

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y ESTIMACIÓN DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE LOS ALUMNOS POR EL PROFESOR

Francisco Juan García Bacete y Jesús Rosel Remírez
Universidad Jaume I de Castellón

Investigadores y educadores se han preguntando durante mucho tiempo si se puede mejorar los resultados educativos de los alumnos a través de la implicación de los padres en las actividades escolares (IP). El principal objetivo de la investigación es comprobar si la IP y el estatus socioeconómico familiar influyen en las estimaciones que los profesores tienen de los resultados educativos de los niños. Se utilizó una muestra de 150 estudiantes de séptimo curso de EGB (en la actualidad 1º de E.S.O.), quienes cumplieron un test de inteligencia; sus padres, quienes aportaron informaciones familiares; y sus profesores, quienes cumplieron dos cuestionarios, uno centrado en preguntas relativas a la evaluación de los alumnos, y otro en la percepción de las familias. Los resultados, obtenidos mediante análisis de ecuaciones estructurales, muestran que las estimaciones de los profesores de los resultados educativos de los niños están directamente influidas por el nivel cultural de la familia y la capacidad intelectual de los niños. También influyen indirectamente el nivel de IP y el nivel socioeconómico familiar. Se ha prestado especial atención a la IP por el papel que juega en las percepciones de los profesores sobre el logro académico de los niños.

The influence of family characteristics in teacher-rated student evaluation. Researchers and educators raise the question of whether student educational performance can be improved through parental involvement in academic activities. The main objective of the following research is to verify whether parental involvement in school activities have an influence on the impressions teachers form of children's academic results. The sample used is of 150 seventh grade students, who completed intelligence tests; their parents, who answered a self-report questionnaire about family and educational matters; and their tutors, who were asked to fill out a questionnaire on student school evaluation and impressions of the family. The results, verified through the analysis of structural equations, demonstrate that the teacher's impression of a child's educational results is directly influenced by the cultural level of the family and the child's I.Q., but is indirectly influenced by parental involvement in school activities and the child's family status. Special attention is paid to the importance parental involvement has on the teacher's impression of the child's educational achievement.

Correspondencia: Francisco Juan García Bacete
Dep. de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metod.
Universidad Jaume I
12080 Castellón (Spain)
E-mail: fgarcia@psi.uji.es

En los resultados educativos de los alumnos intervienen una multiplicidad de variables, desde las características personales de

los alumnos y de los profesores como actores principales, hasta las características del contexto o de las relaciones entre contextos. Además, tanto los resultados educativos como sus determinantes pueden ser medidos tanto desde una perspectiva objetiva como desde una perspectiva más interpretativa.

En este marco complejo, esta investigación se presenta con el propósito de incrementar el conocimiento sobre la relación entre la percepción que un profesor tiene de la familia de un estudiante y la valoración que dicho profesor realiza de dicho estudiante, y en el debate entre el peso relativo de la estructura familiar versus los procesos familiares. En concreto, ¿en qué medida la procedencia familiar del alumno y las relaciones que ésta establece con el profesor y el centro escolar, tal y como son percibidas por el profesor, influyen en las valoraciones del alumno realizadas por este profesor? Se intenta responder a cuestiones como: ¿influyen las variables familiares en las valoraciones que los profesores realizan de sus alumnos?, ¿en qué grado estas valoraciones dependen del estatus socioeconómico familiar (ESE), la capacidad intelectual de los niños o el nivel de implicación de los padres en la educación (IP) estimada por el profesor?, ¿en qué grado el profesor acaba resumiendo la percepción que tiene de los antecedentes del alumno (personales y familiares) en un solo constructo familiar, como puede ser el nivel cultural estimado de la familia?

Estas cuestiones son de particular importancia para los psicólogos escolares que intentan «incorporar» a los padres en los procesos de escolarización de sus hijos o que trabajan con profesores de niños cuyos padres no se involucran en el grado que sería conveniente. Como afirma Conoley (1989), los psicólogos escolares pueden fracasar en su trabajo con los niños si no comprenden a sus familias y a sus escuelas.

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que las variables familiares influyen

en el desarrollo y en los logros educativos de los hijos (Christenson, Rounds y Franklin, 1992; Christenson, Rounds y Gorney, 1992; García, Clemente, Sorribes y Villanueva, 1994; Marjoribanks, 1994). Coleman (1987) afirma que las variaciones entre familias contribuyen en mayor grado a las diferencias en logro escolar de los alumnos que las variaciones entre escuelas. Pero, ¿qué variables familiares son más importantes?

Diversos autores han diferenciado entre variables de estructura y variables de proceso familiar (Reynolds y Lee, 1991). Entre las primeras se suele incluir el nivel de estudios, el nivel profesional, el estatus marital, los ingresos económicos, el lugar de residencia, el tipo de vivienda y las variables de constelación familiar. Las variables de proceso, denominadas por Walberg (1984) el «currículo del hogar», han sido agrupadas por Christenson et al. (1992b) en cinco categorías: expectativas y atribuciones de los padres, ambiente afectivo del hogar, estilo disciplinario de los padres, estructura de aprendizaje en el hogar e IP. Sin embargo, aunque unas y otras influyen en los resultados escolares, el grado en que lo hacen continúa siendo motivo de discrepancias (Milne, 1989).

En la actualidad se observa un creciente interés en el estudio de los efectos de la IP en la instrucción de los hijos (Coleman, 1987). Pero, la IP no es un constructo unitario ni los resultados alcanzados han sido totalmente consistentes (Keith, 1991). El concepto de IP varía desde definiciones muy amplias, como «los recursos que los padres aportan al niño en un dominio dado» propuesta por Grolnick y Slowiaczer (1994), hasta definiciones más restrictivas, como «la frecuencia con que los padres asisten a, o participan en, diversas actividades de la escuela» aportada por Stevenson y Baker (1987). También se ha diferenciado entre medidas de IP percibida y medidas de IP real (Keith, Troutman, Trivette, Keith, Bickley y Singh, 1993).

En general, se puede afirmar que la IP es un proceso eficaz y necesario para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Christenson et al., 1992a). Ahora bien, mientras unos investigadores destacan su incidencia directa en el logro, otros insisten en los procesos a través de los cuales la IP afecta a los resultados educativos de los hijos. Ferhmann, Keith y Reimers (1987) comprueban que el nivel de IP, la capacidad y ser niña influyen positivamente en el logro. Keith et al. (1993) señalan los resultados escolares previos, el nivel de IP, la probabilidad de que surjan dificultades y el ESE familiar como los principales antecedentes del logro. Por su parte, otros autores destacan su efecto indirecto en los resultados educativos, por su acción favorable en la motivación de los hijos (Grolnick y Slowiaczer, 1994), o aumentando el tiempo dedicado a realizar los deberes y disminuyendo el dedicado a ver la TV, como comprobó el grupo de Keith.

De igual forma, ni todos los tipos de IP han mostrado estar relacionados con el logro de la misma forma, ni una misma variable familiar afecta del mismo modo a los diferentes tipos de IP. Singh, Bickley, Trivette, Keith, Keith y Anderson (1995) señalan que mientras el nivel de aspiraciones educativas de los padres tiene una poderosa influencia en los resultados académicos de los estudiantes de octavo, la comunicación padres-hijo y la participación de los padres en actividades escolares influyen poco. Por su parte, Miller (1986) indica que el nivel educativo de los padres se refleja en su interés en las cuestiones escolares, pero no en el número de visitas a la escuela o en su participación en las asociaciones de padres.

Finalmente, pensamos que el tipo y el nivel de IP no es independiente del papel desempeñado por los profesores, ni que sus efectos puedan ser desligados de sus creencias y percepciones. Hulsebosch (1991) diferencia entre profesores altos y bajos invo-

lucradores de padres; por tanto, cabe preguntarse sobre cómo influyen los profesores en el nivel de IP.

Epstein (1987, Dauber y Epstein, 1989) afirma que el mejor predictor de la IP son las prácticas de los profesores destinadas a promover y guiar la IP y su sensibilidad ante las necesidades diferenciales de los padres. Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie (1992) señalan que la autoeficacia percibida de los profesores favorece la IP. Por contra, Seeley (1989) observa que algunos profesores no creen que promover la IP forme parte de su rol profesional, pues a menudo interfiere en la «instrucción» de la que sí son responsables.

Las creencias de los profesores respecto de las variables familiares también repercute en los niveles de IP. Davies (1989) afirma que una creencia muy extendida entre los profesores es que los padres con bajos ingresos tienen poco o nada que aportar a la educación de sus hijos. Además, muchos profesores perciben las variables familiares como las principales «responsables» de los problemas de conducta y de las necesidades educativas de los alumnos (Guttman, 1982; Moses y Croll, 1987). Del mismo modo, Leitch y Tangri (1988) señalan que los profesores se sienten impotentes ante los problemas que niños y familias traen a la escuela y la escasa IP, lo que acaba explicando la escasa comunicación entre padres y profesores (Gibson y Dembo, 1984). En un sentido opuesto, Rich (1987) afirma que el énfasis que ponen los profesores en las condiciones familiares debe interpretarse como un reconocimiento del hogar como ambiente educativo, más que como un déficit del niño o como intentos de culpabilizar a la familia.

El objetivo general del presente trabajo es comprender cómo el nivel socioeconómico familiar y la inteligencia del alumno influyen en los resultados educativos del alumno estimados por el profesor, siendo las variables intermediarias la implicación

de los padres en la educación de los hijos y el nivel cultural de los padres estimado por el profesor.

Método

Muestra

La muestra estaba formada por todos los alumnos de séptimo de Primaria (en la actualidad 1º de E.S.O.) (N=163), sus padres y sus profesores, de tres colegios públicos del área urbana de Castellón, seleccionados por la Inspección Educativa como colegios representativos de las diferentes áreas socio-escolares de la ciudad.

Los alumnos estaban escolarizados en cinco aulas, dos en el colegio A (N=27 y 34), dos en el colegio B (N=40 y 39) y una en el colegio C (N=24). Al no poder completar la información de 13 alumnos, la muestra se redujo a 150 alumnos (85 chicos y 65 chicas, con un N por aula de 25, 32, 34, 35 y 24, respectivamente). El 92% de los alumnos tiene 13 años y se distribuye homogéneamente en las cinco aulas en cuanto a género y edad.

La distribución de los padres y de las madres en los diferentes niveles de estudios coincide: el 19% no ha concluido los estudios primarios; el 50% tiene estudios primarios y el 31% tienen estudios de secundaria o universitarios. La distribución de padres y madres en los diferentes niveles profesionales es diferente. Entre las madres, el 41% son amas de casa, el 34% son asistentas o jornaleras, el 16% son administrativas o técnicas de grado medio, un 2% regenta un pequeño negocio y un 7% desempeña una profesión liberal. En el caso de los padres, el 16% está en paro o tiene un nivel profesional de peón o similar, el 20% son autónomos (tienen su propio negocio, sin empleados), el 40% son técnicos especialistas o tienen un pequeño negocio con empleados, y el 24% desempeña profesiones liberales.

Procedimiento

Una vez adjudicados los colegios, los autores informaron a los directores los objetivos de la investigación y se solicitó la participación de los alumnos de 7º grado.

En primer lugar, todos los alumnos cumplieron un test de inteligencia. A continuación, se pidió a los profesores-tutores que estimaran el nivel de sus alumnos en diferentes dimensiones educativas (grado de esfuerzo, rendimiento académico, etc.). Posteriormente, se solicitó a cada profesor que informara sobre el nivel y modalidad de IP de cada una de las familias de sus alumnos. Los investigadores comunicaron que el objetivo era conocer la percepción que ellos tenían sobre cómo determinada familia se relacionaba con ellos y con la escuela, con independencia de que esta información coincidiera o no con la que pudieran proporcionar otras personas, los mismos padres o los directores.

La información sobre el nivel profesional y el nivel de estudios de los padres y de las madres se solicitó directamente a las familias, mediante llamadas telefónicas. Estas medidas son índices válidos del ESE de la familia y, en consecuencia, del apoyo o de los recursos que los padres pueden ofrecer a los hijos.

Modelo

El modelo que proponemos es una modificación del de Keith et al. (1993). Este modelo permite testar la influencia de la IP percibida por el profesor en los resultados educativos de los alumnos de séptimo grado, una vez controladas las variables antecedentes relevantes (variables socioeconómicas familiares y capacidad intelectual del alumno).

El modelo realiza dos aportaciones originales respecto al de Keith: a) En primer lugar, el modelo considera que la IP que influye en los resultados educativos no es tan-

to la IP informada por los propios padres como la IP percibida por los profesores. De acuerdo con Hulsebosch (1991), los profesores pueden tener una orientación favorable o contraria a la IP y, como señalaran Grolnick y Slowiaczer (1994), los profesores pueden ser el mecanismo a través del cual se manifiestan los efectos positivos de la IP. b) En segundo lugar, el modelo considera que las múltiples influencias sobre los resultados educativos pueden estar mediadas por la valoración que el profesor realiza del alumno o de su familia. La opinión que el profesor tiene del alumno está muy influida por la que tiene de su familia y viceversa. En el cuestionario IP-P se introdujo un ítem en el que se preguntaba a los profesores que estimaran el nivel cultural de los padres. Si bien esta variable, por una parte, extrae su significado principalmente del hecho de formar parte de dicho cuestionario, por otra parte, el nivel cultural percibido por los profesores no es identificable con las variables socioeconómicas familiares, ya que sus correlaciones con la estimación del rendimiento académico, la inteligencia y la IP son muy superiores a las alcanzadas por cualquiera de las variables socioeconómicas (García y Clemente, 1994).

Aunque el modelo está centrado en los efectos de las variables familiares en las estimaciones del profesor de los resultados educativos, no podía desestimarse el efecto de la capacidad intelectual del alumno en sus propios logros escolares (Alexander, Pallas, y Cook, 1981). En el modelo se postula que las estimaciones de los resultados educativos de los alumnos que hace el profesor son el resultado directo de los recursos personales del alumno (capacidad intelectual) y de los recursos a los que el alumno tiene acceso, determinados por su origen social y el nivel de IP. Para testar el modelo se recurrió al análisis de ecuaciones estructurales, en concreto se empleó el programa EQS (Bentler, 1995).

Variables del Modelo

Variables socioeconómicas familiares

El nivel de estudios y el nivel profesional del padre y de la madre definen el SES familiar.

El nivel de estudios de los padres se categorizó de 1 a 5: valor 1 —sin estudios—, valor 2 —estudios de primaria incompletos—, valor 3 —graduado escolar—, valor 4 —bachiller, COU— y valor 5 —estudios universitarios—. En el nivel profesional se establecieron 5 categorías: valor 1 —parado, ama de casa—, valor 2 —jornalero, peón, obrero, agricultor, limpiador—, valor 3 —comerciante sin empleados, administrativo—, valor 4 —obrero especialista, comerciante con empleados— y valor 5 —profesional liberal, profesiones que requieren título universitario—.

Capacidad intelectual de los alumnos

Cada alumno cumplimentó la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales de Yuste (1988), en su forma Badyg-M. Esta batería proporciona medidas de capacidad intelectual verbal y de capacidad intelectual no-verbal. Se usaron las puntuaciones tipificadas de la escala de inteligencia verbal —formada por tres subtest: habilidad mental verbal, comprensión verbal y aptitud numérica— y de la escala de inteligencia no-verbal —formada por 3 subtests: habilidad mental no-verbal, razonamiento lógico y aptitud espacial.

Implicación de los padres

Los profesores estimaron el nivel de IP de los padres de sus alumnos, cumplimentando los factores del Cuestionario de Implicación de los Padres Percibida por los Profesores (IP-P, García, 1989) referidos a la IP en la escuela: contactos entre padres y

profesores (formado por 7 ítems de respuesta múltiple —siempre, frecuentemente, a veces, nunca—; p.e., «asisten a las reuniones de tutoría») y participación de los padres en la escuela (formado por 6 ítems de respuesta múltiple —siempre, frecuentemente, a veces, nunca—; p.e., «son miembros activos de la asociación de padres o del consejo escolar»). Estos dos modos de IP presentan un cierto paralelismo con dos de los tipos de IP propuestos Epstein (1988): PI at School y PI in Governance and Advocacy. Se trata de medidas de IP percibida por el profesor (Keith, 1991). Emplear medidas de IP percibida es habitual en la literatura, Stevenson y Baker (1987) recurrieron a la estimación de los profesores sobre la frecuencia con que los padres participaban en diversas actividades en la escuela, y Fehrman et al. (1987) preguntaron a los hijos sobre el nivel de IP.

En cuanto a la validez, los factores del Cuestionario IP-P establecen correlaciones significativas con la concepción de los padres de la enseñanza y su participación en la escuela (valores comprendidos entre $r = -.25$ y $r = .46$, para un $N = 75$). El análisis discriminante (García, 1989) clasificó correctamente al 87 % de los alumnos según su estatus social empleando las cuatro medidas del cuestionario IP-P y otras nueve medidas de evaluación del alumno por el profesor.

Nivel cultural de los padres

Se solicitó a los profesores que estimaran el nivel cultural de los padres utilizando una escala de cuatro categorías: «muy bajo», «bajo», «medio» y «alto». A los profesores no se les ofreció ningún criterio clasificatorio; lo que interesaba medir era su percepción del nivel cultural general de los padres. De esta forma se pretendía obtener un indicador global de la percepción que tienen los profesores de las familias de sus alumnos. Mediante un ANOVA en función del nivel

cultural de los padres estimado por los profesores, García y Rosel (1996) encontraron diferencias significativas en nivel intelectual, autoestima académica, estatus social, rendimiento estimado y nivel de esfuerzo de los alumnos, y en diversas medidas de IP.

Como se observa, se han priorizado las medidas perceptivas frente a las objetivas. Bronfenbrenner (1979) afirma que en la descripción del ambiente no sólo son importantes sus características físicas u objetivas, sino sobre todo el significado que adquieren dichas características para las personas que lo experimentan y perciben.

Resultados educativos de los alumnos

Se empleó la Escala de Evaluación del Alumno (EA-P, García, 1989), formada por 10 subescalas tipo Lickert, graduadas desde muy bajo (1) a muy alto (10). Se trata de una versión ampliada de la utilizada por Gutiérrez y Musitu (1985) en base a los criterios propuestos por Silva y Martorell (1982) en la elaboración de su batería de socialización. Para cada uno de los alumnos los profesores cumplimentaron las subescalas «estimación del nivel de rendimiento académico actual del alumno» y «estimación del nivel de esfuerzo del alumno».

Resultados

En la tabla 1 presentamos las correlaciones r de Pearson entre todas las variables, sus medias y desviaciones típicas, con el objeto principal de facilitar la replicación de los cálculos de los efectos. Ahora bien, interesa llamar la atención del lector, por una parte, que las correlaciones más altas con las medidas de resultados educativos son las que se obtienen con la variable nivel cultural de los padres y, por otra, que las correlaciones entre el nivel cultural de los padres y las variables socioeconómicas, aunque significativas, son más bajas de lo esperado.

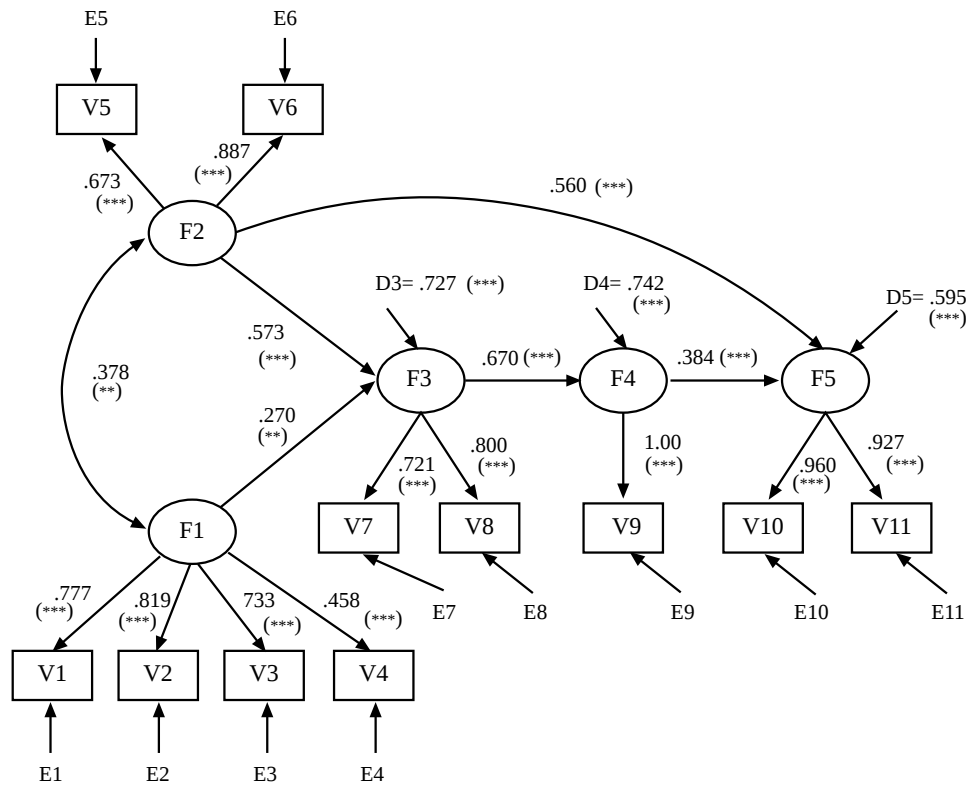
Estos aspectos indican no sólo la importancia de la variable nivel cultural estimado de los padres, sino que esta variable no se identifica sin más con las variables socioeconómicas familiares, sugiriendo que inciden otros componentes en su estimación.

En el modelo de efectos propuesto en la Figura 1, la variable dependiente es la variable latente F5 «resultados educativos de los alumnos estimados por el profesor», y está compuesta por las variables rendimiento estimado del alumno y nivel de esfuerzo estimado del alumno. La variable latente F1 «variables socioeconómicas familiares» y la variable latente F2 «capacidad intelectual del alumno» constituyen las variables independientes del modelo. La variable latente F1 incluye las variables nivel profe-

sional de la madre, nivel de estudios de la madre, nivel profesional del padre y nivel de estudios del padre. La variable latente F2 está formada por dos variables de carácter cognitivo, capacidad intelectual verbal y capacidad intelectual no-verbal. Finalmente, la variable latente F3 «nivel de IP en la educación de los hijos» y la variable latente F4 «nivel cultural de los padres» participan en el modelo como variables mediadoras. La variable latente F3 está formada por dos variables, el factor 1 —contactos percibidos entre profesores y padres— y el factor 4 —participación percibida de los padres en la escuela— del cuestionario IP-P; la variable latente F4 está formada por una sola variable, nivel cultural de los padres estimado por el profesor.

Tabla 1
Correlaciones, medias y desviaciones típicas de las variables medidas (N= 150)

Variables	Nivel Profesional Madre	Nivel de Estudios Madre	Nivel de Estudios Padre	Nivel Profesional Padre	Inteligencia General Verbal	Inteligencia General No Verbal	Contactos Percibidos Profesor-Padres	Participación Percibida de los Padres en la Escuela	Nivel Cultural Percibido de los Padres	Rendimiento Estimado del Alumno	Esfuerzo Estimado del Alumno
V1	1.00										
V2	.66 (p=.000)	1.00									
V3	.54 (p=.000)	.60 (p=.000)	1.00								
V4	.34 (p=.000)	.33 (p=.000)	.43 (p=.000)	1.00							
V5	.24 (p=.003)	.30 (p=.000)	.22 (p=.008)	.16 (p=.046)	1.00						
V6	.16 (p=.044)	.27 (p=.000)	.09 (p=.269)	.01 (p=.878)	.56 (p=.000)	1.00					
V7	.30 (p=.000)	.30 (p=.000)	.29 (p=.000)	.19 (p=.023)	.41 (p=.000)	.34 (p=.000)	1.00				
V8	.30 (p=.000)	.25 (p=.002)	.23 (p=.004)	.15 (p=.068)	.43 (p=.000)	.34 (p=.000)	.59 (p=.000)	1.00			
V9	.30 (p=.000)	.21 (p=.011)	.34 (p=.000)	.21 (p=.010)	.40 (p=.000)	.37 (p=.000)	.44 (p=.000)	.55 (p=.000)	1.00		
V10	.27 (p=.001)	.27 (p=.001)	.30 (p=.000)	.20 (p=.014)	.62 (p=.000)	.47 (p=.000)	.36 (p=.000)	.44 (p=.000)	.62 (p=.000)	1.00	
V11	.27 (p=.001)	.25 (p=.002)	.26 (p=.001)	.25 (p=.002)	.62 (p=.000)	.42 (p=.000)	.37 (p=.000)	.45 (p=.000)	.58 (p=.000)	.89 (p=.000)	1.00
Media	1.01	3.25	3.21	2.67	47.65	49.66	12.09	6.80	2.79	5.86	5.54
D. T.	1.13	1.01	.99	1.13	13.63	14.80	6.00	3.16	.96	2.26	2.29



Nota: Los efectos están puestos sobre variables estandarizadas. Junto al coeficiente de cada efecto se indica su significación: (*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$; (***) $p < 0.001$

- F1: Nivel socioeconómico familiar.
- F2: Capacidad intelectual del alumno.
- F3: IP en la educación de los hijos.
- F4: Nivel cultural de los padres percibido por el profesor.
- F5: Logros educativos estimados por el profesor.
- V1: Nivel profesional de la madre.
- V2: Nivel de estudios de la madre.
- V3: Nivel de estudios del padre.
- V4: Nivel profesional del padre.
- V5: Inteligencia general no-verbal.
- V6: Inteligencia general verbal.
- V7: Contactos percibidos profesor-padres.
- V8: Participación percibida de los padres en la escuela.
- V9: Nivel cultural percibido de los padres.
- V10: Rendimiento estimado del alumno.
- V11: Nivel de esfuerzo estimado del alumno.

Figura 1. Diagrama de efectos estandarizados con los resultados obtenidos.

El modelo resulta estadísticamente significativo, con un grado de ajuste muy alto a los datos ($\chi^2 = 43.89$, g.l. = 39, $p = .27$, BBI = .948). Todos los efectos (valores γ y β) encontrados son significativos.

Los antecedentes directos de los resultados educativos del alumno estimados por el profesor son el nivel cultural de los padres ($\gamma = .384$; $p < .001$) y la capacidad intelectual del alumno, fundamentalmente verbal ($\gamma = .560$; $p < .001$). Además, la capacidad intelectual del alumno también tiene un efecto indirecto significativo en el logro a través de la implicación y del nivel cultural de los padres ($\gamma = .138$; $p < .01$) (ver Tabla 2). Es interesante reseñar que la variable latente F5 está explicada en el 65% de su varianza. Estos resultados indican que a medida que la capacidad intelectual de los hijos es más alta y se incrementa el nivel cultural de los padres estimado por el profesor, el profesor percibe que el rendimiento académico del alumno es mejor y que su esfuerzo por conseguirlo es mayor.

Por su parte, el nivel cultural de los padres tiene como antecedente directo el ni-

vel de IP ($\beta = .670$; $p < .001$). Dado que ambas medidas son estimadas por el profesor, este resultado sugiere que los profesores creen que los padres que más se relacionan con ellos y que más participan en actividades de la escuela tienen mayor nivel cultural.

Ahora bien, la IP está afectada por las variables socioeconómicas familiares ($\beta = .270$; $p < .01$) y la capacidad intelectual de los hijos ($\beta = .537$; $p < .001$). Es decir, en opinión de los profesores, los padres con niveles educativos y profesionales más altos, y con hijos más inteligentes se implican más en la escuela. La IP también tiene un efecto indirecto en el logro de los alumnos percibido por el profesor a través del nivel cultural de los padres ($\gamma = .258$; $p < .001$).

En nuestro modelo no se han encontrado efectos directos de las variables socioeconómicas familiares en el logro educativo de los alumnos. Su influencia es indirecta (pero significativa) a través de la IP ($\gamma = .069$; $p < .05$). Además, dada la covarianza positiva y significativa entre capacidad intelectual de los hijos y las variables socioeconómicas familiares ($r = .372$; $p < .01$) y el amplio acuerdo entre los autores en vincular altos niveles intelectuales de los hijos con ESE alto (Villanueva, García y Sorribes, 1994; Walberg y Marjoribanks, 1976), no podemos ignorar su contribución a los resultados educativos.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran claramente que la familia influye en los resultados educativos de los hijos mediante la percepción que tiene el profesor. Tanto el nivel cultural estimado de los padres como las variables de ESE familiar y las diferentes dimensiones de IP estimadas son antecedentes de las valoraciones de los alumnos realizadas por los profesores. La suma de sus efec-

<i>Tabla 2</i> Efectos directos, indirectos y totales de las variables socioeconómicas familiares, la implicación percibida de los padres, el nivel cultural percibido de los padres y la capacidad intelectual de los alumnos en la Estimación de los Resultados Educativos de los Alumnos por parte del Profesor			
Factores	Efectos		
	Directos	Indirectos	Totales
Variables. Socioeconómicas Familiares	–	.069	.069
Implicación Percibida de los Padres	–	.258	.258
Nivel Cultural Percibido de los Padres	.385	–	.385
Capacidad Intelectual del Alumno	.560	.139	.699

tos directos e indirectos es muy elevada ($\gamma=.711$), ligeramente superior al efecto total de la capacidad intelectual de los hijos ($\gamma=.699$), sin olvidar que parte del efecto de la capacidad intelectual en el logro educativo se produce a través de la IP y del Nivel Cultural de los padres (Ver Tabla 2).

La IP en la educación de los hijos sólo ha mostrado tener efectos indirectos en los resultados educativos de los hijos ($\gamma=.258$; $p<.001$). Pero si consideramos que la IP es la única variable que hemos empleado que admite ser modificada mediante intervención planificada, su importancia se incrementa. La IP es vista por el profesor, por tanto, como un factor que facilita el éxito de los alumnos. En García y Clemente (1994) se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre diversas medidas de IP y los resultados educativos. Grolnick y Slowiaczer (1994) sugieren que si el profesor percibe que los padres están implicados en la escuela, el profesor puede ser el canal a través del cual se producen los efectos positivos de la IP en el logro y ajuste de los hijos. Por su parte, Epstein (1988) señala que el que los padres se reúnan con el profesor puede influir en que éste tenga más interés en orientar al alumno, al mismo tiempo que posibilita el que los padres conozcan mejor las metas que el profesor tiene para el niño.

En cuanto al efecto diferencial de las variables socioeconómicas familiares y de la IP en los resultados educativos de los hijos, nuestros resultados confirman los encontrados por Keith et al. (1993): si, por una parte, el efecto de las variables socioeconómicas familiares en el logro es indirecto y pequeño, por otra, se confirma la tesis de que la IP está en función del ESE familiar. De acuerdo con estos resultados, los profesores perciben la presencia de los padres en la escuela como un recurso para el logro educativo de los hijos, y que la asistencia o participación de los padres en la escuela es más frecuente entre las familias con niveles pro-

fesionales y educativos altos, o de otros signos de ESE superior. No obstante, debemos ser cautos, ya que como afirman Grolnick y Slowiaczer (1994), puede ser que padres con diferentes niveles educativos se impliquen utilizando modalidades diferentes.

Al hilo de los argumentos anteriores, la ubicación en el modelo de la variable «nivel cultural de los padres estimado por el profesor» merece una consideración especial. El que esta variable latente sea la única, junto con la capacidad intelectual del alumno, que influye directamente en el logro, y que todos los demás factores, incluido también el de capacidad del alumno, muestren efectos indirectos en el logro a través del nivel cultural, parecen sugerir que se trata de una variable de carácter molar, en la que el profesor aglutina o resume las diversas informaciones que dispone del alumno y de su entorno familiar. Este resultado puede ser explicado a partir de los hallazgos que aportan diversas áreas de investigación.

La investigación sobre las expectativas que el profesor se forma del alumno sugiere que muchos de los juicios que los profesores hacen sobre sus alumnos son generalizaciones (Carr y Kurtz, 1991) elaboradas a partir de alguna característica «dominante» en el alumno, y a partir de las teorías (cotidianas o científicas) «pre-existentes» en la cultura. Como señala Pajares (1992), las creencias de los profesores son el resultado de un proceso de «enculturalización»; en concreto, puede ser que el valor educativo atribuido a algunas características de la vida familiar en nuestra sociedad formen parte de la red semántica de creencias que el profesor utiliza a la hora de estimar el rendimiento de los alumnos. En esta línea, nuestro trabajo parece invitar a pensar que los profesores, a la hora de elaborar sus creencias sobre los determinantes educativos, recurren a aquellas características del ambiente familiar, que por su carácter más «visible» o «externo» son más fácilmente accesi-

bles, como son el nivel educativo y profesional de los padres, o la presencia de los padres en la escuela.

Esta afirmación resulta especialmente importante, dado que las ideas implícitas de los profesores son especialmente resistentes al cambio, poseen una fuerte penetración en sus esquemas cognitivos sobre la educación de los niños, y sus efectos se manifiestan en el modo en que el profesor planifica la enseñanza, se relaciona y evalúa al alumno (Marrero, 1994; Fuchs, Fuchs y Phillips, 1994). Como afirma Davies (1989), los profesores creen que los padres de clase social baja tienen poco que ofrecer a la escuela y a sus propios hijos. Johnson (1991) también detectó que los profesores subestiman o ignoran la IP en el hogar, lo que les lleva a elaborar una pobre imagen de los alumnos cuyos padres no acuden a la escuela.

Otro tipo de explicaciones viene de la mano de los beneficios educativos asociados a la clase social media y alta. Coleman (1987) afirma que las escuelas, independientemente de su calidad, son más efectivas con los niños que viven en hogares que poseen un «fuerte background» que con aquellos niños que proceden de familias con «débil background». Laureau (1989) concluye que el nivel de IP está unido a la clase social de los padres. Connell, Asheden, Kessler, y Dowsett (1982) sugieren que los profesores tienen en mente ciertas combinaciones de variables familiares cuando se refieren a un alumno con «buenos» o «malos» antecedentes familiares, y que se tiene la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en estas cualidades deseables. Otros autores sugieren que el elemento fundamental en los resultados educativos de los alumnos es la continuidad en las reglas de interacción que prevalecen en la escuela y en el hogar (Hansen, 1986), o el consenso entre la escuela y el hogar en

las metas a lograr (Hess y Holloway, 1984), lo que es más fácil de lograr con las familias de clase media y media-alta. Laosa (1978) encontró una enorme similitud entre el tipo de estrategia educativa utilizada por las madres de nivel educativo alto y el estilo de enseñanza de los profesores. Estos hallazgos pueden explicar no sólo el éxito de los alumnos pertenecientes a familias con niveles culturales medio-altos, sino también los logros por debajo de su capacidad de los niños pertenecientes a minorías étnicas (Frisby, 1992).

En resumen, se puede concluir que las características familiares influyen en las percepciones que los profesores se forman de sus alumnos tanto como su capacidad intelectual, que los profesores tienden a integrar la información que poseen de la familia y del alumno, y que la IP como proceso de conexión familia-escuela juega un papel central en las valoraciones que los profesores hacen del alumno.

Se hace necesario investigar las ideas y creencias que los profesores tienen de la familia, de la diversidad familiar, de las distintas formas en que la familia asume su rol educativo y su participación en los procesos de escolarización de sus hijos. La escuela debe reinterpretar su acción educativa, de forma que las referencias a las condiciones «familiares» no sean vistas tanto como explicación de los pobres resultados educativos de los alumnos, sino como estímulo para activar prácticas implicadoras que partiendo de los valores y percepciones que los padres tienen de la escuela, den respuesta a sus necesidades y resulten beneficiosas para los propios padres, sus hijos y la escuela. Las actitudes de las escuelas y de los profesores hacia la IP juegan un rol básico (Hulsebosch, 1991; Epstein, 1986), pues, como han comprobado Epstein y Dauber (1989), la clase social y otras características familiares pierden gran parte de su peso cuando se consideran las prácticas empleadas por

los profesores y las escuelas para animar y guiar la implicación de los padres.

El sistema escolar debería incorporar cuanto antes el trabajo sistemático con las familias, promoviendo modelos comprensivos de colaboración escuela-familia y desarrollando procedimientos de IP variados y diferenciados en respuesta a la diversidad familiar, que sean percibidos por padres y profesores como factibles, de modo que cada cual pueda optar por aquella modalidad en la que se encuentre más cómodo, estudiando la viabilidad y eficacia de cada

modalidad en función de las metas propuestas.

Agradecimientos

El trabajo ha sido posible gracias a la Ayuda de Investigación GV-2429/94 del Programa de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico de la Generalitat Valenciana (España) y al Proyecto de Investigación DGES PS94-0087 del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica del Ministerio de Educación y Cultura.

Referencias

- Alexander, K. L., Pallas, A. M. & Cook, M. A. (1981). Measure for measure: On the use of endogenous ability data in school-process research. *American Sociological Review*, 46, 619-631.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, M. & Kurtz, B. E. (1991). Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. *British Journal Educational Psychology*, 61, 197-206.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Franklin, M. J. (1992a). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities, pp. 19-51. En S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.). *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence*. Washington: NASP.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992b). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Connell, R. W., Asheden, D. J., Kessler, S. & Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Sydney: Allen and Unwin.
- Conoley, J. C. (1989). Cognitive-behavior approaches and prevention in the schools, pp. 535-568. En J. N. Hughes & R. J. Hall (Eds.). *Cognitive behavioral psychology in the schools*. New York: Guilford Press.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1989). *Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools*. Artículo presentado en the annual meeting on the American Educational Research Association, San Francisco.
- Davies, D. (1989). *Poor parents, teachers, and the schools: Comments about practice, policy, and research*. Artículo presentado en the annual meetig on the American Educational Research Association, San Francisco.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-293.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family school connections: Teacher practices and parent involvement, pp. 121-136. En K. Hurrelmann, F. Kaufman & F. Losel (Eds.). *Social interventions: Potential and constraints*. New York: de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66, 58-59.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 1, 99-126.

- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1989). *Teacher attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Fehrman, P. G.; Keith, T. Z. & Reimers, Th. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and Indirect effects of parental involvement on high schools grades. *Journal of Educational Research*, 80, 6, 330-337.
- Frisby, C. L. (1992). Parent education as a means for improving the school achievement of low-income african-american children, pp 127-155. En S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.). *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence*. Washington: NASP.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. & Phillips, N. (1994). The relations between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 94, 3, 331-345.
- García, F. J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: Un modelo de intervención con niños y padres como coterapeutas*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Mimeo y microfilmado.
- García, F. J. y Clemente, R. A. (1994). Las variables de estructura familiar como antecedentes de la valoración de los profesores de los alumnos. *Actas del II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife, 8-9-10 de Diciembre.
- García, F. J., Clemente, R. A., Sorribes, S. y Villanueva, L. (1994). Variables demográficas familiares y desarrollo de los hijos. *Actas del II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife, 8-9-10 de Diciembre.
- García, F. J. y Rosel, J. (1996). Influencia de variables familiares en el desarrollo y el rendimiento escolar de los hijos (no publicado)
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gutierrez, M. y Musitu, G. (1985). La disciplina familiar y su relación con autoestima, rendimiento escolar y adaptación social. Premio «Pilar García Villegas».
- Gutmann, J. (1982). Pupils', teachers', and parents' causal attributions for problem behavior at school. *Journal of Special Education*, 76, 14-21.
- Hansen, D. A (1986). Family-school articulations: The effects of interaction role mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Hess, R. D. & Holloway, S.D. (1984). Family and schools as educational institutions, pp 179-222. En R. D. Parke et al. (Eds.). *Reviewing child development research, vol 7: The family*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1992). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24 (3), 417-435.
- Hulsebosch, P. L. (1991). Beauty the eye of the beholder: How and why teachers involve parents. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 183-200.
- Johnson, D. (1991). Parents, students and teachers: A three-way relationship. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 171-181.
- Keith, T. Z. (1991). Parent involvement and achievement in high schools, pp 125-141. En S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*, vol 5. Greenwich, CT: JAI Press.
- Keith, T. Z., Troutman, G. C., Trivette, P. S., Keith, P. B., Bickley, P. G. & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 3, 474-496.
- Laosa, L. M. (1978). Maternal teaching strategies in chicano families of varied educational and socioeconomic levels. *Child Development*, 49, 1129-1135.
- Laureau, A. (1989). *Home advantage*. Philadelphia: Falmer Press.
- Leitch, L.M. & Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66, 70-74.
- Marjoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: A study of children's learning environment. *International Journal of Educational Research*, vol 21, 439-555
- Marrero, J. (1994). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, págs. 243-276. En M. J. Ro-

drigo, A. Rodríguez y J. Marrero. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Miller, J. D. (1986). *Parental involvement in the schools: Causes and effects*. Artículo presentado en the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Milne, A. M. (1989). Family structure and the achievement of children, pp. 32-65. En W. J. Weston (Ed.). *Education and the American family*. New York: New York University Press.

Moses, D. & Croll, P. (1987). Parents as partners or problems? *Disability, Handicap, and Society*, 2, 75-84.

Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy concept. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Reynolds, A. J. & Lee, J. S. (1991). Factor analyses of measures of home environment. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 181-192.

Rich, D. (1987). *Schools and families: Issues and actions*. Washington, DC: National Education Association.

Seeley, D. S. (1989). A new paradigm for parent involvement. *Educational Leadership*, 47 (2), 21-23.

Silva, F. y Martorell, M. C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promoción del Libro Universitario.

Singh, K., Bickley, P., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 299-317.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

Villanueva, L., García, F. J. y Sorribes, S. (1994). Variables familiares y desarrollo cognitivo. *Actas del II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife, 8-9-10 de Diciembre.

Walberg, H. & Marjoribanks, K. (1976). Family environment and cognitive development. Twelve analytic models. *Review of Educational Research*, 45, 527-552.

Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappa*, 65, 397-400.

Yuste, C. (1988). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Escala Badyg-M*. Madrid: Tea Ediciones.

Aceptado el 15 de diciembre de 1998