, y sus niños de 7.3 (DE = 0.97) años. Dos escuelas oficiales o privadas fueron seleccionadas en cada ciudad participante, pero en algunos casos se requirió una tercera para obtener una muestra de 140 madres por ciudad. Se descartaron madres con información incompleta. A continuación se presenta el número de participantes por ciudad: 119 de Tuxtla Gutiérrez, 127 de Toluca, 120 de Cd. Victoria, 118 de Tepic, y 137 de Guadalajara.

### *Instrumentos*

El Cuestionario de Salud General (General Health Questionnaire, GHQ por sus siglas en inglés) es un instrumento que se diseñó para valorar la severidad de un problema mental. Existen varias versiones, entre las cuales se encuentra la de 12 reactivos (GHQ-12; Goldberg & Williams, 1988), cuyo propósito es el de identificar la inhabilidad para llevar a cabo las funciones normales y el estrés de base psicológica. El cuestionario pregunta al contestatario si ha experimentado un síntoma o conducta en particular, recientemente. En este estudio realizamos una traducción del GHQ-12 del inglés al español y viceversa para garantizar su contenido, y nombramos al instrumento Escala de Bienestar Subjetivo (EBS). Cada reactivo puede ser calificado en una modalidad tipo Likert (0-1-2-3, de izquierda a derecha). Las calificaciones varían según la población estudiada, pero se considera que  $>20$  sugiere estrés psicológico. No obstante que en este estudio se calificó con la escala Likert, se invirtieron las calificaciones para indicar que a mayor calificación había mayor bienestar subjetivo, y la confiabilidad alfa fue de .85. Evidencia reciente indica que es el GHQ-12 unidimensional (ver: Gao et al., 2004).

El Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes (IPAA) desarrollado y normalizado para población Mexicana por Solís-Cámara y Bavolek (1995), es una medida diseñada para la evaluación de las actitudes hacia la crianza que se consideran de alto riesgo, como son las que favorecen la negligencia y/o el abuso infantil hacia los niños. El IPAA

consta de 32 reactivos, distribuidos en 4 dimensiones: a) Expectativas paternas inapropiadas hacia el niño, que se refiere a las demandas de los padres hacia los hijos; b) Falta de empatía hacia las necesidades y sentimientos del niño, que se refiere a la inhabilidad para ser conscientes de las necesidades de los niños y responder a esas necesidades de una manera apropiada; c) Padres que valoran el uso del castigo físico, que se refiere a la fuerte creencia en el valor del castigo físico para formar a los niños, y d) Inversión del rol padres-hijo, que se refiere a la creencia de que los niños deben ser sensibles ante las necesidades emocionales de los padres. Altas calificaciones indican que los padres demandan del niño un desarrollo adecuado, que comprenden las necesidades de los niños, que usan otras estrategias para disciplinar, y que se asignan un rol adecuado como padres. El IPAA usa un formato tipo Likert con cinco opciones por reactivo; el nivel de lectura necesario para comprender el IPAA equivale a tercer grado de escuela primaria. Las confiabilidades alfa, para los adultos del estudio normativo, y en paréntesis las de este estudio, fueron: expectativas .61 (.72), empatía .88 (.75), castigo .76 (.81), e inversión .80 (.84). Se administró el formulario A.

La Escala de Salud del Niño (ESN) es un instrumento desarrollado por Berganza y colegas (1996), en Guatemala. Esta escala está constituida por 12 ítems destinados a investigar niveles de desadaptación psicosocial. Se trata de una escala de exploración de diversos aspectos del funcionamiento conductual, emocional, social y académico del niño, según la percepción del adulto. El punto de corte como criterio de diferenciación entre adaptación y disfunción psicosocial en la ESN es de cinco puntos (Berganza et al., 1996). En este estudio la confiabilidad alfa de la ESN fue de .82.

El Cuestionario de Participación de los Padres (Parenting Involvement Questionnaire) fue desarrollado originalmente por Campbell, Connolly y Mandel (1986), y ha sufrido varias adaptaciones y modificaciones hasta la versión que fue presentada por Georgiou (1997), basada en las conceptualizaciones de Epstein (1995). Este instrumento, llamado aquí Cuestionario de Participación de los Padres (CPP), fue traducido del inglés al español y viceversa, y se realizó su estudio psicométrico (Solís-Cámara et al., manuscrito en preparación). Los resultados finales indicaron una estructura factorial de cinco factores con 30 reactivos, que “explicaban” el 50% de la varianza. Los nombres de los factores corresponden a su contenido y en paréntesis se presentan el número de reactivos, un ejemplo del mismo, y el valor alfa de Cronbach: Fomento de la Lectura y Actividades Extracurriculares (9; compro libros como regalo para mi hijo(a); .83), Aprendizaje en casa (6; ayudo a mi hijo(a) con su tarea; .88), Control Personal y Social del Niño (5; quiero conocer y aprobar los amigos(as) de mi

hijo(a); .63), Voluntariado (7; visito la escuela para hablar con el maestro(a) acerca de mi hijo(a); .77), y Presión para el Logro Escolar (3; insisto en que mi hijo(a) invierta cierta cantidad de tiempo estudiando cada día; .64).

#### Procedimiento

El orden de aplicación de los instrumentos fue el mismo en todos los casos: cuestionario sociodemográfico, ESN, CPP, IPAA, y EBS. Los instrumentos se aplicaron en las instalaciones de las escuelas primarias en las ciudades mencionadas antes. Dicha actividad se realizó en el turno matutino en horarios y días designados por la dirección de la escuela. Los instrumentos no tuvieron límite de tiempo. El período durante el cual fueron aplicados los instrumentos fue en los meses escolares del año 2004. Para la aplicación de los instrumentos se invitó a todos los padres de familia de los grupos participantes, pero se descartó a quienes no eran las madres de los niños.

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las calificaciones en los instrumentos del estudio. Las pruebas “t” indican diferencias significativas por sexo de los niños. Debido a las diferencias en adaptación (ESN), en presión al logro (CPP) y en las calificaciones escolares, los análisis que incluyeron estas variables se controlaron por sexo.

Se realizaron análisis de conglomerado (cluster análisis) con las calificaciones de la escala de bienestar sub-

jetivo (EBS), y con las de expectativas, empatía, castigo, e inversión de roles (del IPAA). El método que se utilizó fue el de K-medias, para minimizar la variabilidad intra grupo y maximizarla entre grupos, donde las distancias entre los objetos (participantes) se clasificaron y después se seleccionaron los objetos a intervalos constantes. La “estructura” más simple se encontró con dos grupos. En la Tabla 2 se presentan las medias de las calificaciones de ambas agrupaciones y las magnitudes de sus valores de “F” (ANOVA), confirmando que eran grupos diferentes.

Las variables sociodemográficas fueron condensadas en un menor número de categorías; este procedimiento fue necesario porque la muestra se dividía en muchas categorías, diluyéndose las posibles diferencias entre grupos. Por ejemplo, el ingreso capturado en siete categorías se dividió en igual o menor a \$5,000 mensuales, y en un ingreso mayor a \$5,000; o las categorías de estado civil, se colapsaron en dos, casado (vivía con su pareja) u otros (no con pareja). En la Tabla 3 se observan las distribuciones de las variables sociodemográficas de todas las mamás antes y después del análisis de agrupación, pero sólo para las variables cuya distribución cambió. Bajo la condición de “después de la agrupación” se presentan los grupos en dos niveles de bienestar, expectativas y crianza (BEC), que en el nivel alto corresponde a alto bienestar subjetivo, altas expectativas hacia los niños, y actitudes de crianza adecuadas, y en el nivel bajo, corresponde a bajas calificaciones de bienestar, pobres expectativas hacia los hijos, y actitudes de crianza inadecuadas (i.e., prefieren el uso de castigo físico, hay falta de empatía e inversión de los ro-

Tabla 1  
Calificaciones en las medidas del estudio y sus diferencias por sexo de los niños

Variables	Mamás		Femenino		Masculino		t
	M	DE	M	DE	M	DE	
Adaptación	3.50	4.23	3.17	3.88	3.86	4.56	-2.04*
Expectativa	24.6	4.20	24.3	4.27	24.9	4.12	-1.78
Empatía	30.9	5.31	30.8	5.47	31.2	5.13	-.944
Castigo	40.2	6.40	40.3	6.38	40.2	6.43	.210
Inversión	30.4	6.74	30.2	6.91	30.8	6.56	-1.18
Aprendizaje	20.6	4.12	20.5	4.22	20.7	4.03	-.746
Lectura	19.9	7.16	19.9	7.01	19.9	7.33	-.040
Control	15.4	3.48	15.5	3.59	15.4	3.36	.111
Voluntariado	15.4	5.41	15.2	5.39	15.7	5.42	-1.12
Presión	7.75	2.87	7.43	3.06	8.09	2.61	-2.85**
Bienestar	27.1	5.84	27.2	5.82	27.0	5.87	.460
Calificación	89.0	9.38	90.0	9.33	87.9	9.33	2.82**

Nota: Mamás (n = 621), niñas (n = 322), varones (n = 299).

\*p < .05 \*\*p < .01

les madre-hijo). La distribución de las madres se conservó bastante semejante para la mayoría de las variables (e.g., ciudad de origen) en las tres agrupaciones, con excepción de las distribuciones de escolaridad y ocupación maternas, e ingresos económicos familiares. En el nivel alto, las madres se concentran en universidad (40%), en profesionales (16.9%), y con ingresos de más de 5 mil pesos (61.4%); esto en contraste con las mamás del nivel bajo que se concentran en los tres niveles inferiores de escolaridad (hasta estudios técnicos, 72%), con el menor porcentaje en profesional (8.2%), y con menores ingresos (60.5%).

Estos resultados sugieren que las agrupaciones encontradas aquí se relacionan, al menos en parte, con estas tres variables sociodemográficas. Para corroborar esto, se realizaron correlaciones Spearman. En el caso de los ingresos, se utilizó la variable de siete categorías de menor a mayor ingreso; en escolaridad y en ocupación se utilizaron las categorías presentadas en la Tabla 3. Las correlaciones entre estas variables y las calificaciones totales de bienestar subjetivo, expectativas y las otras subescalas de crianza, fueron todas positivas y significativas, la mayoría del orden de  $p < .001$ . Las menores correlaciones ( $p < .01$ ) se encontraron con ocupación y todas las subescalas, y con ocupación e ingresos y la EBS ( $p < .05$ ), y también con ocupación y expectativas ( $p < .05$ ). Debido a la probable importancia de estos resultados al estudiar las relaciones entre la agrupación en dos niveles de BEC y las calificaciones del cuestionario de participación de los padres (CPP), las de adaptación psicosocial del niño (ESN) y las escolares (CE), decidimos llevar a cabo un nuevo proceso de formación de grupos.

Se requería obtener grupos que representaran de una manera más o menos equilibrada las variables sociodemográficas y los dos grupos de BEC. Pero a la vez, se requería

de un número reducido de grupos para facilitar los análisis y la interpretación de los resultados. Antes de iniciar el proceso, descartamos la ocupación porque tuvo menores significancias en comparación con la escolaridad y los ingresos. Se tomaron tres categorías de escolaridad (hasta primaria, o baja; secundaria, técnica y preparatoria, o media, y universidad, o alta), dos categorías de ingreso (bajos y altos), y las dos categorías de BEC. El resultado fue 12 grupos que abarcaban todas las combinaciones posibles; por ejemplo, estudios medios, altos ingresos y bajo BEC. Al revisar la distribución de casos en los 12 grupos, encontramos que sólo seis grupos tenían por lo menos un 10% de la muestra, por lo que el resto fueron descartados.

El primer grupo estaba formado por madres con niveles bajos en las tres categorías, el segundo estaba formado por escolaridad media, ingresos bajos y BEC alto; el tercero, por escolaridad media, ingresos bajos y BEC bajo; el cuarto, por escolaridad media, ingresos altos y BEC alto; el quinto, por escolaridad media, ingresos altos y BEC bajo, y el sexto, por escolaridad alta, ingresos altos y BEC alto. Para analizar los “efectos” de estos grupos en las subescalas del CPP, en la ESN y en las CE, se realizó un MANCOVA de 7 (escalas: aprendizaje, lectura, control, voluntariado, presión, adaptación psicosocial, y CE) X 6 (grupos formados), con sexo como covariada (niños: masculino, femenino). Se encontraron efectos principales ( $F(35,2185) = 4.02$ ,  $p < .001$ ). Los análisis univariados indicaron que estos se debieron a diferencias en la adaptación psicosocial ( $F(5, 525) = 5.87$ ,  $p < .001$ ), en fomento de la lectura (FOMLECT:  $F(5, 525) = 12.8$ ,  $p < .001$ ), y en las CE (CALIF:  $F(5, 525) = 9.67$ ,  $p < .001$ ). Se observó una tendencia en aprendizaje en casa (APRCASA:  $F(5, 525) = 2.05$ ,  $p < .07$ ), y no hubo diferencias en las otras variables. En la Tabla 4 se presentan las medias y desviaciones de las calificaciones de los seis grupos.

Tabla 2

Nivel alto y nivel bajo de calificaciones maternas según análisis de agrupación de variables de bienestar, de expectativas y de crianza

Variables	Mamás				F
	Nivel Alto		Nivel Bajo		
	M	DE	M	DE	
Bienestar	28.5	4.80	25.4	6.56	46.24
Expectativas	26.8	2.63	21.8	4.15	338.45
Empatía	33.9	4.07	27.2	4.23	399.03
Castigo	44.0	4.01	35.3	5.53	513.20
Inversión	34.9	3.87	24.8	5.26	754.44

Nota: Nivel alto (n = 350), nivel bajo (n = 271). Magnitudes de “F” son  $p < 0.001$

**Tabla 3**  
Distribución de variables sociodemográficas, antes y después de la agrupación por BEC

Variables	Antes		Después	
	Todas		Nivel Alto	Nivel Bajo
	%		%	%
Casados	76.1		78.3	73.1
Otros	23.9		21.7	26.9
Escolaridad				
Hasta primaria	14.5		5.8	25.9
Secundaria	21.7		19.1	25.1
Técnico	19.1		17.4	21.0
Preparatoria	14.8		17.4	11.4
Universidad	29.9		40.3	16.6
Hogar	50.4		45.1	57.2
Otras	16.3		15.7	16.9
Empleado	20.3		22.3	17.7
Profesional	13.0		16.9	8.2
5 mil pesos	48.1		38.6	60.5
Más de 5 mil	51.9		61.4	39.5

*Nota.* BEC = bienestar subjetivo + expectativas + crianza.

**Tabla 4**

Medias y desviaciones de las calificaciones de la ESN, de las subescalas del CPP, y de las escolares, por grupos de escolaridad, ingresos, y BEC

Grupos	ESN		APRCASA		FOMLECT		CTROL		VOLUNTA		PRESIÓN		CE	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
(1) Escolaridad ↓ Ingresos ↓ BEC ↓ (n = 62)	5.58	7.5	19.7	4.8	17.3	7.1	15.2	3.8	15.7	5.1	7.82	2.9	83.4	10.4
(2) Escolaridad → Ingresos ↓ BEC ↑ (n = 105)	3.55	3.7	20.6	4.3	18.5	6.8	15.2	3.6	14.6	5.2	7.19	3.1	89.2	9.5
(3) Escolaridad → Ingresos ↓ BEC ↓ (n = 89)	3.69	3.6	19.8	4.8	17.4	6.4	15.1	3.7	14.7	5.7	7.97	2.6	87.7	10.0
(4) Escolaridad → Ingresos ↑ BEC ↑ (n = 84)	2.83	3.2	21.1	4.1	21.8	6.8	15.5	3.8	16.1	5.4	7.57	3.1	91.8	6.5
(5) Escolaridad → Ingresos ↑ BEC ↓ (n = 67)	4.42	4.8	20.4	3.8	19.1	7.1	15.7	3.1	15.8	5.7	7.52	2.7	89.3	9.6
(6) Escolaridad ↑ Ingresos ↑ BEC ↑ (n = 125)	2.43	2.7	21.3	3.4	23.3	6.3	15.7	2.9	15.9	5.1	8.19	2.6	91.6	7.1

*Nota.* ↓ = bajo; → = medio; ↑ = alto. BEC = bienestar, expectativas y crianza; ESN = adaptación; APRCASA = aprendizaje en casa; FOMLECT = fomento de la lectura; CTROL = control; VOLUNTA = voluntariado; PRESION; CE = calificaciones escolares.

En cuanto a las diferencias en la ESN, se observa en la Tabla 4 que las calificaciones más altas de desadaptación (i.e., recordar que el punto de corte es de cinco puntos en la ESN, para indicar disfunción), las obtuvieron los niños del grupo (gr-1) correspondiente a la categoría baja en las tres variables (escolaridad, ingresos y BEC), y lo inverso ocurrió para las calificaciones más altas (gr-6); es decir, en los dos grupos extremos. Sin embargo, los análisis post-hoc (Prueba Duncan de Rangos), indicaron que no había diferencia entre los niños del gr-1 y los del gr-5, con escolaridad media, ingresos altos y bajo BEC; en la Tabla 5 se presenta la matriz de probabilidades exactas de las diferencias entre estos grupos. Se observa que los niños de los grupos 2, 3, y 4, con mamás con escolaridad media, fueron calificados con adaptación adecuada en comparación con el gr-1; sin embargo, el gr-4 es en el que los niños tenían una mejor adaptación. Además, los grupos 4 y 6 fueron los únicos que mostraron diferencias contra el gr-5. Con respecto a las calificaciones escolares, en la Tabla 4 se observa que las calificaciones menores corresponden a los niños del gr-1, extremo bajo; y en la Tabla 5 se observa que todos los grupos tuvieron mejores calificaciones que el gr-1; sin embargo, nuevamente el gr-4 tuvo mejores calificaciones que el gr-3, y lo único que diferenciaba a estos grupos era que el gr-4 tenía altos ingresos y alto BEC. El gr-6 también mostró estas diferencias.

En cuanto a las subescalas del CPP, para aprendizaje en casa se observa en la Tabla 4 que las calificaciones

fueron muy semejantes entre grupos. Pero los análisis post-hoc en la Tabla 6 indican mayores actividades de APRCASA en el gr-6, extremo alto, comparado con el gr-1, o extremo bajo, pero también con el gr-3 que, a pesar de ser de mamás con escolaridad media, era el otro grupo con ingresos y BEC bajos, características que comparte con el gr-1. Para fomento de la lectura (FOMLECT), en la Tabla 4 se observa una progresión hacia mejores calificaciones de los grupos, de la siguiente manera: El gr-1, extremo bajo, con las peores calificaciones; el gr-3, de escolaridad media pero ingresos y BEC bajos, muestra calificaciones casi idénticas al gr-1; le sigue el gr-2, con BEC alto e ingresos bajos; seguido del gr-5, con calificación semejante al gr-2 y con BEC bajo, pero ingresos altos; después el gr-4, con ingresos y BEC altos, y finalmente el gr-6, extremo alto. En la Tabla 6 se presenta la matriz de probabilidades de las diferencias. Se observa que los grupos 1, 2, 3 y 5 eran semejantes, aunque los de mejor calificación de éstos eran los que tenían BEC alto, gr-2, o ingresos altos, gr-5 (véase tabla 4). El gr-4 calificó más alto que el gr-5, ambos grupos de mamás con escolaridad media e ingresos altos, pero el gr-4 con BEC alto y el gr-5 con BEC bajo (véase tabla 6). El gr-5 fue inferior al gr-6, extremo alto. Los grupos 4 y 6 fueron estadísticamente semejantes, el primero con mamás con escolaridad media y el segundo con escolaridad alta, aunque el gr-6 tenía calificaciones un poco más altas.

**Tabla 5**

Matriz de probabilidades exactas de las diferencias entre Grupos en adaptación psicosocial\* y en calificaciones escolares\*\*

Grupos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Escolaridad ↓ Ingresos ↓ BEC ↓		.000**	.001**	.000**	.000**	.000**
(2) Escolaridad → Ingresos ↓ BEC ↑	.003*					
(3) Escolaridad → Ingresos ↓ BEC ↓	.005*			.004**		.006**
(4) Escolaridad → Ingresos ↑ BEC ↑	.000*					
(5) Escolaridad → Ingresos ↑ BEC ↓				.024*		
(6) Escolaridad ↑ Ingresos ↑ BEC ↑	.000*				.005*	



Tabla 6

Matriz de probabilidades exactas de las diferencias entre grupos en fomento de la lectura\* y en aprendizaje en casa\*\*

Grupos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Escolaridad ↓ Ingresos ↓ BEC ↓						.032**
(2) Escolaridad → Ingresos ↓ BEC ↑						
(3) Escolaridad → Ingresos ↓ BEC ↓						.038**
(4) Escolaridad → Ingresos ↑ BEC ↑	.000*	.002*	.000*			
(5) Escolaridad → Ingresos ↑ BEC ↓				.009*		
(6) Escolaridad ↑ Ingresos ↑ BEC ↑	.000*	.000*	.000*		.000*	

Finalmente, para conocer si las subescalas de CPP se relacionaban con el logro escolar medido por las CE, se correlacionaron las variables de PP en cada grupo estudiado. De las 30 correlaciones Pearson obtenidas, sólo cuatro fueron significativas, indicando relaciones moderadas, y el resto fueron del orden de cero. En los grupos 3 y 5, a mayor CE menor presión ( $r's = -.32$  y  $-.27$ ,  $p < .05$ ), y en los grupos 1 y 2, a mayor CE mayor voluntariado ( $r's = .25$  y  $.36$ ,  $p < .05$ ).

## DISCUSIÓN

En este estudio se exploraron factores que pueden relacionarse con el logro escolar de los niños y con las dimensiones reconocidas como propias de la participación de los padres (PP). A partir de una breve revisión de problemas relevantes en el área de PP, se eligieron algunos factores que pueden ayudar a explicar las confusas relaciones entre PP y logro escolar. Los factores identificados fueron el bienestar subjetivo de los padres, las actitudes de crianza y las expectativas sobre el desarrollo del niño. Son abundantes las evidencias acerca de que estos factores son determinantes, aunque en forma independiente, en la adecuada socialización y desarrollo de los niños (e.g., Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi, y Pulkkinen, 1999;

Östberg & Hagekull, 2000; Willemsen & van de Vijver, 1997). Pero nuestro argumento ha ido en la dirección de unir estos determinantes en un sólo constructo, donde se tome en cuenta cómo se perciben los padres a sí mismos, se valore cómo perciben la relación con sus niños (i.e., actitudes de crianza) y qué esperan de él/ella (i.e., expectativas). La agrupación de estos factores en una variable compleja pero que permitiera análisis, fue viable para obtener dos grupos con bienestar alto o bajo, con expectativas altas o bajas, y con actitudes de crianza adecuadas versus inadecuadas. Esta agrupación por niveles de bienestar, expectativas y crianza (BEC) ofrece apoyo a la idea de que en la población materna estas variables se relacionan de manera importante. Como vimos, las diferencias entre los dos grupos en cada variable de BEC fue muy clara; sin embargo, se observó que la menor magnitud del valor "F", la obtuvo bienestar subjetivo (véase tabla 1), lo que indica la necesidad de precisar más este concepto.

Al inicio de este estudio planteamos la posible influencia de variables sociodemográficas. Como vimos, la escolaridad materna y los ingresos familiares mostraron cambios importantes en sus distribuciones por grupos BEC. En la variable de ingresos, a pesar de una división arbitraria en \$5 mil pesos, encontramos una división de porcentajes extremos, donde alrededor de 60% de cada grupo recibía menos de esa cantidad (con BEC bajo), o más de ella (con

BEC alto). En el año en que se inició este estudio (2004), esa cantidad equivalía a cuatro salarios mínimos mensuales (Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, 2004). Debido a la importancia de estos hallazgos, se tomaron en cuenta ambas variables para la formación de grupos. De los 12 grupos formados, seis tuvieron porcentajes menores de 10% de la muestra total y fueron descartados. Esos porcentajes menores correspondían a madres que probablemente tenían características que se encuentran poco en la población general. Por ejemplo, el grupo de mamás con escolaridad baja e ingresos y BEC altos estuvo formado por sólo seis madres. Esto tiene sentido ya que es difícil encontrar a personas que tengan a la vez, como máximo estudios elementales, altos ingresos, que se perciban con bienestar, y que tengan altas expectativas hacia sus niños y actitudes de crianza adecuadas.

Los seis grupos incluidos representaban el 86% de la muestra total y, de éstos, cuatro correspondían a escolaridad media, pero con todas las combinaciones posibles de ingresos y BEC; en cambio, sólo hubo un grupo, tanto en escolaridad baja como en alta, con ingresos y BEC bajos o con ingresos y BEC altos, respectivamente. Estos grupos los nombramos extremo bajo y extremo alto, dadas sus características.

Nuestros resultados con estos grupos indican la importancia de la escolaridad, pero también confirman la contribución de factores como los ingresos familiares y BEC para una adecuada adaptación de los niños. Así, el grupo extremo bajo calificó más alto que la mayoría de los grupos e incluso por arriba del corte de cinco puntos indicativo de disfunción psicosocial, según los autores de la ESN (Berganza et al., 1996). Pero ese grupo no mostró diferencia significativa con el grupo (gr-5) de escolaridad media, ingresos altos y BEC bajo, indicando que no es suficiente para las madres el tener un mejor nivel de estudios y mayores ingresos, sino que es muy relevante el cómo se perciben a sí mismas y sus actitudes y expectativas de crianza. Además, otro grupo también de escolaridad media, pero ingresos y BEC altos (gr-4), fue en el que los niños tenían una mejor adaptación, exceptuando al grupo extremo alto (gr-6), y además no hubo diferencias entre estos últimos grupos. En cuanto a las relaciones con las calificaciones escolares (CE), tal vez no sorprenda que los cinco grupos, en contraste con el grupo extremo bajo, mostraron mejores CE. Sin embargo, los niños de mamás con escolaridad media y con ingresos y BEC altos (gr-4), calificaron más alto en la escuela que aquellos niños con mamás de igual escolaridad, pero con ingresos y BEC bajos (gr-3), y esta diferencia fue semejante a la encontrada entre este último grupo y el grupo extremo alto. Todos estos resultados señalan que no es suficiente con que las

madres tengan una mejor escolaridad, sino va acompañada de una justa retribución y de un sentimiento de bienestar. No obstante que esta interpretación parece correcta, los resultados no son semejantes a los revisados antes con el factor de adaptación. La observación de los resultados (véase tabla 5) indicó que, contrario a ese factor, en las CE no se observan diferencias entre los grupos 2, 3 y particularmente con el 5; es decir en todos los de madres con escolaridad media, pero diferentes ingresos o BEC. Al parecer, únicamente cuando la escolaridad va acompañada de ingresos y BEC altos (gr-4) se observa que los niños tienen mejores calificaciones escolares.

Los resultados con PP son desalentadores en general. Tal como Fan y Chen (2001) concluyeron en su meta-análisis de la literatura, la relación entre PP y logro de los niños es moderada aunque de importancia práctica. El principal resultado encontrado fue con la subescala de fomento de la lectura y actividades extracurriculares y, de manera secundaria, se encontró relación con aprendizaje en casa. En esta última hubo dos diferencias menores y ambas favoreciendo al grupo extremo alto contra el extremo bajo, y contra el que tenía ingresos y BEC bajos (gr-3). Estos resultados señalan que las menores calificaciones fueron en los grupos con baja o media escolaridad, pero ambos con pobres ingresos y bajo BEC. Los resultados con fomento de la lectura nos parecen muy interesantes porque, a diferencia de aprendizaje en casa, los dos grupos con ingresos y BEC altos (gr-4 y gr-6) calificaron con mayor fomento de la lectura que el resto de los grupos (véase tabla 6), sin importar relativamente la escolaridad de éstos, pero siempre y cuando se compararan con otros cuyos ingresos y su BEC fueran bajos, o al menos uno de ellos lo fuese.

En este estudio se obtuvieron también las correlaciones entre las CE de los niños y las de PP porque se podría argumentar que no se prestó atención a las relaciones directas entre PP y logro escolar de los niños. Como vimos, prácticamente no hubo correlaciones significativas y las pocas podrían llevar a interpretaciones probablemente erróneas. Por ejemplo, en nuestro grupo extremo bajo se obtuvo una correlación positiva entre CE y voluntariado; lo que permite ironizar si estas madres, precisamente debido a sus pobres condiciones en todos los factores, están más motivadas que los otros grupos a participar en la escuela de sus niños. Ante estos resultados, los señalamientos de varios autores sobre las dudas que generan los estudios correlacionales parecen muy acertados (Cervini, 2002; Georgiou, 1999).

¿Cómo pueden los resultados de este estudio ayudar a explicar las confusas relaciones entre PP y logro escolar? En primer lugar, dado el tamaño de la muestra y su origen

de diversas regiones del país, los resultados de este estudio son más generalizables de lo que es común en el área de PP. En segundo lugar, es importante prestar atención a las evidencias latinoamericanas que apoyan nuestros resultados (Arancibia & Rosas, 1994; Tirado, 2004), específicamente la relación consistente entre años de escolaridad, particularmente de las mamás, y el logro escolar de sus niños, medidos por la calificación total o por materias. El estudio reportado por Arancibia y Rosas (1994) apoyó este resultado en siete países. En tercer lugar, la discusión sostenida en la última década (ver: Georgiou, 1997) para apoyar la supremacía de las características funcionales de la familia (e.g., estimulación intelectual, cohesión familiar) sobre las características estructurales (e.g., NSE), como predictores del logro escolar, creemos que subestima la contribución relativa de ambas características ante diferentes realidades sociales. Nuestros resultados apoyan tanto la importancia de los factores estructurales como de los funcionales (i.e., BEC). Aceptar que ambos factores ejercen influencia simultánea en el logro académico puede ayudar a explicar los resultados tradicionales de estudios de PP, que tienden a tomar en cuenta unos u otros, pero no ambos (ver: Georgiou, 1997). En suma, nos parece que se requiere de una perspectiva ecológica de los procesos del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esta perspectiva no devalúa un concepto tradicional de PP, sino al contrario, permitiría que otros factores que parecen más propios del concepto, como fomento de la lectura, se estudien para determinar si sus efectos son mediados, o son mediadores, del bienestar de los padres, de las expectativas y de la crianza en general, y donde se requiere también considerar otras influencias como son la propia percepción de los niños, y las sociales de sus compañeros, de la comunidad y la escuela. Esta perspectiva es más compleja, pero permitiría definir con más claridad el concepto de PP, evitando la señalada vaguedad del mismo (Cervini, 2002; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997), y facilitaría su identidad y validez como constructo multidimensional (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

## REFERENCIAS

- Arancibia, V., & Rosas, R. (1994). Medición de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Estudios Públicos*, 59. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Aunola, K., Nurmi, J. E., Onatsu-Arviolommi, T., & Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 307-317.
- Berganza, C.E., Cazali, L., Gaitán, Y., & Mezzich, J. E. (1996). Validez de criterio de la Escala de Salud del Niño. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 317-340.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Campbell, J. (1994). *Differential socialization in mathematics achievement: Cross-national and cross-cultural perspectives*. New York: Pergamon (pp. 685-695).
- Campbell, J., Connolly, Ch., & Mandel, F. (1986). *Parental influence of Greek parents of gifted and normal elementary school children*. Paper presented at the Greek American Behavioral Sciences Institute Conference, May 15-17.
- Cervini, R. (2002). Participación familiar y logro académico del alumno. *Revista Colombiana de Educación*, 43, 93-134.
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Comisión de Salarios Mínimos. (2004). *México: Diario Oficial de la Federación*.
- Desimone, L. M. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Epstein, J. (1995, May). *School-family-community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappa, 701-712.
- Fan, X.T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Gao, F., Luo, N., Thumboo, J., Fones, C., Liand S. C., & Cheung, Y.B. (2004). *Does the 12-item General Health Questionnaire contain multiple factors and do we need them? Health and Quality of Life Outcomes*, <http://www.hqlo.com/content/2/1/63>.
- Goldberg, D. P., & Williams, P. (1988). *A User's Guide to the General Health Questionnaire*. Windsor: NFER-Nelson.
- Georgiou, S. N. (1997). *Parental involvement: definition and outcomes*. *Social Psychology of Education*, 1, 189-209.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409-429.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, 33-41.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: Multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Harvard Family Research Project (2007). *Family involvement in elementary school children's education. Family Involvement Makes a Difference*, 2, 1-12. Winter. Cambridge, MA: Autor.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: *The impact of school, family, and community connectio-*

- ns on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-39.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *Home processes and learning in the home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children* (pp. 50-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX(1), 69-92.
- OREALC / UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile: UNESCO: Autor.
- Östberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 615-625.
- Petrie, J. T., & Holloway, S. D. (2006). Mothers' representations of the role of parents and preschools in promoting children's development. *Early Childhood Research & Practice*, 8 No. 2 fall\NECRP\_ Volume 8 Number 2.htm
- Shaver, A. V., & Walls, R. T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research & Development in Education*, 31, 90-97.
- Solís-Cámara R., P., & Bavolek, S. J. (1995). *Manual del Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes-(IPAA)*. Family Development Resources: Publishing, Training and Consulting, Incorporated. Park City. Utah. E.U.A.
- Solís-Cámara R., P., Covarrubias S., P., Díaz R., M., & Rivera A., B. (2004). Efectos multidimensionales de un programa de crianza en la interacción recíproca de padres y sus niños con problemas de comportamiento. *Psicología Conductual*, 12, 197-214.
- Solís-Cámara R., P., & Díaz Romero, M. (2002). Efectos de un Programa de Crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, 203-215.
- Solís-Cámara R., P., Díaz Romero, M., Del Carpio O., P., Esquivel F., E., Acosta G., I., & De Jesús T., A. *Propiedades psicométricas de un Cuestionario de Participación de los Padres*. Manuscrito en preparación.
- Tirado, F. (2004). "Perfiles del EXANI-I", en Tirado, F. (coord.) *Evaluación de la educación en México*. Indicadores del EXANI-I, México: CENEVAL, pp. 97-148.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106, 85-104.
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., & Pinto, K. (2003). Making it work: Low-Income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, 40, 879-901.
- Willemsen, M. E. & van de Vijver, F. J. R. (1997). Developmental expectations of Dutch, Turkish-Dutch, and Zambian mothers: towards an explanation of cross-cultural differences. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 837-854.