

## **Educabilidad, competencias e implicación parental: un análisis factorial de la escala percepción docente sobre familias en riesgo psicosocial<sup>1</sup>**

Educability, skills and parental involvement: a factorial analysis of teacher perception scale for families in psychosocial risk

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS

CENTRO DE INVESTIGACIÓN CIDCIE DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, CHILLÁN, CHILE

(RECIBIDO 02/10/2015, ACEPTADO 02/12/2015)

### **RESUMEN**

Usando la escala “*Percepción Docente sobre Familias en Situación de Riesgo Psicosocial*” aplicada a 175 profesores en formación, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE). Con una varianza explicada de 43.9%, se devela la existencia de cuatro dimensiones: *Competencia Parental Educativa*, *Rasgos de Personalidad Atribuidos*, *Percepción de Participación Parental* y *Atribución Genealógica*. Existiría una imagen deteriorada por parte de los profesores respecto de los alumnos vulnerables y sus familias. Se les percibe a estos con bajas condiciones de educabilidad, personalidad conflictiva y desinterés por su proceso educativo que los hace altamente susceptibles al fracaso escolar. La familia se constituye en un factor explicativo de relevancia dado su bajo nivel de implicación educativa y escasas competencias parentales.

**Palabras clave:** Percepción docente, implicación parental, creencias docentes, familias en riesgo psicosocial, competencia parental, actitud docente, rol parental.

### **ABSTRACT**

Through the scale “*Perception Teaching for Families Experiencing Psychosocial Risk*” applied to 175 teachers in training, conducted an exploratory factor analysis (EFA). The AFE, with an explained variance of 43.9%, reveals the existence of four factors or dimensions: *Implications Parental Education*, *features personological Attributive*, *Parental Participation and Attribution Genealogical*. The subsequent descriptive analysis reports that there is a tarnished image by teachers of vulnerable children and their families. They are perceived to these low conditions for education, controversial personality and disinterest in their education make them highly susceptible to academic failure. Attributive features the familiar context of origin, glimpsing parents with a low level of parental involvement and competition.

<sup>1</sup> Artículo derivado del proyecto de investigación “La relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado: aproximación a las imágenes sobre los procesos de construcción de ciudadanía en contextos educativos formales”, (DIUBB 142424 2/RS) financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío.

**Keywords:** Perception teachers, parental involvement, teacher beliefs, psychosocial risk families, parenting skills, teaching attitude, parental role.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo del acto educativo, la escuela y el docente en particular, esperan del educando y sus familias un repertorio de recursos, actitudes y comportamientos consistentes con lo percibido como deseable para un correcto desempeño académico y desarrollo de una trayectoria escolar sin sobresaltos. Esta exigencia pone a la familia en el centro de la escena dotándolas de una fuerte y significativa responsabilidad educativa, no obstante su peso frente a la escuela se vea moderado según la edad y etapa vital en que se encuentra el niño. Frente a la tesis tradicional del relevo de agentes socializadores se constata la necesaria complementariedad familia-escuela. Diversos autores, entre los que destacan Gubbins (2012), Garreta y Llevot (2011), Cerletti (2010), Alonso (2010), Bas y Pérez (2010), dan cuenta de esta lógica de continuidad y necesidad de una relación dialógica, fluida, estable y comprometida. Expresión de un nuevo trato que repercute en las estrategias que las familias y docentes diseñan para adaptarse a este nuevo contexto (Rivas y Ugarte, 2014; Alonso, 2010; Gallardo, 2006; Dubet, 2010; Bauman, 2007; Martuccelli, 2007).

No obstante la evidencia que informa de los beneficios educativos que reviste una adecuada relación familia-escuela, tal como lo sostienen autores como Sampé, Arandía y Elboj (2012), Londoño y Ramírez (2012), Aubert, Elboj, García y García (2010), Walker y Hoover-Dempsey (2008), Fernández (2007), Gallardo (2006), Bellei, Gubbins y López (2002), Epstein (2010), entre otros; en Chile la discusión en torno a este tema solo recientemente ha penetrado en la política educativa con niveles de implementación más bien marginal, según constatan Donoso (2005); Bellei, Muñoz, Pérez y Raczinsky (2003) y Cox (2003).

Se asume que el rol parental educativo y el nivel de implicación que tienen los padres a este respecto, reportan ventajas comparativas de importancia para el educando. Estos beneficios se traducen en un mayor logro académico de los niños (Henderson y Berla, 1994; Becher, 1984), con impacto en su desarrollo cognitivo y autoestima (Andrews y otros, 1982; Herman y Yeh, 1983) incluso la acuñación del concepto “comunidad educativa” obedece al reconocimiento de la importancia de la alianza familia-escuela. Si bien, las expectativas que las familias depositan en la escuela intervienen directamente en el tipo de relación que establecen con ella (Garreta, 2009), el nivel e intensidad del compromiso con la labor educativa no depende exclusivamente del interés que la familia tenga en implicarse, sino también en la actitud que el profesorado adopte con respecto a dicho compromiso e implicación (Moscoso, 2009; Pozo, 1996), por cuanto esta conceptualización descansa sobre un conjunto de teorías implícitas y explícitas que los profesores manejan respecto del rol parental educativo, así como la modalidad y nivel de implicación de la familia que es considerado como deseable (Gubbins, 2012; Garreta y Llevot, 2011; Roldán, 2008; Pérez, Cortese y Gallardo, 2007; Santín,

2006; Olmsted, 1991). Cuando el profesor posee una actitud positiva respecto del nivel de implicación y compromiso de la familia por la educación de sus hijos, tiende a lograr un mejor conocimiento de ellas, además de una más fluida y estrecha relación (Walker y Hoover-Dempsey, 2008). Percepción positiva que está en directa relación con el nivel económico, educativo y cultural de los padres (Román 2003; García y Rosel, 1999). En consecuencia, los alumnos en situación de riesgo psicosocial no tan solo evidenciarían mayores problemas de adaptación y trayectorias menos fluidas en sus procesos educativos, sino que además sus profesores tendrían actitudes y percepciones menos favorables respecto del nivel de implicación que tendrían sus padres.

A juicio de los docentes, los padres de estudiantes en situación de riesgo psicosocial se comprometen menos con la escuela y su intervención o acompañamiento reportaría, dada su precariedad, menores beneficios para el estudiante. Se mira con desconfianza la participación de los padres de estos alumnos por considerarlos no capacitados para apoyar a sus hijos en la tarea educativa (Bolívar, 2006). Percepción desmejorada de las familias en situación de vulnerabilidad que, sin desconocer relativa base estadística que eventualmente las ampara, se basa en la premisa de homogénea exigencia, y de paso desconoce que no todas las familias están en las mismas condiciones y tienen iguales posibilidades de apoyar a sus hijos en su proceso educativo (Rivero, 1999).

En la medida que el conflicto familia-escuela en contexto de vulnerabilidad se pretende reducir única y exclusivamente a un problema de voluntad, tal como se entiende desde el discurso sociológico de la disfuncionalidad de este tipo de familias; o bien a una noción de falta de capacidad en razón del déficit cultural que los padres presentan, tal como lo refiere Labov (1969), el desencuentro entre maestros y padres se profundiza e impide una eficiente colaboración entre los agentes (Pascual, 2002; Torres, 2000; Vera, 1987). Desde la perspectiva de los padres la escuela no tomaría en cuenta la vida de los alumnos, demandando a la institución escolar un cambio que permita conciliar su quehacer tradicional con la vida familiar (González, González y Marín, 2007). Por otro lado, según Rivas y Ugarte (2014), las quejas de los docentes ante la dificultad de trabajar con las familias se extienden en todos los ciclos educativos. Cambios en los modos de vida y estilos parentales afectarían a las peticiones y demandas que los padres hacen a la escuela, delegando en ella responsabilidades que, a juicio del docente, son solo complementarias, cuando no ajenas a lo estrictamente educativo. Esto da lugar a la configuración de un espacio de tensión, lo que genera resistencias por parte del profesorado, máxime cuando de familias en riesgo psicosocial se trate (Armas, 2012). Situación de conflicto con esta tipología de familias que se sustenta en el modelamiento de relaciones dialécticas de culturas antagónicas a diferencia de lo que acontece con las familias de mejor situación socioeconómica (Muñoz y otros, 2013), las cuales tienden a ajustarse de mejor manera a las dinámicas contenidas en la trama cultural de la educación formal (Martín, 2010; Bourdieu, 2005; Willis, 1993).

Existe la percepción, por parte del profesorado, que los padres en situación de vulnerabilidad o pobreza tienden a ser negligentes con sus hijos y delegarían a la escuela funciones que le son privativas. Hecho que conlleva a situaciones conflictivas, como por ejemplo, cuando el niño entra a la escuela sin normas ni valores, evento que limita y retrae la labor docente (Rivera y Milicic, 2006). Se estima que el éxito académico correlaciona lineal y positivamente con demasiada frecuencia con variables sociofamiliares (Connell, Asheden, Kessler y Dowsett, 1984), no obstante existen antecedentes que aluden a que independiente de las condiciones personales, económicas o culturales de las familias, todos los padres con ayuda de los profesores y de la escuela, pueden apoyar a la educación de sus hijos (Alomar, 2006; Marks, 2006). Bajo esta perspectiva, tanto la escuela como los docentes cumplen un rol fundamental en la integración y motivación de las familias en situación de vulnerabilidad ya que, en la medida en que conozcan la diversidad familiar y validen sus competencias y dificultades, podrán dirigir e impulsar estrategias de participación parental que faciliten el eficaz desarrollo educativo del alumno en situación de riesgo psicosocial (Gubbins, 2001).

En razón de la importancia que reviste la relación familia-escuela y las dificultades, aparentes y reales, que tienen las familias en situación de riesgo psicosocial para el cumplimiento de su rol parental educativo, es que resulta de interés conocer cuáles son las percepciones que tienen los docentes en formación respecto de las familias vulnerables, sus atributos asignados, nivel de implicación e idoneidad parental, así como los rasgos de personalidad atribuidos al estudiante que determinan sus condiciones de educabilidad y posibilidad de desarrollo de sus competencias educativas. Conocimiento que reviste importancia toda vez que las percepciones y conocimientos que tengan los profesores de las familias determinan la forma de cómo van a relacionarse en el futuro con ellas y condicionarán en cierta medida el éxito y eficiencia de la intervención educativa.

## 2. METODOLOGÍA

### Descripción del instrumento

Se hace uso de la Escala "*Percepción Docente sobre Familias en Situación de Riesgo Psicosocial*", elaborada por Martín y Armas el 2011, que busca evaluar las ideas y creencias del profesorado respecto de las familias en situación de vulnerabilidad o pobreza y el compromiso parental percibido para con el proceso educativo de sus hijos. Este instrumento consta de 17 ítems de respuesta graduada en 5 niveles en su formato Likert. En términos específicos, la intensidad de cada reactivo transita por 5 niveles (1=nada de acuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=moderadamente de acuerdo, 4=muy de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo). En sus validaciones anteriores aplicada a 190 profesores de aula ha estimado índices de fiabilidad Alpha de Cronbach del .66 (Nereida y Guerra, 2012).

La Escala se aplicó en su integralidad, realizando solo ajustes menores de tipo terminológico a fin de reducir al mínimo el ruido semántico de aquellas palabras

que tenían un uso más local y restringido, conservando intencionalidad y sentido de lo dicho. Acción realizada mediante juicio de experto.

### **Descripción de la muestra**

La versión original de la Escala fue cumplimentada por una muestra de 175 profesores en formación ( $n=175$ ). Los sujetos fueron seleccionados mediante un procedimiento de muestreo estratificado por cohorte de ingreso. En su mayoría son de sexo femenino (80%) perteneciente a las cohortes de ingreso 2014 (19,4%), 2013 (21,7%), 2012 (26,3%), 2011 (20%) y cohortes de rezago (12,6%). Tienen una media de edad de 22.47 años ( $ds=4.006$ ), en su mayor parte provenientes de colegios subvencionados (67,6%) y municipalizados (31,8%). La presencia de alumnos egresados de colegios particular pagados es absolutamente marginal (0,6%).

### **Procedimiento**

La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre a noviembre del año 2014, siendo cumplimentado bajo la modalidad de autoadministración con previo consentimiento de participación voluntaria e informada, en la cual se destacaba el carácter reservado y anónimo de la información resguardada por el secreto estadístico. Los datos fueron analizados mediante el software SPSS en su versión 21.0, develándose en primera instancia el comportamiento de los ítems conforme a la Teoría Clásica de la Medición.

Con la escala aplicada, una vez descartados los errores lógicos y sesgos de respuesta, se procedió a realizar un análisis estadístico en tres niveles.

En primera instancia, se realizaron las pruebas de consistencia interna de los 17 ítems. Consistencia que fue estimada mediante los coeficientes Alpha de Cronbach.

En segundo lugar, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el objetivo de identificar una estructura subyacente de factores no observados mediante la reducción de un conjunto significativo de ítems que correlacionen fuertemente entre sí (factor) y, copulativamente bajas con otras agrupaciones o factores. Para velar por la observancia del supuesto estadístico exigido por AFE referente al tamaño óptimo de la muestra a fin de asegurar un menor error de muestreo, se consignaron 10,3 casos por ítem, cumpliendo así con las recomendaciones determinadas por Tabachnick y Fidell (2001) y Nunnally y Bernstein (1999) a este respecto. Por otra parte, el requisito de interrelación suficiente fue cotejado mediante el Test de Esfericidad de Barlett y como complemento se usó el Test de Kaiser Mayer Olikin, también conocido como KMO. Este último se consideró adecuado en la medida que era igual o superior a .70. Para la extracción de factores se empleó el método de extracción de máxima verosimilitud (MV), escogiéndose aquellos con "eigenvalue" mayores que 1 en observancia a los principios de parsimonia e interpretabilidad sustantiva. En este análisis exploratorio los ítems fueron asignados a aquellos factores donde presentaban mayor carga.

El número de factores a extraer fue establecido mediante la aplicación de la regla de Kaiser considerándose inadecuado interpretar factores cuya variabilidad explicada sea menor que la varianza explicada por un ítem en particular, haciéndose exigible de esta manera que los eigenvalue sean mayores que 1 (Kahn, 2006). Por último, para el AFE se utilizó rotación Varimax dada su mayor capacidad interpretativa que la matriz factorial no rotada. El método Varimax maximiza la suma de las varianzas de las cargas factoriales indicando de forma más clara la existencia o no de una relación entre la variable y factor, permitiendo con ello una mayor separación de los factores.

El tercer y último procedimiento estadístico realizado, hace referencia a un análisis exploratorio descriptivo del comportamiento de cada uno de los ítems con base al factor que tributan, habiéndose asignado previamente una denominación conceptual a cada factor en razón de la asociación teórica y semántica que tenían los ítems agrupados en cada factor.

### 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

**Cuadro 1.** Homogeneidad y consistencia interna de la escala.

ÍTEM	Correlación ítem-test	$\alpha$ de Cronbach sin el ítem
(1) Las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	.33	.65
(2) Las familias de menores en riesgo psicosocial participan en las actividades del establecimiento educacional	.31	.66
(3) El menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los compañeros	.13	.68
(4) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	.18	.67
(5) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el establecimiento educacional	.34	.65
(6) El profesorado está capacitado para detectar si la familia de un alumno está en situación de riesgo psicosocial	.33	.65
(7) El ambiente familiar es la principal causa de las conductas inadecuadas del alumnado	.29	.66
(8) El desinterés del menor por la formación viene influido por su ambiente familiar	.23	.67
(9) Los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	.15	.68
(10) Los padres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño	.31	.66
(11) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial muestran interés por participar en las actividades que se organizan en el establecimiento	.40	.65

(12) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial se sienten bien recibidos en los centros educativos	.32	.66
(13) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial cuentan al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al menor	.42	.65
(14) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuestos a ayudar a sus hijos a resolver problemas con sus compañeros	.34	.65
(15) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijos a realizar actividades de aprendizaje	.29	.66
(16) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial no muestra diferencia de otro tipo de alumnado en cuanto al interés sobre los estudios	.15	.68
(17) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene altas probabilidades de fracaso escolar	.13	.68

Fuente: Escala de Percepción Docente - Elab. Propia.

La escala en su análisis preliminar referente a fiabilidad presenta una regular consistencia interna, expresada en un coeficiente Alpha de Conbrach de .68. Índice de fiabilidad que es similar al homólogo instrumento aplicado por Armas (2012) quien informa un alpha de Conbrach de .66, dando cuenta que los problemas de relativa inconsistencias son una constante en esta escala. Las puntuaciones corregidas ítem-escala, expresadas en coeficientes de correlación, transitan desde el .13 (ítem 3: *“el menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los compañeros”*) y el ítem 17: *“el alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene altas probabilidades de fracaso escolar”*) hasta el .42 (ítem 13: *“los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial cuentan al profesorado aspectos de su situación familiar que afectan al menor”*). Un 53% de los ítems alcanzó correlaciones superiores al .30. Los ítems que mantienen una adecuada correlación ( $> .30$ ) con la escala son los reactivos: 1, 2, 5, 6, 10, 11, 12, 13 y 14. Se identifican también seis ítems que presentan una correlación ítem-test inferior a .20 (3, 4, 9, 10, 16 y 17). La confiabilidad corregida, esto es el Alpha de Conbrach una vez eliminado algún ítem, no presenta fluctuaciones relevantes, transitando entre un .65 y .68 según el ítem excluido.

La confiabilidad interna en consecuencia no tan solo puede ser considerada aceptable, sino que además esta no se maximiza con la eliminación de un ítem, razón por lo cual se opta por incorporar a los 17 reactivos originales en los análisis posteriores, en particular en el AFE. Dicho análisis está sustentado en que la matriz de correlaciones presenta un gran número de ellas con valores superiores a .30 (53%). Por su parte el test KMO (Kaiser Meyer Olkin) de adecuación de muestra es de .74 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (Bartlett = 784.5;  $gl = 136$ ;  $p < 0.00$ ), señalando que existe intercorrelación entre los ítems. Índices que informan de la pertinencia de realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones (Tabachnick y Fidell, 2001).

En un primer análisis buscando identificar las cargas más elevadas para cada variable mediante la rotación Varimax, se obtuvieron un total de 4 factores con “*eigenvalue*” mayores que 1, que en su conjunto explican el 43,9% de la varianza explicada. El Factor 1 y el Factor 2 son los de mayor carga y mayor varianza explicada, con un 16,2% y 11,5% respectivamente, siendo responsables en conjunto del 27,7% de la varianza. Los factores 3 y 4 proporcionan una aportación menor que bordea en ambos casos el 8%.

Los ítems fueron asignados al factor con el que resultare con mayor carga factorial, no observándose dualidades o presencia de un ítem mal separado con cargas significativas en más de un factor.

**Cuadro 2.** Análisis factorial exploratorio.

Factor	ITEM	F1	F2	F3	F4
CPE	(10) Los padres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño	.67	-.20	.23	.02
	(11) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial muestran interés por participar en las actividades que se organizan en el establecimiento	.74	-.08	.21	.01
	(12) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial se sienten bien recibidos en los centros educacionales	.49	.04	.17	-.02
	(13) los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial cuentan al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al menor	.50	.18	.14	-.05
	(14) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuestos a ayudar a sus hijos a resolver problemas con sus compañeros	.65	-.11	.02	.08
	(15) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijos a realizar actividades de aprendizaje	.61	-.11	.05	-.09
	(16) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial no muestra diferencia de otro tipo de alumnado en cuanto al interés sobre los estudios	.47	-.16	-.03	-.06



RPA	(3) El menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los compañeros	-.13	.49	-.02	.11	
	(4) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	-.18	.61	.04	.07	
	(5) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el establecimiento educacional	.09	.78	-.03	-.03	
	(6) El profesorado está capacitado para detectar si la familia de un alumno está en situación de riesgo psicosocial	.14	.31	.12	.12	
	(9) Los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	-.08	.46	-.16	.24	
	(17) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene altas probabilidades de fracaso escolar	-.14	.43	.03	.14	
	PPP	(1) Las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	.20	.02	.98	.01
(2) las familias de menores en riesgo psicosocial participan en las actividades del establecimiento educacional		.33	.01	.49	.01	
AG	(7) El ambiente familiar es la principal causa de las conductas inadecuadas del alumnado	.05	.20	-.00	.82	
	(8) El desinterés del menor por la formación viene influido por su ambiente familiar	-.11	.26	.03	.75	
Eigenvalue		2.75	1.96	1.40	1.36	
% de Varianza		16.2	11.5	8.2	8.0	43.9

Nota 1: CPE: Competencia Parental Educativa; RPA: Rasgos de Personalidad Atribuidos; PPP: Percepción de Participación Parental y AG: Atribución Genealógica.

Nota 2: Remarcadas en negro valores con cargas factoriales.

- Factor 1: explica el 16,2% de la varianza y está integrado por 7 ítems (10, 11, 12, 13,14, 15 y 16) que teóricamente se asocian a componentes de “Competencia Parental Educativa” (CPE), esto es la percepción docente en torno a la capacidad que tendrían los padres de familias en riesgo psicosocial para involucrarse en el aprendizaje, participar en actividades escolares, así como su nivel de competencia para apoyar el proceso educativo de sus hijos y contribuir en la solución de sus problemas de sociabilidad o relaciones de pares conflictuadas.
- Factor 2: integrado por 6 ítems (3, 4, 5, 6, 9 y 17) agrupando el 11.5% de la varianza explicada. Este factor, que hemos denominado “Rasgos de Personalidad Atribuidos” (RPA), aborda un conjunto de reactivos que hacen referencia explícita a las características de personalidad psicogénicos o aprendidos que, a juicio del docente, tendrían los niños pertenecientes a familias

en riesgo psicosocial. En concreto, hace mención a las eventuales dificultades para relacionarse con sus compañeros, su conflictividad y actitudes desafiantes para con el profesorado, así como su bajo rendimiento escolar y deficientes condiciones de educabilidad que acrecentarían las probabilidades de fracaso escolar.

- Factor 3: integrado por los ítems 1 y 2, correspondiendo al 8.2% de la varianza explicada. A este factor se le ha denominado “*Percepción de Participación Parental*” (PPP) por cuanto sus ítems hacen mención expresamente a la conducta manifiesta que, a juicio del docente, tendrían los padres de niños en situación de riesgo psicosocial en torno a acudir a las citas planificadas por el profesor, así como participar en otras actividades organizadas por el establecimiento.
- Factor 4: integrado por los ítems 7 y 8 que corresponde al 8% de la varianza explicada. Estos ítems dan cuenta de la importancia asignada al ambiente familiar, por parte del profesor, para explicar, desde un punto de vista social y etiológico, el comportamiento inadecuado del alumno, desapego y desinterés por su proceso educativo. A este factor lo hemos denominado “*Atribución Genealógica*” (AG).

Realizado el AFE a fin de descubrir una estructura subyacente más parsimoniosa, a cuyas dimensiones se les asignó una denominación teóricamente sustantiva, corresponde ahora realizar un análisis descriptivo con el fin de explorar el comportamiento que tienen los elementos latentes o factores, así como los ítems que lo conforman.

Los ítems escalares, con los cuales los profesores en formación establecen un mayor nivel de sintonía o acuerdo, muestran la relación con aquellas sentencias vinculadas al origen etiológico o causal para explicar el comportamiento inadecuado de los hijos de familias en situación de riesgo psicosocial. En particular, expresa la poderosa influencia que tendría el ambiente familiar como vector explicativo del comportamiento desinteresado que constatan en el niño respecto de su proceso formativo (ítem 8; 94,2% de acuerdo), así como ser también la causa de la inadecuación conductual observada (ítem 7; 95,4% de acuerdo). Cabe destacar que en el AFE ambos ítems, 7 y 8, forman parte de un mismo factor denominado “*Atribución Genealógica*”. Para los docentes en formación, el educando, en especial sus conductas y actitudes aversivas hacia su aprendizaje y desinterés por la escuela, están fuertemente determinadas por un origen social y familiar, cuya influencia cultural instala a través del proceso de socialización hábitos poco proclives al aprendizaje. Los niños, en consecuencia, son fruto de la socialización en un medio familiar y social hostil, estructurante de una personalidad y carácter determinado, sobre el cual la educación futura tiene limitada injerencia y escasa posibilidad de revertir. Creencia que no solo da cuenta de un relativo determinismo social, sino que además desconoce el peso de la individualidad del alumno en cuanto a su capacidad para constituirse, responsable y activamente, en sujeto susceptible de aprendizaje. La vinculación de origen o genealógica atributiva por parte del

profesor para constituir a las variables familiares como principales responsables de las condiciones de educabilidad del alumno ya han sido constatadas por Román (2003), Moses y Croll (1987), Guttman (1982) y Labov (1969).

**Cuadro 3.** Análisis descriptivo de ítems (%).

Factor ( $\bar{X}$ / S)	ÍTEM	Moderada/ muy y totalmente de acuerdo	Correlación con factor
CPE (2.69/0.56)	(10) Los padres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño	53,4	.69**
	(11) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial muestran interés por participar en las actividades que se organizan en el establecimiento	53,4	.76**
	(12) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial se sienten bien recibidos en los centros educacionales	71,8	.58**
	(13) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial cuentan al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al menor	79,4	.56**
	(14) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuestos a ayudar a sus hijos a resolver problemas con sus compañeros	65,5	.74**
	(15) Los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijos a realizar actividades de aprendizaje	35,7	.69**
	(16) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial no muestra diferencia de otro tipo de alumnado en cuanto al interés sobre los estudios	57,1	.58**
RPA (2.69/0.46)	(3) El menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los compañeros	81,7	-.65**
	(4) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar	77,6	-.66**
	(5) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el establecimiento educacional	77,5	-.58**
	(6) El profesorado está capacitado para detectar si la familia de un alumno está en situación de riesgo psicosocial	74,3	.07
	(9) Los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado	93,7	-.62**
	(17) El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene altas probabilidades de fracaso escolar	69,8	-.31**

PPP (2.79/0.84)	(1) Las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado	63,2	.87**
	(2) Las familias de menores en riesgo psicosocial participan en las actividades del establecimiento educacional	62,9	.86**
AG (2.12/0.79)	(7) El ambiente familiar es la principal causa de las conductas inadecuadas del alumnado	95,4	-.91**
	(8) El desinterés del menor por la formación viene influido por su ambiente familiar	94,2	-.90**

Nota 1: IPE: Competencia Parental Educativa; RPA: Rasgos de Personalidad Atribuidos; PPP: Percepción de Participación Parental y AG: Atribución Genealógica.

Nota 2: Para establecer el nivel de "Acuerdo" se consignan las categorías moderadamente de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Nota 3: El coeficiente de correlación (rho de Spearman) evidencia la intensidad de cada ítem con el factor al cual tributa según el análisis factorial exploratorio previamente realizado.

Nota 4: \*\* Valores estadísticamente significativos  $p < 0.01$ .

El factor "*Rasgos de Personalidad Atribuidos*" es el segundo componente en el AFE de mayor carga factorial y variabilidad explicada, asocia a los ítems que expresan atributos de personalidad psicogénicos o aprendidos que, a juicio del docente en formación, tendrían los niños de familias en riesgo psicosocial. Con base a los reactivos que atributan a este factor se configura por parte del docente un perfil de personalidad atribuido a estos alumnos que dice relación con escasas condiciones de educabilidad, bajo perfil académico, así como dificultades para interactuar adecuadamente con sus pares y profesores. En efecto, los docentes perciben que estos niños suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado (ítem 9; 93,7% de acuerdo), presentan dificultades para relacionarse con sus compañeros (ítem 3; 81,7% de acuerdo), son de personalidad conflictiva (ítem 5; 77,5% de acuerdo) y registran un bajo rendimiento académico (ítem 4; 77,6% de acuerdo) que los hace fuertemente vulnerables al fracaso escolar (ítem 17; 69,8% de acuerdo). Este conjunto de creencias docentes, referidas a los alumnos en riesgo psicosocial en tanto objeto de intervención educativa, pueden tener cierta base estadística que las ampara por cuanto son categorías conceptuales que se construyen a partir de cierta realidad objetiva, aunque limitada e imprecisa. En efecto, la evidencia constata que los espacios de convivencia deteriorada, la falta de condiciones adecuadas para el aprendizaje y el déficit de competencias socioeducativas no están homogéneamente distribuidos, sino que, muy por el contrario, se manifiesta con mayor frecuencia e intensidad en contextos vulnerables. Es precisamente allí donde el acto educativo se hace más complejo, el educando requiere una atención especial y es menester contar con los docentes más competentes dentro del personal profesional disponible, con el fin de atender adecuadamente a la diversidad cultural para desmontar prenociones negativas respecto de los niños y sus familias (Willis, 1993).

En consecuencia, estos estereotipos no son meros constructos o imaginarios maliciosamente instalados para prejuiciar la conducta docente, sino más bien son productos categoriales inherentes y mutables de un proceso racional, aunque

eventualmente inexactos, para juzgar la referencia particular, con la posibilidad cierta de ser invalidado cuando se posee nueva información que lo contradice (Pinker, 2007). En este mismo sentido, las investigaciones de Jussim, Eccles y Madón (1996) informan que las expectativas docentes son un buen predictor de los logros académicos de los estudiantes en la medida que se amparan en información objetiva respecto de las características del alumno, a pesar de que ellas puedan dar lugar a pequeños sesgos perceptivos y errores de atribución. La dificultad estriba cuando estas categorías conceptuales obedecen a representaciones hostiles hacia un grupo más que a la experiencia directa con ellos. Allí, no tan solo son inexactos y escasamente maleables, sino que además puede conllevar a profecías autocumplidas (Pozo, 1996). En efecto, el conjunto de rasgos de personalidad atribuidos retrotraen a la creencia docente de la influencia del medio social y familiar como factor explicativo cuasideterminista, sea porque se culpabiliza a la familia como forma de externalizar la responsabilidad que le cabe a la escuela, o bien se sobrevalora el reconocimiento del hogar como ambiente de aprendizaje que inhibe el desarrollo futuro de las potencialidades y aptitudes del alumno. No es que necesariamente se desconozca la condición de educable que, en cuanto a potencia, tiene el alumno de familias en situación de riesgo psicosocial, sino que esta potencia está limitada o derechamente imposibilitada de actualizarse por las condiciones de vulnerabilidad y pobreza económica, social y cultural de la que los alumnos han sido objeto desde temprana edad. Se mantiene así la creencia que el alumno en cuestión presenta un escaso repertorio de recursos y aptitudes, así como predisposiciones actitudinales y conductuales negativas hacia el aprendizaje que impiden las trayectorias moderadamente exitosas en la escuela. Conceptualizaciones que hacen de estos sujetos tipológicamente categorizados bajo la condición de “entrenable” más que “educable” con base al sombrío pronóstico y/o expectativa asignada a la intervención educativa (Bello, 2002), pues esta suerte de predestinación según el origen social es apenas modulada por la autonomía relativa del sistema escolar (Navarro, 2002). Bajo este panorama, se corre el riesgo que el docente, para obrar en sintonía con la creencia, no les ofrezca las mismas posibilidades cognitivas y sociales para remontar o superar las carencias de origen (Román, 2003), ni eventualmente desarrollará las acciones afirmativas de carácter remedial necesarias para emparejar el nivel de competencias requeridos para una trayectoria escolar sin sobresaltos. Así entendido, esta profecía autocumplida, refuerza las carencias y hace aumentar la inseguridad de autocapacidad y autovalencia (Fiabane y Yañez, 2008).

La “*Competencia Parental Educativa*”, factor de mayor carga en el AFE realizado e integrada por los ítems 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16 de la escala, dan cuenta de la percepción docente respecto de la capacidad que tendrían los padres para involucrarse en el aprendizaje y en los problemas de sociabilidad o relaciones de pares conflictuadas de sus hijos. A este respecto tan solo uno de cada dos profesores en formación señala estar al menos moderadamente de acuerdo con que los padres de alumnos en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño (53,4%) y manifiesta interés en participar en activida-

des que organiza el establecimiento (53,4%), así mismo estiman que estarían dispuestos a ayudar a resolver conflictos relacionales de sus hijos (65,5%). Así mismo y de manera complementaria, en cuanto a “*Percepción de Participación Parental*”, definida como la creencia docente respecto de la conducta manifiesta que tendrían los padres de alumnos en situación de riesgo psicosocial hacia la participación en actividades escolares y reuniones programadas por el profesor, conformadas por los ítems 1 y 2, se observa igual percepción negativa respecto del nivel de involucramiento parental. Tan solo el 63,2% de los profesores estaría de acuerdo con que las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas programadas por el profesorado y un 62,9% tiene igual opinión respecto de la participación en las actividades escolares. Los profesores esperan que los padres asistan a las reuniones y mantengan un contacto estrecho con ellos, aunque esta participación opere dentro de determinados límites y contextos, es decir, una conceptualización que asocia a la participación como deseable y adecuada en la medida que se circunscribe a su nivel informativo, de rol pasivo y de accionar no amenazante a la labor docente.

En síntesis, el comportamiento de los ítems que tributan a los factores de “*Competencia Parental Educativa*” y “*Percepción de Participación Parental*” son expresivos de una percepción atributiva que visualiza a los padres de niños en situación de riesgo psicosocial como desinteresados y escasamente comprometidos con el proceso y trayectoria educativa de sus hijos. No tan solo se desentienden evidenciando un menor nivel de compromiso, sino que además delegarían demasiadas responsabilidades al docente. Incluso la escolarización tiende a ser percibida como un evento más bien forzado y/o motivado con el objeto de usufructuar de otros beneficios que como externalidades positivas se derivan de la inserción escolar, en especial en edades tempranas, tales como alimentación y cuidado. Así lo informan los hallazgos de otras investigaciones relativas a esta temática, tales como la de Armas (2012) y Pascual y Gomila (2012), por mencionar las más recientes. En general, se cree que los padres de bajos ingresos y nivel cultural tienen poco o nada que aportar en la educación de sus hijos, tal como señala Davies (1989), sea porque no saben, no pueden o no quieren saber hacerlo (Río, 2010); y en la medida que se incrementa el nivel cultural de los padres estimado por el profesor, este percibe que el rendimiento del alumno es mayor, así como el esfuerzo desplegado para conseguirlo (García y Rosel, 1999). En efecto, frente al reactivo “*los padres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a sus hijos a realizar actividades de aprendizaje*” solo un escaso porcentaje señala estar al menos moderadamente de acuerdo (35,7%), haciendo mención a la baja capacidad o escaso nivel de competencia parental de las familias en vulnerabilidad social para apoyar el proceso educativo de sus hijos.

Aun reconociendo que la falta de preparación académica de los padres y/o su preocupación por otros problemas familiares más urgentes son factores que objetivamente dificultan su involucramiento en la educación de sus hijos (Navarro y otros, 2001), una percepción evaluativa muy negativa por parte del docente reviste importancia por cuanto estos rasgos estereotipados pueden tender a subvalorar la

evidencia particular que la contradice, así como sobredimensionar aquella que la confirma. En otras palabras, los profesores que creen que aquellos padres con un mayor nivel educativo son precisamente los que más participan y se involucran en las actividades escolares, en contraposición a aquellos con menor nivel cultural (García y Rosel, 1999), tenderían a ser más indulgentes con los primeros, siendo menos críticos y severos al momento de justificar sus ausencias o bajo compromiso parental. Por otra parte, esta “*Competencia Parental Percibida*” está asociada a la creencia que la idoneidad e implicación de los padres favorece la consecución de un buen desempeño académico del alumno (Torío, 2004), pudiéndose extrapolar por tanto los atributos percibidos de la familia al niño, refiriéndose a “buenos o malos” alumnos con base a los antecedentes familiares que le preceden.

## CONCLUSIONES

El acto educativo no se limita exclusivamente a lo pedagógico, sino que también involucra un conjunto de variables y elementos. Atributos sociales, económicos y culturales de los alumnos y sus familias que restringen y limitan la intervención educativa, en cuyo afrontamiento el profesor no se siente suficientemente preparado, en especial cuando de hijos de familias en situación de riesgo psicosocial se trate.

Mediante la aplicación a 175 profesores en formación en una universidad chilena de la escala “*Percepción Docente sobre Familias en Situación de Riesgo Psicosocial*” desarrollada por Martín y Armas el 2011, se busca conocer las características atributivas que los docentes en formación tienen y hacen de las familias en riesgo psicosocial, en especial las condiciones de educabilidad de los hijos y el nivel de competencia exhibido por sus padres. En primera instancia se realiza un análisis de consistencia interna y factorial exploratorio, para en segundo lugar, una vez develada la estructura subyacente, proceder a un análisis descriptivo de su comportamiento.

El Análisis Factorial Exploratorio, realizado una vez verificada las condiciones de aplicabilidad, constató una estructura de variables latentes configurada por cinco factores, con una variabilidad explicada del 43.9%. Los elementos de la estructura factorial develada están teórica y semánticamente vinculados a las dimensiones: “*Competencia Parental Educativa*” (siete ítems, 16.2% de la varianza explicada), que expresa la capacidad de los padres para involucrarse en el aprendizaje y contribuir en el proceso educativo de sus hijos; “*Rasgos de Personalidad Atribuidos*” (seis ítems, 11.5% de la varianza explicada), que hace referencia a las características de personalidad conflictuada de los niños en situación de riesgo psicosocial con el profesorado, sus pares y sistema educativo; “*Percepción de Participación Parental*” (dos ítems, 8.2% de la varianza explicada), el cual hace referencia a la conducta manifiesta de participación de los padres y, finalmente “*Atribución Genealógica*” (dos ítems, 8% de la varianza explicada), que da cuenta de la importancia del factor familiar al momento de explicar el desapego educativo del alumno.

La escala de percepción docente referente a familias en situación de riesgo psicosocial revela por parte del profesor una imagen y conceptualización deteriorada, tanto de los niños como de sus padres. Se percibe de los niños que son de bajo rendimiento escolar (77,6%), conflictivos (77,5%), con dificultades para relacionarse con sus pares y profesores (81,7%), manteniendo constantemente una actitud opositora y desafiante con sus docentes (93,7%), siendo además percibidos como altamente vulnerables al fracaso escolar (69,8%).

Bajas condiciones de educabilidad y desinterés académico del alumno que están fuertemente determinadas, a juicio del profesor, por la influencia de un ambiente familiar inadecuado (95,4%). La familia, sus competencias y compromiso relevan en importancia a la escuela como contexto de aprendizaje. Entornos familiares de alta vulnerabilidad social presentarían dificultades para generar las condiciones adecuadas que promuevan el aprendizaje del niño.

Los padres de niños en situación de riesgo psicosocial evidenciarían un menor nivel de implicación en el proceso educativo y escasas competencias parentales para apoyarlos. En efecto solo un 53,4% del profesorado cree que estos padres se involucran en el aprendizaje de sus hijos, y un 35,5% estima que saben cómo ayudarlos en las actividades de aprendizaje.

Si bien los profesores manifiestan conceptualizaciones favorables respecto de la participación parental y sus beneficios para el proceso educativo, en especial para hijos de familias en situación de riesgo psicosocial, las actitudes negativas y prejuiciadas hacia este tipo de familias pueden obstaculizar la adecuada interacción entre el profesor, el niño y su familia, en detrimento de un favorable proceso de aprendizaje. Conocer en consecuencia, por un lado, el perfil actitudinal que los docentes tienen hacia las familias en situación de vulnerabilidad, y por el otro, los atributos y particularidades de los hogares en contexto de pobreza, posibilitarán la instalación de mayores competencias docentes. Instalación de capacidades docentes para el trabajo con familias vulnerables que posibilitará definir, implementar y evaluar estrategias pedagógicas en pertinencia y calidad, asumiendo que en estos contextos de precariedad el acto educativo tiende a hacerse más complejo y dificultoso, y que no está únicamente condicionado por la voluntad parental.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALOMAR, B. (2006) Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(8), 907-922.
- ANDREWS, S.; BLUMENTHAL, J.; JOHNSON, D.; KAHN, A.; FERGUSON, C.; LASATER, T. y Otros. (1982) The skills of mothering: A study of parent child development centers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (6), 1-83.



- ARMAS, N. (2012) Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- AUBERT, A.; ELBOJ, C.; GARCÍA, R. y GARCÍA, J. (2010) Contrato de inclusión dialógica. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (67), 101-111.
- BAS, E. y PERÉZ, M. (2010) Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- BAUMAN, Z. (2007) *Liquid times. Living in an age of uncertainty* (1.ª edición). Barcelona, Tusquets.
- BECHER, R. (1984) Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. *ERIC*, 6, 2-48.
- BELLEI, C.; GUBBINS, V. y LÓPEZ, V. (2002) *Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Santiago, UNICEF.
- BELLEI, C.; MUÑOZ, G.; PÉREZ, L. y RACZINSKY, D. (2003) Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿quién dijo que no se puede? *UNICEF y Asesorías para el Desarrollo*, 1-22.
- BELLO, M. (2002) *Perú. Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.
- BOLÍVAR, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, en ESCUDERO, J. *Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación*. Barcelona, revista de educación, 119-146.
- BOURDIEU, P. (2005) *Capital cultural, escuela y espacio público*. Coyoacán, Siglo XXI.
- CERLETTI, L. (2010) Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”. *Intersecciones en Antropología*, 11(1), 185-198.
- CONNELL, R.; ASHEDEN, D.; KESSLER, S. y DOWSETT, G. (1984) Making the difference: Schools, families and social division. *Comparative Education Review*, 28(1), 154-156.
- COX, C. (2003) Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Universitaria*, 2-22.

- DAVIES, D. (1989) Poor parents, teachers, and the schools: Comments about practice, policy, and research. *ERIC*, 1-25.
- DONOSO, S. (2005) Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- DUBET, F. (2010) *Sociología de la experiencia*. Madrid, UCM-CIS.
- EPSTEIN, J. (2010) School/family/community partnerships: caring for the children we share: when schools form partnerships with families and the community, the children benefit. These guidelines for building partnerships can make it happen. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 1-81.
- ALONSO, R. (2010) Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y futuro*, 22, 87-107.
- FERNÁNDEZ, M. (2007) Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad, en GARRETA, J. *La relación familia-escuela*. Lleida, UDL, 13-32.
- GALLARDO, G. (2006) Historia de la relación familia y escuela. *Valoras UC*, 1-6.
- García, F. y Rosel, J. (1999) Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11(3), 587-600.
- GARRETA, J. (2009) Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 21- 275.
- GARRETA, J. y LLEVOT, N. (2011) Immigrants families and the school in Spain: Dynamics and factors that influence their relations. *ECPS Journal*, 4, 47-64.
- GONZÁLEZ, E.; GONZÁLEZ, M. y MARÍN, M. (2007) El distanciamiento entre la escuela y la vida familiar: Un estudio biográfico. *Omnia*, 13(2), 76-97.
- GUBBINS, V. (2001) Relación entre familias y escuelas: Estado presente y desafíos pendientes. *Revista electrónica UMBRAL*, 7, 1-19.
- GUBBINS, V. (2012) Familia y escuela: Tensiones, reflexiones y propuestas. *Reflexiones Pedagógicas*, 46, 64-72.
- GUTTMANN, J. (1982) Pupils', teachers', and parents' causal attributions for problem behavior at school. *The Journal of Educational Research*, 76(1), 14-21.
- HENDERSON, A. y BERLA, N. (1994) A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. *ERIC*, 1-151.
- HERMAN, J. y YEH, J. (1983) Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15(1), 11-17.

- JUSSIM, L.; ECCLES, J. y MADON, S. (1996) Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy, en ROAD, O. *Advances in experimental social psychology*, California, Academic Prees, 281–388.
- KANH, J. (2006) Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718.
- LABOV, W. (1969) The logic of nonstandard English, en ATLASTI, J. *Linguistics and the Teaching of standard English to speakers of other languages or dialects*. Washington, Collegium Georgiopolitanvm, 1-44.
- LONDOÑO, L. y RAMÍREZ, L. (2012) Construyendo relación familia-escuela: Consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 193-220.
- MARKS, G. (2006) Family size, family type and student achievement: Cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37(1), 1-24.
- MARTÍN, E. (2010) *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- MARTUCCELLI, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago, LOM.
- MOSCOSO, M. (2009) Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(1), 2-32.
- MOSES, D. y CROLL, P. (1987) Parents as partners or problems? Disability, *Handicap & Society*, 2(1), 75-84.
- MUÑOZ, C.; AJAGAN, L.; SAÉZ, G.; CEA, R. y LUENGO, H. (2013) Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148.
- NAVARRO, G.; AVENDAÑO, M.; CONTRERAS, D.; KUSCH, N.; LEIGHTON, B. y NAVARRETE, M. (2001) El proceso de incorporación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos. *Paideia: Revista de Educación de la Universidad de Concepción*, 30, 81-91.
- NAVARRO, L. (2002) *Chile. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.

- NEREIDA, C. y GUERRA, A. (2012) Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. (1999) *Teoría Psicométrica* (3.ª edición). México: McGraw-Hill.
- OLMSTED, P. (1991) Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow through program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.
- PASCUAL, B. y GOMILA, M. (2012) Construcción del discurso social de los futuros docentes en relación a la participación de las familias. *Tempora*, 15, 93-106.
- PASCUAL, C. (2002) La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135.
- PINKER, S. (2007) *La tabla rasa: La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- POZO, I. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza.
- RÍO, M. (2010) No quieren, no saben, no pueden: Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *RES*, 14, 85-105.
- RIVAS, S. y UGARTE, C. (2014) Formación docente y cultura participativa del centro educativo: Claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-168.
- RIVERA, M. y MILICIC, N. (2006) Alianza familia-escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *PSYKHE*, 15(1), 119-135.
- RIVERO, J. (1999) Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. *Boletín*, 48, 5-32.
- ROLDÁN, M. (2008) Familia y escuela como agentes de socialización, en LOPÉZ, M. *Familia, escuela y sociedad: Responsabilidades compartidas en la educación*. Madrid, Ediciones Cinca, 95-137.
- ROMÁN, M. (2003) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?. *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- FIABANE, F. y Yañez, N. (2008) Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividad. *Profesión Docente*, 35, 86-90.

- SAMPÉ, M.; ARANDIA, M. y ELBOJ, C. (2012) Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73, (26,1), 119-132.
- SANTÍN, D. (2006) Familia, escuela y fracaso escolar, en LOPÉZ, M. *La familia en el proceso educativo*. Madrid, Ediciones Cinca, 181-222.
- TABACHNICK, B. y FIDELL, L. (2001) *Using multivariate statistics* (5.ª edición). California, Pearson.
- TORÍO, S. (2004) Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- TORRES, J. (2000) Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. *Enseñanza*, 18, 183-199.
- VERA, M. (1987) *La didáctica en cuestión: Investigación y enseñanza*. Madrid, Narcea.
- WALKER, J. y HOOVER-DEMPSEY, K. (2008) Parent involvement, en OAKS, T. *Century education: A referente handbook*. California, Sage Publications, 382-392.
- WILLIS, P. (1993) Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción, en VELASCO, H.; GARCÍA, F. y DÍAZ, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 431-462.

