

GARCÍA BACETE F. J. y Rosel, J. (1997). Influencia de las variables de estructura familiar en la implicación de los padres en la escuela y en los resultados educativos de los hijos. En J. Beltrán, V. Santiuste, P. Fernández, A. Tocino y P. Fernández (comp.). *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica* (502-509). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. ISBN: 8474915716 (v.2).

Influencia de las variables de estructura familiar en la implicación de los padres en la escuela y en los resultados educativos de los hijos .¹

Dr. Francisco-Juan García Bacete² y Dr. Jesús Rosel Remirez²

Introducción

El que las variables familiares influyen en el desarrollo y aprendizaje de los hijos resulta en la actualidad una evidencia bastante comprobada (Christenson et al., 1992a, 1992b; García et al. 1994). Diversos autores han diferenciado entre variables familiares estructurales y de proceso (Reynolds & Lee, 1991). Entre las primeras se suele incluir el nivel de estudios, el nivel profesional, el estatus marital, los ingresos familiares, el lugar de residencia, el tipo de vivienda y las variables de constelación familiar. Las variables proceso, a las que Walberg (1984) denominó el "currículum del hogar", han sido agrupadas por Christenson et al. (1992b) en cinco categorías: implicación de los padres en la educación de los hijos (IP), expectativas y atribuciones de los padres, ambiente afectivo, estilo disciplinario de los padres y estructura de aprendizaje en el hogar.

Sin embargo, el grado en que influyen unas y otras continúa siendo motivo de discrepancias. Mientras Walberg (1984) encuentra que el currículum del hogar predice el aprendizaje académico dos veces más que el estatus socioeconómico familiar, Keith et al. (1993) observan que el efecto total del estatus socioeconómico sobre el logro académico es superior al aportado por el nivel de IP. No obstante, como señala Marjoribanks (1987), los ambientes familiares son "espacios sociales creados por la intersección del estatus social y las dimensiones de clima familiar", lo que supone, al menos, no menospreciar la contribución que pueden tener las variables de estructura familiar, en tanto que contribuyen a definir contextos únicos de recursos y posibilidades para el desarrollo personal y educativo de los hijos.

Diversos trabajos avalan la influencia de las variables familiares en el desarrollo y en los logros escolares de los hijos. Así, García y Clemente (1994) informan que las variables de estatus social de los padres correlacionan positivamente con los resultados educativos de los alumnos y el nivel de IP, mientras que las variables número de hijos, duración de la jornada laboral de la madre y acontecimientos significativos en la vida de

¹El trabajo ha sido posible gracias a la Ayuda a la Investigación concedida al primer autor por la dirección General de Investigación científica y Técnica (PS94-0087).

²Profesores Titulares del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Universitat Jaume I. Castellón

los padres y de los hijos se asocian negativamente. Igualmente, García, Clemente, Sorribes y Villanueva (1994) han mostrado cómo las variables de estatus socioeconómico familiar, en especial el nivel educativo de la madre, están más estrechamente relacionadas con el desarrollo de los hijos que las variables de constelación familiar, de ajuste marital o tipo de residencia.

La calidad de las interacciones padres-hijos (cálidas, didácticas y autoritativas) ha sido frecuentemente asociada con la calidad de ejecución de las tareas académicas de los hijos (Feldman & Wentzel, 1990) y con el ajuste escolar de los adolescentes (Scott & Scott, 1989). Ahora bien, los comportamientos parentales están vinculados con las actitudes parentales hacia la educación de los hijos, y éstas son distintas en diferentes clases sociales como consecuencia de las diferencias en creencias/valores vinculados a los niveles profesionales (Kohn, 1969).

Las experiencias laborales de los padres pueden afectar a sus hijos en la medida en que alteran el ambiente familiar; así, García y cols. (1990a) señalan que la situación de paro de los padres correlaciona positivamente con el estatus social negativo de los hijos, que el nivel profesional del padre promueve autocontrol en los hijos, lo que ha mostrado estar asociado con las calificaciones académicas (García y Musitu, 1993), y que niveles profesionales bajos de la madre se asocian con autoestima de ansiedad.

En cuanto al nivel educativo de los padres, Laosa (1978) informa que existe una enorme similitud entre el tipo de estrategias utilizadas por las madres de nivel educativo elevado y el estilo académico de los profesores, lo que facilita una transición exitosa. Al contrario, la discontinuidad entre familia-escuela (Marjoribanks, 1994) puede estar explicando las altas proporciones de niños de familias con estatus socioeconómico bajo con rendimientos por debajo de sus posibilidades y altas tasas de abandonos (Laosa, 1984). Por su parte, Miranda (1985) observa que las técnicas disciplinarias afectivas son más utilizadas por padres con estudios universitarios y que los hijos de padres autoritativos y afectivos son los que mayores ventajas cognitivas y sociales alcanzan.

La investigación también muestra que el logro escolar de los estudiantes de familias numerosas es ligera, pero consistentemente más bajo que el de los hijos de familias más pequeñas (Blake, 1989). Así, García y cols. (1990b) afirman que el número de hermanos es una variable importante del perfil ecológico del alumno rechazado. Y, en general, se ha encontrado que tamaño familiar y actitudes parentales hacia la educación se encuentran estrechamente vinculados (Estarelles, 1987).

Los resultados que acabamos de comentar, y otros similares, han originado un creciente interés en el estudio de los efectos de la IP en la educación de los hijos

(Coleman, 1987), pudiéndose concluir que la IP es un proceso eficaz y necesario para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Christenson et al., 1992a). No obstante, Keith (1991) concluye que los efectos de la IP pueden variar en función de la edad de los estudiantes, de la definición de IP que usen los investigadores y de quién informe de los niveles de IP, así como de las medidas de logro que se realicen. No obstante, la IP es uno de los factores citados con mayor frecuencia entre los antecedentes del logro educativo de los hijos (Keith et al., 1993), bien como antecedente directo, bien influyendo en otros procesos familiares o del hijo, o afectando las percepciones de los profesores (Epstein, 1988). Y por otra parte, las variables de estatus sociocultural de la familia aparecen entre los antecedentes de la IP (Stevenson & Baker, 1987; Grolnick & Slowiaczer, 1994). Pero ni todos los tipos de IP han mostrado estar relacionados con el logro escolar de la misma forma (Singh et al., 1995), ni una misma variable familiar afecta a los diferentes tipos de IP de la misma forma (Miller, 1986).

Metodología

El objetivo que se pretende comprobar es si las variables de estructura familiar establecen diferencias en los niveles de IP y en los logros educativos de sus hijos. En este sentido, y de acuerdo con los análisis correlacionales previos (García y Clemente, 1994) las hipótesis que se plantean son: 1) es de esperar que a medida que el nivel de estudios de los padres sea más alto se incremente su implicación en la escuela y que los resultados escolares de sus hijos sean mejores; 2) es de esperar que los padres con nivel profesional más alto se impliquen más en la escuela y que los logros escolares de sus hijos sean superiores a los padres con niveles profesionales más bajos o desempleados; y 3) que las familias con un sólo hijo se impliquen más en la escuela y que los hijos únicos obtengan mejores resultados escolares.

Muestra. Para llevar a cabo el estudio se ha utilizado una muestra formada por 150 alumnos (86 varones y 64 mujeres) de séptimo de EGB de tres colegios públicos, sus 150 padres y sus 5 profesores tutores.

Instrumentos. A los profesores-tutores se les pidió que realizaran una valoración de cada uno de sus alumnos y del nivel de implicación de sus padres, utilizando la Escala de Evaluación del Alumno (EA-P, García, 1989) y el Cuestionario de Percepción de la Implicación de los Padres por Tutores (IP-T, García, 1989), respectivamente.

La Escala EA-P refleja las estimaciones del profesor sobre el estatus, capacidad y características socioinstruccionales del alumno, y está formada por 10 subescalas tipo Lickert graduadas de 1 a 10 (desde muy bajo -1- a muy alto -10-), de las que en el presente estudio se han seleccionado cuatro: la media del rendimiento escolar actual del

alumno, el nivel de esfuerzo del alumno, el grado de colaboración del alumno y el comportamiento del alumno en el aula.

El cuestionario IP-T está formado por 27 ítems de respuesta múltiple ("siempre", "frecuentemente", "a veces", "nunca") que proporcionan información sobre cuatro tipos de IP: contactos entre padres y tutores (formada por 7 ítems; ejemplo: "asisten a las reuniones de tutoría"), confianza y comunicación entre padres y tutor (8 ítems, ejemplo: "se da un clima de confianza tutor-familia"), actuación instruccional de los padres en el hogar (7 ítems, ejemplo: "piensa que participan activamente en la formación de hábitos de trabajo y de estudio de sus hijos") y participación de los padres en la escuela (5 ítems; ejemplo: "participan en las reuniones de la asociación de padres").

Los padres han participado en una Entrevista Semiestructurada (García, 1989). La Entrevista proporciona información, entre otros datos de la estructura familiar, del nivel de estudios y del nivel profesional de los padres, y del tamaño de la familia.

Resultados y Conclusiones

Las hipótesis planteadas han sido comprobadas mediante análisis de la varianza (ANOVA), realizados con el programa estadístico BMDP modulo 7V (Dixon, 1992). Los resultados se presentan en las tablas 1, 2, 3, 4 y 5. Los resultados son altamente positivos y apoyativos de las hipótesis formuladas, habiéndose encontrado 28 diferencias significativas, lo que representa el 70 % de los contrastes realizados.

En los ANOVAS en función del nivel de estudios (ver tablas 1 y 2) la muestra fué subdividida en tres grupos: grupo 1 (sin estudios o primaria incompleta), grupo 2 (primaria completa) y grupo 3 (medios y universitarios). En la tabla 1, se observan cinco valores de la F significativos, y dado que en todas las variables los valores de las medias son crecientes desde el grupo 1 al grupo 3 y que el test de Scheffe establece diferencias entre los grupos extremos, podemos afirmar cómo a medida que el nivel de estudios alcanzado por la madre es más alto aumenta su implicación en la escuela, se relaciona más frecuentemente con el tutor ($F=6.38$, $p=.002$) y participa más activamente en la escuela ($F=6.05$, $p=.003$), y mejoran los resultados educativos de los hijos, se esfuerzan más ($F=5.23$, $p=.006$), sus notas son más altas ($F=4.98$, $p=.008$) y son más colaboradores ($F=4.89$, $p=.008$).

Poner Aquí Tablas 1 y 2

En el ANOVA en función del nivel de estudios del padre (tabla 2) se sigue observando la misma tendencia creciente de las medias de los tres grupos para todas las variables ($G1 < G2 < G3$), alcanzándose en este caso seis diferencias significativas en las

cuatro medidas de IP y en dos de resultados académicos: contactos padres/tutores (F=7.53, p=.000), actuación instruccional en el hogar (F=4.45, p=.013), participación de los padres en la escuela (F=3.99, p=.20) y comunicación padres-tutor (F=3.79, p=.025), rendimiento (F=6.46, p=.002) y esfuerzo (F=5.38, p=.005).

El nivel profesional de los padres fue categorizado en tres grupos: grupo 1 (en paro), grupo 2 (limpieza, jornalero, obrero) y grupo 3 (administrativo, técnico, profesión liberal o empresario). En los ANOVAS realizados en función del nivel profesional de la madre y del padre (ver tablas 3 y 4, respectivamente) se puede observar que las medias de los tres grupos en todas las variables dependientes analizadas parecen seguir la tendencia representada por el esquema siguiente: $[G1=G2]<G3$, es decir, se muestra una superioridad de los profesionales liberales y de los empresarios sobre los otros grupos o situaciones laborales contrastadas.

En el ANOVA en función del nivel profesional de la madre la F es significativa en todas las variables analizadas. Las madres del grupo 3 se implican más en la educación de sus hijos en todas las modalidades de IP consideradas, y que los hijos de madres con profesiones técnicas y liberales alcanzan mejores resultados.

Poner Aquí Tablas 3 y 4

En el ANOVA en función del nivel profesional del padre, al igual que ocurre en las madres, los padres con profesiones liberales y técnicas se implican más en la escuela y en la educación de sus hijos que los padres con niveles profesionales inferiores, pero en este caso los niveles alcanzados por los padres empresarios y liberales son más bajos que sus correspondientes en las madres y se obtienen menos diferencias significativas: contactos padres/tutores (F=5.09, p=009), actuación instruccional de los padres (F=4.346, p=.014), participación de los padres en la escuela (F=3.16, p=.045), rendimiento (F=3.54, p=.031) y esfuerzo (F=7.46, p=.000).

En función de la variable número de hijos, clasificamos la muestra en tres grupos: grupo 1 (1 hijo), grupo 2 (2 hijos) y grupo 3 (más de 2 hijos). En el ANOVA en función del número de hijos (ver tabla 5), las medias de los tres grupos siguen la tendencia siguiente: $G1>[G2=G3]$. Es decir, las familias con un solo hijo se implican más en la escuela, básicamente por lo que se refiere al número de entrevistas que mantienen con los profesores (F=3.92, p=.022) y a la participación en actividades y asociaciones de la escuela (F=3.98, p=.020), y los resultados educativos de sus hijos son má altos, en especial en lo que se refiere al grado de colaboración en el aula (F=5.55, p=.004) y a las calificaciones escolares que obtienen (F=3.44, p=.034).

Poner Aquí Tabla 5

Resumiendo, podemos afirmar por una parte que las variables estructurales familiares establecen un amplio número de diferencias significativas entre grupos en las variables dependientes, mayor en el caso de los niveles de IP (53.5 %) que en los resultados académicos de los hijos (46.5 %), pero por otra parte, se observa un comportamiento diferencial de estas variables familiares en los niveles de IP y en los logros educativos de los hijos.

En cuanto al número de diferencias establecidas, el nivel profesional y el nivel de estudios se comportan de forma similar, el nivel profesional aporta 13 diferencias significativas y el nivel de estudios 11. Ahora bien, los efectos del nivel educativo parecen ser continuos y crecientes a lo largo de los diferentes niveles de estudios, en especial por lo que se refiere a los grupos extremos, mientras que la variable nivel profesional sólo establece diferencias entre los padres con mayor nivel profesional y los otros dos grupos (parados, amas de casa y jornaleros). Por lo que se refiere al tamaño familiar, aunque comparativamente establece un menor número de diferencias significativas que las otras dos variables familiares, sí que establece una tendencia claramente definida: las familias con hijo único VS las familias con dos o más hijos.

Por lo que a resultados educativos se refiere, los profesores perciben diferencias en función del nivel de estudios y del nivel profesional de ambos padres, siempre favorables a los niveles más altos, y del tamaño familiar, siempre favorable a los hijos únicos. Aunque, por otra parte, los logros educativos no parecen estar afectados en la misma extensión por las variables familiares, así mientras que en los cinco ANOVAS aparecen diferencias en las calificaciones escolares, la conducta sólo parece estar en función del nivel profesional de la madre. O como es el caso de la colaboración y el comportamiento de los hijos en las aulas que no han mostrado ninguna dependencia de las variables paternas, al no ser significativa ninguna de las comparaciones realizadas

Los profesores también establecen diferencias en los niveles de IP en función del nivel de estudios y del nivel profesional de ambos progenitores, y del número de hijos. Y aunque en función de las variables familiares se obtienen diferencias en todas las modalidades y niveles de IP, éstas se concentran en las modalidades de IP más objetivas y cuantificables que tienen lugar en la escuela, como son los contactos padres-tutor y la participación de los padres en las actividades y organizaciones de la escuela.

En definitiva, podemos afirmar que las variables de estructura familiar (nivel socioeconómico y tamaño familiar) influyen en los niveles de IP y en los resultados educativos de los hijos percibidos por los profesores. De tal forma, que a mayor nivel de estudios, mayor nivel profesional y menor número de hijos los profesores informan de niveles de IP más altos y mejores resultados escolares. Estos resultados coinciden con la

literatura consultada (Blake, 1989; García y Clemente, 1994; Jimenez, 1987; Marjoribanks, 1994). Es decir, parece ser que el nivel de IP está unido a la clase social de los padres (Laureau, 1989) y que los profesores tengan la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en las cualidades deseables (Connell et al., 1982).

En este sentido, nuestros resultados no confirman la sugerente hipótesis formulada por Grolnick and Slowiaczer (1994) de que cada nivel de estudios de los padres se asocia a determinadas formas de IP, sino muy al contrario, se constata que a mayor nivel socioeconómico mayor nivel de IP en todas sus formas. Aunque los datos sí confirman que la IP no es una estrategia exclusivamente restringida a las familias con niveles educativos altos.

Finalmente, se considera necesario contrastar los resultados empleando diferentes metodologías y avanzar hacia modelos causales (Castejón y Navas, 1992). Igualmente, queda claro que aunque las variables analizadas se caracterizan por su carácter estático en ningún caso los resultados deben ser interpretados en términos deterministas y de exclusividad, sino en relación y en correspondencia con los procesos que pueden activar o los recursos a los que dan acceso. Uno de ellos, sin lugar a dudas son los niveles y modalidades de implicación de padres.

Referencias Bibliográficas

- Blake, J. (1989). *Family size and achievement*. Berkeley: University of California Press.
- Castejón, J. C., & Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 61, 697-728.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992a). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. In S. L. Christenson, & J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence*. Washington, DC: 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.
- Dixon, W. J. (1992-Ed). *BMDP. Statistical Software Manual (2vol)*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parent involvement?. *Educational Horizons*, 66, 58-59.
- Estarells, R. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Valencia: Facultad de Psicología.
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4, 813-819.

- 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., & Clemente, R. A. (1994, en prensa). Las variables de estructura familiar como antecedentes de la valoración de los profesores de los alumnos. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife, 8-9-10 de Diciembre.
- García, F. J., Clemente, R. A., Sorribes, S., & Villanueva, L. (1994, en prensa). Variables demográficas familiares y desarrollo de los hijos. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife, 8-9-10 de Diciembre.
- García, F. J., & Musitu, G. (1993): Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, vol 4 (11), 73-87.
- García, F. J., Musitu, G., & Garcia, M. (1990a): El modelo ecológico del niño. Un análisis correlacional de sus subsistemas. *Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología*. Barcelona.
- García, F. J., Musitu, G., & Garcia, M. (1990b): El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *III Congreso de Psicología Social. Vol I*, pp 324-344. Santiago de Compostela.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in childrens' schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Jimenez, C. (1987). *Influencia de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos*. Departamento de Ciencias de la Conducta. E.U. de Enfermería. Universidad de Córdoba/CIDE.
- Keith, T. Z. (1991). Parent involvement and achievement in high schools. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction* (vol 5, pp 125-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Keith, T.Z. et al. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement?. Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 3, 474-496.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity. An study in values*. Homewood III Dorsey.
- Laosa, L. M. (1978). Maternal teaching strategies in chicano families of varied educational and socioeconomic levels. *Child Development*, 49, 1129-1135.
- Laosa, L. M. (1984). Ethnic, socioeconomic, and home language influences upon early performance on measures of abilities. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1178-1198.
- Laureau, A. (1989). *Home advantage*. Philadelphia: Falmer Press.
- Marjoribanks, K. (1987). Ability and attitude correlates of academic achievement: family-group differences. *Journal of Educational Psychology*, 2, 171.178.
- Marjoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: A study of children's learning environment. *Internatinal Journal of Educational Research*, vol 21, 439-555
- Miller, J. D. (1986). *Parental involvement in the schools: Causes and effects*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Miranda, A. (1985): *Estrategias familiares educativas, estructura de la familia y características psicosociales de los niños preescolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Facultad de Psicología.
- Reynolds, A. J. & Lee, J. S. (1991). Factor analyses of measures of home environment. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 181-192.
- Scott, W.A., & Scott, R. (1989). Family correlates of high-school student adjustment: A cross-cultural study. *Australian Journal of Psychology*, 41, 3, 269-284.
- Singh, K. et al (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.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappa*, 65, 397-400.

VARIABLES	1	2	3	F	NS	t ₁₂	t ₁₃	t ₂₃
Contactos padre-tutor	9.21	11.92	14.11	6.38	.002	--	<.01	--
Confianza y comunicación tutor-padres	15.07	17.01	17.46	1.44	.239	--	--	--
Actuación instruccional de los padres en el hogar	13.24	14.35	15.61	2.12	.124	--	--	--
Participación padres en la escuela	5.41	6.68	7.91	6.05	.003	--	<.01	--
Rendimiento	5.03	5.73	6.63	4.98	.008	--	<.05	<.10
Esfuerzo	4.62	5.46	6.30	5.23	.006	--	<.01	--
Colaboración	5.38	6.31	6.76	4.89	.008	<.10	<.01	--
Conducta	6.07	6.58	7.07	2.57	.080	--	--	--

Tabla 1: Anova en función del Nivel Educativo de la Madre. Valores: 1= Sin estudios (N= 29) = Estudios Primarios Completos (N=74); 3= Estudios Medios y Universitarios (N=46). t_{ij}= test de Scheffe entre el grupo i y el grupo j

VARIABLES	1	2	3	F	NS	t ₁₂	t ₁₃	t ₂₃
Contactos padre-tutor	10.45	11.03	14.77	7.53	.000	--	<.0	<.01
Confianza y comunicación tutor-padres	15.00	16.16	18.64	3.79	.025	--	<.05	<.10
Actuación instruccional de los padres en el hogar	12.59	14.28	15.98	4.45	.013	--	<.05	--
Participación padres en la escuela	5.79	6.58	7.77	3.99	.020	--	<.05	--
Rendimiento	4.72	5.85	6.56	6.46	.002	<.10	<.01	--
Esfuerzo	4.45	5.56	6.17	5.38	.005	<.10	<.01	--
Colaboración	5.72	6.27	6.62	1.98	.142	--	--	--
Conducta	6.14	6.65	6.87	1.37	.256	--	--	--

Tabla 2: Anova en función del Nivel Educativo del Padre. Valores: 1= Sin estudios (N=29); 2= Estudios Primarios Completos (N=74); 3= Estudios Medios y Universitarios (N=47). t_{ij}= test de Scheffe entre el grupo i y el grupo j

VARIABLES	1	2	3	F	NS	t ₁₂	t ₁₃	t ₂₃
Contactos padre-tutor	11.52	11.49	17.71	7.37	.000	--	<.01	<.01
Confianza y comunicación tutor-padres	16.26	16.36	20.57	3.07	.049	--	<.10	<.10
Actuación instruccional de los padres en el hogar	13.97	14.07	19.05	7.03	.001	--	<.01	<.01
Participación padres en la escuela	6.30	6.75	9.29	5.42	.005	--	<.01	<.05
Rendimiento	5.51	5.84	7.50	4.65	.011	--	<.05	<.05
Esfuerzo	5.18	5.51	7.29	5.09	.007	--	<.01	<.05
Colaboración	5.82	6.35	7.86	7.10	.001	--	<.01	<.05
Conducta	6.38	6.55	8.07	4.93	.008	--	<.01	<.05

Tabla 3: Anova en función del Nivel Profesional de la Madre: Valores: 1= ama de casa (N=61); 2= limpieza, obrera (N=75); 3= administrativa, técnica, liberal, empresarial (N=14). t_{ij}= test de Scheffe entre el grupo i y el grupo j

VARIABLES	1	2	3	F	NS	t ₁₂	t ₁₃	t ₂₃
Contactos padre-tutor	10.87	11.65	14.80	5.09	.007	--	<.01	<.05
Confianza y comunicación tutor-padres	15.65	16.82	18.20	1.81	.167	--	--	--
Actuación instruccional de los padres en el hogar	13.56	14.08	16.57	4.34	.014	--	<.05	<.10
Participación padres en la escuela	6.41	6.50	7.97	3.16	.045	--	<.10	<.10
Rendimiento	5.43	5.73	6.69	3.54	.031	--	<.05	--
Esfuerzo	5.02	5.27	6.77	7.46	.000	--	<.01	<.01
Colaboración	6.09	6.08	6.83	2.03	.135	--	--	--
Conducta	6.30	6.55	7.17	2.36	.097	--	--	--

Tabla 4: Anova en función del Nivel Profesional del Padre: Valores: 1= parado, limpieza, obrero (N=54); 2= administrativo, técnico (N=60); 3= profesión liberal, empresarial (N=35). t_{ij}= test de Scheffe entre el grupo i y el grupo j

VARIABLES	1	2	3	F	NS	t ₁₂	t ₁₃	t ₂₃
Contactos padre-tutor	16.31	12.02	11.28	3.92	.022	<.10	<.05	--
Confianza y comunicación tutor-padres	19.77	16.70	16.08	1.91	.151	--	--	--
Actuación instruccional de los padres en el hogar	16.08	14.46	14.18	.77	.462	--	--	--
Participación padres en la escuela	9.00	6.80	6.33	3.98	.020	<.10	<.05	--
Rendimiento	7.31	5.57	5.92	3.44	.034	<.05	--	--
Esfuerzo	6.92	5.45	5.36	2.68	.071	<.10	<.10	--
Colaboración	7.92	6.08	6.16	5.55	.004	<.01	<.01	--
Conducta	7.77	6.55	6.46	2.73	.068	<.10	<.10	--

Tabla 5: Anova en función del Número de hijos: Valores: 1= un hijo (N=13); 2= dos hijos (N=76); 3= más de dos hijos (N=61). t_{ij}= test de Scheffe entre el grupo i y el grupo j