

Sociological Analysis of Parental Involvement in Schooling: “Time Matters”

*Analizar sociológicamente la implicación escolar parental:
«el tiempo importa»*

Carlos Alonso-Carmona and Enrique Martín-Criado

Key words

Inequality of Educational Opportunity

- Parental Expectations
- Sociological Methodology
- Family-School Relationships

Palabras clave

Desigualdad de oportunidades educativas

- Expectativas parentales
- Metodología sociológica
- Relación familia-escuela

Abstract

Most research on parental involvement and social class is based on the “General Linear Model” (Abbott). This model ignores sequence effects, failing to consider how results may be altered by the order in which the phenomena occur, and network effects, attempting to separately isolate the effect of each variable. In this work, this perspective has been contrasted with a processual and network approach. Here, parental behavior and expectations are not merely independent variables since they are modified by the child’s behavior and academic results. While the first approach attributes differences in involvement between social classes to cultural factors, the second suggests that these differences are due to progressively unequal parental resources and the academic results of the children.

Resumen

La mayoría de las investigaciones sobre implicación parental y clase social parten del «modelo general lineal» (Abbott). Este modelo ignora efectos de secuencia —no contempla que el orden en que se produzcan los fenómenos altera el resultado— y de entramado —intenta aislar los efectos separados de cada variable—. Contrastamos esta perspectiva con un enfoque procesual y de entramado. En éste las prácticas y expectativas parentales no son meras variables independientes: son modificadas por las prácticas y resultados escolares filiales. Mientras la primera perspectiva atribuye las diferencias de implicación entre clases sociales a lógicas culturales, la segunda muestra que dichas diferencias se construyen progresivamente a partir de una desigualdad de recursos parentales y de resultados escolares filiales.

Citation

Alonso-Carmona, Carlos and Martín-Criado, Enrique (2022). “Sociological Analysis of Parental Involvement in Schooling: ‘Time Matters’”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179: 3-20. (doi: 10.5477/cis/reis.179.3)

Carlos Alonso-Carmona: Universidad Pablo de Olavide | calonsocarmona@gmail.com

Enrique Martín-Criado: Universidad Pablo de Olavide | martincriado@gmail.com

INTRODUCTION¹

For decades now, parental involvement has been a preferred topic of study for researchers examining educational inequality. Numerous studies have attributed social inequality in educational performance to differences in parental expectations and involvement, resulting from cultural diversity: working class families place less value in school. These studies consider only one causal direction —from parents to children; from attitudes to practices—. In terms of methodology, they are based on the "general linear model" (Abbott, 2001). Thus, they relate independent and dependent variables, ignoring their temporal order of appearance and the configuration in which they are inserted.

This work offers a critical examination of these assumptions and methodology. After presenting several critiques of the "general linear model" (GLM), we suggest that this model is the basis of many studies on parental involvement. Through our own studies, we propose an alternative perspective based on the changing and interwoven nature of family practices.

THE GENERAL LINEAR MODEL

In *Time Matters* (2001), Andrew Abbott criticized the standard methodological procedures used in turn of the century sociology.

Abbott contrasted two research methodologies: a processual and relation-based one, compared to the "general linear model".

Processual and relation-based methodology considers that all relationships modify the related terms. Social phenomena are the result of dynamics that progressively transform the configuration of the relationships: the actions of the subjects modify environments which simultaneously modify the subjects. "Time matters" since all relationships are developed during irreversible processes which, modifying the configuration, transform actors and situations and the relationships between them: actors and variables do not remain identical throughout the process.

In contrast to this method, there is the "general linear model". It is the basis of numerous analyses that attempt to calibrate the influence of distinct independent variables on one dependent variable, especially when they seek out "the variable that explains". Abbot highlights the following assumptions of the GLM:

1. Monotonic causal flow. This assumption may be sub-divided into three parts: a) causation goes from large to small —a small or timely magnitude cannot produce a large effect: threshold effects are omitted—; b) cause acts constantly —and not intermittently or during specific moments of the process—; c) causes and effects fluctuate in the same period, as opposed to cause fluctuating over a short period and effect, over a long one.
2. Lack of sequence effects. Only the presence or absence (and magnitude) of the independent variables is measured, ignoring the assumption that their order of appearance may alter results. It is assumed that each variable has its own force, regardless of the time of the process.
3. Attributes have an unequivocal and context-free meaning. It is assumed that each attribute has only one type of causal effect on the other attribute. The causal

¹ This article is based on the results obtained from the following funding sources: a) pre-doctoral contract for Professional University Training granted by the Ministry of Education, Culture and Sports, 2015 session; b) "Escalarización, relaciones de género y transformaciones en la maternidad en la clase obrera en Andalucía" research project, funded within the framework of the National Plan for R&D+i of 2010 of the Ministry of Science and Innovation, code FEM2010-17572; c) "Prácticas educativas familiares en la clase obrera urbana y su incidencia en la dinámica escolar" research project, C.I.D.E., National Educational Research Project Contest of 1995.

meaning of an attribute does not vary with the spatial and temporal context. Its effect is not redefined by its past.

4. Independence of cases. Instead of analyzing how causality is created by a network of elements, the independent effect of each element is isolated, thereby removing co-linearity. In this way, configurations are fragmented in independent variables.

According to Abbott, the GLM is the most extensive means of statistical analysis that oftentimes does not scrupulously respect the numerous precautions taken by rigorous analysis methods. However, even when applied meticulously, the GLM may miss certain interactive or reciprocal causation realities: history disappears beneath the variations between variables.

As other authors have suggested (Jervis, 1999; Lieberson, 1985; Passeron, 1991; Pierson, 2004; Stinchcombe, 2005), by omitting processes and networks, some relevant dynamics may be overlooked:

1. “Path dependence” —a minimal initial alteration may lead to irreversible feedback channels—, the “bifurcations or turning points” —two paths that may initially have equiprobability lead to completely different processes— and event chaining dynamics —causes and effects differing in the distinct phases as the causal configurations change—.
2. Threshold effects: a minor difference has major consequences when it exceeds a threshold (Granovetter, 1978; Schelling, 1978).
3. The processes depending on the sequence of events. Thus, the success of a political alternative, profession or philosophical approach depends on the order of arrival to the political space (Pierson, 2004), to the area of the professions (Abbott, 1988) or to the philosophical field (Collins, 1998).

These dynamics reveal that the processes are “irreversible” (Jervis, 1999). A cause may continue to have effects even after disappearing, as evidenced by the “asymmetric cause” concept (Lieberson, 1985): X increases Y, but when X decreases, Y remains at the same level (for example, one starts smoking for a certain reason, this reason disappears but the person continues smoking).

These dynamics violate the assumption of “conditional independence of assignment and outcome”: we can only calibrate the effect of each independent variable separately if their value does not depend on that of the dependent variable (we can only see the effect of helping the child academically if this help does not depend on his/her academic results). This assumption is violated when the probability of the outcome/affects the probability of carrying out an action —for example, devices that improve road safety allow us to drive faster, decreasing safety (Jervis, 1999: 69)— or when there are *feedback* dynamics.

GLM assumptions differ from the analysis methodology used by many classic authors such as Marx, Weber, Tocqueville, Trotsky or the first school of Chicago. According to these authors, causality is a statistical association and the individual weight of each variable can be isolated. The explanation requires the consideration of overlapping elements in their theories, explanation requires —“historical constellations”, in Weber’s terms; Marx’s “social formation”—, and the cumulative causality created by the conjunction of distinct processes (Abbott, 1999; Ramos Torre, 2001; Stinchcombe, 1978).

So why was it applied? Abbott (1999) explained this in terms of networks and path dependence: it is a historic process which, once initiated, self-perpetuates. During the 1930s, the wish to grant scientific status to sociology led to the introduction of biometric, psychometric and economet-

ric statistics. The triumph of the opinion survey and market research by Lazarsfeld, together with the introduction of the path analysis, generalized the GLM, identifying causal explanation with statistical association with variable control. New generations are competing to earn academic positions via statistical sophistication, converting the GLM into the academic mainstream. Statistical software has made the GLM more routine, including it in the most extended of operations, permitting almost automatic application in a fast and standardized manner. Since then, the GLM has been reproduced effortlessly, being included in academic and software programs.

All relationships affect the related terms. We cannot assume, like the GLM, the temporal constancy of the variables since irreversible dynamics transform related terms. Process-based analysis considers that actions and discourse vary depending on the relationship configuration. Our actions do not depend solely on our decisions, but also on those of others in the network, whose processes modify our ways of behaving and perceiving.

GLM AND PARENTAL INVOLVEMENT

Although in educational phenomena sequence and network effects predominate, they are often analyzed based on assumptions of the GLM. The cause is assumed to act all the time (monotonic causal flow), the order of appearance of the independent variables is ignored (absence of sequence effects) and attributes are assumed to have a univocal meaning regardless of the context. This has been found in research examining the effects of parental practices and expectations on the children's education, especially by authors attempting to explain the inequality of performance by social origin due to differences in parental involvement (Alonso-Carmona, 2014;

Castro *et al.*, 2015; Fan and Chen, 2001; Seginer, 1983). Normally, parental behavior and attitudes are obtained via questionnaires and are coded, sub-dividing them into items (homework help, supervision, contact with teachers, etc.), whose influence on academic performance is calculated separately via multi-variate techniques, controlling for sociodemographic variables. By attempting to isolate the effects of each item from the other practices and attitudes, it is assumed that attributes have an unequivocal meaning that is independent of the context.

Many studies are cross-sectional (Davis-Kean, 2005; Gil Flores, 2009; González-Pineda and Núñez, 2005; Hernando, Oliva and Pertegal, 2012; Palacios González, 2000; Pérez Sánchez, Betancort Montesinos and Cabrera Rodríguez, 2014): they simultaneously measure school performance and parental practices and expectations, normally finding a positive association between both. Following the GLM, they establish which practices and parental expectations unequivocally and consistently determine performance (monotonic causal flow and unequivocal meaning of the outcome) without sequence effects (they compare the presence or absence of practices and expectations). Therefore, they imply the conditional independence of assignment and outcome. In other words, parental practices and expectations are not considered to depend on the child's academic results.

Davis-Kean (2005) offers a good example. Through an analysis of structural equations, she proposes a path diagram: from the parents' social status to the expectations and from these to performance at the onset of secondary school. Using cross-sectional data, her interpretation is as follows: the difference between parental attitudes. Indicated by their expectations, will explain the inequality of performance by social class. It is never suggested that expectations may be adjusted to performance

based on the parental resources to offer academic support.

Thus, these studies interpret cross-sectional data, assuming that: a) parents influence their children; b) attitudes or values determine behaviors. On this basis, the following standard explanation is offered; parental attitudes determine parental practices; both influence filial attitudes and behaviors, which determine children's school outcomes. Reverse determinations, from the child's academic results and behavior to the parent's practices and attitudes- and feedback effects are discarded. However, the authors may continue to consider these in cases in which the data does not support their hypothesis, presenting negative or null relationships between parental practices and the child's school results. Some authors have reversed the causal relationship, suggesting that bad grades will increase parental involvement (Catsambis, 2001; Domina, 2005). But they only apply this "reactive hypothesis" sporadically, to explain results that contradict their main hypotheses, which they continue to use to interpret favorable results.

Longitudinal studies tend to surpass the limits of cross-sectional ones. Many of these studies, however, are also based on the GLM (Chen and Gregory, 2010; McNeal, 2012; Wang and Sheikh-Khalil, 2014). The standard method used is to compare the parental practices and expectations at time *t1* with the subsequent performance at time *t2* and measure the association between both, controlling for other variables. Thus, although the time is introduced, it is reduced to a comparison of presence/absence or variables between two points in time —cause and effect—, isolating each variable of the association effect, the so-called presupposition of unequivocal and context-independent meaning.

The following clearly illustrates how the sequence effects are ignored: many stud-

ies use databases in which measurements begin at 14-17 years of age². At this point, considerable schooling and family interaction processes have already taken place. Far from considering the initial point of measurement —*t1*— as an advanced point of the family interaction process, this initial moment of measurement is assimilated to the initial moment of the process (Marini and Singer, 1988). Therefore, many studies interpret the presence or absence of practices and expectations in *t1* as the cause of the academic results of *t2*. They do not consider parental behavior in *t1* to be an effect of the interaction between prior parental and child actions, —eliminating the sequence and feedback effects between actions of parents and children—.

Two illustrations of this procedure may be seen with McNeal (2014) and Robinson and Harris (2014). McNeal (2014), using panel data on secondary students in three waves (with 13, 15 and 17 year olds), found negative relationships between involvement in *t1* and performance in *t2*, and especially, between involvement in *t2* and performance in *t3*. It was concluded that parental involvement jeopardizes secondary school performance. The data also reveal negative relationships between performance in *t2* and involvement in *t3*. McNeal declares that parent involvement is not associated with the child's performance. With academic problems, involvement should increase, not decrease. McNeal's interpretations thereby reject all feedback and sequence effect dynamics. Taking these effects into account, it may be considered that the highest level of involvement will continue until the age of 15, in response to a continually problematic and hard-to-reverse trajectory. Thus, subsequent

² Especially in the United States, where long term studies mainly used these surveys: National Educational Longitudinal Study 1988 (begins in 8th grade: 13-14 years), High School and Beyond 1980 (10th and 12th grade) National Longitudinal Study of the High School Class of 1972 (12th grade).

performance is poor. At the same time, in the face of ongoing failure, involvement may cease in higher grades, once the student's situation is perceived as irreversible.

The Broken Compass (Robinson and Harris, 2014) supposedly demonstrates the lack of influence of parental practices in children's academic results. Using longitudinal surveys, which tend to begin in secondary school, the authors compare a measurement at t_1 and an outcome, several years later, at t_2 . Both measurements were reduced to dichotomous variables, controlling for other variables with a regression, thereby combining monotonic causal flow, a lack of sequence effects and unequivocal and context-free meaning. Almost none of the hundreds of regressions had significant results. Only in a select few cases did parental practice improve the children's results. These practices include talking with children about their plans to complete secondary school or being contacted by the school to donate funds. Other practices, such as helping and supervising homework actually worsened the children's performance.

Robinson and Harris did not consider that the measurements began at the ages of 14-17, once the children have already engaged in an extensive amount of schooling. At these ages, it could be thought that parents only monitor their children's homework in cases of failing grades. Far from considering this possibility, Robinson and Harris always interpreted the regressions as evidence of the existence (or not) of a causal relationship, ignoring that many causal connections are problematic. How may the school's contacting of parents to request donations potentially improve the children's performance? Other causal connections could be reversed, e.g., that many parental interventions are associated with poorer performance. The numerous regressions were interpreted causally: helping with homework or establishing study rules

tended to worsen the children's academic performance; talking about future plans tended to improve it (Robinson and Harris, 2014: 82, 126). Occasionally, however, the authors recognized that many of their so-called *findings* were not logical and appeared to be random (Robinson and Harris, 2014: 19).

Many qualitative studies (Allen and White-Smith, 2018; Auerbach, 2007; Lareau, 2000) share the same assumptions. They attribute differences in upbringing practices between the middle and working classes to class cultures, ignoring the possibility that parental actions and perceptions may be the result of the children's actions and grades. Causality continues to flow from parent to child and from attitudes to practices, ignoring sequence effects. Thus, Lareau (2000) barely related parental practices with the moment of the children's trajectory or with their past development.

OVERCOMING THE LIMITATIONS OF THE GLM

To reveal some of the GLM's limitations, we contrast past studies with others using a process-based and configurational perspective: parental and filial practices may be mutually determined and generate different effects depending on the characteristics of the family network. This perspective may be broken down into three methodological decisions: a) initiate the measurements at an earlier age; b) analyze the mutual influence of filial performance and parental expectations and behaviours; c) analyze the practices as elements of a network, instead of isolating the effect of each practice.

First, considering the sequence effects, we propose that parental practices will have distinct effects at distinct times of the child's school trajectory. Thus, they may occur before or after the academic problems begin. Therefore, the initial age of the

child's measurement is relevant: when it begins too late, the process may already be too advanced and difficult to revert. Thus, studies beginning at the start of primary school contradict the supposed determination of performance based on parental expectations (Alexander, Entwisle and Bedinger, 1994; Englund *et al.*, 2004; Goldenberg *et al.*, 2001).

Second, some longitudinal studies are not limited to comparing two points in time, assimilating the first to cause and the second to effect. Instead, to understand sequence effects, they measure during several years the parent and child's attitudes and practices to determine their progressive influence and mutual adjustment. Goldenberg *et al.* (2001) followed a sample of Latin immigrant families from nursery school until sixth grade, combining quantitative data with repeated family interviews. This design revealed that the child's academic performance was more determinant of parental expectations than the opposite (Elias and Daza, 2019; Englund *et al.*, 2004; Mistry *et al.*, 2009). The success or failure of previous parental practices modified the frequency and methods used in subsequent practices (Jaeger and Breen, 2016). Differences based on social class progressively increased in the interaction between parents, children and teachers, being much lower when considering only two points in time and ignoring the cumulative causality process (Potter and Roksa, 2013; Quadlin, 2015).

Finally, some studies did not look for the "variable that explains", maintaining the rest constant. They explore how different combinations of family relations and parental resources create very diverse dynamics with initially similar parental practices (Lee and Bowen, 2006; Moroni *et al.*, 2015; Weininger and Lareau, 2003).

These studies offer results differing from those of most of the research in this area. Instead of attributing differences in parental involvement by social class to cultural diver-

sity, these differences are attributed to distinct academic trajectories that cumulatively result in distinct family relation dynamics (Cooper and Crosnoe, 2007; Crosnoe, 2001).

ANALYZING INVOLVEMENT PROCESSUALLY

Here we present the limitations of the GLM based on our own studies. The research that will be addressed more broadly has the main objective of understanding the process-based and interactive aspect of the relationship between parents and children in the school environment (Alonso-Carmona, 2020). To do so, a longitudinal design was used. Parents from 18 families were interviewed. Nine were from middle class families and nine were from working class families. Their children attended three schools of distinct social compositions. They were interviewed at two distinct times: at the start of secondary school and at the end of the 2nd year of secondary school. This transition to secondary school was chosen for the analysis since it is a crucial point when many academic trajectories begin to deteriorate, especially in working class families (Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017a). The research was complemented with an ethnographic study between both interview rounds, carried out at the high schools. Teacher coordination meetings and parent-teacher conferences were observed³.

To ensure the external validity of the results, heterogeneous families were selected, based on other relevant characteristics: number of siblings, school trajectories, social composition of the secondary schools (with upper, lower and heterogeneous status) and location (rural and urban). This validity was reinforced by the convergence of results with studies conducted by

³ For more details on the research methodology see Alonso-Carmona, 2020.

the second author, which were also used in the following discussion:

1. Use of the 2010 Social Survey: education and homes in Andalusia (Spain), from the Andalusian Institute of Statistics and Maps (Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017a, 2017b). The sample selected two cohorts of students: those born in 1994 (2,802 cases) and 1998 (2,659 cases). In each case, a child and parent were interviewed. The Department of Education provided anonymous academic files of the surveyed students.
2. The "Schooling, gender relations and transformations in maternity in the Andalusian working class" research study, conducted between 2011 and 2013 with intense interviews of 41 working class mothers, rural and urban, whose children attended primary and secondary schools. Interviews covered the children's upbringing and education, with special reference to schooling (Martín-Criado, Río Ruiz and Carvajal Soria, 2014).
3. "Family educational practices in the urban working class and their incidence on the school dynamics", conducted in 1996 with six discussion groups and 25 in-depth interviews of parents having children aged 10 to 14 (Martín-Criado *et al.*, 2001).

The study by Alonso-Carmona (2020) established three main types of family networks with differentiated paternal-child relationship processes. We will present two analyzed family cases to illustrate the first two of these processes: those in which the children have performance issues. All names have been changed for confidentiality purposes.

Type 1. From illusion to resignation

Teresa and Juan are working class parents with primary school studies. Their son, An-

tonio displayed no issues as a student in primary school. Their mother, always supervising his school work, met with his teachers often; she hoped that one day, Antonio would go to college.

In 6th grade, Antonio's grades worsened along with his classroom behavior. At home, he was more and more reticent to comment on his school experiences. During his 1st year of high school, Antonio failed several exams. Teresa continued to pay close attention to him, regularly making sure that he was studying in his room and punishing him by taking away his cell phone when necessary. Her actions, however, were unsuccessful and his grades worsened, as did his behavior, receiving poor behavior reports. This led to arguments and criticisms at home. Although Teresa supervised his homework every day, she was no longer able to understand his work and Antonio was able to mislead her to avoid studying.

His first secondary school report card was filled with failing grades. Teresa and Juan went to speak with his teacher and learned that Antonio had hidden many of his failed exams and poor conduct reports, falsifying his father's signature. Over the coming quarters, an incessant battle ensued: Antonio was increasingly resistant to his mother's control measures; the arguments were constant. Teresa sought out help, going to parent-teacher conferences, but these meetings became increasingly useless and humiliating. She felt accused of being incapable of educating her son. Eventually, she begins to avoid such meetings. The school year continued and things only worsened. Antonio avoided his school work and Teresa was increasingly shut out —increasing his ability to hide information, and avoid obligations and punishment—. Worn out, Teresa's control over her son decreased and his declining work became normalized. His 2nd year of secondary school ended with Antonio failing almost all of his classes. His mother, feeling helpless

with all of these conflicts and effort made in vain, gave up, abandoning her hopes that one day, he would go to college: she cannot force him to study.

Type 2. Tight control

Ángela and Mario are professionals with university studies. Their daughter María had academic issues since primary school and almost had to repeat a grade. But Ángela was always confident that her daughter would go to college and she devoted various hours every day to help María with her homework.

During her 1st year of high school, María failed numerous exams. She hated studying and avoided school work. But Ángela detected these strategies and stopped them. She understood her daughter’s work and was used to helping her with homework. Ultimately, María gave in: resistance was futile.

In parent-teacher conferences, Ángela revealed her control strategies and demonstrated her knowledge of her daughter’s problems. María’s teacher considered that the family was adequately involved and was helping to improve the child’s academic trajectory.

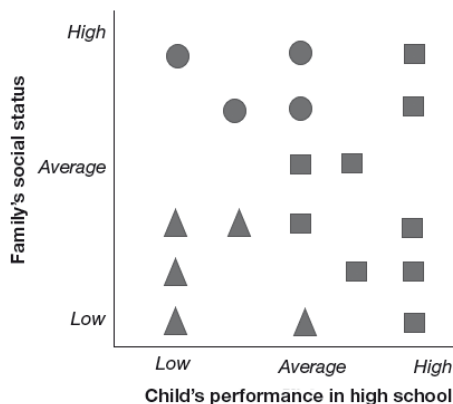
The ongoing control and assistance offered by María’s mother led to a progressive improvement in her grades. This motivated María, who now appreciated her mother’s help. Ángela changed her strategy: now, her daughter should be responsible for her own homework, only showing it to her once it was completed. María got used to studying without her mother’s help and in her second year of secondary school, she passed all of her classes. Ángela continued to gradually reduce her monitoring, continuing with her expectations that María one day go to college.

These two families illustrate the difference between the first two types of family networks: an initial inequality in parental cul-

tural capital led to opposing dynamics, despite initially similar expectations and implication. Type 3 families are of diverse social positions: their children’s academic success, from early years on, reduces the effect of differences in parental cultural capital. A successful academic trajectory results in decreased parental monitoring from primary school onwards: children do their homework on their own and do not need help. Their academic success encourages parents to maintain their high expectations; conflicts are not created and the children communicate spontaneously with their parents about their school experiences. With this lack of problems, parents require fewer parent-teacher conferences; teachers are in agreement with this, since the child’s good grades serves as testimony to the family’s involvement.

In the sample of families interviewed, a close relationship is found between social status, the children’s trajectory and the distinct parental practices configurations, as presented in Graph 1.

GRAPH 1. *Distribution of families*



Note: The graph shows the distribution, by child’s school trajectory and social status, taking into account the parental occupation and academic level, for the 18 analyzed families in Alonso-Carmona (2020). The triangles represent type 1 families, circles represent type 2 families and squares represent type 3 families. For a detailed description of the sample characteristics, see Alonso-Carmona (2020).

Source: Own elaboration from Alonso-Carmona (2020).

It is evident that similar initial practices may have opposing outcomes. In the early school years, all of the families were involved in their children's schooling, monitoring, assisting and disciplining the children, according to their possibilities. Martín-Criado and Gómez-Bueno (2017b) demonstrated this with quantitative data. These practices, however, led to different dynamics depending on the academic performance of the children and the parent's educational capital. In the case of worsening performance, families having more educational capital were better able to neutralize the children's resistance. The higher or lower initial success of these control strategies served as a turning point, creating feedback dynamics that modified the family configurations in radically distinct ways. If the children are successful in their initial resistance efforts, they continue to carry them out, avoiding subsequent parental intervention. Parents become increasingly less informed; their attempts to monitor the children continue to be inefficient and challenged. On the other hand, when parents are able to neutralize their child's initial resistance efforts, they may prevent the behavior from worsening. After various unsuccessful attempts, the child will give in, facilitating subsequent parental intervention. As the power relationship between parents and children is consolidated, this relationship is harder to modify.

Isolating the parental practices from the relationship network, a study focused on the early grades would conclude that there are few differences between families. However, small initial differences may cumulatively cause distinct dynamics with very different results, due to the concatenation between the actions of parents and children.

Similarly, different dynamics may lead to nominally similar practices. We contrast type 3 and 1 families. In both cases, parental intervention is minimal at age 15-16. A cross-sectional analysis (or a longitudinal

one beginning at these ages) will not find a relationship between parental involvement and school success. It will conclude that there is a null effect of involvement on performance. However, opposing dynamics exist. In type 3 families, the ongoing academic success of the children makes parental monitoring and assistance unnecessary. In type 1 families, the lack of parental involvement results from a completely different dynamic. Parents attempt to resolve the initial academic difficulties, but their reduced educational capital prevents them from offering effective monitoring and assistance. This allows children to develop and perfect strategies to bypass the parental supervision. Parents successively attempt distinct tactics: monitoring, prizes, punishment, etc., to stimulate their children's studies. When one practice fails, another is attempted. Year after year, the child's school performance worsens, increasing the student's resistance and family tension. Parental involvement is increasingly costly on an emotional level and is less profitable academically speaking. Finally, parents resign themselves to their inability to revert their children's academic failure: this dramatically reduces their demands (Martín-Criado, Río Ruiz and Carvajal Soria, 2014; Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017a, 2017b).

Considering involvement to be an independent variable, we ignore these feedback dynamics and cumulative causation. We also reverse the causal relationships: involvement is viewed as a cause of the child's performance, when in fact, it is a consequence of the same. Parental involvement is not only the result of prior values; it is modelled by the children's behavior and the evolution of the family network, resulting in certain structures of costs, benefits and opportunities.

These dynamics illustrate another point: a timely parental practice cannot be identified as a stable trait. Parents do not invariably apply the same practices throughout

the child's years of schooling: these practices are modified as parents verify their effectiveness, quickly abandoning unsuccessful ones. They are also modified as the child's academic behavior and performance changes.

Analyzing the relationship with teachers also requires considering the effects of sequence and configuration. In primary school, all families regularly attend the parent-teacher conferences: here, no relationship is found with performance (Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017a, 2017b). In high school, type 1 and 3 families radically limit their contact with teachers, but as a result of opposing dynamics. In families with children whose academic performance is successful, neither parents nor teachers feel the need for ongoing contact: meetings are scarce and formal. Type 1 families meet with teachers at the onset of initial academic problems to seek support and counsel. As difficulties increase, visits become more embarrassing and painful; parents are found to be poorly informed of their child's behavior due to the successful strategies used by the children to hide this behavior. This confirms the teachers' suspicions: in the case of a student with poor performance, the family is perceived as negligent. Teachers interpret the growing parental resignation in the face of their ineffective efforts as a lack of interest in schooling. Feeling accused and attacked, the parents stop attending these meetings (Martín-Criado, Río Ruiz and Carvajal Soria, 2014).

Type 2 families can negotiate their image more favorably thanks to their educational capital. This allows them to more effectively assist and supervise their children. They are better informed of their difficulties. This results in more effective parent-teacher meetings: parents can establish strategies with the teachers and convince them that their children may be helped. The family is seen as involved.

Similar parental practices, such as ceasing to attend school meetings in high school, may have very different meanings and effects depending on past sequences and the network in which they are inserted. These practices cannot be considered independent variables since they are mainly the result of school performance.

In conclusion, these dynamics reveal sequencing and networking effects which would be ignored by the GLM:

1. Contrary to the assumption of the unequivocal meaning of the attributes, the effects of parental practices depend on other family configuration traits: educational capital, academic performance, power relationship between parents and children as a result of prior dynamics, etc. Thus, attending parent-teacher meetings is beneficial when parents effectively supervise their children's school work, but these meetings are useless when parents cannot control their child's performance.
2. Contrary to the assumption of monotonic causal flow, parental involvement has distinct effects at different times in the child's trajectory. Parental supervision may disrupt the children's initial strategies to avoid school work. But its effectiveness decreases as school failure becomes more chronic: students, increasingly hostile towards schoolwork, intensify their resistance to parental control.

Supervision of homework or attending parent-teacher meetings has distinct effects, depending on the school stage and the child's academic trajectory. Blind to sequence effects, the GLM does not allow us to grasp this, since it ignores dynamics such as path dependence by cumulative causality (each parental failure in the controlling of their child's academic performance increases the probability of sub-

sequent failures) or feedback phenomena (parental practices adapt to the children's practices, progressively modifying family configuration). Therefore, there is no concordance between the magnitudes of the cause and effect: minimal initial differences may lead to processes with quite different results.

These dynamics contradict the dominant assumptions of the literature with regard to involvement: that causality flows from: a) parents to children; b) attitudes/values to actions.

First, parental practices such as supervising homework are closely related to the children's behavior and grades, as well as their collaboration with or resistance to parental involvement. This results in a breach of the requirement for conditional independence of assignment and outcome: parental involvement practices depend on the probability of the outcome. Practices intensify when parents anticipate improvement in school performance, and decrease when parents believe that it is impossible to revert the school failure.

Second, the process modifies attitudes and values. Parental expectations are not only an independent variable; they adapt to the children's academic results and behavior. At the onset of primary school, all families have high expectations. With successful academic trajectories (type 3 families), these high expectations continue, as they do when parents believe that they can solve their children's academic difficulties using their resources and strategies (type 2). As the students' grades worsen and parental attempts to resolve the situation fail, these initially high expectations decrease (type 1) (Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017a).

These findings may be related with the model of primary and secondary effects. According to Boudon (1974), social origin influences academic trajectory in two ways. First, through primary effects that deter-

mine academic performance and competences. Second, through secondary effects that condition the decisions to follow certain itineraries or abandon them, given the performance level. Various studies in our country have verified that these secondary effects are especially important in cases of poor performance (Bernardi and Cebolla, 2014; Daza Pérez, Troiano and Elías Andreu, 2019). With good performance, regardless of their social origin, a large majority of students decide to go to college. With poor performance, students from lower origins tend to abandon their studies much earlier. The cumulative dynamics that we have analyzed may explain these differences. In the case of similar declining academic trajectories, parental reactions, dependent on the available resources, are more or less successful in achieving control and supervision. This results, over the long term, in very different filial outcomes and parental expectations.

CONCLUSIONS

These dynamics contrast with the typical way of analyzing family involvement. The GLM attempts to isolate the effects of each behavior separately, assuming that each attribute has an unequivocal and context-free meaning. Assuming a monotonic causal flow, GLM reduces time dimension to the comparison between two points, ignoring the feedback and cumulative causality phenomena. By considering parental attitudes and practices as independent variables, it ignores the fact that the children's behavior may model that of the parents. This omission is more serious in studies focused on secondary education. Here, families have incurred a long interaction trajectory which modified the behavior of parents and children; parental practices are not merely independent variables: they were modeled by the behavior and grades of their children,

that which they supposedly would explain. According to Jervis (1999: 57), when actors and their environment mutually modify one another, the language of the dependent and independent variables becomes quite problematic.

The processual and configuration perspective not only allows us to make conclusions that differ from those of studies using the GLM, it also helps to explain why these studies led to certain results. We consider this approach in three areas: school supervision in the home, relationships with teachers and expectations.

School supervision

Results from studies on the effects of parental support in the home differ depending on school stage. While at the onset of primary school, the results tend to be positive, in secondary school they are more heterogeneous (Hill and Taylor, 2004; Hill and Tyson, 2009; Seginer, 2006; Wei *et al.*, 2019). This diversity may be due the increasing weight of previous practices and children's trajectories on parental practices as children grow up. Therefore, parental practices may not be treated as independent variables.

Let's imagine that a cross-sectional survey on the three family types is carried out when children are 15-16 years of age. What would we find? Minimal parental involvement with better (type 3) and worse performance (type 1), and maximum parental involvement with average performance (type 2). Applying the GLM, we would conclude that parental support produces average performance (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos and Cabrera Rodríguez, 2014). However, this support is mainly a consequence and not a cause, of the performance: it decreases when the children are doing very well (type 3) or very bad (type 1).

Another example: according to many authors, the best parental strategy is to

grant autonomy to children; the worst strategy is to intervene too much or act too punitively (McNeal, 2012; Robinson and Harris, 2014: 191; Ruiz de Miguel, 2001; Tang and Davis-Kean, 2015). Once again, causal relationships are reversed: greater autonomy is offered with good grades while increased supervision and punishment with failing grades (Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017b).

Certain longitudinal methodologies also have their own dangers. Thus, Robinson and Harris (2014) considered a measure of parental involvement at 14 to 17 years of age to be an independent variable and they consider a performance measure several years later as the dependent variable. The initial measurement was identified as the onset of the process, when parental practices at these ages are mainly a consequence of that of the children. Furthermore, by assimilating these timely measures as stable traits of parental practices, they ignore the fact that these change as the parents verify their effectiveness and as the child's behavior changes. This may explain the inconsistency of many of their results (explicitly recognized): its method leads to *superficial causes* (Lieberson, 1985).

Other results found by Robinson and Harris also reversed the causal relationships. Thus, diverse forms of parental support and control over homework, especially the most punitive, at 14 to 17 years of age may jeopardize the child's academic performance several years later. An alternative explanation would be that at these ages, parents only monitor and punish children when they are travelling down a hard-to-reverse path to failure (type 1): thus, an increased involvement may be followed by a worse school performance. The greater involvement is a consequence, and not a cause, of poor performance (Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017b). The same reasoning may be applied to the finding that

holding conversations about future study projects is the variable that most stimulates performance: these conversations are more likely to take place with children having successful academic trajectories, while they are probably avoided as performance worsens, cases in which arguments and recriminations are more likely to occur.

Relationships with teachers

What effect does the parental relationship with teachers have on school performance? Some studies have obtained positive effects while others have found negative ones (Alonso-Carmona, 2014). We may attribute this discrepancy to the fact that teacher meetings depend largely on the school stage and student trajectory. In primary school, all families tend to meet with teachers, regardless of the student's performance (Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017b). In secondary school, families with children that are failing are more likely to attend these meetings (type 1 in initial moments and type 2, more continually). Parents are less likely to attend these meetings when children tend to receive good grades (type 3) or when the children's results worsen and appear to be irreversible (type 1). This diversity of dynamics explains the inconsistency of results when proposing parent-teacher meetings as an independent variable. Attendance at these meetings is usually a consequence, and not a cause, of school performance, and the statistical association is not linear. Attendance tends to be lower in the more extreme cases of performance.

Expectations

A strong association exists between parental expectations and filial performance, which intensifies in the higher course years (Alexander, Entwisle and Bedinger, 1994;

Goldenberg *et al.*, 2001; Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017a). Applying the GLM and the two assumptions of the results interpretation (that parents influence their children and that values determine practices) it is concluded that parental expectations explain children's academic performance. However, as seen in the first type of families, parental expectations are not constant. They adapt to their children's performance and to the perceived possibilities of reverting this performance. Martín-Criado and Gómez-Bueno (2017a), comparing two cohorts aged 12 and 16, found that parental expectations tend to be high at the age of 12; in secondary school they decline, especially in working class families, after a huge increase in academic failure. Parental expectations adapt to the children's performance and to the perceived possibilities of reverting it. Therefore, the association between expectations and performance increases in later school years. Expectations remain high with good grades or when parental resources (cultural and economic capital, time, etc.) allow them to be sustained. In type 1 families, expectations tend to plummet when parents consider their efforts to revert academic failure to be useless.

Parental involvement and social class

Applying the GLM and the two base assumptions (parents influence their children and values determine practices), many studies attribute the strong association existing between social class, parental involvement and children's school success to differences in class cultures (González-Pienda and Núñez, 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Sheldon, 2002; Tan, 2017). Working class families are expected to place less value on education and therefore, have lower expectations regarding the same; thus, they will be less involved and

their children will have poorer academic outcomes.

A process-based and interdependence perspective produces very distinct conclusions. Here, two points are essential: a) nominally similar practices may have different meanings and effects depending on the family network, their resources and relations with the school; b) academic trajectories and student practices model parental practices and attitudes. These points highlight the importance of the processes and the interweaving between the participants' actions.

In our quantitative and qualitative studies, we note that the majority of working class families aspire to maximum study levels for their children and they do everything possible to ensure this (Martín-Criado *et al.*, 2001; Martín-Criado, Río Ruiz and Carvajal Soria, 2014; Martín-Criado and Gómez-Bueno, 2017a, 2017b). Thus, in primary school, no relevant differences based on social class are found for parental practices, especially when asking the children (Gómez-Bueno and Martín-Criado, 2020). Differences arise as children begin to experience academic failures, especially during the high school years. This unleashes some of the dynamics evidenced by type 1 families. Without cultural capital, working class parents have fewer means to sustain and control their children's schooling and progressively, the children perfect strategies to avoid parental control. Parents attempt diverse tactics which they ultimately abandon as they continue to fail⁴; therefore, these parents may appear to be inconsistent in their educational practices. After continued unsuccessful attempts and major family tension, the academic failure is considered

irreversible. Thus, parental expectations and involvement practices decline, correlating highly with the children's academic failure and reduced family educational capital. These practices and expectations are not the cause, but rather, the consequence of a process in which the children's practices play a fundamental role.

These lower expectations and decreased school involvement with adolescents in working class families are not the result of a class culture or the suggested parental resignation: they tend to be the result of the academic failure for which the families are considered responsible. This may explain the persistence of the use of the GLM when analyzing family involvement. This model ignores the fact that parental practices and expectations respond to children's practices and performance, omitting the analysis of the network and sequence effects. Thus, analysts may reproduce their socio-centrist prejudices against the supposed deficits of the working class.

BIBLIOGRAPHY

- Abbott, Andrew (1988). *The System of Professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, Andrew (1999). *Department and Discipline*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, Andrew (2001). *Time Matters: On Theory and Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. and Bedinger, Samuel D. (1994). "When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance". *Social Psychology Quarterly*, 57(4): 283-299.
- Allen, Quaylan and White-Smith, Kimberley (2018). "That's Why I Say Stay in School: Black Mothers' Parental Involvement, Cultural Wealth, and Exclusion in Their Son's Schooling". *Urban Education*, 53(3): 409-435. doi: 10.1177/0042085917714516
- Alonso-Carmona, Carlos (2014). "Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 395-409.

⁴ In Martín-Criado and Gómez-Bueno (2017b) we see that all of the social strata merge when the grades are poor, in practices such as punishment —normally identified with the working classes—. If these classes are more likely to punish, it is because their children are more likely to fail, and not the reverse.

- Alonso-Carmona, Carlos (2020). *Estrategias de implicación parental en lo escolar. Determinantes y transformaciones*. Martín Criado, Enrique (dir.), Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. [Ph. Dissertation].
- Auerbach, Susan (2007). "From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color". *Urban Education*, 42(3): 250-283. doi: 10.1177/0042085907300433
- Bernardi, Fabrizio and Cebolla, Héctor (2014). "Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain"/"Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22. doi: 10.5477/cis/reis.146.3
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Castro, María; Expósito-Casas, Eva; López-Martín, Esther; Lizasoain, Luis; Navarro-Asencio, Enrique and Gaviria, José Luis (2015). "Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta-analysis". *Educational Research Review*, 14: 33-46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Catsambis, Sophia (2001). "Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success". *Social Psychology of Education*, 5(2): 149-177.
- Cheadle, Jacob E. and Amato, Paul R. (2011). "A Quantitative Assessment of Lareau's Qualitative Conclusions About Class, Race, and Parenting". *Journal of Family Issues*, 32(5): 679-706. doi: 10.1177/0192513X10386305
- Chen, Wei-Bing and Gregory, Anne (2010). "Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School". *The Journal of Educational Research*, 103(1): 53-62. doi: 10.1080/00220670903231250
- Collins, Randall (1998). *The Sociology of Philosophies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cooper, Carey E. and Crosnoe, Robert (2007). "The Engagement in Schooling of Economically Disadvantaged Parents and Children". *Youth & Society*, 38(3): 372-391. doi: 10.1177/0044118X06289999
- Crosnoe, Robert (2001). "Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School". *Sociology of Education*, 74(3): 210-230. doi: 10.2307/2673275
- Davis-Kean, Pamela E. (2005). "The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment". *Journal of Family Psychology*, 19(2): 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- Daza Pérez, Lidia; Troiano, Helena and Elías Andreu, Marina (2019). "La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos". *Papers. Revista de Sociologia*, 104(3): 425-445. doi: 10.5565/rev/papers.2546
- Domina, Thurston (2005). "Levelling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School". *Sociology of Education*, 78(3): 233-249. doi: 10.1177/003804070507800303
- Elias, Marina and Daza, Lidia (2019). "Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: Un análisis longitudinal". *International Journal of Sociology of Education*, 8(3): 206-235. doi: 10.17583/ise.2019.4479
- Englund, Michelle M.; Luckner, Amy E.; Whaley, Gloria J. L. and Egeland, Byron (2004). "Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance". *Journal of Educational Psychology*, 96(4): 723-730. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Fan, Xitao and Chen, Michael (2001). "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-analysis". *Educational Psychology Review*, 13(1): 1-22.
- Gil Flores, Javier (2009). "Papel del contexto socioeconómico y cultural en el rendimiento educativo". Fundación Centro de Estudios Andaluces. Available at: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/papel-del-contexto-socioeconomico-y-cultural-en-el-rendimiento-educativo>, access October 21, 2019.
- Goldenberg, Claude; Gallimore, Ronald; Reese, Leslie and Garnier, Helen (2001). "Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and their Children's School Performance". *American Educational Research Journal*, 38(3): 547-582.
- Gómez-Bueno, Carmuca and Martín-Criado, Enrique (2020). "Discrepancias entre progenitores e hijos en las encuestas sobre familia y educación". *Revista de Educación*, 388: 11-38.

- González-Pianda, Julio A. and Núñez, José C. (2005). "La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos". *Revista de Psicología y Educación*, 1(1): 115-134.
- Granovetter, Mark (1978). "Threshold Models of Collective Behavior". *American Journal of Sociology*, 83(6): 1420-1443.
- Hernando, Ángel; Oliva, Alfredo and Pertegal, Miguel Á. (2012). "Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia". *Estudios de Psicología*, 33(1): 51-65.
- Hill, Nancy E. and Taylor, Lorraine (2004). "Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues". *Current Directions in Psychological Science*, 13(4): 161-164. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hill, Nancy E. and Tyson, Diana F. (2009). "Parental Involvement in Middle School: A Meta-analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement". *Developmental Psychology*, 45(3): 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hoover-Dempsey, Kathleen V.; Battiato, Angela C.; Walker, Joan M. T.; Reed, Richard P.; Dejong, Jennifer M. and Jones, Kathleen P. (2005). "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications". *The Elementary School Journal*, 106(2): 105-130. doi: 10.1086/499194
- Jaeger, Mads M. and Breen, Richard (2016). "A Dynamic Model of Cultural Reproduction". *American Journal of Sociology*, 121(4): 1079-1115. doi: 10.2139/ssrn.2208961
- Jervis, Robert (1999). *System Effects: Complexity in Political and Social Life*. Princeton: Princeton University Press.
- Lareau, Annette (2000). *Home Advantage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lee, Jung-Sook and Bowen, Natasha K. (2006). "Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children". *American Educational Research Journal*, 43(2): 193-218. doi: 10.3102/00028312043002193
- Lieberson, Stanley (1985). *Making It Count: The Improvement of Social Research and Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Marini, Margaret M. and Singer, Burton (1988). "Causality in the Social Sciences". *Sociological Methodology*, 18: 347-409.
- Martín-Criado, Enrique; Monge Rodríguez, Ángel; Fernández Palomares, Francisco and Gómez-Bueno, Carmuca (2001). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- Martín-Criado, Enrique; Río Ruiz, Manuel Á. and Carvajal Soria, Pilar (2014). "Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 429-448.
- Martín-Criado, Enrique and Gómez-Bueno, Carmuca (2017a). "Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar". *Revista Española de Sociología*, 26(1): 1-20. doi: 10.22325/fes/res.2016.2
- Martín-Criado, Enrique and Gómez-Bueno, Carmuca (2017b). "El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar". *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 305-325. doi: 10.5209/CRLA.56777
- McNeal, Ralph B. (2012). "Checking In or Checking Out? Investigating the Parent Involvement Reactive Hypothesis". *The Journal of Educational Research*, 105(2): 79-89. doi: 10.1080/00220671.2010.519410
- Mistry, Rashmita S.; White, Elizabeth S.; Benner, Aprile D. and Huynh, Virginia W. (2009). "A Longitudinal Study of the Simultaneous Influence of Mothers' and Teachers' Educational Expectations on Low-Income Youth's Academic Achievement". *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6): 826-838. doi: 10.1007/s10964-008-9300-0
- Moroni, Sandra; Dumont, Hanna; Trautwein, Ulrich; Niggli, Alois and Baeriswyl, Franz (2015). "The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework". *The Journal of Educational Research*, 108(5): 417-431. doi: 10.1080/00220671.2014.901283
- Palacios González, Jesús (2000). "Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar". In: Marchesi, A. and Hernández Gil, C. (eds.). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Passeron, Jean C. (1991). *Le Raisonnement sociologique*. Paris: Nathan.
- Pérez Sánchez, Carmen N.; Betancort Montesinos, Moisés and Cabrera Rodríguez, Leopoldo (2014). "Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera". *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2): 410-428.
- Pierson, Paul (2004). *Politics in Time*. Princeton: Princeton University Press.
- Potter, Daniel and Roksa, Josipa (2013). "Accumulating Advantages over Time: Family Experiences and Social Class Inequality in Academic Achievement". *Social Science Research*, 42(4): 1018-1032. doi: 10.1016/j.ssresearch.2013.02.005

- Quadlin, Natasha Y. (2015). "When Children Affect Parents: Children's Academic Performance and Parental Investment". *Social Science Research*, 52: 671-685. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.10.007
- Ramos Torre, Ramón (2001). "La ciudad en la historia: comparación, análisis y narración en la sociología histórica de Max Weber". *Política y Sociedad*, 38: 45-67.
- Robinson, Keith and Harris, Angel L. (2014). *The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ruiz de Miguel, Covadonga (2001). "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento". *Revista Complutense de Educación*, 12(1): 81-113.
- Schelling, Thomas C. (1978). *Micromotives and Macrobehavior*. New York: WW Norton & Company.
- Seginer, Rachel (1983). "Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review". *Merrill-Palmer Quarterly*, 29: 1-23.
- Seginer, Rachel (2006). "Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective". *Parenting: Science and Practice*, 6(1): 1-48. doi: 10.1207/s15327922par0601_1
- Sheldon, Steven B. (2002). "Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement". *The Elementary School Journal*, 102(4): 301-316. doi: 10.1086/499705
- Stinchcombe, Arthur L. (1978). *Theoretical Methods in Social History*. New York: Academic Press.
- Stinchcombe, Arthur L. (2005). *The Logic of Social Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tan, Cheng Y. (2017). "Do Parental Attitudes toward and Expectations for their Children's Education and Future Jobs Matter for their Children's School Achievement?". *British Educational Research Journal*, 43(6): 1111-1130. doi: 10.1002/berj.3303
- Tang, Sandra and Davis-Kean, Pamela E. (2015). "The Association of Punitive Parenting Practices and Adolescent Achievement". *Journal of Family Psychology*, 29(6): 873-883. doi: 10.1037/fam0000137
- Wang, Ming-Te and Sheikh-Khalil, Salam (2014). "Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School?". *Child Development*, 85(2): 610-625. doi: 10.1111/cdev.12153
- Wei, Jun; Pomerantz, Eva M.; Ng, Florrie F. Y.; Yu, Yanhong; Wang, Mingzhu and Wang, Qian (2019). "Why Does Parents' Involvement in Youth's Learning Vary across Elementary, Middle, and High School?". *Contemporary Educational Psychology*, 56: 262-274. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.12.007
- Weininger, Elliot B. and Lareau, Annette (2003). "Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-school Relations". *Poetics*, 31(5-6): 375-402. doi: 10.1016/S0304-422X(03)00034-2

RECEPTION: September 29, 2020

REVIEW: December 29, 2020

ACCEPTANCE: June 8, 2021

Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: «el tiempo importa»

Sociological Analysis of Parental Involvement in Schooling: “Time Matters”

Carlos Alonso-Carmona y Enrique Martín-Criado

Palabras clave

Desigualdad de oportunidades educativas

- Expectativas parentales
- Metodología sociológica
- Relación familia-escuela

Key words

Inequality of Educational Opportunity

- Parental Expectations
- Sociological Methodology
- Family-School Relationships

Resumen

La mayoría de las investigaciones sobre implicación parental y clase social parten del «modelo general lineal» (Abbott). Este modelo ignora efectos de secuencia —no contempla que el orden en que se produzcan los fenómenos altera el resultado— y de entramado —intenta aislar los efectos separados de cada variable—. Contrastamos esta perspectiva con un enfoque procesual y de entramado. En este las prácticas y expectativas parentales no son meras variables independientes: son modificadas por las prácticas y resultados escolares filiales. Mientras la primera perspectiva atribuye las diferencias de implicación entre clases sociales a lógicas culturales, la segunda muestra que dichas diferencias se construyen progresivamente a partir de una desigualdad de recursos parentales y de resultados escolares filiales.

Abstract

Most research on parental involvement and social class is based on the “General Linear Model” (Abbott). This model ignores sequence effects, failing to consider how results may be altered by the order in which the phenomena occur, and network effects, attempting to separately isolate the effect of each variable. In this work, this perspective has been contrasted with a procedure and network approach. Here, parental behavior and expectations are not merely independent variables since they are modified by the child’s behavior and academic results. While the first approach attributes differences in involvement between social classes to cultural factors, the second suggests that these differences are due to progressively unequal parental resources and the academic results of the children.

Cómo citar

Alonso-Carmona, Carlos y Martín-Criado, Enrique (2022). «Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: “el tiempo importa”». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179: 3-20. (doi: 10.5477/cis/reis.179.3)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es>

Carlos Alonso-Carmona: Universidad Pablo de Olavide | calonsocarmona@gmail.com

Enrique Martín-Criado: Universidad Pablo de Olavide | martincriado@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

La implicación parental constituye, desde hace varias décadas, un objeto de estudio preferente en la investigación sobre la desigualdad educativa. Numerosas investigaciones atribuyen la desigualdad social de resultados escolares a una diferencia de expectativas y de implicación parental que remitiría a una diversidad cultural: las clases populares valorarían menos la escuela. Estas investigaciones solo consideran una dirección causal —de padres a hijos; de actitudes a prácticas— y parten metodológicamente del «modelo general lineal» (Abbott, 2001): relacionan variables independientes y dependientes obviando su orden temporal de aparición y el entramado en que están insertas.

Examinaremos críticamente estos supuestos y metodología. Tras exponer las críticas al «modelo general lineal» (MGL), mostraremos que este modelo subyace a muchas investigaciones sobre implicación parental. Con investigaciones propias, propondremos una perspectiva alternativa, centrada en el carácter procesual y de entramado de las prácticas familiares.

EL MODELO GENERAL LINEAL

En *Time Matters* (2001), Andrew Abbott criticó frontalmente los procedimientos metodológicos estándar en la sociología

finisecular. Abbott contraponía dos metodologías de investigación: una procesual y relacional frente al «modelo general lineal».

La metodología procesual y relacional parte del hecho de que toda relación modifica a los términos relacionados. Los fenómenos sociales son producto de dinámicas que transforman progresivamente el entramado de relaciones: las acciones de los sujetos modifican los entornos que a su vez modifican a los sujetos. «El tiempo importa» porque toda relación se desarrolla en procesos irreversibles que, modificando el entramado, transforma actores y situaciones, y las relaciones entre ellos: actores y variables no permanecen idénticos a sí mismos durante el proceso.

Frente a este método de pensamiento, se habría impuesto el «modelo general lineal». Este modelo subyace a muchos análisis que pretenden calibrar la influencia de distintas variables independientes en una variable dependiente —especialmente, cuando buscan «la variable que explica»—. Abbot destaca los siguientes supuestos del MGL:

1. Flujo causal monótono. Este supuesto se subdivide en tres: a) la causalidad va de lo grande a lo pequeño —una magnitud episódica o pequeña no puede producir un efecto grande: se omiten los efectos de umbral—; b) la causa actúa constantemente —versus intermitentemente o en determinados momentos del proceso—; c) causas y efectos fluctúan en el mismo período —versus contemplar que la causa fluctúe en un período corto y el efecto, en uno largo—.
2. Ausencia de efectos de secuencia. Solo se mide la presencia o ausencia —y magnitud— de las variables independientes ignorando que su orden de aparición puede alterar el resultado —se supone que cada variable tiene una fuerza propia independientemente del momento del proceso—.

¹ Este artículo parte de resultados que se han obtenido gracias a las siguientes fuentes de financiación: a) contrato predoctoral de Formación de Profesorado Universitario concedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, convocatoria de 2015; b) proyecto de investigación «Escolarización, relaciones de género y transformaciones en la maternidad en la clase obrera en Andalucía», financiado en el marco del Plan Nacional de I+D+i de 2010 del Ministerio de Ciencia e Innovación, código FEM2010-17572; c) proyecto de investigación «Prácticas educativas familiares en la clase obrera urbana y su incidencia en la dinámica escolar», C.I.D.E., Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995.

3. Los atributos tienen un significado único e independiente del contexto. Se supone que cada atributo tiene solo un tipo de efecto causal en otro atributo. El significado causal de un atributo no varía con el contexto espacio-temporal. Su efecto no está redefinido por su propio pasado.
4. Independencia de los casos. En lugar de analizar cómo la causalidad la producen entramados de elementos, se intenta aislar el efecto independiente de cada elemento —eliminando la colinealidad—. Se fragmentan así los entramados en variables independientes.

Según Abbott, el MGL se corresponde con la forma más extendida de analizar estadísticamente —que no suele respetar escrupulosamente las múltiples precauciones de un análisis riguroso—. Pero, incluso aplicado meticulosamente, el MGL dejaría escapar las realidades interactivas o de causalidad recíproca: la historia desaparece bajo las asociaciones entre variables.

Como muestran otros autores (Jervis, 1999; Lieberson, 1985; Passeron, 1991; Pierson, 2004; Stinchcombe, 2005), al olvidar procesos y entramados ignoramos múltiples dinámicas:

1. La «dependencia de sendero» —una mínima alteración inicial desencadena procesos de *feedback* irreversibles—, las «bifurcaciones o puntos de inflexión» —dos caminos inicialmente equiprobables desencadenan procesos completamente distintos— y las dinámicas de «concatenación de acontecimientos» —causas y efectos difieren en las distintas etapas al ir modificándose las configuraciones causales—.
2. Los efectos de umbral: una pequeña diferencia genera grandes consecuencias al superar un umbral (Granovetter, 1978; Schelling, 1978).
3. Los procesos que dependen de la secuencia de acontecimientos. Así, el éxito

de una alternativa política, de una profesión o de una elaboración intelectual dependen del orden de llegada al espacio político (Pierson, 2004), al de las profesiones (Abbott, 1988) o al de las teorías filosóficas (Collins, 1998).

Estas dinámicas muestran que los procesos son «irreversibles» (Jervis, 1999). Una causa puede seguir ejerciendo efectos tras desaparecer, como evidencia el concepto de «causa asimétrica» (Lieberson, 1985): X incrementa Y, pero cuando X desciende, Y permanece al mismo nivel (así, se comienza a fumar por una causa, esta desaparece y se sigue fumando).

Estas dinámicas violan el supuesto de «independencia condicional de asignación y resultado»: solo podríamos calibrar el efecto de cada variable independiente por separado si su valor no dependiera del de la variable dependiente (solo podríamos ver el efecto de ayudar escolarmente al hijo si esta ayuda no dependiera de sus resultados escolares). Este supuesto se viola cuando la probabilidad del resultado incide en la probabilidad de realizar una acción —los dispositivos que aumentan la seguridad vial permiten circular más velozmente, disminuyendo la seguridad (Jervis, 1999: 69)— o cuando encontramos dinámicas de *feedback*.

Los supuestos del MGL se alejan de la metodología de análisis de muchos autores clásicos, como Marx, Weber, Tocqueville, Trotski o la primera escuela de Chicago. Para estos autores era completamente extraña la idea de que la causalidad consistiera en una asociación estadística y que se pudiera aislar el peso de cada variable. La explicación requería en sus teorías tener en cuenta la imbricación de elementos —«constelaciones históricas», en términos weberianos; la «formación social», en Marx—, así como la causalidad acumulativa producida por la conjunción de distin-

tos procesos (Abbott, 1999; Ramos Torre, 2001; Stinchcombe, 1978).

Entonces, ¿por qué se impuso? Abbott (1999) lo explica en términos de entramado y dependencia de sendero: se trata de un proceso histórico que, una vez iniciado, se autoperpetúa. En la década los años treinta, el deseo de conferir estatus científico a la sociología conduce a introducir los desarrollos estadísticos biométricos, psicométricos y econométricos. El triunfo de la encuesta de opinión y la investigación de mercado con Lazarsfeld, junto a la introducción del *path analysis*, generalizan el MGL, identificando explicación causal con asociación estadística con control de variables. Las nuevas generaciones compiten por conseguir posiciones académicas mediante la sofisticación estadística, convirtiendo al MGL en *mainstream* académica. El *software* estadístico rutiniza el MGL al incorporarlo en las operaciones más extendidas, permitiendo que se aplique de forma casi automática con una formación rápida y estandarizada. Desde entonces, el MGL se reproduce sin esfuerzo, incorporado en programas académicos y *software*.

Toda relación afecta a los términos relacionados: no podemos asumir, como el MGL, la constancia temporal de las variables —las dinámicas irreversibles transforman los términos relacionados—. El análisis procesual considera que acciones y discursos varían según la configuración de relaciones, que nuestras acciones no dependen únicamente de nuestras decisiones, sino también de las otras personas en el entramado, cuyos procesos modifican nuestra forma de actuar y percibir.

MGL E IMPLICACIÓN PARENTAL

Aunque en los fenómenos educativos predominan los efectos de entramado y secuencia, se analizan frecuentemente desde los supuestos del MGL: suponiendo que

la causa actúa todo el tiempo (flujo causal monótono), ignorando el orden de aparición de las variables independientes (ausencia de efectos de secuencia) y presuponiendo que los atributos tienen un significado unívoco e independiente de contexto. Lo veremos en las investigaciones que indagan los efectos de las prácticas y expectativas parentales sobre la escolaridad filial, especialmente en aquellas que intentan explicar la desigualdad de rendimiento por origen social por diferencias de «implicación parental» (Alonso-Carmona, 2014; Castro *et al.*, 2015; Fan y Chen, 2001; Seginer, 1983). Habitualmente los comportamientos y actitudes parentales se obtienen mediante cuestionarios y se codifican subdividiéndose en ítems (ayudar, vigilar, acudir al centro, etc.), cuya influencia sobre el rendimiento escolar se calcula por separado mediante técnicas multivariadas, controlando por las variables sociodemográficas. Al pretender aislar los efectos de cada ítem del resto de prácticas y actitudes, se supone que «los atributos tienen un significado unívoco e independiente de contexto».

Muchas investigaciones son transversales (Davis-Kean, 2005; Gil Flores, 2009; González-Pienda y Núñez, 2005; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012; Palacios González, 2000; Pérez Sánchez, Betancort Montesinos y Cabrera Rodríguez, 2014); miden simultáneamente rendimiento escolar y prácticas y expectativas parentales, hallando habitualmente una asociación positiva entre ambas. Siguiendo el MGL interpretan qué prácticas y expectativas parentales determinan el rendimiento de forma unívoca constante —flujo causal monótono y significado unívoco de los resultados—, sin efectos de secuencia —solo comparan la presencia o ausencia de prácticas y expectativas—. Asimismo, suponen la independencia condicional de asignación y resultado: no contemplan que las prácticas y expectativas parentales puedan depender de los resultados escolares filiales.

Davis-Kean (2005) constituye un buen ejemplo. Mediante un análisis de ecuaciones estructurales, plantea un diagrama de sendero: del estatus social parental a las expectativas, y de estas al rendimiento a inicios de la secundaria. Con datos transversales, su interpretación siempre sigue este camino: la diferencia de «actitudes» parentales —indicadas por las expectativas— explicaría la desigualdad de rendimiento por clase social. Jamás plantea que las expectativas puedan ajustarse al rendimiento en función de los recursos parentales para prestar apoyo escolar.

Estas investigaciones interpretan, así, los datos transversales suponiendo que: a) los progenitores influyen en los hijos; b) las actitudes o valores determinan los comportamientos. Por ello, la explicación estándar es: las actitudes determinan las prácticas parentales; ambas influyen en actitudes y comportamientos filiales, que determinan los resultados escolares. Las determinaciones inversas —desde los resultados escolares y comportamientos filiales hacia las prácticas y actitudes parentales— y los efectos de *feedback*, en principio, se descartan. Aunque ello no impide recurrir a ellos cuando los datos no confirman las hipótesis, mostrando relaciones negativas o nulas entre prácticas parentales y resultados escolares. En este caso, algunos autores invierten la relación causal —las malas notas incrementarían la implicación parental (Catsambis, 2001; Domina, 2005)—. Pero solo aplican esta «hipótesis reactiva» puntualmente para «explicar» los resultados adversos a sus hipótesis principales —que siguen utilizando para interpretar los resultados favorables—.

Las investigaciones longitudinales permitirían, en principio, superar algunas limitaciones de las transversales. Sin embargo, muchas también parten del MGL (Chen y Gregory, 2010; McNeal, 2012; Wang y Sheikh-Khalil, 2014). El método estándar es comparar las prácticas y expectativas parentales en un momento t1 con el rendi-

miento posterior en t2 y medir la asociación entre ambas controlando por otras variables. Así, aunque introducen el tiempo, lo reducen a la comparación de presencia/ausencia de variables entre dos puntos temporales —causa y efecto—, aislando cada variable del efecto de entramado —presupuesto de «significado unívoco e independiente de contexto»—.

Un hecho ilustra claramente el olvido de los efectos de secuencia: muchas investigaciones utilizan bases de datos cuyas mediciones se inician a los 14-17 años² —cuando ya han acontecido prolongados procesos de escolaridad y de interacción familiar—. Lejos de considerar el punto inicial de medición —t1— como un punto avanzado del proceso de interacción familiar, asimilan momento de medición y momento inicial del proceso (Marini y Singer, 1988). Por ello muchas investigaciones interpretan la presencia o ausencia de prácticas y expectativas en t1 como causa de los resultados escolares en t2. No consideran que los comportamientos parentales en t1 pueden ser efecto de la interacción de acciones parentales y filiales anteriores —eliminando los efectos de secuencia y de *feedback* entre acciones parentales y filiales—.

Dos ilustraciones de este proceder son McNeal (2014) y Robinson y Harris (2014).

McNeal (2014) utiliza datos de panel sobre estudiantes de secundaria en tres olas (con 13, 15 y 17 años). Encuentra relaciones negativas entre implicación en t1 y rendimiento en t2, y muy especialmente entre implicación en t2 y rendimiento en t3. Su conclusión es que la implicación parental perjudica el rendimiento en secundaria. Los datos también muestran relaciones negativas entre rendimiento en t2 e implicación

² Especialmente en Estados Unidos, donde las investigaciones longitudinales utilizan mayoritariamente estas encuestas: National Educational Longitudinal Study 1988 (comienza en 8.º: 13-14 años), High School and Beyond 1980 (cursos 10 y 12) National Longitudinal Study of the High School Class of 1972 (curso 12).

en t3. McNeal interpreta que la implicación no se ajusta al rendimiento filial —ante problemas académicos, esta debería aumentar en lugar de disminuir—. Sus interpretaciones descartan así toda dinámica de *feedback* y efectos de secuencia. Si tenemos estos efectos en cuenta, podemos interpretar que la mayor implicación puede mantenerse hasta los 15 años como respuesta a una trayectoria persistentemente problemática y difícilmente reversible —de ahí el menor rendimiento posterior—. A su vez, frente a la constancia del fracaso, la implicación puede abandonarse en cursos avanzados al ver la situación como irremediable.

The Broken Compass (Robinson y Harris, 2014) supuestamente demuestra la nula incidencia de las prácticas parentales en los resultados escolares filiales. Utilizando las encuestas longitudinales disponibles —que comienzan mayoritariamente en secundaria—, los autores comparan una medición en t1 con un resultado en t2 varios años después (ambas mediciones reducidas a variables dicotómicas), controlando por otras variables con una regresión —combinando así los supuestos de flujo causal monótono, ausencia de efectos de secuencia y significado unívoco e independiente de contexto—. Casi ninguna de sus centenares de regresiones arroja resultados significativos. Las prácticas parentales solo mejorarían los resultados filiales en casos contados, como hablar con los hijos sobre sus planes al terminar secundaria o ser contactados por la escuela para donar fondos. Otras prácticas, como ayudar con los deberes o vigilar su realización, empeorarían el rendimiento filial.

Robinson y Harris no tienen en cuenta que la medición comienza a los 14-17 años, tras una prolongada escolaridad. Podríamos pensar que a estas edades los progenitores solo vigilarían los deberes cuando hubiera fracaso escolar. Lejos de contemplar esta posibilidad, Robinson y Harris interpretan siempre sus regresiones como evidencias de la existencia o no de una relación causal, ob-

viando que muchas conexiones causales son problemáticas —¿cómo mejoraría el rendimiento filial el ser contactados por la escuela para donar fondos?— o puede invertirse —así, que muchas intervenciones parentales vayan asociadas a peores rendimientos—. Lejos de ello, interpretan causalmente sus innumerables regresiones —ayudar con los deberes o establecer reglas de estudio «empeorarían» el rendimiento filial; hablar sobre planes de futuro lo «mejoraría» (Robinson y Harris, 2014: 82, 126)—, aunque ocasionalmente reconozcan que muchos de sus «hallazgos» no tienen lógica y parecen deberse al azar (Robinson y Harris, 2014: 19).

Numerosas investigaciones cualitativas (Allen y White-Smith, 2018; Auerbach, 2007; Lareau, 2000) comparten los mismos supuestos. Al atribuir las diferencias en prácticas de crianza entre familias de clase media y de clase obrera a culturas de clase, ignoran que las acciones y percepciones parentales pueden conformarse como reacción a las prácticas y notas filiales. La causalidad sigue yendo de padres a hijos y de actitudes a prácticas, ignorando los efectos de secuencia. Así, Lareau (2000) apenas relaciona las prácticas parentales con el momento de la trayectoria filial ni con su desarrollo previo.

SUPERANDO LIMITACIONES DEL MGL

Para evidenciar las limitaciones del MGL, contrastaremos las investigaciones anteriores con otras que toman la perspectiva procesual y configuracional: las prácticas parentales y filiales se determinan mutuamente y generan efectos distintos según las características del entramado familiar. Esta perspectiva se traduce en tres decisiones metodológicas: a) comenzar las mediciones a edades filiales más tempranas; b) analizar la influencia mutua de rendimiento filial y prácticas y expectativas parentales; c) analizar las prácticas como elementos de

un entramado —frente a pretender aislar el efecto de cada práctica—.

En primer lugar, al contemplar los efectos de secuencia, podemos plantearnos que las prácticas parentales tendrán distintos efectos en diferentes momentos de la trayectoria escolar filial —así, interviniendo antes o después de los problemas escolares—. Por ello, no es banal la edad inicial de medición: cuando es demasiado elevada, el proceso está muy avanzado y es difícil de revertir. Así, las investigaciones que comienzan a inicio de primaria contradicen la supuesta determinación del rendimiento por las expectativas parentales (Alexander, Entwisle y Bedinger, 1994; Englund *et al.*, 2004; Goldenberg *et al.*, 2001).

En segundo lugar, algunas investigaciones longitudinales no se limitan a comparar dos puntos temporales, asimilando el primero a causa y el segundo a efecto. En su lugar, para aprehender los efectos de secuencia, miden durante varios años actitudes y prácticas parentales y filiales para captar su progresiva influencia y ajuste mutuos. Goldenberg *et al.* (2001) siguieron a una muestra de familias latinas inmigrantes desde que los niños comenzaban la guardería hasta sexto de primaria, aunando datos cuantitativos con entrevistas reiteradas a las familias. Este diseño evidencia que el rendimiento escolar filial determina más las expectativas que a la inversa (Elias y Daza, 2019; Englund *et al.*, 2004; Mistry *et al.*, 2009), que el éxito o fracaso de las prácticas parentales anteriores modifica la frecuencia y modo de las ulteriores (Jaeger y Breen, 2016) o que las diferencias por clase social aumentan progresivamente en la interacción entre progenitores, hijos y profesores —pareciendo mucho menores al considerarse solo dos puntos en el tiempo, ignorando el proceso de causalidad acumulativa— (Potter y Roksa, 2013; Quadlin, 2015).

Por último, algunas investigaciones rehúsan buscar la «variable que explica» «manteniendo constante el resto» e inda-

gan cómo distintos entramados de relaciones familiares y recursos parentales generan dinámicas y resultados muy diversos con prácticas parentales inicialmente similares (Lee y Bowen, 2006; Moroni *et al.*, 2015; Weininger y Lareau, 2003).

Estas investigaciones arrojan resultados distintos a las mayoritarias. Así, lejos de atribuir a diversidades culturales las diferencias en implicación por clase social, remiten estas diferencias a las dispares trayectorias escolares filiales —que generan acumulativamente dinámicas distintas de relaciones familiares— (Cooper y Crosnoe, 2007; Crosnoe, 2001).

ANALIZAR PROCESUALMENTE LA IMPLICACIÓN

Ilustraremos ahora las limitaciones del MGL mediante investigaciones propias. La investigación que abordaremos con más amplitud tenía como objetivo principal aprehender el aspecto procesual e interactivo de la relación entre progenitores y vástagos en torno a la escuela (Alonso-Carmona, 2020). Por ello se realizó un diseño longitudinal: se entrevistó a los progenitores de 18 familias —nueve de clase media y nueve de clase obrera, de tres centros escolares con distinta composición social— en dos momentos distintos —al iniciar la educación secundaria y al final de 2.º de ESO—. Se eligió analizar la transición a la ESO al ser un punto crucial donde muchas trayectorias escolares comienzan a deteriorarse, especialmente en las clases populares (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a). La investigación se complementó con trabajo etnográfico —entre ambas tandas de entrevistas— en los institutos, observando reuniones de coordinación de tutores y encuentros entre los progenitores entrevistados y los tutores de sus hijos/as³.

³ Para más detalles sobre la metodología de la investigación véase Alonso-Carmona, 2020.

Buscando afianzar la validez externa de los resultados, se seleccionaron familias heterogéneas en otras características relevantes: número de hermanos, trayectorias escolares, composición social de los institutos —de estatus alto, bajo y heterogéneo— y hábitat —rural y urbano—. Esta validez se refuerza por la convergencia de resultados con investigaciones del segundo autor, que también utilizaremos en la discusión subsiguiente:

1. Explotación de la Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía, del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a, 2017b). La muestra seleccionó dos cohortes de estudiantes: nacidos en 1994 (2.802 casos) y 1998 (2.659 casos). En cada caso se entrevistó al estudiante y a un progenitor. La Consejería de Educación proporcionó, anonimizados, los expedientes académicos de los estudiantes encuestados.
2. Investigación «Escolarización, relaciones de género y transformaciones en la maternidad en la clase obrera en Andalucía», realizada entre 2011 y 2013 con entrevistas en profundidad a 41 madres de clases populares —rurales y urbanas, con hijos en escuela primaria o secundaria— sobre la crianza y educación de sus hijos, con especial incidencia en la escolaridad (Martín-Criado, Río Ruiz y Carvajal Soria, 2014).
3. Investigación «Prácticas educativas familiares en la clase obrera urbana y su incidencia en la dinámica escolar», realizada en 1996 con seis grupos de discusión y 25 entrevistas en profundidad a madres y padres con hijos de 10-14 años (Martín-Criado *et al.*, 2001).

La investigación de Alonso-Carmona (2020) permitió establecer tres tipos principales de entramados familiares con procesos diferenciados de relaciones paterno-filiales. Ilustraremos los dos primeros

—aquellos donde los hijos tienen problemas de rendimiento— exponiendo los casos de dos de las familias analizadas —cambiamos sus nombres para asegurar la confidencialidad—.

Tipo 1. De la ilusión a la resignación

Teresa y Juan son asalariados con oficios obreros y estudios primarios. Su hijo Antonio cursó primaria sin problemas. Su madre, siempre pendiente de sus tareas escolares, hablaba frecuentemente con las maestras; esperaba que Antonio llegara a la universidad.

En 6.º curso empeoran notas y comportamiento en el aula de Antonio, quien cada vez comenta menos en casa sus experiencias escolares. En 1.º de ESO suspende varios exámenes. Teresa refuerza el control, accede regularmente al cuarto de Antonio a comprobar que estudia, le castiga sin móvil. Sin éxito: del colegio llegan más suspensos y avisos de mala conducta que desencadenan broncas y reproches. Aunque Teresa revisa cotidianamente los deberes, ya no los entiende y Antonio logra engañarla para eludir las tareas escolares.

La primera evaluación en el instituto está plagada de suspensos. Teresa y Juan acuden a hablar con la tutora y descubren que Antonio les había ocultado muchos exámenes suspensos y un parte de conducta —falsificaba la firma paterna—. Los siguientes trimestres son una batalla incesante: Antonio opone una resistencia creciente a las pretensiones maternas de control; las broncas son continuas. Teresa busca ayuda acudiendo a tutorías, pero las visitas son cada vez más inútiles y humillantes —se siente acusada de no saber educar a su hijo— y se van espaciando. Pasan los trimestres y todo empeora: Antonio evade el trabajo escolar y Teresa cada vez está peor informada —aumentando el margen de maniobra de Antonio para ocultar información, esquivando obligaciones y castigos—. Hastiada, reduce

el control y el descenso de trabajo se normaliza. 2.º de ESO finaliza con casi todo suspendido. La madre, sintiéndose impotente tras tantos conflictos y vanos esfuerzos, abandona resignada sus expectativas de estudios universitarios: no se puede obligar a Antonio a estudiar.

Tipo 2. Un estrecho control

Ángela y Mario son profesionales con estudios universitarios. Su hija María tuvo problemas desde primaria y casi repite curso. Pero Ángela siempre supuso que llegaría a la universidad y dedicaba varias horas diarias a hacer las tareas con María.

En 1.º de ESO María suspende muchos exámenes. Odia estudiar e intenta eludir el trabajo escolar. Pero Ángela detecta sus estrategias y las trunca: conoce bien los contenidos y lleva muchos años haciendo los deberes con su hija. Esta termina cediendo: su resistencia es inútil.

En sus visitas a la tutora, Ángela expone sus estrategias de control y muestra estar perfectamente informada de los problemas filiales. Para la tutora, la familia se implica correctamente y enderezará la trayectoria de María.

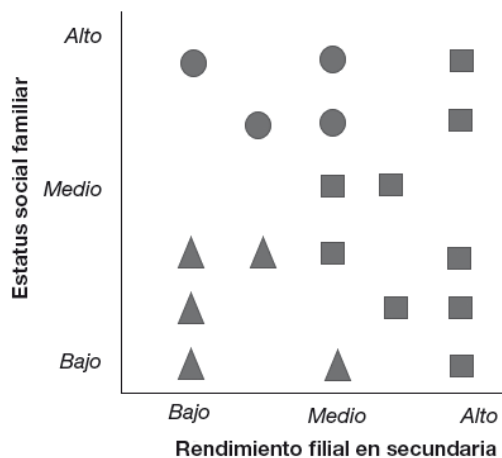
El continuo control y ayuda maternos mejoran progresivamente las notas filiales. Los progresos animan a María, quien ahora agradece el apoyo materno. Ángela cambia su estrategia: ahora su hija deberá realizar las tareas sola y enseñárselas al terminirlas. María se acostumbra a estudiar sin ayuda y aprueba todas las asignaturas de 2.º de ESO. Ángela sigue reduciendo la vigilancia y mantiene las expectativas de estudios universitarios para su hija.

Estas dos familias ilustran la diferencia entre los dos primeros tipos de entramados familiares: una desigualdad inicial de capital escolar parental desencadena dinámicas opuestas, a pesar de unas expectativas e implicación iniciales similares. El tipo 3

incluye a familias de posiciones sociales diversas: el éxito escolar filial desde los primeros cursos aminora el efecto de las diferencias de capital cultural parental. La exitosa trayectoria filial provoca que la vigilancia y ayuda parentales disminuyan paulatinamente desde primaria: los hijos hacen los deberes por iniciativa propia y no precisan ayuda. El éxito escolar mantiene altas expectativas; la escuela no genera conflictos y los hijos comunican espontáneamente en casa sus experiencias escolares. Ante la ausencia de problemas, los progenitores espacian sus visitas a tutorías; los docentes lo comprenden: las buenas notas testimoniarían la implicación familiar.

En la muestra de familias entrevistadas, encontramos una estrecha relación entre estatus social, trayectoria filial y las distintas configuraciones de prácticas parentales, como evidencia el gráfico 1.

GRÁFICO 1. Distribución de las familias



Nota: El gráfico muestra la distribución, por trayectoria escolar filial y estatus social —teniendo en cuenta ocupación y nivel escolar parental— de las 18 familias analizadas. Los triángulos representan a las familias de tipo 1, los círculos a las familias de tipo 2 y los cuadrados a las familias de tipo 3. Para una descripción detallada de las características de la muestra, véase Alonso-Carmona (2020).

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso-Carmona (2020).

Como vemos, prácticas iniciales similares desencadenan procesos opuestos. En los primeros cursos, todas las familias se implican escolarmente —vigilando, ayudando, sancionando...— según sus posibilidades —en Martín-Criado y Gómez-Bueno (2017b) lo mostramos con datos cuantitativos—. Pero estas prácticas generan dinámicas distintas en función del rendimiento filial y del capital escolar parental. Ante un rendimiento descendente, las familias con capital escolar neutralizan mejor la resistencia filial. El mayor o menor éxito inicial de estas estrategias de control constituye un punto de inflexión, generando dinámicas de *feedback* que modifican los entramados familiares de formas radicalmente distintas. Si los hijos tienen éxito en sus resistencias iniciales, persistirán en ellas, obstaculizando la intervención posterior. Los progenitores estarán cada vez más desinformados; sus intentos de vigilancia serán crecientemente ineficaces y reñidos. Al contrario, cuando los progenitores neutralizan las primeras resistencias filiales, impiden su agravamiento. Los hijos, tras varios intentos infructuosos, claudican —facilitando la posterior intervención parental—. A medida que se consolida una relación de fuerzas entre padres e hijos, es menos modificable.

Aislando las prácticas parentales del entramado de relaciones, una investigación centrada en los primeros cursos concluiría que apenas hay diferencias entre unas y otras familias. Sin embargo, pequeñas diferencias iniciales pueden provocar dinámicas acumulativas generadoras —por la concatenación de las acciones de progenitores e hijos— de resultados radicalmente diferentes.

Asimismo, dinámicas muy distintas pueden generar prácticas nominalmente similares. Contrastemos las familias de los tipos 3 y 1. En ambos casos, la intervención parental es mínima a los 15-16 años. Un análisis transversal —o uno longitudinal que comience a estas edades— no hallaría re-

lación entre implicación parental y éxito escolar y concluiría un efecto nulo de la implicación sobre el rendimiento. Sin embargo, tenemos dinámicas opuestas. En las familias de tipo 3, el continuado éxito escolar filial hace innecesaria toda vigilancia o ayuda parental. En las familias de tipo 1, la nula intervención parental resulta de una dinámica completamente distinta. Los progenitores intentan remediar como pueden las primeras dificultades escolares, pero su reducido capital escolar impide una vigilancia y ayuda efectivas. Ello permite a los hijos desarrollar y perfeccionar estrategias para sortear la vigilancia parental. Los progenitores ensayan sucesivamente tácticas variadas —vigilancia, premios, castigos— para estimular el trabajo escolar filial; cuando una práctica fracasa, intentan otra. Curso tras curso, el rendimiento escolar empeora, agudizándose la resistencia filial y las tensiones familiares. La «implicación parental» es cada vez más costosa emocionalmente y menos rentable escolarmente. Finalmente, los progenitores terminan resignándose al ver inalcanzable el objetivo de revertir el fracaso escolar filial: reducen drásticamente sus exigencias (Martín-Criado, Río Ruiz y Carvajal Soria, 2014; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a, 2017b).

Tomando la implicación como variable independiente ignoraríamos estas dinámicas de *feedback* y de causación acumulativa. Además, invertiríamos las relaciones causales: veríamos la implicación como causa del rendimiento filial, cuando es básicamente una consecuencia. La implicación escolar parental no deriva solo de valores previos: la modelan los rendimientos y comportamientos filiales y la evolución del entramado familiar, que comporta determinadas estructuras de costes, beneficios y oportunidades.

Estas dinámicas ilustran otro punto: no podemos identificar como un rasgo estable una práctica parental puntual. Los progenitores no aplican invariablemente las mismas

prácticas durante toda la escolaridad filial: las modifican según comprueban su eficacia —abandonando rápidamente las infructuosas— y según cambian los comportamientos y rendimientos escolares filiales.

Analizar la relación con el profesorado también precisa contemplar los efectos de secuencia y entramado. En primaria, todas las familias acuden regularmente a tutorías: aquí no hallaríamos ninguna relación con el rendimiento (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a, 2017b). En secundaria, las familias de tipo 1 y 3 restringen radicalmente el contacto con el profesorado, pero por dinámicas opuestas. En las familias con éxito escolar filial ni progenitores ni docentes ven necesario un contacto continuado: las visitas son escasas y protocolarias. Las familias de tipo 1 acuden a tutorías ante los primeros problemas escolares para buscar apoyo y asesoramiento. Cuando las dificultades se agravan, las visitas se vuelven penosas y humillantes; los padres evidencian estar poco informados del comportamiento de su hijo —debido a sus exitosas estrategias de ocultamiento— «confirmando» las sospechas docentes: tras un mal alumno habría una familia negligente. Los docentes interpretan la creciente resignación parental ante lo ineficaz de sus esfuerzos como ausencia de interés o «dimisión parental». Sintiendo acusados y censurados, padres y madres dejan de acudir (Martín-Criado, Ríos Ruiz y Carvajal Soria, 2014).

Las familias de tipo 2 negocian más favorablemente su imagen: con capital escolar, pueden ayudar y vigilar eficazmente y están mejor informadas de las dificultades filiales. Ello posibilita unas tutorías fructíferas: los progenitores pueden concertar estrategias con los docentes y convencerles de que sus hijos son recuperables —la familia «está implicada»—.

Así, prácticas parentales similares —como dejar de acudir al instituto en secundaria— tienen sentidos y efectos muy distintos según la secuencia anterior y el

entramado en que se insertan. Estas prácticas tampoco podrían considerarse variables independientes, al ser fundamentalmente consecuencias del rendimiento escolar.

En conclusión, estas dinámicas evidencian los efectos de secuencia y entramado que el MGL ignoraría:

1. Frente al supuesto del significado único de los atributos, los efectos de las prácticas parentales dependen del resto de rasgos del entramado familiar: capital escolar, rendimiento filial, relación de fuerzas entre padres e hijos producto de dinámicas anteriores... Así, acudir a tutorías es beneficioso cuando los progenitores vigilan eficazmente las tareas escolares, pero inútil cuando no pueden controlar el desempeño filial.
2. Frente al supuesto del flujo causal monótono, la implicación parental ejerce distintos efectos en diferentes momentos de la trayectoria filial. Así, la vigilancia parental puede desbaratar las primeras estrategias filiales de evitar el trabajo escolar. Pero su eficacia disminuye cuando el fracaso escolar se cronifica: los hijos, crecientemente adversos al trabajo escolar, intensifican su resistencia al control parental.

Vigilar los deberes o acudir a tutorías tienen efectos distintos según el curso y la trayectoria escolar filial. Ciego a los efectos de secuencia, el MGL no permite aprehenderlo, al ignorar dinámicas como la dependencia de sendero por causalidad acumulativa —cada fracaso parental en controlar la escolaridad filial aumenta la probabilidad de fracasos ulteriores— o fenómenos de *feedback* —las prácticas parentales se adaptan a las filiales, modificando progresivamente el entramado familiar—. Por ello no hay concordancia entre las magnitudes de causa y efecto: nimias diferencias iniciales desencadenan procesos con resultados muy distintos.

Estas dinámicas contradicen los supuestos —dominantes en la literatura sobre implicación— de que la causalidad va: a) de padres a hijos; b) de actitudes/valores a acciones.

En primer lugar, prácticas parentales como supervisar los deberes dependen estrechamente de los comportamientos y notas filiales, así como de su colaboración o resistencia ante la intervención parental. Por ello, se incumple el requisito de independencia condicional de asignación y resultado: las prácticas parentales de implicación escolar dependen de la probabilidad del resultado —se intensifican cuando los progenitores esperan mejorar la trayectoria escolar filial, abandonándose cuando ven imposible revertir el fracaso escolar—.

En segundo lugar, el proceso modifica actitudes y valores. Las expectativas parentales no son únicamente una variable independiente; se adaptan a los resultados escolares y comportamientos filiales. A inicios de primaria, todas las familias tienen altas expectativas. Estas se mantienen con una trayectoria filial exitosa (familias de tipo 3) y cuando los progenitores confían solucionar las dificultades escolares filiales con sus recursos y estrategias (tipo 2). Cuando las notas empeoran y los intentos parentales de enmendar la situación fracasan, las expectativas, inicialmente elevadas, se rebajan (tipo 1) (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a).

Podemos relacionar estos hallazgos con el modelo de efectos primarios y secundarios. Según Boudon (1974), el origen social influye en las trayectorias académicas de dos maneras. Primero, por los efectos primarios: determinando el rendimiento y competencias académicas. Segundo, por los efectos secundarios: condicionando, dado un nivel de rendimiento, las decisiones de seguir determinados itinerarios o de abandonar. Varias investigaciones en nuestro país han constatado que estos efectos secundarios son especialmente importantes

en caso de bajos rendimientos (Bernardi y Cebolla-Boado, 2014; Daza Pérez, Troiano y Elías Andreu, 2019). Con buenos rendimientos, una abrumadora mayoría de estudiantes, independientemente de su origen social, decide proseguir hacia la universidad. Con bajos rendimientos, los de origen inferior abandonan mucho antes. Las dinámicas acumulativas que hemos analizado pueden explicar tales diferencias. Ante deterioros similares de la trayectoria escolar, las reacciones parentales —dependientes de los recursos disponibles— tienen mayor o menor éxito en conseguir un control y vigilancia de las prácticas filiales resultando, a largo plazo, en resultados filiales y expectativas parentales muy distintos.

CONCLUSIONES

Las dinámicas expuestas contrastan con la forma predominante de analizar la implicación familiar. Siguiendo el MGL, esta pretende aislar los efectos de cada comportamiento por separado, suponiendo que cada atributo tiene un significado unívoco e independiente de contexto. Presuponiendo un flujo causal monótono, reduce el tiempo a la comparación entre dos puntos temporales, ignorando los fenómenos de *feedback* y causalidad acumulativa. Considerando actitudes y prácticas parentales como variables independientes, ignora que los comportamientos filiales modelan los parentales. Esta omisión es más grave en educación secundaria. Aquí las familias acarrear una larga trayectoria interaccional que modificó a progenitores e hijos; las prácticas parentales no son meras variables independientes: fueron modeladas por los comportamientos y notas filiales —por aquello que supuestamente explicarían—. Como afirma Jervis (1999: 57), cuando actores y entorno se modifican mutuamente, el lenguaje de variables dependientes e independientes se vuelve problemático.

La perspectiva procesual y de entramado no solo permite obtener conclusiones distintas de las investigaciones que siguen el MGL, sino también explicar por qué estas investigaciones producen determinados resultados. Lo veremos en tres ámbitos: supervisión escolar en el hogar, relaciones con el profesorado y expectativas.

Supervisión escolar

Los resultados de las investigaciones sobre los efectos del apoyo parental en el hogar difieren según la etapa escolar. Mientras al inicio de primaria los resultados son mayoritariamente positivos, en secundaria son heterogéneos (Hill y Taylor, 2004; Hill y Tyson, 2009; Seginer, 2006; Wei *et al.*, 2019). Podemos remitir esta diversidad de resultados a la creciente modelación de las prácticas parentales por las prácticas y trayectorias escolares previas a medida que los hijos crecen. Por ello no pueden tratarse las prácticas parentales como variables independientes.

Imaginemos que realizamos una encuesta transversal cuando los hijos tienen 15-16 años a los tres tipos de familia. ¿Qué encontraríamos? Una implicación parental mínima en los rendimientos superiores (tipo 3) e inferiores (tipo 1), y máxima en los rendimientos medios (tipo 2). Aplicando el MGL, concluiríamos que el apoyo parental produce rendimientos medios (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos y Cabrera Rodríguez, 2014). Sin embargo, este apoyo es fundamentalmente consecuencia, no causa, del rendimiento: disminuye cuando los hijos van muy bien (tipo 3) o muy mal (tipo 1).

Otro ejemplo: para muchos autores, la mejor estrategia parental sería conceder autonomía; la peor, ser demasiado intervencionistas o punitivos (McNeal, 2012; Robinson y Harris, 2014: 191; Ruiz de Miguel, 2001; Tang y Davis-Kean, 2015). Nuevamente se invierten las relaciones

causales: se otorga más «autonomía» con buenas notas y se vigila y castiga más con suspensos (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017b).

Ciertas metodologías longitudinales también encierran peligros. Así, Robinson y Harris (2014) consideraban variable independiente una medida de implicación parental a los 14-17 años y variable dependiente una medida de rendimiento varios años después. Identificaban así la medición inicial como inicio del proceso, cuando las prácticas parentales a estas edades son mayormente consecuencia de las filiales. Además, asimilando esas medidas puntuales como rasgos estables de las prácticas parentales, ignoran que estas cambian según los padres comprueban su eficacia y según cambian los comportamientos filiales. Ello explicaría la inconsistencia de muchos de sus resultados (explícitamente reconocida): su método propicia obtener «causas superficiales» (Lieberman, 1985).

Otros resultados de Robinson y Harris también invierten las relaciones causales. Así, diversas formas de ayuda y control parental de los deberes —especialmente las más punitivas— a los 14-17 años «perjudicarían» el rendimiento escolar filial varios años después. Una explicación alternativa sería que a estas edades solo se supervisa y castiga cuando hay una trayectoria de fracaso a menudo difícilmente reversible (tipo 1): por ello, a una mayor «implicación» le sucedería un peor rendimiento escolar. La mayor implicación es consecuencia, no causa, del mal rendimiento (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017b). Podemos aplicar el mismo razonamiento al «hallazgo» de que lo que más estimula el rendimiento son las conversaciones sobre futuros proyectos de estudio: estas son más probables con trayectorias escolares exitosas, mientras que se evitan cuando el rendimiento empeora —suelen conllevar discusiones y reproches—.

Relaciones con docentes

¿Qué efecto tiene la relación parental con docentes sobre el rendimiento escolar? Unas investigaciones obtienen efectos positivos; otras, negativos (Alonso-Carmona, 2014). Podemos atribuir esta discrepancia a que la asistencia a tutorías también dependa de la etapa escolar y la trayectoria filial. En primaria, todas las familias acuden a tutorías, independientemente del rendimiento escolar (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017b). En secundaria, acuden más las familias cuyos hijos suspenden (tipo 1 en los momentos iniciales y tipo 2, más continuamente) y menos aquellas cuyos hijos obtienen siempre buenos resultados (tipo 3) y las de tipo 1 cuando los resultados empeoran y parecen irreversibles. Esta diversidad de dinámicas explica la inconsistencia de resultados al plantear la asistencia a tutorías como variable independiente. Esa asistencia es frecuentemente consecuencia —no causa— del rendimiento escolar y la asociación estadística no es lineal —hay menor asistencia en los casos extremos de rendimiento—.

Expectativas

Existe una fuerte asociación entre expectativas parentales y rendimiento filial, más intensa en los cursos superiores (Alexander, Entwisle y Bedinger, 1994; Goldenberg *et al.*, 2001; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a). Aplicando el MGL y los dos supuestos de base de interpretación de los resultados —los padres influyen en los hijos, los valores determinan las prácticas—, se concluye que las expectativas parentales explican el rendimiento escolar filial. Sin embargo, como vimos en el primer tipo de familias, las expectativas parentales no son constantes, se adaptan al rendimiento filial y a las posibilidades percibidas de revertirlo. En Martín-Criado y Gómez-Bueno (2017a) constatamos, com-

parando dos cohortes de 12 y 16 años, que las expectativas parentales son mayoritariamente altas a los 12 años; en secundaria descienden, especialmente en las clases populares, tras un enorme aumento del fracaso escolar. Las expectativas parentales se adaptan al rendimiento filial y a las posibilidades percibidas de revertirlo. Por ello, la asociación entre expectativas y rendimiento aumenta en los cursos superiores. Las expectativas permanecen altas con buenas notas o cuando los recursos parentales —capital cultural, económico, tiempo, etc.— permiten sostenerlas y se hunden en las familias de tipo 1, tras constatar la inanidad de sus esfuerzos por revertir el fracaso escolar.

Implicación parental y clase social

Aplicando el MGL y los dos supuestos de base —los progenitores influyen en los hijos, los valores determinan las prácticas—, muchas investigaciones atribuyen a una diferencia de culturas de clase la fuerte asociación que suele encontrarse entre clase social, implicación parental y éxito escolar filial (González-Pienda y Núñez, 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Sheldon, 2002; Tan, 2017). Las familias de clases populares valorarían menos la educación y depositarían menos expectativas en ella; por ello, se implicarían menos escolarmente y sus vástagos tendrían peores resultados.

Una perspectiva procesual y de entramado conduce a conclusiones muy distintas. Dos puntos son esenciales: a) prácticas nominalmente similares pueden tener sentidos y efectos diferentes según el entramado familiar, sus recursos y sus relaciones con la escuela; b) las trayectorias escolares y prácticas filiales modelan las prácticas y actitudes parentales. Estos puntos enfatizan la importancia de los procesos y de la imbricación entre las acciones de los actores implicados.

En nuestras investigaciones, cuantitativas y cualitativas, constatamos que la inmensa mayoría de las familias de clases populares desea para sus hijos los máximos estudios posibles y hace lo posible para lograrlo (Martín-Criado *et al.*, 2001; Martín-Criado, Río Ruiz y Carvajal Soria, 2014; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a, 2017b). Por ello, en la escuela primaria no encontramos diferencias apreciables por clase social en prácticas parentales —especialmente cuando preguntamos a los hijos (Gómez-Bueno y Martín-Criado, 2020)—. Las diferencias surgen cuando los hijos comienzan a sufrir fracaso escolar —especialmente en secundaria—, desencadenándose las dinámicas que vimos entre las familias de tipo 1. Sin capital cultural, los progenitores de clases populares tienen menos medios para sostener y controlar la escolaridad filial, y progresivamente los hijos perfeccionan sus estrategias para escapar al control parental. Los progenitores ensayan diversas tácticas que abandonan cuando constatan su fracaso⁴; por ello, pueden parecer poco consistentes en sus prácticas educativas. Tras prolongados esfuerzos inútiles y agudas tensiones familiares, ven irreversible el fracaso escolar. En consecuencia, sus expectativas y prácticas de implicación descienden, correlacionando estrechamente con el fracaso escolar filial y el reducido capital escolar familiar. Pero esas prácticas y expectativas no son la causa, sino la consecuencia de un proceso donde las prácticas filiales desempeñan un papel fundamental.

Las menores expectativas e implicación escolar con sus hijos adolescentes de los progenitores de clases populares no derivan de ninguna cultura de clase ni de una

presunta «dimisión parental»: son mayormente consecuencia del fracaso escolar del que se responsabiliza a las familias. Quizá esto explique la persistencia del MGL al analizar la implicación familiar: ignorando que las prácticas y expectativas parentales responden a las prácticas y rendimientos filiales, omitiendo el análisis de los efectos de entramado y secuencia, el analista puede reproducir sus prejuicios sociocentristas contra los supuestos «déficits» de las clases populares.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, Andrew (1988). *The System of Professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, Andrew (1999). *Department and Discipline*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, Andrew (2001). *Time Matters: On Theory and Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. y Bedinger, Samuel D. (1994). «When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance». *Social Psychology Quarterly*, 57(4): 283-299.
- Allen, Quaylan y White-Smith, Kimberley (2018). «That's Why I Say Stay in School: Black Mothers' Parental Involvement, Cultural Wealth, and Exclusion in Their Son's Schooling». *Urban Education*, 53(3): 409-435. doi: 10.1177/0042085917714516
- Alonso-Carmona, Carlos (2014). «Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 395-409.
- Alonso-Carmona, Carlos (2020). *Estrategias de implicación parental en lo escolar. Determinantes y transformaciones*. Martín-Criado, Enrique (dir.), Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. [Tesis doctoral].
- Auerbach, Susan (2007). «From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color». *Urban Education*, 42(3): 250-283. doi: 10.1177/0042085907300433
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas» / «Social Class and School Performance as Predictors of

⁴ En Martín-Criado y Gómez-Bueno (2017b) vimos que todos los estratos sociales recurren, cuando llegan malas notas, a prácticas como castigar —habitualmente identificadas con las clases populares—. Si estas castigan más, es porque sus vástagos suspenden más, y no a la inversa.

- Educational Paths in Spain». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22. doi: 10.5477/cis/reis.146.3
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Castro, María; Expósito-Casas, Eva; López-Martín, Esther; Lizasoain, Luis; Navarro-Asencio, Enrique y Gaviria, José Luis (2015). «Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta-analysis». *Educational Research Review*, 14: 33-46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Catsambis, Sophia (2001). «Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success». *Social Psychology of Education*, 5(2): 149-177.
- Cheadle, Jacob E. y Amato, Paul R. (2011). «A Quantitative Assessment of Lareau's Qualitative Conclusions About Class, Race, and Parenting». *Journal of Family Issues*, 32(5): 679-706. doi: 10.1177/0192513X10386305
- Chen, Wei-Bing y Gregory, Anne (2010). «Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School». *The Journal of Educational Research*, 103(1): 53-62. doi: 10.1080/00220670903231250
- Collins, Randall (1998). *The Sociology of Philosophies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cooper, Carey E. y Crosnoe, Robert (2007). «The Engagement in Schooling of Economically Disadvantaged Parents and Children». *Youth & Society*, 38(3): 372-391. doi: 10.1177/0044118X06289999
- Crosnoe, Robert (2001). «Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School». *Sociology of Education*, 74(3): 210-230. doi: 10.2307/2673275
- Davis-Kean, Pamela E. (2005). «The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment». *Journal of Family Psychology*, 19(2): 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- Daza Pérez, Lidia; Troiano, Helena y Elías Andreu, Marina (2019). «La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos». *Papers. Revista de Sociología*, 104(3): 425-445. doi: 10.5565/rev/papers.2546
- Domina, Thurston (2005). «Levelling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School». *Sociology of Education*, 78(3): 233-249. doi: 10.1177/003804070507800303
- Elias, Marina y Daza, Lidia (2019). «Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: Un análisis longitudinal». *International Journal of Sociology of Education*, 8(3): 206-235. doi: 10.17583/ris.2019.4479
- Englund, Michelle M.; Luckner, Amy E.; Whaley, Gloria J. L. y Egeland, Byron (2004). «Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance». *Journal of Educational Psychology*, 96(4): 723-730. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Fan, Xitao y Chen, Michael (2001). «Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-analysis». *Educational Psychology Review*, 13(1): 1-22.
- Gil Flores, Javier (2009). «Papel del contexto socioeconómico y cultural en el rendimiento educativo». Fundación Centro de Estudios Andaluces. Disponible en: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/papel-del-contexto-socioeconomico-y-cultural-en-el-rendimiento-educativo>, acceso 21 de octubre de 2019.
- Goldenberg, Claude; Gallimore, Ronald; Reese, Leslie y Garnier, Helen (2001). «Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and their Children's School Performance». *American Educational Research Journal*, 38(3): 547-582.
- Gómez-Bueno, Carmuca y Martín-Criado, Enrique (2020). «Discrepancias entre progenitores e hijos en las encuestas sobre familia y educación». *Revista de Educación*, 388: 11-38.
- González-Pienda, Julio A. y Núñez, José C. (2005). «La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos». *Revista de Psicología y Educación*, 1(1): 115-134.
- Granovetter, Mark (1978). «Threshold Models of Collective Behavior». *American Journal of Sociology*, 83(6): 1420-1443.
- Hernando, Ángel; Oliva, Alfredo y Pertegal, Miguel Á. (2012). «Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia». *Estudios de Psicología*, 33(1): 51-65.
- Hill, Nancy E. y Taylor, Lorraine (2004). «Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues». *Current*

- Directions in Psychological Science*, 13(4): 161-164. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hill, Nancy E. y Tyson, Diana F. (2009). «Parental Involvement in Middle School: A Meta-analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement». *Developmental Psychology*, 45(3): 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hoover-Dempsey, Kathleen V.; Battiato, Angela C.; Walker, Joan M. T.; Reed, Richard P.; Dejong, Jennifer M. y Jones, Kathleen P. (2005). «Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications». *The Elementary School Journal*, 106(2): 105-130. doi: 10.1086/499194
- Jaeger, Mads M. y Breen, Richard (2016). «A Dynamic Model of Cultural Reproduction». *American Journal of Sociology*, 121(4): 1079-1115. doi: 10.2139/ssrn.2208961
- Jervis, Robert (1999). *System Effects: Complexity in Political and Social Life*. Princeton: Princeton University Press.
- Lareau, Annette (2000). *Home Advantage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lee, Jung-Sook y Bowen, Natasha K. (2006). «Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children». *American Educational Research Journal*, 43(2): 193-218. doi: 10.3102/00028312043002193
- Liebertson, Stanley (1985). *Making It Count: The Improvement of Social Research and Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Marini, Margaret M. y Singer, Burton (1988). «Causality in the Social Sciences». *Sociological Methodology*, 18: 347-409.
- Martín-Criado, Enrique; Monge Rodríguez, Ángel; Fernández Palomares, Francisco y Gómez-Bueno, Carmuca (2001). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- Martín-Criado, Enrique; Río Ruiz, Manuel Á. y Carvajal Soria, Pilar (2014). «Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 429-448.
- Martín-Criado, Enrique y Gómez-Bueno, Carmuca (2017a). «Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar». *Revista Española de Sociología*, 26(1): 1-20. doi: 10.22325/fes/res.2016.2
- Martín-Criado, Enrique y Gómez-Bueno, Carmuca (2017b). «El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 305-325. doi: 10.5209/CRLA.56777
- McNeal, Ralph B. (2012). «Checking In or Checking Out? Investigating the Parent Involvement Reactive Hypothesis». *The Journal of Educational Research*, 105(2): 79-89. doi: 10.1080/00220671.2010.519410
- Mistry, Rashmita S.; White, Elizabeth S.; Benner, Aprile D. y Huynh, Virginia W. (2009). «A Longitudinal Study of the Simultaneous Influence of Mothers' and Teachers' Educational Expectations on Low-Income Youth's Academic Achievement». *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6): 826-838. doi: 10.1007/s10964-008-9300-0
- Moroni, Sandra; Dumont, Hanna; Trautwein, Ulrich; Niggli, Alois y Baeriswyl, Franz (2015). «The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework». *The Journal of Educational Research*, 108(5): 417-431. doi: 10.1080/00220671.2014.901283
- Palacios González, Jesús (2000). «Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar». En: Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Passeron, Jean C. (1991). *Le Raisonnement sociologique*. Paris: Nathan.
- Pérez Sánchez, Carmen N.; Betancort Montesinos, Moisés y Cabrera Rodríguez, Leopoldo (2014). «Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera». *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2): 410-428.
- Pierson, Paul (2004). *Politics in Time*. Princeton: Princeton University Press.
- Potter, Daniel y Roksa, Josipa (2013). «Accumulating Advantages over Time: Family Experiences and Social Class Inequality in Academic Achievement». *Social Science Research*, 42(4): 1018-1032. doi: 10.1016/j.ssresearch.2013.02.005
- Quadlin, Natasha Y. (2015). «When Children Affect Parents: Children's Academic Performance and Parental Investment». *Social Science Research*, 52: 671-685. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.10.007
- Ramos Torre, Ramón (2001). «La ciudad en la historia: comparación, análisis y narración en la sociología histórica de Max Weber». *Política y Sociedad*, 38: 45-67.
- Robinson, Keith y Harris, Angel L. (2014). *The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Ruiz de Miguel, Covadonga (2001). «Factores familiares vinculados al bajo rendimiento». *Revista Complutense de Educación*, 12(1): 81-113.
- Schelling, Thomas C. (1978). *Micromotives and Macrobehavior*. New York: WW Norton & Company.
- Seginer, Rachel (1983). «Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review». *Merrill-Palmer Quarterly*, 29: 1-23.
- Seginer, Rachel (2006). «Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective». *Parenting: Science and Practice*, 6(1): 1-48. doi: 10.1207/s15327922par0601_1
- Sheldon, Steven B. (2002). «Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement». *The Elementary School Journal*, 102(4): 301-316. doi: 10.1086/499705
- Stinchcombe, Arthur L. (1978). *Theoretical Methods in Social History*. New York: Academic Press.
- Stinchcombe, Arthur L. (2005). *The Logic of Social Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tan, Cheng Y. (2017). «Do Parental Attitudes toward and Expectations for their Children's Education and Future Jobs Matter for their Children's School Achievement?». *British Educational Research Journal*, 43(6): 1111-1130. doi: 10.1002/berj.3303
- Tang, Sandra y Davis-Kean, Pamela E. (2015). «The Association of Punitive Parenting Practices and Adolescent Achievement». *Journal of Family Psychology*, 29(6): 873-883. doi: 10.1037/fam0000137
- Wang, Ming-Te y Sheikh-Khalil, Salam (2014). «Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School?». *Child Development*, 85(2): 610-625. doi: 10.1111/cdev.12153
- Wei, Jun; Pomerantz, Eva M.; Ng, Florrie F. Y.; Yu, Yanhong; Wang, Mingzhu y Wang, Qian (2019). «Why Does Parents' Involvement in Youth's Learning Vary across Elementary, Middle, and High School?». *Contemporary Educational Psychology*, 56: 262-274. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.12.007
- Weininger, Elliot B. y Lareau, Annette (2003). «Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-school Relations». *Poetics*, 31(5-6): 375-402. doi: 10.1016/S0304-422X(03)00034-2

RECEPCIÓN: 29/09/2020

REVISIÓN: 29/12/2020

APROBACIÓN: 08/06/2021