

## Evaluación de los alumnos por parte del profesor: Influencia de las características familiares y personales de los alumnos.<sup>1</sup>

Dr. D. Francisco-Juan García Bacete<sup>2</sup> y Dr. D. Jesús Rosel Remirez<sup>3</sup>

### Introducción

La imagen que los profesores se forman de sus alumnos tiene un carácter multidimensional (adaptación, aceptación social, esfuerzo, conducta, colaboración, rendimiento académico, nivel intelectual, personalidad,...). En nuestra opinión, el profesor se forma estas percepciones acerca de los alumnos no sólo a partir de la interacción que mantiene (u observa) con el alumno en situaciones de diversos tipos (formales e informales, instruccionales y sociales, etc...), sino también en función de variables personales del alumno (inteligencia, autoestima, status social) como en función de características demográficas familiares (edad, nivel de estudios, ocupación, tamaño de la familia, etc...), del nivel cultural percibido de los padres y de la relación de los padres con el centro escolar (García y Clemente, 1994).

Nuestro objetivo consiste en verificar mediante análisis de ecuaciones estructurales (Hayduck, 1987; Lohchlin, 1992) la existencia de relaciones entre las variables mencionadas anteriormente. Para ello hemos establecido un modelo de efectos, en donde la evaluación de los profesores estaría en función del "nivel cultural de los padres" y del nivel de "implicación de los padres" en la instrucción de los hijos y en las actividades del centro escolar, ambas segun estimaciones del profesor. Estos factores, a su vez, serían un efecto de las "variables personales del alumno" y de las "variables demográficas familiares".

El que las variables familiares influyen en el desarrollo y aprendizaje de los hijos resulta en la actualidad una evidencia totalmente comprobada (Christenson y cols, 1992a, 1992b; García y cols. 1994). Coleman (1987) afirmó que las variaciones en características familiares contribuyen en mayor grado a las diferencias en logro escolar de los alumnos que las variaciones entre escuelas. Diversos autores han diferenciado entre variables estructurales familiares y variables de proceso (Scott-Jones, 1984; Reynolds y Lee, 1991). Entre las primeras se suele incluir nivel de estudios, niveles profesionales, status marital, ingresos, lugar de residencia, tipo de vivienda y variables de constelación

<sup>1</sup>El trabajo ha sido posible gracias a la Ayuda a la Investigación GV-2429/94 del Programa de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico de la Generalitat Valenciana.

<sup>2</sup>Area de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I. Castellón

<sup>3</sup>Area de Metodología del Comportamiento. Universitat Jaume I. Castellón

familiar. Las variables proceso, a las que Walberg (1984) denominó el "currículum del hogar", han sido agrupadas por Christenson y cols. (1992) en cinco categorías: implicación de los padres en la educación de los hijos, expectativas y atribuciones de los padres, ambiente afectivo del hogar, estilo disciplinario de los padres y la estructura de aprendizaje en el hogar.

Sin embargo, el grado en que influyen unas y otras continúa siendo motivo de discrepancias. Mientras Walberg (1984) encontró que el currículum del hogar predecía el aprendizaje académico dos veces más que el status socioeconómico familiar, Keith y cols. (1993) encontraron que el efecto total del estatus socioeconómico sobre el logro académico es superior al aportado por el nivel de implicación de los padres, además de que la implicación es una de las razones que apoya el que los estudiantes de familias con alto estatus socioeconómico obtengan logros superiores a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. No obstante, como señala Marjoribanks (1987), los ambientes familiares son "los espacios sociales creados por la intersección del status social y las dimensiones de clima familiar", y como sugiere Milne (1989), es totalmente necesario seguir estudiando la interacción entre variables proceso y variables estructura. Del mismo modo, es necesario recordar que las características personales del niño también afectan a los procesos familiares (Moos, 1987) y que la influencia de las variables familiares es mediada en muchas ocasiones por las características de los hijos (Scott y Scott, 1989; Feldman y Wentzel, 1990).

García, Clemente, Sorribes y Villanueva (1994) obtuvieron que las variables de estatus socioeconómico familiar, en especial el nivel educativo de la madre, han demostrado estar más estrechamente relacionadas con variables que miden el desarrollo de los hijos (intelectual, personal y social) que variables de constelación familiar, ajuste marital o tipo de residencia. Mientras las primeras lo hacen de forma positiva, las segundas lo hacen negativamente y con valores más pequeños. Además, el tamaño de las correlaciones suele decrecer con la edad de los hijos y varían en función del género de los padres, siendo más importantes, en general, en el caso de la madre. Por otra parte, la naturaleza de la influencia de las variables familiares en el desarrollo de los hijos parece estar asociada con el tipo de demandas asociadas a la edad y al nivel escolar que cursa el hijo.

García y Clemente (1994) encontraron que: 1) Los signos de status social de los padres (nivel de estudios y nivel profesional de los padres, tamaño y propiedad de la vivienda) correlacionan positivamente con las estimaciones de los profesores sobre los resultados educativos de los alumnos y el nivel de implicación y el bagage cultural de los padres; 2) Las variables número de hermanos, duración de la jornada laboral de la madre

y acontecimientos significativos en la vida de los padres y de los hijos (divorcio, separación, viudedad) se asocian negativamente con las evaluaciones de los alumnos emitidas por los profesores; 3) El nivel de implicación, con independencia del tipo de implicación, y el bagaje cultural de los padres, según son percibidos por los profesores, correlacionan de forma positiva y significativa con las percepciones de los alumnos emitidas por los profesores.

Los hallazgos aportados en los párrafos anteriores han llevado a un creciente interés en el estudio de los efectos de la implicación de los padres en la instrucción de los hijos (Coleman, 1987). Siguiendo con nuestra línea argumentativa vamos a analizar las relaciones entre variables de estatus familiar, implicación de los padres y logro académico. Para ello seguiremos los trabajos de Stevenson y Baker (1987), los del grupo de Timothy Z. Keith (Fehrmann, Keith y Reimers, 1987; Keith, 1991 y Keith y cols. 1993) y Grolnick y Slowiaczer (1994).

Un gran número de autores concluye que existen evidencias suficientes de que la implicación de los padres puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Christenson y cols., 1992), independientemente del tipo de análisis empleados (correlacional, de regresión o de ecuación estructural). No obstante, ni la implicación de los padres en la vida social y académica de sus hijos es un constructo unitario (Epstein, 1990) ni los resultados alcanzados han sido consistentes. Keith (1991) concluyó que los efectos de la implicación de los padres pueden variar en función de la edad de los estudiantes, la definición usada de implicación parental, la definición usada de aprendizaje y de quién informe de los niveles de implicación.

Como medida de resultados educativos los autores han utilizado diferentes sistemas: las notas en diferentes materias del curriculum o global (Keith y cols, 1993; Grolnick y Slowiaczer, 1994; Fehrmann y cols., 1987), las estimaciones de los profesores (Stevenson y Baker, 1987) y los resultados en tests standarizados de logro.

Mientras que Grolnick y Slowiaczer (1994) utilizan una acepción muy amplia de la implicación de los padres, definiéndola como "recursos aportados al niño por parte de los padres en un dominio dado", y emplean la percepción del hijo de la implicación de los padres en las diferentes dimensiones (conductual, personal y cognitiva). Keith y cols. (1993) recurren a una definición empirista y extensa, utilizando aquellos componentes de implicación de los padres más frecuentemente citados en la literatura (aspiraciones educativas, comunicación padre-hijo, estructura de aprendizaje en la familia y participación de los padres en actividades escolares), combinando los autoinformes de los padres con las percepciones de los hijos para cada una de los componentes. Fehrmann y cols. (1987) emplearon una medida general de implicación de los padres en

las vidas académicas y sociales de los hijos, también recurriendo a la percepción de los hijos. Finalmente, Stevenson y Baker (1987) recurrieron a la estimación de los profesores sobre la frecuencia con que los padres asistían/participaban a diversas actividades de la escuela, evitando así el sesgo de una percepción asociada a un solo tipo de actividad. Así pues se observa que todos los autores utilizan medidas de implicación percibida, al igual que nosotros; pero como Keith y cols. (1993) señalan la investigación es más apoyativa de los efectos de la implicación real, aunque resulta más difícil de obtener.

Los autores también han señalado diferentes antecedentes de la implicación. Keith y cols. (1993) encontraron que niveles altos de estatus socioeconómico (educación, ocupación e ingresos), el rendimiento positivo previo y el riesgo de dificultades escolares son los principales antecedentes del nivel de implicación. Stevenson y Baker (1987) encontraron que madres con alto nivel educativo y con hijos pequeños estaban más implicadas, si bien ello era cierto para los hijos pero no para las hijas. La duración de la jornada laboral de la madre (si se controla el nivel educativo de las madres) y el número de hijos menores de 18 años no resultaron ser determinantes del nivel de implicación. Por su parte, Ferhmann y cols. (1987) señalaron que el estatus socioeconómico de la familia era el antecedente más importante del nivel de implicación; en menor cuantía aparecía el género de los hijos (mujeres) y las minorías étnicas. En el trabajo de Grolnick y Slowiaczer (1994), los determinantes de la implicación de los padres fueron el status marital (familias intactas) y el nivel educativo de los padres (alto), aunque el género de los padres afectaba diferencialmente a los diferentes tipos de implicación, más fuertemente asociados con el varón. El género y el curso de los hijos y la duración de la jornada laboral de la madre no mostraron relaciones con ninguno de los tipos de implicación.

Los autores también han propuesto diferentes procesos a través de los cuales la implicación de los padres afecta a los resultados educativos de los hijos, al mismo tiempo que han analizado la contribución relativa de la implicación y del estatus familiar. Mientras Grolnick propone diferentes factores motivacionales de los hijos como mediadores entre la implicación de los padres y el logro, el grupo de Keith se ha centrado en el tiempo dedicado a realizar los deberes y/o ver la TV. Así, Ferhmann y cols. (1987) encontraron que una cuarta parte del efecto de la implicación de los padres en el logro es a través del incremento en el tiempo dedicado a la realización de los deberes; sin embargo, si bien el mayor nivel implicador de los padres conllevaba una disminución en el tiempo de ver TV, su efecto indirecto en el logro resultó escaso.

En cuanto a los efectos diferenciales, se puede afirmar que el nivel de implicación es importante tanto para los niños como para las niñas, pero su efecto es superior y más

homogéneo en el caso de las niñas que en el de los niños (Stevenson y Baker, 1987). Grolnick y Slowiaczer (1994) encontraron que las madres estaban más implicadas que los padres. Ahora bien, también detectaron que una mayor implicación de la madre conlleva un incremento en el nivel de implicación de su cónyuge y que las modalidades implicativas de tipo conductual y personal resultaban ser más frecuentes que la implicación de tipo cognitiva en ambos padres.

Para Ferhmann y cols. (1987) la capacidad y el género (mujer) del hijo y el nivel de implicación de los padres influyen positivamente en el logro. Keith y cols. (1993) señalan como antecedentes del logro, por orden de importancia: los resultados escolares previos, el nivel de implicación (fundamentalmente a través del tiempo dedicado a los deberes), el nivel de riesgo de dificultades y los antecedentes familiares. En ambos trabajos se defiende la idea de que si bien los efectos directos de las variables antecedentes familiares y de estatus socioeconómico en el logro son escasos o menores que los de la implicación, sus efectos indirectos en el logro (a través de la capacidad cognitiva o del logro previo de los hijos) sí son muy importantes, incluso más elevados que los efectos totales de la implicación de los padres. Además, según estos autores, no hay que olvidar que el nivel de implicación es determinado en función del nivel socioeconómico. Contrariamente a esta tesis, Stevenson y Baker (1987) indicaron que la implicación de los padres incrementa el poder explicativo de la educación de la madre y la edad del hijo en el logro, y que el nivel de implicación media casi toda la influencia del nivel de estudios de los padres en el logro. Igualmente, Grolnick y Slowiaczer (1994) sugirieron que el estereotipo de que a mayor nivel de estudios de los padres mayor nivel de implicación puede no ser cierto para todos los tipos de implicación.

Finalmente, diversos autores coinciden en afirmar que la investigación sobre familia y contexto escolar quedaría enriquecida en la medida en que se considerasen las características de personalidad y de desarrollo de los niños (Epstein, 1983); así los padres pueden variar sus estrategias comunicativas dependiendo del nivel de competencia del hijo (Pellegrini y cols., 1986) o pueden enseñar a sus hijos en diferentes formas dependiendo de la necesidad percibida de los hijos (Rogoff y cols., 1984) o los padres pueden modificar sus expectativas en función del sexo y del logro escolar de los hijos (Parsons y cols., 1982).

En consecuencia, la literatura científica es coincidente en afirmar que las características del contexto familiar actúan como determinantes importantes en las percepciones que el profesor se forma de sus alumnos. En esta línea, los objetivos del presente trabajo son: 1) Comprobar la influencia de la familia en las estimaciones de los profesores, 2) Comprobar la influencia de las variables personales de los alumnos

(capacidad intelectual) en las estimaciones de los profesores, (3) Clarificar las interrelaciones entre las variables de estructura (niveles profesionales y de estudios del padre y de la madre y número de hijos) y de proceso familiar (implicación de los padres) y su impacto diferencial en las estimaciones de los profesores, así como con las variables de capacidad intelectual, (4) ofrecer diferentes alternativas explicativas de esta influencia y, en especial, comprobar que las estimaciones de los profesores tienen un carácter holístico, basándose a su vez en una percepción global de los antecedentes familiares (bagaje cultural); (6) sugerir implicaciones para la práctica y la investigación.

## Metodología

### Muestra

Para llevar a cabo el estudio hemos utilizado una muestra formada por 150 alumnos (86 varones y 64 mujeres) de séptimo de EGB, sus 150 padres (57 padres y 93 madres) y sus 5 profesores tutores, de tres colegios públicos.

### Instrumentos

Cada profesor-tutor cumplimentó una Escala de Evaluación del Alumno (EA-P, García, 1989) y un Cuestionario de Percepción de las Familias por Tutores (PF-T, García, 1989) para cada uno de sus alumnos y sus familias respectivamente. La Escala EA-P abarca 10 dimensiones: aceptación, adaptación social, nivel intelectual, conducta, rendimiento académico, esfuerzo, colaboración, disponibilidad a colaborar, personalidad y relación profesor-alumno. El cuestionario PF-T proporciona cuatro indicadores de la implicación de los padres en la educación de los hijos: contactos entre padres y tutores, confianza y comunicabilidad entre padres y tutores, actuación instruccional de los padres en el hogar; participación de los padres en la escuela. Además, solicitamos a los profesores que estimaran el nivel cultural de los padres como muy bajo, bajo, medio o alto. Este ítem tiene el propósito de proporcionar un indicador global de la percepción que tienen los profesores de las familias de sus alumnos.

Por su parte, a cada uno de los alumnos se les entregó una Entrevista Semiestructurada (García, 1989) y el Cuestionario de la Autopercepción de los Padres de su Rol de Padre y de sus Familias (CPF-Pa, García, 1989) para que fueran cumplimentados por uno de sus padres, indicando quién de los dos, el padre o la madre, los había cumplimentado. La Entrevista proporciona información sobre edad, estado civil, nivel de estudios, nivel profesional, duración de la jornada laboral del padre y de la madre, tipo de familia, número de hermanos del niño, propiedad y número de habitaciones de la vivienda y acontecimiento significativos. El cuestionario CPF-Pa

Prof. Tutor

EA-P  
PF-T

Implicación familia  
Evaluación Alumno

Entrevista

+  
Cuestionario

Información de Padres

aporta tres factores empíricos: Posición estática de la familia, autoritaritarismo y rigidez parental.

Cada alumno cumplimentó: un test de inteligencia (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales de Yuste, en su forma Badyg-M) que abarca tanto componentes verbales como no-verbales; un cuestionario de autoestima (Cuestionario AFA de Musitu y cols, 1994) que mide autoconcepto familiar, social, escolar y emocional; y un test sociométrico de nominaciones positivas y negativas (García, 1989).

test inteligencia (Badyg-M)  
- Cuest. autoestima  
- test sociométrico  
→ información de alumnos

## Resultados

El procedimiento de análisis ha seguido dos fases: Análisis factoriales y análisis de ecuaciones estructurales.

### a) Análisis Factoriales

En primer lugar, realizamos un Análisis Factorial con cada uno de los conjuntos de variables medidas. Los análisis factoriales determinan cómo se agrupan las variables y nos permitirán seleccionar los factores más explicativos y las variables que más saturan en cada uno de ellos y que posteriormente entrarán a formar parte del análisis de ecuaciones estructurales. Estos análisis previos son convenientes por dos razones: a) dada las limitaciones metodológicas que el análisis de ecuaciones estructurales impone en cuanto a la proporción entre el número de variables y el número de factores que participan en el modelo, y b) para garantizar, en última instancia, que los factores utilizados son una adecuada representación de las variables medidas.

4 Análisis Factoriales  
1º

Hemos realizado 4 análisis factoriales de componentes principales con rotación ortogonal (programa 4M, paquete estadístico BMDP, versión 4.02). En el primer análisis factorial hemos empleado las 19 variables de índole familiar medidas y se obtuvieron 6 factores (ver tabla nº 1). Como resultado, en un principio se seleccionaron las 10 variables que formaban los dos primeros factores, todas ellas índices de status socioeconómico familiar, de status marital y de constelación familiar. Con posterioridad realizamos un análisis confirmatorio, siendo la mejor solución la formada por las variables: nivel profesional de la madre, estudios de la madre, estudios del padre, nivel profesional del padre y número de hijos. Como se puede observar, todas las variables seleccionadas son variables estructurales familiares.

Tabla nº 1: Análisis Factorial de las Variables Demográficas Familiares.

Factores	Variables	Saturación
----------	-----------	------------

Factor 1:	Familia nuclear	.964
	Estado civil del padre	-.960
	Acontecimientos significativos familiares	.941
	Estado civil de la madre	-.899
Factor 2:	Nivel profesional de la madre	.819
	Nivel de estudios de la Madre	.811
	Nivel de Estudios del Padre	.722
	Número de hijos	.703
	Duración de la Jornada laboral de la madre	-.526
	Nivel profesional del padre	.514
Factor 3:	Edad de la madre	.858
	Edad del padre	.849
Factor 4:	Posición estática de la familia	.843
	Estilo autoritario	.715
	Quién cumplimenta el cuestionario	.514
Factor 5:	Otros miembros de la familia	.755
	Propiedad de la vivienda	.599
Factor 6:	Rigidez parental	.704

En el análisis factorial de las 18 variables personales del alumno se obtiene 7 factores:

Tabla nº 2: Análisis Factorial de las Variables Personales de los Hijos.

Factores	Variables	Saturación
Factor 1	madurez intelectual	.965
	inteligencia general no-verbal	.889
	inteligencia general verbal	.814
Factor 2	estatus social positivo según el criterio de trabajo escolar	.861
	estatus social positivo según el criterio de simpatía	.857
Factor 3	estatus social negativo según el criterio de trabajo escolar	.829
	estatus social negativo según el criterio de simpatía	.800
	asistencia a clases de Educación especial	-.529
Factor 4	edad	.819
	colegio	.782
	trimestre del año en el que ha nacido	.582
Factor 5	autoestima familiar	.726
	autoestima académica	.723
	autoestima social	.600
Factor 6	autoestima emocional	.798
	sexo	-.774
Factor 7	número de hermanos	.772
	orden de nacimiento	.709

De acuerdo con este análisis (ver tabla nº 2), y con los trabajos previos que venimos realizando desde hace un tiempo sobre el rechazo escolar y la mejora de la autoestima, seleccionamos tres conjuntos de variables: capacidad intelectual (factor 1), status social (considerando sólo la primera variable de los factores 2 y 3) y autoestima (factor 5). Con



estos tres factores, y con vistas a su incorporación a los análisis causales posteriores, realizamos un análisis de ecuaciones estructurales, en donde la capacidad intelectual actuaba como causa de la autoestima y del status social. Tras eliminar la variable madurez intelectual por ser una combinación de las otras dos medidas de inteligencia, el análisis confirmó la relación causal de la capacidad intelectual sobre la autoestima pero no sobre el status social. Así pues como variables personales del alumno empleamos dos constructos: inteligencia y autoestima. Finalmente, al incorporarlos al modelo final, las variables de autoestima fueron rechazadas.

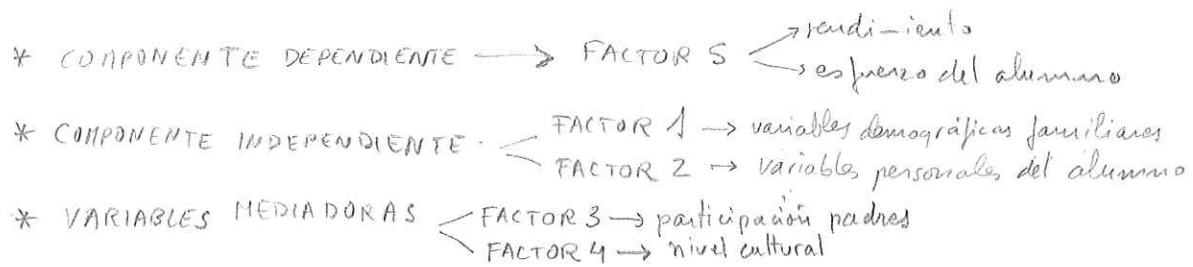
3<sup>a</sup> En el tercer análisis factorial se ha comprobado que las cuatro variables que miden implicación de los padres (percepción del profesor) se agrupan constituyendo un único factor, siendo el orden de saturación: actuación instruccional de los padres en el hogar (.908), confianza y comunicabilidad entre padres y tutores (.904), contactos entre padres y tutores (.847), participación de los padres en la escuela (.844). Las cuatro medidas fueron incorporadas al análisis de ecuaciones estructurales dadas las altas saturaciones de todas ellas. Tras sucesivos intentos, finalmente sólo las variables "contactos entre padres y tutores" y "participación de los padres en la escuela" han formado parte del constructo "implicación de los padres en la educación de los hijos".

4<sup>a</sup> El cuarto análisis factorial da como resultado un sólo factor formado por las 10 subescalas en las que el alumno es evaluado por el profesor. El orden de saturación es: conducta (.906), colaboración (.896), esfuerzo (.890), rendimiento académico (.884), disponibilidad a colaborar (.876), nivel intelectual (.857), adaptación social (.852), personalidad (.834), aceptación (.804) y relación profesor-alumno (.725). Se seleccionaron las cuatro primeras variables, dado que en conjunto parecen ser una adecuada representación de las variables que el profesor tiene en mente a la hora de valorar a un alumno: su comportamiento, su rendimiento académico y sus actitudes (esfuerzo y colaboración). ?

#### **b) Análisis de Ecuaciones Estructurales**

El análisis de ecuaciones estructurales nos permitirá comprobar si existen relaciones entre las variables familiares y los niveles de implicación de los padres y las medidas de resultados educativos utilizadas. Como informa Keith y cols. (1993) este procedimiento constituye una alternativa adecuada a los métodos experimentales en el estudio de las relaciones causales, aunque está lejos de ser perfecto, pues no informa de las variables que han podido ser olvidadas.

→ Presentar el modelo original ←



El modelo probado agrupa adecuadamente las variables empleadas ( $\eta^2=37.61$ ,  $g.l.=39$ ,  $p=.53$ ,  $BBI=.956$ ). El componente dependiente del modelo está formado por el Factor 5 "estimación del profesor de los resultados educativos de los alumnos" y está compuesto por las variables rendimiento y nivel de esfuerzo del alumno. El factor F1 "variables demográficas familiares" y el factor F2 "variables personales del alumno" constituyen el componente independiente del modelo. El factor F1 está representado por las variables nivel profesional de la madre, nivel de estudios de la madre, nivel de estudios del padre y número de hijos. El factor F2 está formado por dos variables de carácter intelectual, capacidad intelectual verbal y capacidad intelectual no-verbal. Finalmente, el factor F3 "nivel de implicación de los padres en la educación de los hijos" y el factor F4 "bagaje cultural de los padres" participan en el modelo como variables mediadoras. El factor F3 representa a dos variables, contactos entre tutor y padres y participación de los padres en actividades y organizaciones en la escuela; el factor F4 está formado por una sola variable, nivel cultural de los padres estimado por el profesor.

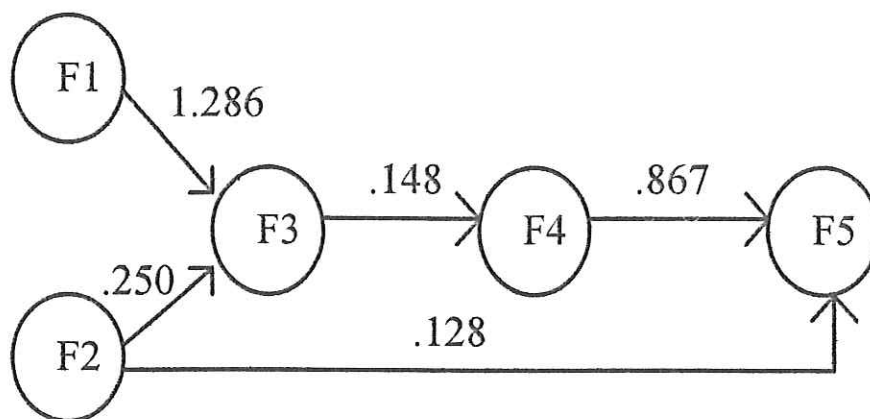
Los antecedentes directos de la evaluación del alumno por el profesor son el bagaje cultural de los padres ( $\eta^2=.385$ ) y la capacidad intelectual del alumno, fundamentalmente verbal ( $\eta^2=.559$ ). Además, la capacidad intelectual del alumno tiene un efecto indirecto significativo en el logro a través de la implicación de los padres y del bagaje cultural ( $\eta^2=.140$ ) (ver Tabla 3). 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, el rendimiento académico y el esfuerzo realizado por el alumno es más alto.

El bagaje cultural de los padres tiene como antecedente directo el nivel de implicación de los padres ( $\eta^2=.670$ ). Dado que ambas medidas son estimadas por el profesor, este resultado parece sugerir que los profesores opinan que los padres que más se relacionan con ellos y que más participan en actividades de la escuela tienen mayor nivel cultural. También podría estar sugiriendo que los padres incrementan su nivel cultural participando en las actividades organizadas por el profesor o la escuela; es decir, que el potencial educativo de la escuela se extiende a los padres.

Los antecedentes de la implicación de los padres son la capacidad intelectual de los hijos ( $\eta^2=.543$ ) y las variables demográficas familiares ( $\eta^2=.257$ ). Es decir, los padres con status socioeconómico más alto, con niveles educativos y profesionales más altos, y con hijos más inteligentes se implican más en la escuela, en opinión del profesor. La implicación de los padres también tiene un efecto en el logro de los alumnos a través del nivel cultural de los padres ( $\eta^2=.258$ ). Dado que el factor F3 está formado exclusivamente por variables referidas a la implicación de los padres en la escuela, se

podría afirmar que es a este tipo de implicación al que los profesores conceden importancia, o simplemente que los profesores ignoran o tienden a subestimar lo que los padres hacen con sus hijos en sus hogares.

En nuestro modelo no se han encontrado efectos directos de las variables demográficas familiares en el logro educativo de los alumnos. Sin embargo nosotros pensamos que dada la covarianza positiva y significativa entre capacidad intelectual de los hijos y antecedentes familiares ( $r=.372$ ) y el amplio acuerdo entre los autores de vincular altos niveles intelectuales de los hijos con clase social alta (Walberg y Marjoribanks, 1976; ) y las diferencias que establecen el nivel de estudios de la madre y el nivel profesional del padre en la inteligencia verbal de los hijos (Villanueva y cols., 1995), no podemos negar su importante contribución a los resultados educativos. Las variables demográficas familiares influyen en los resultados escolares de sus hijos a través de la capacidad intelectual ( $\beta=.208$ ) y a través de la implicación de los padres ( $\beta=.066$ ). Estos resultados coinciden con los encontrados por Fehrmann y cols. (1987).



## Discusión

Los resultados obtenidos muestran claramente que la familia influye en los logros educativos de los hijos o en la percepción que tiene el profesor de cuáles son estos logros. Tanto el bagaje cultural de los padres como las variables de estatus socioeconómico familiar y las diferentes dimensiones de implicación de los padres en la escolarización de los hijos mantienen una relación de causalidad en las valoraciones de los alumnos emitidas por los profesores. La suma de sus efectos directos e indirectos es muy elevado ( $\beta=.917$ ).

Tabla 3: Efectos directos, indirectos y totales de las variables demográficas, implicación de los padres, bagaje cultural y capacidad intelectual sobre la evaluación del profesor

Variabes	Directos	Indirectos	Totales
V. Demográficas	----	.066+.208	.274
Implicación Padres	----	.258	.258
Bagaje Cultural	.385	----	.385
Capacidad Intelectual	.559	.140	.709

La implicación de los padres en la educación de los hijos ha mostrado tener efectos en los resultados educativos de los hijos. Además, si consideramos que la implicación de los padres es la única variable de cuantas hemos empleado que admite ser manipulada, su importancia se incrementa. La investigación sugiere que la implicación de los padres es más importante cuando los padres están implicados tanto en casa como en el hogar (Christenson y cols., 1992). Pero, ¿qué dimensiones de implicación son más importantes?. Los resultados no siempre son congruentes. Así, Keith y cols (1993) encuentran que algunas de las modalidades de implicación en el hogar, como las aspiraciones educativas de los padres y la comunicación padres-hijo (Fehrmann y cols., 1987) son las que predecían las notas de los alumnos, mientras que la estructura de aprendizaje en el hogar y la participación de los padres en actividades en la escuela no entraron a formar parte del modelo causal propuesto. En nuestro caso, la implicación de los padres en la escuela, "contactos con el profesor" y "participación en actividades y organizaciones de la escuela", ha sido la que ha mostrado una relación causal con el logro. Estos resultados coinciden en parte con los hallados por Grolnick y Slowiaczer (1994), cuando afirman que sólo la implicación conductual y la intelectual en las madres y la conductual en los padres tienen un efecto directo en el logro. Desde esta perspectiva, los trabajos, como los desarrollados por el grupo de Epstein, que se centran en cómo los profesores pueden facilitar la implicación de los padres adquieren un enorme valor. No obstante, la cuestión de qué modalidades de implicación son más efectivas deberá seguir siendo investigada.

Estos resultados pueden estar asociados con quien informa sobre los niveles de implicación, según se considere niveles de implicación percibidos o reales. Obtener información procedente de los padres suele ser difícil, lo que contribuye a no clarificar esta cuestión. Sin embargo, el que se hallan encontrado efectos positivos de la implicación de los padres a partir de la información procedente de diferentes fuentes, los alumnos (Grolnick y Slowiaczer, 1994; Fehrmann y cols. 1987), medidas mixtas de alumnos y padres (Keith y cols., 1993) y en nuestro caso los profesores, avala la confianza puesta desde muchas y diversas instancias en la necesidad de implicar a los padres. Por otra parte, no es de extrañar que los profesores informen mejor de la implicación de los padres cuando se conceptualiza como la frecuencia de contactos padres/tutor o participación de los padres en la escuela, o que los hijos y los padres

insistan en aspectos que tienen lugar en el hogar, como la comunicación padre/hijo o las aspiraciones educativas.

Otro de los objetivos presentes en la investigación ha sido considerar el efecto diferencial de las variables demográficas familiares y de la implicación de los padres en la educación de los hijos. Nuestros resultados confirman los encontrados por Keith y cols. (1993): si bien no hemos encontrado efectos directos de los antecedentes familiares en el logro, nuestros resultados apoyan la tesis de que el nivel de implicación está en función del estatus familiar. 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, y, en consecuencia, que la implicación de los padres no sea una estrategia exclusivamente restringida a las familias con niveles educativos altos. Ello nos lleva a considerar de forma especial la importancia que tienen las actitudes de las escuelas y los profesores hacia la implicación de los padres y de como deben procurar implicarlos (Hulsebosch, 1991; Epstein, 1986). Así, Epstein y Dauber (1989) afirmaron que la clase social y otras características familiares pierden su peso cuando se consideran las prácticas implicadoras de los profesores. Es más, como señala Laureau (1987), mientras las familias posean capital social, aunque sea escaso, deben invertirlo en obtener beneficios sociales. La propuesta formulada por Redding (1991), cuando diferencia tipos de padres y selecciona diferentes modalidades de implicación en función de las características de cada tipo, resulta especialmente atractiva cuando el objetivo es crear auténticas comunidades educativas.

Grolnick y Slowiaczer (1994) sugieren que si el profesor percibe a los padres como estando implicados en la escuela, el profesor puede ser el canal a través del cual se producen los efectos positivos de la implicación parental en el logro y ajuste de los hijos. Epstein (1988) señala que el hecho de que los padres se reúnan con el profesor puede influir en que el profesor tenga más interés en orientar al alumno en su aprendizaje, y que estos padres pueden incrementar su conocimiento de las metas que el profesor tiene para el niño y, en consecuencia, ser más capaces de ayudar a sus hijos (Epstein, 1986). Pero como señalan Stevenson y Baker (1987) el mayor nivel de implicación de las madres puede ser un efecto de los resultados académicos previos obtenidos por el hijo. En este sentido, es necesario tener presente los efectos recíprocos entre la implicación de los padres y el nivel de logro (Keith y cols., 1993).

Siguiendo en la línea de los argumentos explicitados en párrafos anteriores, el efecto del "bagaje cultural de los padres estimado por el profesor" en la evaluación del alumno por el profesor y su ubicación en el modelo merece una consideración especial. El hecho de que sea el único factor junto con la capacidad del alumno que influye directamente en

el logro y que todos los demás factores, incluido también la capacidad, muestren efectos indirectos en el logro en última instancia a través del bagaje cultural, parece 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 encontrados en diversas áreas de investigación.

En el campo de la investigación sobre expectativas del profesor, Carr y Kurtz (1991) sugieren que los profesores evalúan con exactitud las estrategias metacognitivas de sus alumnos, pero que no captan adecuadamente las diferencias individuales de sus alumnos en autoconcepto y creencias atribucionales, haciendo generalizaciones en base a los logros de los alumnos y sobre la base de las teorías pre-existentes o "implícitas". Si por una parte, no se puede obviar el impacto de la familia en el autoconcepto de los hijos (Musitu y cols., 1988) y en sus sistemas de creencias (Bar-Tal y Gottman, 1981), por otra parte, estos "sesgos" o "expectativas" sistemáticas de los profesores no resultan triviales, ya que los niños son influenciados por los significados que los adultos dan a las actitudes y a las prácticas educativas, y sus efectos son detectables en el nivel de responsividad del profesor ante las diferencias individuales en el momento de planificar la enseñanza, en las interacciones profesor-alumno y en los logros del alumno (Marredo, 1994; Fuchs y cols., 1994). De esta forma, este resultado vendría a confirmar que las estimaciones del logro emitidas por los profesores se basarían, en parte, en sus creencias sobre la importancia de la familia en la educación de los hijos (Huselbosch, 1991) y en el conocimiento o ideas implícitas sobre los efectos educativos del nivel educativo y profesional de los padres, del status marital o del tamaño familiar como características más visibles del entorno familiar. De acuerdo con Marredo (1994) este tipo de ideas son globales, subjetivas, experienciales y de una gran estabilidad.

Otra línea de argumentaciones, nos viene de la mano de los beneficios asociados a la clase social media y alta. Aquí encontramos propuestas extremas como la del determinismo social o la del déficit familiar. 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) concluyó: La evidencia demuestra que el nivel de implicación de los padres está unido a la clase social de los padres y a los recursos sociales y culturales que la clase social ofrece en la sociedad americana. Connell y cols (1982) sugieren que las familias pueden moldear las carreras educativas de sus hijos en un amplio número de vías (interés de los padres en los procesos instruccionales, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales y recursos, ...) y que una combinación

de estos factores es la que los profesores tienen en mente cuando se refieren a un alumno con "buenos" o "malos" antecedentes familiares. Es decir, 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. En definitiva, que la familia es la que proporciona los elementos claves que hacen posible el aprendizaje, sin que ello nos haga olvidar las diferencias dentro de cada grupo social y dentro de cada familia.

Otros autores sugieren que el elemento que resulta crucial en el logro 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). Laosa (1978) encontró una enorme similitud entre el tipo de estrategia utilizado por las madres de nivel educativo elevado y el estilo académico de los profesores. Además, los profesores suelen pertenecer a la clase social media-alta y, por tanto, comparten los valores implícitos en la cultura de la que forman parte y del sistema social al que sirven. Estos hallazgos pueden contribuir a explicar el éxito de los alumnos pertenecientes a familias con niveles culturales medio-alto y los logros por debajo de su capacidad de los niños pertenecientes a minorías étnicas (Frisby, 1992).

Según M... (1987) los sistemas ambientales tienden a buscar la congruencia persona-ambiente, manteniendo o acentuando las características dominantes de los individuos, por lo que no resulta extraño que el profesor como elemento central del ambiente escolar se esfuerce en mantener un comportamiento congruente con las características de sus alumnos, resultado a su vez de congruencias previas y actuales familia-hijo, y que para ello se base en los signos familiares más externos y visibles, como son las variables de estatus y estructura familiar, que por otra parte han demostrado una fuerte vinculación con el desarrollo del niño (García y cols., 1994).

En resumen, las principales conclusiones e implicaciones del trabajo son: (a) la características familiares influyen en las percepciones que los profesores se forman de sus alumnos tanto como la capacidad intelectual de éstos, (b) los profesores tienden a estereotipar y globalizar la información que poseen de la familia y del alumno, (c) se resalta la importancia de la implicación de los padres en la educación de los hijos como proceso familiar y la necesidad de establecer procedimientos de implicación de padres diferenciados en función de las diversas características familiares y (d) que el rol del psicólogo escolar debería incorporar cuanto antes el trabajo sistemático con las familias de los alumnos, más allá de su participación como informadores, asegurando la continuidad familia-escuela.

## Referencias

- Anastasi, A. (1956): Intelligence and family size. *Psychological Bulletin*, 53, 187-209.
- Bar-Tal, D. y Gottman, J. (1981): A comparison of teachers', pupils', and parents' attributions regarding pupils' academic achievement. *British Journal Educational Psychology*, 51, 301-311.
- Blake, J. (1989): *Family size and achievement*. Berkeley: University of California Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brophy, J.E. (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Carr, M. y 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. y Franklin, M.J. (1992): Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. En S.L. Christenson and J.C. Conoley (Eds): *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence*. Washington, DC: NASP.
- Christenson, S.L.; Rounds, T. y Gorney, D. (1992): 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. y Dowsett, G.W. (1982): *Making the difference: Schools, families and social division*. Sydney: Allen and Unwin.
- Epstein, J.L. (1983): Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.
- Epstein, J.L. (1986): Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-293.
- Epstein, J.L. (1988): How do we improve programs for parent involvement?. *Educational Horizons*, 66, 58-59.
- Epstein, J.L. y 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.
- Estrelles, R. (1987): *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Valencia: Facultad de Psicología.
- Fehrmann, P.G.; Keith, T.Z. y 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.
- Feldman, S.S. y Wentzel, K.R. (1990): Relations among family interactions patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4, 813-819.
- Frisby, C.L. (1992): Parent education as a means for improving the school achievement of low-income African-American children. En S.L. Christenson and J.C. Conoley (Eds): *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence*. Washington, DC: NASP.
- Fuchs, L.S.; Fuchs, D. y 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. (1994): Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. Allat: *Psicosociología de la Familia*. Valencia: Albatros
- García, F.J. y 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. y 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. y García, M. (1990a): El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *III Congreso de Psicología Social. Vol I*, pp 324-344. Santiago de Compostela.
- García, F.J.; Musitu, G. y García, M. (1990a): El modelo ecológico del niño. Un análisis correlacional de sus subsistemas. *Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología*. Barcelona.
- Grolnick, W.S. y Slowiaczek, M. L. (1994): Parents' involvement in childrens' schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Guttmann, J. y Groudo, M. (1988): Teachers' evaluations of pupils' performance as a function of pupils' sex, family type and past school performance. *Educational Review*, 40, 1, 105-113.
- Hansen, D.A (1986): Family-school articulations: The effects of interaction role mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Hayduck, (1987):
- Henderson, R. W. (1966): *Environmental stimulation and intellectual development of Mexican-American children*. Final Report for U.S.O.E. Cooperativa Research Project.
- Hess, R.D. y Holloway, S.D. (1984): Family and schools as educational institutions. In R.D. Parke y cols. (Eds): *Reviewing child development research, vol 7: The family*. Chicago: University of Chicago Press; pp 179-222.
- Hetherington, E.M.; Camara, K.A. y Featherman, D.L. (1983): *Cognitive performances, school behavior, and achievement of children from one-parent households*. Washington, DC: National Institute of Education.
- 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.
- 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*. Greenwich, CT: JAI Press; pp 125-141.
- Keith, T.Z. y cols. (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.
- Hoffman (1986):
- Kurdek, L.A. y Sinclair, R.J. (1988): Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1, 90-94.
- 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.
- Laurea, A. (1987): Social class differences in family-school relationships: The importance of human capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Laureau, A. (1989): *Home advantage*. Philadelphia: Falmer Press.
- LeFlore, L. (1988): Delinquent youths and family. *Adolescence*, XXIII, 91, 629-642.
- Lohchlin, (1992):
- Marjoribanks, K. (1979): *Families and their learning environments*. London: Routledge.
- Marjoribanks, K. (1986): Family environment and educational outcomes. In J.P. Keeves (Ed): *Research and studies in Australian education*. Sydney: Allen and Unwin.
- 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. *International Journal of Educational Research*, vol 21, 439-555
- Marrero, A. (1994): Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M.J. Rodrigo y cols. (eds): *Las teorías implícitas*; pp 243-276.
- Milne, A.M. (1989): Family structure and the achievement of children. In W.J. Weston (Ed): *Education and the American family*. New York: New York University Press; pp 32-65.
- Miranda, A. (1985): *Estrategias familiares educativas, estructura de la familia y características psicosociales de los niños preescolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Facultad de Psicología.
- Moos, R.H. (1987): Growth-promoting aspects and interconnections of school, work, and family settings. *Evaluación Psicológica*, 3, 1, 3-26.
- Musitu, G.; García, F. y Gracia, E. (1994): *El cuestionario AFA de Autoestima*. Madrid: Tea Ediciones.
- Musitu, G.; Román, J.M. y Gracia, E. (1988): *Familia y educación: prácticas de los padres y socialización*. Barcelona: Labor.
- Parish, Th.S. (1990): Evaluations of family by youth: Do they vary as a function of family structure, gender, and birth order?. *Adolescence*, XXV, 98, 353-356.
- Redding, S. (1991): Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 147-162.
- Reynolds, A.J. y Lee, J.S. (1991): Factor analyses of measures of home environment. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 181-192.
- Scott-Jones, D. (1984): Family influences on cognitive development and school achievement. In E.W. Gordon (Ed): *Review of research in education, vol II*. Washington, DC: American Educational Research Association; 259-304.
- Scott, W.A. y Scott, R. (1989): Family correlates of high-school student adjustment: A cross-cultural study. *Australian Journal of Psychology*, 41, 3, 269-284.
- Stevenson, D. y Baker, D.P. (1987): The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Thompson, M.S.; Entwisle, D.R.; Alexander, K.L. y Sundius, M.J. (1992): The influence of family composition on children's conformity to the student role. *American Educational Research Journal*, 29, 2, 405-424.
- Turner, P. y Harris, M.B. (1984): Parental attitudes and preschool children's social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 44, 105-113.
- 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. (19 ): *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Escala Badyg-M*. Madrid: Tea Ediciones

$\chi^2 = 37.613$

g.l. = 39

p = .533

BBI = .956

