

INVESTIGACIONES



PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y LOGRO ACADÉMICO DEL ALUMNO

Rubén Cervini⁷²**RESUMEN**

En este estudio se investiga la relación entre el logro académico en Matemática y el involucramiento familiar (EF) en las actividades educativas. Se consideran dos bases de datos (32.289 alumnos en 1319 escuelas; 20.898 alumnos en 902 secciones) correspondientes al 7º año de la EGB Argentina. Para su tratamiento, se utiliza la técnica de "análisis estadístico de niveles múltiples" con dos niveles (alumno y escuela ó aula). Se construyen dos mediciones de EF: las percepciones del alumno sobre su familia y las percepciones del docente sobre los padres de su grupo de alumnos. El comportamiento del EF y sus efectos sobre el rendimiento es debatido a la luz de la teoría de la 'reproducción' en educación.

SUMMARY

This paper shows the relationship between academia achievement in mathematics and family participation (FP) in the educational activities. Two databases are considered (32.289 students in 1319 schools; 20898 students in 902 sections) corresponding to the 7 grade of the EGB in Argentina. The technique used is "statistical analysis of multiple levels" with two levels (student and school or classroom). Two measurements of FP are built: the student's perceptions about their family and the perceptions of the teachers on the parents of their group of students. The behavior of FP and its effect on performance is analyzed of the light of the theory of 'reproduction' in education.

Descriptores

Relación educación/familia – Participación – Logro educativo – Matemáticas

Key Words

Relationship education/family - Participation – Academia achievement - Mathematics

Una de las condiciones claves de cualquier sociedad democrática es que determinados valores y recompensas sean distribuidas de acuerdo al esfuerzo y/o a las aptitudes de sus miembros, y no mediante criterios de adscripción que priorizan ciertas características heredadas. Sin embargo, la investigación informa recurrentemente la existencia de un efecto importante del origen socioeconómico del alumno sobre sus resultados académicos escolares, reflejado en la alta correlación entre ambas variables. Es por ello que, al diseñar las políticas en el área educativa, se debería contemplar especialmente el principio de equidad y por tanto, propugnar la implementación de programas orientados a asegurar la igualdad de oportunidad educativa para todos los sectores sociales. Para que ello sea posible, sin embargo, es necesario ampliar el conocimiento de los *mecanismos o procesos* a través de los cuales esas desigualdades de origen social se transforman en desigualdades de aprendizaje, es decir, ha de responderse a la siguiente pregunta: *¿por qué los menos*

⁷² Profesor Titular. Universidad Nacional del Quilmes. Argentina

favorecidos social y económicamente son los que más probablemente, tendrán un menor aprovechamiento de la experiencia escolar?

Esta preocupación ha incentivado la realización de investigaciones sobre *procesos específicos* de conversión del origen social en ventaja (o desventaja) educativa para el alumno. Es posible identificar dos grandes líneas de trabajo. Por un lado, la "cualitativa" (Ej. estudios de caso en profundidad), considerada por algunos como el enfoque más adecuado para obtener respuestas válidas a interrogantes sobre mecanismos micro-sociales. Por el otro, la "cuantitativa" (Ej. cuestionarios aplicados a muestras extensas), tradicionalmente más orientada a identificar y dimensionar la magnitud del efecto de factores determinantes de las desigualdades de aprendizaje a nivel del sistema educativo, pero que, frente a la evidente relevancia de profundizar los conocimientos sobre los procesos subyacentes, ha incorporado crecientemente *indicadores de algunos micro-procesos* que transforman diferencias sociales en diferencias de aprendizaje.

Durante los últimos quince años, se viene prestando especial atención al probable efecto del *envolvimiento de los padres** o *envolvimiento familiar (EF)* en las actividades escolares de sus hijos sobre los logros académicos que ellos obtienen en la escuela. En el campo definido por las relaciones entre la familia y la escuela, la investigación *cualitativa* ha desentrañado procesos específicos que ayudan a entender el efecto del EF sobre el éxito escolar de los alumnos. Al mismo tiempo, en diversos estudios de corte *cuantitativo* se han experimentado diversas mediciones (indicadores "proxy") de algunos de esos procesos específicos, posibles de ser incluidas en instrumentos de recolección masiva de información.

La investigación informada en este artículo se sitúa en esta segunda variante. Basada en los datos de provenientes de la evaluación de la calidad educativa de 1997, realizada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *pretende determinar la intensidad con que el involucramiento familiar (EF) afecta el nivel de aprendizaje del alumno en Matemática de la educación general básica de Argentina*. De acuerdo a estudios recientes, la capacidad "explicativa" del nivel socioeconómico familiar y contextual respecto del rendimiento en Matemática en Argentina oscila entre 11,5% (1996) y 17,3% (1997) (Cervini,1999). Más allá de las posible razones capaces de explicar tanto los niveles como sus oscilaciones, similares a las detectadas en otros estudios internacionales, una conclusión parece fuera de polémica y consistente con un consenso entre investigadores: los indicadores tradicionales del nivel socioeconómico familiar y contextual *explican menos de lo que dejan sin explicar*. La doble necesidad de entender cómo opera la determinación socioeconómica sobre el nivel de logro académico, por una parte, y de avanzar en el conocimiento de aquello que no es explicado por los indicadores tradicionales de nivel socioeconómico, por el otro, han sido los principales alicientes para profundizar el estudio del involucramiento familiar (EF).

En primer lugar (punto 1), presentamos un breve resumen de los resultados obtenidos al revisar las investigaciones empíricas acerca del origen del involucramiento familiar y de sus consecuencias sobre el resultado educativo del alumno. En el punto 2 discutimos el significado teórico del concepto de involucramiento familiar desde la perspectiva de la teoría de la reproducción, como así también los problemas de

* Quizás el verbo *involucrar* sería más ajustado al tema tratado en este capítulo. Infelizmente, en español la sustantivación del verbo involucrar es incorrecta. Si se atiende a las diferentes dimensiones del involucramiento de los padres, las formas sustantivadas *participación* e *implicación* podrían ser usadas alternativamente.

medición implicados en el uso de determinados indicadores. Esas reflexiones fundamentan la formulación de las hipótesis que se someterán a contrastación (punto 3), siguiendo determinadas pautas y decisiones metodológicas expuestas en el punto 4. Los resultados del análisis de los datos se expone en el punto 5, para finalmente, discutir las principales inferencias y algunas conclusiones (punto 6).

1. Algunos antecedentes de investigación empírica.

Envolvimiento familiar(EF) y logro académico Desde finales de la década de los ochenta, las investigaciones que abordan el vínculo entre el involucrimiento de los padres en la educación y el nivel de logro del alumno han sido cada vez más frecuentes⁷³. En general, los resultados obtenidos indican que el involucrimiento de los padres⁷⁴ en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos, tanto al interior del hogar como a nivel de la propia escuela, no sólo contribuye a explicar las desigualdades en los logros educativos que no son explicadas por el estatus socioeconómico familiar y el contexto socioeconómico escolar (Banks-McGee,1993; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn y Smith,1998; Epstein,1995; Garret, Nglandu y Ferron,1994; Gonzalez y Blanco, 1991; Halle, Kertz-Costes y Mahoney,1997; Reynolds,1992; Song y Hattie, 1984; Stevenson y Baker, 1987), sino que puede estar asociado también a problemas de comportamiento del niño (Comer,1984). Sin embargo, los resultados son diversos cuando se consideran las diferentes dimensiones que componen el concepto de EF. Estudios basados en muestras extensas (Muller,1995) han concluido que el efecto del EF varía en intensidad y/o sentido, según cual sea el tipo de EF estudiado, la variable criterio utilizada (por ejemplo, las calificaciones escolares vs. el resultado en un test estandarizado) y el grado escolar al que asiste el alumno. Existe un cierto consenso respecto del efecto positivo de algunos tipos de EF sobre los resultados escolares. Este es el caso por ejemplo, de las altas expectativas y aspiraciones familiares (Astone y McLanahan,1991; Milne, Myers, Rosenthal y Ginsberg, 1986); de la comunicación padre-alumno y las discusiones acerca de actividades de aprendizaje (Barker y Stevenson,1987; Desimone,1999; Eccles y Harold,1993; Herman y Yeh,1983; Muller,1995; Sui-Chu y Willms, 1996); de los comportamiento paternos que tienden a desarrollar los intereses o hobby del niño, tales como lecciones privadas para promover su talento, estimularlo a nuevos hobby o lectura por placer (Georgiou,1999), o a tomar clases de música, arte o danza (Muller,1995); o del monitoreo general del desempeño del niño (Astone y McLanahan,1991; Fehrmann y otros,1987), mientras que éste no lo perciba como presión, en cuyo caso el efecto sería negativo (Georgiou,1999). De la misma forma, Cambell y Mandel (1990) constataron que son aquellos comportamientos paternos que el niño percibe como *apoyo psicológico* los que conducen directamente a más altos rendimientos; por el contrario, cuando el niño percibe las prácticas familiares como dudosas o que socavan su esfuerzo, más probablemente tendrán un efecto inverso. En general, esas investigaciones han constatado que diversos aspectos o formas particulares de EF tienen un *efecto propio* sobre el logro escolar, más allá del ocasionado por las características socioeconómicas familiares. Brutsaert (1998) comprobó además, que tanto el EF, medido por el interés por las calificaciones y la asistencia a reuniones en la escuela, como el *apoyo familiar* percibido por el niño, realizan una contribución propia en la explicación de la variación de las calificaciones

⁷³ La reciente revisión de Thorkidsen y Stein (1998) permite formarse una idea de esta producción.

⁷⁴ La mayor parte de la literatura comentada a continuación está en inglés y la expresión utilizada es *parent involvement*. En su forma plural, el sustantivo *parent* significa *los padres*, extensible al tutor o responsable del niño en la familia. El adjetivo *parental* (inglés) no tiene su equivalente en español. El adjetivo *paternal* en español se refiere al padre (género). Por eso, a lo largo del texto, a veces se usa el adjetivo *familiar* como traducción de *parental* del inglés. El lector queda advertido entonces, que la expresión "envolvimiento familiar" se refiere estrictamente al involucrimiento de los padres (o tutor) y no necesariamente de toda la familia.

escolares, pero no alivian el efecto del nivel socioeconómico familiar sobre ellas, es decir, el EF no tendría efectos redistributivos.

Por otro lado, los resultados con algunos indicadores o formas de EF se han mostrado más oscilantes o ambiguos. Algunos investigadores han constatado efectos positivos cuando los padres participan en eventos escolares, asisten a las charlas y conferencias organizadas por las escuelas (Stevenson y Barker,1987), participan del gobierno de la escuela o en la toma de decisiones (Comer y Haynes,1991) o forman parte de una fuerte red social alrededor de la escuela (Coleman,1988). Pero, por otro lado, según Sui-Chu y Willms (1996) la participación como voluntario o la asistencia a reuniones de organizaciones escolares tiene sólo un efecto modesto sobre el desempeño del niño en Lectura e insignificante sobre su logro en Matemática. Otros indicadores incluidos habitualmente en las mediciones de EF, se muestran ambiguos y con un comportamiento no previsto. Así, por ejemplo, el indicador "ayudar en los deberes" se correlaciona negativamente y no positivamente con el logro escolar, probablemente porque los padres ayudan más cuando el niño tiene más problema (Milnes y otros,1986), o porque tal comportamiento viene acompañado con conductas familiares de presión y control (Georgiou,1999) o más profundamente, porque retrasa la maduración del niño y su sentido de independencia, todo ello conduciendo a rendimientos más bajos. También "concurrir a conversar con el maestro" o "frecuencia de contactos con la escuela, si no son autogenerados por los propios padres, muy probablemente estarán negativamente correlacionados con el logro del alumno, dado que los padres de alumnos-problemas son los más frecuentemente llamados por el docente (Desimone, 1999). Otro ejemplo en este sentido es "el control de actividades extraescolares" (tiempo dedicado a "ver televisión", "estar con los amigos"), que es prácticamente no significativo entre los alumnos de 8º grado, pero muy importante para los del 10º año.

Algunos estudios han incluido el tratamiento de la interacción entre el efecto del EF con dos principios nítidos de diferenciación social: *el nivel socioeconómico (o posición económica, social y cultural) de la familia y el género del alumno*. Respecto al primero, el interrogante que guía el análisis es el siguiente: ¿el efecto del EF sobre el logro escolar es más intenso en los niños de clase media que en los provenientes de familias menos acomodadas?. Algunas investigaciones encontraron no sólo que las mediciones de EF son mejores predictores para la población más acomodada socioeconómicamente que para el resto (Desimone,1999), sino también que su efecto varía significativamente entre los grupos raciales (Dornbusch y otros,1987; Schneider y Lee,1990). En algunas investigaciones se ha trabajado con la hipótesis de que los niños de familias con bajos ingresos serían más positivamente afectados por ciertos tipos de EF, comparado con los alumnos de mejor situación económica (Comer y Haynes,1991; Powell,1991) o que, a la inversa, algunas prácticas de los padres agudizarían las desventajas que tienen algunas minorías culturales o étnicas (Fejgin,1995). El estudio de Desimone (1999), quien comparó los efectos de múltiples formas de EF a través de los grupos socioeconómicos y étnicos, encontró que las discusiones intra-familiares (padres-hijos), acerca de la experiencia escolar y los proyectos educativos para el futuro, tienen más efecto entre los hijos de clase media⁷⁵. También la participación de los padres a nivel de la escuela en programas de "voluntariado" pedagógico es un mejor predictor del logro escolar entre los alumnos de clase media, aunque por otra parte, la participación en organismos de

⁷⁵Según la autora, las discusiones familiares tienen más efecto entre blancos o en la clase media que entre los negros o en las familias menos favorecidas, debido a las diferencias en el tipo de interacciones padres-hijo: mientras que en los primeros, las interacciones se centran en la revisión del día escolar o en preguntas específicas acerca de lo que el niño aprendió en la escuela, en las familias menos favorecidas versan sobre la asignación de deberes o sobre la conducta observada en la escuela. Además, la forma o estilo de la comunicación varía, pudiendo ser más o menos autoritaria.

gobierno en la escuela sí se asocia con el logro de alumnos de bajo nivel socioeconómico.

Para el análisis de la variación del efecto del EF según el *género*, es preciso recordar la existencia de un estereotipo, validado por una extensa lista de investigaciones (Friedman,1989; Oakes,1990), según el cual los varones obtienen mejores rendimiento en Matemática, mientras las mujeres lo hacen en Lengua. Pero también en las actitudes, probables causantes de comportamientos y resultados, se verifica esta distancia: el sexo masculino tiene actitudes más favorables hacia matemática que las mujeres (Catsambis,1994). Es posible que el origen de estas diferencias actitudinales haya que rastrearlo hasta los inicios de la socialización primaria familiar. Estudios han demostrado que los padres son más restrictivos y protectores con la hijas, pero estimulan a sus hijos a ser libres y explorar más ampliamente fuera de su familia (Block,1983). También Entwisle, Alexander y Olson (1994) notaron que el estímulo dado por los padres para explorar y aprovechar los recursos circundantes es más fuerte cuando el hijo es varón, y esto podría contribuir a ampliar la brecha de rendimiento en Matemática.

El EF puede considerarse una dimensión del procesos de socialización. Sin embargo, pocos estudios han abordado un análisis "sexista" del involucramiento de los padres en la educación y de sus posible consecuencias en el aprendizaje. La pregunta es ¿existen diferencias de sexo en el EF? Y si es así ¿causan diferencias en el desempeño académico según el género? Stevenson y Barker (1987) encontraron que los padres se involucran más en las actividades de la escuela cuando se trata de un hijo varón, mientras que, cuando es mujer, su mayor involucramiento es en el hogar. Sin embargo, en promedio, los padres tienden a estar más involucrados con las chicas y tal nivel de EF permanece constante, mientras que el referido al niño disminuye a medida que éste crece.

Por su parte, Muller (1995), en base a una muestra de 12.766 alumnos del 8º año de la educación elemental, estudió la relación entre el involucramiento de padres en educación con las diferencias sexuales en el desempeño en Matemática. Inicialmente, fueron observadas pequeñas diferencias por género en los puntajes de los test (los varones puntuando más altos que las niñas), pero, al "controlar" por el EF, esa distancia se duplica. Entonces, es razonable sospechar que el EF podría enmascarar diferencias sexuales que se tornarían visible en su ausencia. Por eso, el autor procedió a investigar si la asociación EF/logro es diferente entre chicos y chicas. Los principales hallazgos fueron: (i) el efecto positivo (+) del ingreso familiar es mayor entre las chicas; (ii) el efecto negativo de pertenecer a una minoría étnica es mayor entre los varones; (iii) la asociación negativa (-) entre ciertas formas de involucramiento (chequear deberes, atender llamados de la maestra) y el rendimiento fue mayor entre niños. Por lo tanto, Muller (1995) concluye que el involucramiento paterno no parece reforzar estereotipos sexuales referidos al desempeño en matemática, sino que más bien, "el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos *trabaja contra* la tendencia de las chicas a desempeñarse peor que los varones en matemática" (p. 353).

Los factores del involucramiento familiar (EF). Diversos investigadores han focalizado los posibles *determinantes del involucramiento educativo familiar*. En términos generales, las investigaciones han tendido a demostrar que la forma y la intensidad de EF no es la misma para todos los grupos socioeconómicos (Hoover-Dempsey,Bassler y Brissie,1987). Así por ejemplo, se ha constatado que los padres de bajos ingresos participan en las actividades de la escuela con mucha menor intensidad

con que lo hacen los padres de altos ingresos (Delgado Gaitan, 1991; Milne y otros, 1986; Stevenson y Barker, 1987). Pero, por otro lado, algunos estudios han informado que el nivel de involucramiento de los padres por estatus socioeconómico o grupo étnico difiere sólo en algunos tipos de EF y que además, los padres de algunas minorías étnica tienen más altos niveles de EF en ciertas áreas que los padres blancos (Keith y otros, 1993; Sui Chu y Willms, 1996).

En cuanto a la relación entre el EF y el género del alumno, cabe recordar los hallazgos de Stevenson y Barker (1987) mencionados anteriormente: cuando se trata de un niño, los padres se involucran más en las actividades de la escuela, pero en el caso de las niñas, el mayor involucramiento es en el interior de la familia. Además, la intensidad promedio de EF es más alto y durable entre el sexo femenino. Según Muller (1995), las niñas, en general, experimentan más restricciones y una crianza más prolongada, mientras que los muchachos tienen más relaciones fuera de la familia (extra-familiares).

En resumen, las investigaciones parecen confirmar que el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos en general, tiene un efecto específico, propio, sobre los resultados educativos de estos últimos, más allá del efecto de los factores socioeconómicos. Cuando ese EF general se especifica por dimensiones, se constata que sus relaciones con el logro varían. Así por ejemplo, el EF interno (interacciones padres-hijo) tiene mayor efecto sobre el logro escolar que la participación en la escuela. Es decir, el concepto de EF es *multidimensional* y por lo tanto, los resultados varían en función de cuál sea la dimensión particular investigada. También parece gozar de cierto consenso la hipótesis de que el medioambiente económico, social y cultural afecta la intensidad y forma de EF y la correlación entre éste y el logro. De la misma forma, existirían indicios de variaciones en el tipo de EF y en su grado de incidencia sobre el rendimiento, según el género del niño.

Observaciones finales. Es recomendable ser muy cauteloso cuando se trata de aceptar conclusiones de estudios muy diversos. Diversos aspectos pueden incidir notablemente en los resultados que se obtienen y en su comparabilidad: los indicadores de EF que se utilicen (comportamientos observados vs. percepciones; o contenidos diversos); los actores institucionales que se consideren (el nivel de la dirección es más apropiado para el análisis del EF en la toma de decisiones, el del docente está más vinculado a la vida cotidiana del aula y del aprendizaje del alumno); los indicadores utilizados para medir el origen social del alumno (posibilidad de distinguir los efectos de las *diferentes dimensiones* de ese concepto); la magnitud y tipo de muestra utilizada. Además, la casi totalidad de los estudios revisados anteriormente y que incluyen análisis estadístico, utilizan las *técnicas tradicionales de regresión*. Los problemas metodológicos implicados cuando tales técnicas se aplican al tipo de datos que provienen del sistema educativo, con una estructura jerárquicamente agregada, está suficientemente documentada en la literatura pertinente. El uso de la técnica de *análisis estadístico por niveles múltiples*, de desarrollo reciente, ha venido a solucionar estos problemas (ver más adelante el punto sobre Metodología). Obviamente, los resultados que arroja esta técnica pueden divergir significativamente de los obtenidos por los métodos tradicionales. Por lo tanto, gran parte de las constataciones empíricas informadas por las investigaciones deberían considerarse provisionales.

2. Conceptos teóricos y medición

Cuando se trata de explicar la asociación entre el origen social del alumno y su rendimiento escolar, la "teoría de la reproducción" (Bourdieu, 1977a; 1977b; Bourdieu y Passeron, 1977) es una referencia ineludible. Dos de sus conceptos claves -capital cultural y capital social - guardan una estrecha relación con la idea de "envolvimiento familiar", por lo cual su referencia es también pertinente en nuestro caso. La tesis básica de la *teoría de la reproducción cultural* podría resumirse así: el niño de origen social alto tiene mayor probabilidad⁷⁶ de ser exitoso en la escuela porque posee una mayor cantidad de *recursos culturales*, heredados de sus padres, que le ayudan a dominar el currículo escolar, a diferencia del niño procedente de familia con menor estatus social. La idea de *recurso cultural* se refiere al grado en que el niño está familiarizado o ha incorporado aquellos códigos conceptuales que subyacen a una determinada cultura, así como también, sus principales manifestaciones artísticas y normativas. El enfoque desarrollado por Bourdieu (1987) enfatiza la socialización a través del contacto con la cultura erudita, altamente sofisticada, propia de la elite culturalmente dominante, y que se refleja en la valorización de las bellas artes (escuchar música clásica; asistir al teatro y a los museos), así como también en el gusto refinado (en la comida, los muebles, etc), es decir, en intereses y preferencias estéticas particulares. Aquellos niños que no tengan la oportunidad de experimentar o estar cerca de esta clase de prácticas seguramente tendrán una relación conflictiva y hostil con la escuela. Ello es así porque el sistema educativo premia justamente esas calificaciones, es decir, ha sido diseñado para garantizar el éxito de los alumnos que provienen de esos grupos privilegiados. Es decir, la escuela, al usar estructuras lingüísticas particulares, determinados padrones de autoridad y tipos de currícula, promueve una jerarquía de los recursos culturales y sociales de las familias, y en consecuencia, impone relaciones diferentes a los niños, según el contexto familiar de origen. Así, los grupos de más alto estatus aseguran el éxito de su descendencia y de esta forma, reproducen sus propios intereses.

Pero, ¿cómo sucede esta transmisión? Según Lareau y Horvat (1999), los investigadores no han prestado suficiente atención al "proceso mediante el cual los recursos sociales y culturales son convertidos en ventajas educacionales", y propone como eje central para tal análisis, la distinción entre *la posesión y la activación de los recursos*. Veamos este planteo al interior de la propia teoría de la reproducción. Según Bourdieu, todo comportamiento está situado en un *campo* de acción particular, con un sistema de evaluación y prácticas que lo definen, es decir, con determinadas "reglas del juego". Todos los individuos que interactúan en una campo tienen una posición relativa, de acuerdo a los recursos de que disponen y que pueden invertir. La realidad social es concebida como conjunto de relaciones invisibles, un espacio de posiciones mutuamente externas, definidas por la *distancia relativa entre una y otra* (Bourdieu, 1994). Las clases sociales refieren a ese espacio social entendido como externalidades recíprocas, cuya estructura es definida "por la distribución de las propiedades que están activas al interior del universo en estudio" (10), es decir, las *varias formas de capital* capaces de conferir "fuerza, poder y beneficios a sus poseedores: capital económico, cultural (informacional), social (recursos basados en conexiones y pertenencias a grupos) y simbólico ("forma que toman las diferentes formas de capital una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos"). La sociedad entonces, es concebida como un *espacio multidimensional*, estructurado en

⁷⁶ Frente a las interpretaciones "deterministas" de la teoría de la reproducción, basta simplemente contraponer la capacidad explicativa de los indicadores del origen socioeconómico y cultural del alumnos respecto del nivel y distribución del aprendizaje escolar, que nunca llega a ser superior a lo que deja sin explicar.

base a *diversos* principios de estratificación, cuya operación y resultado pueden ser conocidos empíricamente. Para particularizar las diferentes posiciones en el espacio social sólo se necesitan tres coordenadas: "*volumen global de capital*, composición del capital y trayectoria social". Sobre esta base, los agentes son asignados en posiciones relativas de acuerdo a *un sistema multidimensional de coordenadas*, donde cada posición expresa valores concretos de las diferentes variables intervinientes. Por lo tanto, tales principios permiten reagrupar a los individuos en clases, donde los agentes son lo más similar posible en el mayor número posible de aspectos y lo más distinto posible de los agentes de otras clases: "la mayor separación posible entre clases de la mayor homogeneidad posible" (10). Desde esta perspectiva, la clase social es un "... conjunto de agentes que, por el hecho de ocupar posiciones similares en el espacio social (es decir, en la distribución de poderes) están sujetos a condiciones de existencia y factores condicionantes similares, y como resultado, están dotados de disposiciones similares que los dirigen a desarrollar prácticas similares" (12).

Pero en cada campo de interacción, los recursos pueden tener valores diversos y de diferentes formas. En realidad, para ser un valor en un campo dado, *los recursos deben ser activados* (Lareau,1987). Más aún, es aceptable pensar que *el capital no es sino el recurso activado* en un campo particular y desde este punto de vista, su naturaleza es *relacional*. Por eso, los individuos trazan estrategias o prácticas en el campo de interacción particular, que son modeladas por múltiples fuerzas, incluyendo reglas que gobiernan el campo y la posición relativa de los "jugadores". La habilidad o capacidad para *activar recursos* y la forma específica de tal activación, afectan su valor en el campo de interacción particular. Entonces, en el análisis de los campos sociales particulares debe prestarse atención no sólo al "stock" de recursos que cada agente tiene, sino también a su habilidad y capacidad para activarlo y tornarlo capital efectivo; es decir, hay que diferenciar entre las *prácticas* (acciones o comportamientos e interacciones) y los *recursos*.

2.1. Concepto y medición del capital cultural. Gran parte de las investigaciones empíricas acerca de los efectos del *capital cultural* sobre los resultados educativo de los niños, han utilizado el "comportamiento de los padres con respecto a los gustos y preferencias culturales" como el tipo de indicador más apropiado para medir capital cultural. En general, siguiendo ese camino se ha conseguido detectar efectos propios del capital cultural, distinguibles de los producidos por los recursos económicos. Pero, por otro lado, se ha señalado que la preeminencia del capital cultural, entendido y medido de esta forma, sólo es relevante en algunos contextos nacionales (por ejemplo Francia) y para algunos niveles del sistema educativo (por ejemplo, Universidad) y por tanto, no es extrapolable a todos los países ni a cualquier nivel educativo. Este es sin dudas, un problema de constatación empírica. De cualquier forma, y desde el punto de vista operacional, parece importante distinguir por ejemplo, entre los indicadores de "familiaridad con gustos culturales eruditos" o "relación con las bellas artes" (por ejemplo, asistir al teatro, a conciertos, a museos, a galerías de arte, etc), por una parte, y los referidos a la transmisión intergeneracional de habilidades lingüísticas y cognitivas en un sentido más general, por la otra (Teachman,1987)⁷⁷. La mayoría de los investigadores, aún cuando estén concientes de esta distinción, mezclan

⁷⁷ Hay que reconocer, sin embargo, que ciertos comportamientos puntuales (asistencia al teatro, a galerías de artes, etc) son sólo indicadores "proxy" que expresan, de forma incompleta, una realidad subyacente compleja y multidimensional. El punto en cuestión es si la variación de estos indicadores es necesariamente concomitante con la de indicadores que aluden a actividad o capacidad lingüística (lectura) y comunicacional.

indicadores de ambos aspectos en una única medición. Existen algunas excepciones. Así por ejemplo, DeGraaf (2000) propone distinguir comportamientos tales como el "hábito de lectura del padre", de los referidos al disfrute de las bellas artes. El autor argumenta que cuando los padres leen asiduamente en la casa, a la vez que establecen un modelo de comportamiento para sus hijos que es valorizado en la escuela, estarán en mejor posición para satisfacer las demandas escolares que provengan de sus hijos. Ese comportamiento ayuda a crear un clima cultural en la familia que facilita y promueve la práctica de la lectura por el niño, con probados efectos sobre las habilidades lingüísticas, dominio del vocabulario y la gramática. Los datos analizados por el autor tienden a constatar esa hipótesis: el comportamiento de lectura de los padres produce una mayor ventaja para el logro educativo del niño que la ventaja que otorga el dominio de los códigos de la cultura refinada y erudita. Pero además, ese tipo de comportamiento transmite patrones de percepción y evaluación de las actividades intelectuales o del pensamiento, "disposiciones estables y duraderas que aseguran la constancias de los comportamientos" adecuados a lo que la escuela valoriza.

En el marco de esta dicotomía ("gustos culturales eruditos"/habilidades lingüísticas y cognitivas) y de la expuesta en el punto anterior (*recursos/prácticas*), y con relación al problema general de la "operacionalización" de las diferentes dimensiones del capital (económico, cultural, social y simbólico), es pertinente discutir aquí la *significación atribuida y la naturaleza* de uno de los indicadores más frecuentemente utilizados en la investigación y que además, incluimos en el presente estudio: "nivel educativos de los padres". Consideremos su significado en relación con cada uno de los diferentes capitales, según la taxonomía de Bourdieu (1994). En sociedades donde nivel educativo e ingreso y riqueza están fuertemente asociados, es razonable pensar que este indicador ayuda a mejorar la medición del *capital económico* (comúnmente medido a través del ingreso monetario o la posesión de bienes y el acceso a determinados servicios), lo cual significa que una proporción significativa de las desigualdades en los niveles educativos *expresa* las desigualdades de ese tipo de capital. Pero ¿cómo es posible negar, al mismo tiempo, que los años de educación indican niveles progresivos de apropiación del *capital cultural*? Pregunta válida sólo si se adopta el enfoque que no restringe el capital cultural a la "familiaridad con gustos culturales eruditos", sino que lo extiende también al nivel de apropiación de los códigos de comunicación y lingüísticos, al desarrollo de la aptitud cognitiva (o de la inteligencia operacional) por un lado, y a la interiorización de comportamiento sociales y de disciplina intelectual, por el otro, todas ellas dimensiones o aspectos requeridos y evaluados por el sistema educativo. En este caso, es indudable que la extensión del tiempo o el nivel alcanzado por los padres en el sistema educativo, será un indicador *aproximado* del volumen global de capital cultural acumulado. Es decir, sería difícil aceptar la hipótesis de que, en general, el nivel educativo del agente no mantiene una relación relativamente estrecha con cualquiera de esas características. Finalmente, la credencial educativa, en la medida en que expresa el momento de la certificación y el reconocimiento por los otros, ¿no es sino una forma de *capital simbólico*?, y al mismo tiempo, ¿no es ésta una de las condiciones para las conexiones y pertenencias a grupos más privilegiados de la sociedad (*capital social*)?⁷⁸

⁷⁸ Esta pluralidad de significados atribuibles a este indicador ayuda a explicar porqué Bourdieu y otros autores que adoptan su taxonomía o alguna similar a ella, se muestran esquivos a la hora de situarlo específicamente, y más bien lo mencionan, junto con la ocupación del padre, como un indicador genérico del "origen social del alumno" (o *background* familiar).

Dejemos en suspenso estos interrogantes relativos a la polisemia de este indicador y analicemos su *naturaleza* en relación a la dualidad recurso/práctica. Si prestamos atención al componente "capital cultural" embutido en el indicador "educación de los padres" - es decir, posesión de códigos de comunicación y lingüísticos, aptitud cognitiva, inteligencia operacional, comportamiento social, disciplina intelectual -, se torna evidente su diferencia con otro indicador discutido anteriormente en relación al capital cultural: "lectura en el hogar". Mientras el primero refiere a *recursos* ("volumen de capital disponible"), éste último denota una *práctica (acción o interacción)*⁷⁹. Este mismo tipo de razonamiento es extensible a la otra dimensión del capital cultural, es decir, la distinción entre la posesión de "intereses y preferencias estéticas particulares" y las prácticas (comportamientos e interacciones) correspondientes (ir al teatro, asistir a exposiciones de artes, escuchar música erudita, etc). Como veremos, esta distinción es importante no sólo desde el punto de vista teórico sino también metodológico.

Finalmente, debemos referirnos brevemente a otro de los indicadores utilizados en relación al concepto de capital cultural: *la disponibilidad de libros (o bienes equivalentes)* en el hogar, expresión de la idea más general de *acceso a bienes culturales*⁸⁰. La naturaleza de esta medición también puede ser discutida en base a la dicotomía recurso/práctica. En primer lugar, no se puede desconocer que la posibilidad de acceder a ciertos bienes culturales está condicionada por la disponibilidad de recursos económicos. Pero, a igualdad de tales recursos, es muy probable que, *en cierto grado*, sea indicativo de prácticas y comportamientos intra-familiares, de formas de activación del capital cultural. De hecho, la mera acción de comprar o adquirir tales bienes, implicadas necesariamente en su disponibilidad, justificaría tal calificación. Quizás sea por ello que este indicador presenta una importancia significativa en la mayoría de los estudios que lo incluyen. Es evidente, sin embargo, que no expresa, por sí mismo y adecuadamente, la totalidad de las posibles prácticas de activación alrededor suyo o vinculadas a él. Constituye un condicionante inicial, a partir de cual será posible encontrar una variación importante en su valorización y uso en el contexto intra familiar. Obviamente, esta variación será particularmente relevante cuando se refiera a las prácticas más directamente vinculadas con las experiencias escolares del niño.

2.2.El concepto de capital social: involucramiento familiar (EF). Bourdieu se refiere al capital social como *los recursos basados en conexiones y pertenencias a grupos*. Lareau y Horvat (1999) utilizan este concepto, junto con el de capital cultural, para analizar el proceso de *inclusión (reproducción)* y de *exclusión* en el campo de las relaciones entre la escuela (docentes y directivos) y las familias de los alumnos. En ese campo particular, *capital social* incluye la red social con otros padres de la comunidad escolar, lo cual proporciona, entre otras cosas, información informal acerca de maestros y directivos y de la institución escolar en general. El *capital cultural* refiere, por ejemplo, a la extensión de vocabulario de los padres y otras calificaciones que fortalecen el sentimiento de "tener derecho" y estar calificado para interactuar, dialogar o aún interpelar a los maestros como iguales. Finalmente, el capital económico implica la mayor disponibilidad de *tiempo y recursos* para resolver problemas de transporte o del

⁷⁹ Sin desconocer su probable aporte al stock de capital (a igual nivel educativo, los padres que leen tienen mejor capacidad lingüística y están mejor capacitados para transmitir conocimientos a sus hijos), su principal impacto debe situarse a nivel de la interacción.

⁸⁰ Incluimos dentro de esta expresión tanto a bienes directamente relacionados a la práctica escolar como a otros que no lo están.

cuidado de los niños mientras se asiste a los eventos de la escuela durante el día escolar.

Al observar las numerosas *estrategias* que los padres emplean para obtener ciertas ventajas para sus hijos en la institución escolar, los autores constatan que las estrategias exitosas son las *legitimadas y aceptadas* por los directivos de la escuela, es decir, en este campo de interacción, los actores institucionales (directivos) legitiman (*reproducción*) o rechazan (*exclusión*) los esfuerzos de las familias para activar sus recursos. Está en juego entonces, la habilidad o capacidad de los padres para intervenir o interactuar del modo que los educadores y directivos consideran apropiado y legítimo. Tales comportamientos y actitudes son ampliamente compartidos, institucionalizados, y usados como fuentes de inclusión y exclusión social y cultural. Entonces, *los recursos culturales y sociales de los padres se transforman en capital cultural para el niño cuando facilitan la conformidad de los padres con los estándares dominantes en las interacciones escolares institucionales*. De aquí se infiere que no todos los signos culturales poseen valor similar, sino que éste depende de su importancia en el proceso de reproducción o exclusión. *En resumen*, la transmisión de privilegios familiares al niño no es automática, sino que requiere de *prácticas* -comportamientos e interacciones-, de acuerdo a *estrategias* definidas por lo agentes y orientadas a *actualizar el valor potencial* de los recursos disponibles.

El análisis desarrollado por Lareau y Horvat (1999) focaliza las relaciones sociales extra-familiares y de esta forma, ayuda a develar los mecanismos a través de los cuales ciertas decisiones institucionales tienden a favorecer y a dar más posibilidades a los niños de las clases más aventajadas⁸¹. Nada obsta, sin embargo, para que este razonamiento sea también aplicado al campo de las relaciones *intra-familiares*, particularmente las de *padres-hijo*, donde se sitúa el corazón del proceso de socialización. En este caso también, las prácticas, es decir, las acciones y las interacciones de los actores transforman los recursos (stock) en capital. *Los recursos económicos y culturales de los padres se transforman en capital cultural para el hijo cuando, mediante la acción y la interacción intra-familiar (capital social), facilitan que el niño se desarrolle con características personales y patrones de comportamientos adecuados a los estándares dominantes en las instituciones escolares*. Nuevamente, está en juego aquí la habilidad o capacidad de los padres para actuar e interactuar de un modo determinado, sin lo cual, la activación del capital no sucede en el seno familiar. Algunas de esas prácticas están escolarmente orientadas y por lo tanto, influyen directamente sobre el éxito o fracaso escolar del niño; pero otros comportamientos no orientados originalmente hacia la escuela, también pueden ejercer una incidencia relevante en el desempeño escolar. En otras palabras, se trata de la capacidad familiar de promover modelos de acción e interacción capaces de favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas, de los códigos lingüísticos, de las formas de comunicación y de los comportamientos esperados y valorados por la institución escolar.

⁸¹ En su investigación de campo, los autores estudian dos escuelas, una de clase media y otra de clase obrera y población más pobre (ambas con población blanca y negra). El análisis se centra en la capacidad de ciertas familias para que los directivos de la escuela tomen determinadas decisiones que favorecerán el futuro académico del niño. Ejemplo: una alumna no ha sido incluida en la lista de alumnos que serán evaluados con el objeto de seleccionar aquellos que serán beneficiados por un programa especial. Lo padres de la alumna consiguen convencer a los directivos para que la incluyan en tales pruebas. La alumna es incluida, aprueba el examen y es incluida en un programa que probablemente incidirá en su futuro. Si los padres no hubieran tenido esa capacidad, la alumna habría quedado excluida. En contraposición, una familia de negros, aunque con el mismo nivel socioeconómico, no consigue lo mismo para su hija, posiblemente porque habían adoptado, a través del tiempo, una actitud más crítica y sospechosa respecto de la escuela.

En síntesis, los recursos económico y culturales de los actores se activan a través de las prácticas (acciones e interacciones). Las desigualdades en (la distribución de) los aprendizajes escolares son, en parte, el resultado de la desigualdad en las capacidades familiares para *activar o convertir* sus recursos económicos y culturales en ventajas escolares para sus hijos. Respecto de (la desigual distribución de) los aprendizajes escolares, se distinguen dos campos de activación: las relaciones escuela-familia (directivos-padres) y las acciones e interacciones *intra-familiares*, particularmente las de padres con hijos. Es en éste último donde se *transfiere* el capital cultural que implica ventaja (o desventaja) escolar. El concepto de *capital social* denota a las *acciones e interacciones* de los agentes en ambos campos, es decir, las *prácticas institucionales e intra-familiares*, a través de las cuales activan o convierten su capital *cultural y económico* en ventajas escolares.

3. Discusión e hipótesis.

Si bien la atención a los "micro-procesos", al estilo Lareau y Horvat (1999), permite ilustrar la idea de la reproducción social como un proceso realizado "momento a momento" en campos sociales muy específicos, con la participación activa de los agentes, con altibajos, no automático ni determinista, ello no debería interpretarse como un refuerzo para los argumentos detractores de la propia idea de "reproducción cultural". Muy por el contrario, una de las constataciones empíricas más recurrentes y sólidas a nivel macro, es que *la distribución de los aprendizajes acompaña las diferencias socioeconómicas familiares, es decir, a mayor ventaja socioeconómica, mayor rendimiento académico*⁸². Coexisten pues, dos momentos contrapuestos en este razonamiento. En el primero (micro), se hipotetiza que las estrategias específicas de activación empleadas por los agentes (ejemplo: los padres) no está *estrictamente determinada* por el volumen de capital que cada uno posea; ello implicaría, por ejemplo, que a igual volumen de recursos (económicos, culturales) es dable encontrar actores (ejemplo: alumnos) con desiguales niveles de ventajas conseguidas; o a la inversa, iguales niveles de aprendizaje escolar de alumnos que provienen de familias con desigual dotación de recursos. Pero, en un segundo momento (macro), se constata que la obtención de ventajas no se distribuye aleatoriamente, sino que responde (en términos de probabilidad) a la distribución del volumen de capital involucrado en el campo. Parece que a la puesta en escena de la teoría de la reproducción se le exige seguir este camino sinuoso, delimitado, de un lado, por los micro procesos y del otro, por las tendencias o regularidades macro sociales.

Pero, ¿cómo explicar la aparente contradicción que surge cuando se contraponen los dos niveles de análisis? Al menos una respuesta parece obvia: el análisis de los micro procesos sociales es capaz de detectar toda la variedad de senderos que existen en el entramado social, pero no puede dimensionarlos, es decir, no puede inferir el peso o importancia relativa que cada uno tiene en el conjunto social. En esa condición, nada impide que interacciones y resultados sociales marginales, poco frecuentes o excepcionales, se igualen a aquellos que caracterizan o señalizan más fuertemente la tendencia y el sentido de los procesos macro sociales.

Pero, más allá de la validez de esta observación metodológica, es posible transitar en la propia teoría de la reproducción, un camino conducente a cierta respuesta. El concepto de *habitus*, introducido por Bourdieu para resolver el problema de la relación entre práctica y estructura, refiere de hecho, a este problema. El *habitus* es el

⁸² En el propio estudio (Lareau y Horvat, 1999), los autores constatan que quienes consiguen las mayores ventajas para sus hijos son los padres blancos de clase media.

producto de la socialización del niño en la familia, proceso que varía *de acuerdo con la clase social de pertenencia*, cuyo resultado es el conjunto de "disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones ..." (Bourdieu: 1991, p.92). Los actos clasificatorios y sus productos - las prácticas, los discursos y las obras - no son sino "(...) la operación práctica del *habitus*, es decir, de esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son el producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social (...)" (Bourdieu: 1991). Define la "forma de ser", disposiciones estables y duraderas que aseguran la constancia de los comportamientos, es decir, la forma en que una determinada cultura ha sido corporizada en el individuo. *En resumen, el habitus es un sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción*, más o menos inconscientes, que ha sido incorporado por el individuo, como la gramática generativa de todas sus prácticas, acciones y operaciones, sean simbólicas o materiales, generales o singulares. Por lo tanto, el *habitus* refiere a la forma que adquiere la relación del individuo con la cultura y el lenguaje.

Si el interés es el éxito o el aprendizaje en la escuela, entonces, el concepto de *habitus* invoca un tipo de socialización en (o transmisión de) disposiciones culturales específicas, indicada por la familiaridad no sólo con gustos culturales eruditos, sofisticados, sino y principalmente, con los códigos lingüísticos y comunicacionales, con habilidades cognitivas y con estilos de comportamientos y costumbres que la escuela recompensa. El *habitus* implica una *distribución de probabilidades* de los diferentes tipos de comportamientos, de acuerdo a la clase social de pertenencia. Las diferentes, infinitas y cotidianas prácticas (acciones e interacciones) propias del espacio intra o extra familiar (padres-hijos; padres escuela) se distribuyen de acuerdo al perfil de la distribución de los recursos económicos y culturales y podríamos agregar también, de otros factores de diferenciación, como por ejemplo el género y los antecedentes académicos del alumno (ej. repitencia escolar). En otras palabras, la *probabilidad de ocurrencia e intensidad* de cada tipo de práctica variará de acuerdo al volumen y composición de los recursos económicos y culturales de la familia; *algunas prácticas tienen mayor (o menor) probabilidad de suceder que otras, a medida que varíe (aumenta o disminuye) el nivel de recursos familiares o alguna de las características personales del alumno (género y antecedentes académico escolares)*.

Desde el punto de vista metodológico o de estrategia de análisis empírico, en estudios extensivos como el presente, orientados a determinar la existencia de efectos significativos de determinados factores sobre una variables criterio - el rendimiento en matemática -, aquella contraposición entre la observación de los microprocesos y el comportamiento (estadístico) de los datos muestrales parece conducir inevitablemente a la siguiente pregunta: *¿el objetivo de estudiar los micro procesos de conversión (activación) de los recursos económicos y culturales de la familia en capital cultural para la descendencia, es simplemente develar cómo operan tales mecanismos, aunque agreguen poco a la capacidad predictiva (o explicativa) que de por sí ya poseen los volúmenes de capital económico y cultural?* En la respuesta teórica ensayada anteriormente debemos enfatizar el *carácter probabilístico de la predicción* de los comportamientos del agente. Sería esperable que una proporción mayoritaria (?), y no el total de los comportamientos de los agentes acompañe las desigualdades de recursos familiares. La dimensión de esa proporción varía de sociedad en sociedad, en otras palabras, es una cuestión de investigación empírica.

En Argentina, un análisis sobre los determinantes del EF en base a los mismos datos aquí analizado (Cervini, 2001) ha demostrado que los indicadores de recursos familiares *individuales* son predictores significativos del EF percibido por el alumno individual, al mismo tiempo que los indicadores socioeconómicos *contextuales* lo son respecto del involucramiento familiar promedio institucional. Más específicamente, *son los recursos culturales (disponibilidad de bienes culturales y medios escolares, junto con educación de los padres) los que más determinan el comportamiento de las percepciones de los alumnos*. Por lo tanto, la tesis "reproductivista" parece confirmada. Pero, al mismo tiempo, fue constatado también que el efecto de los bienes culturales no es homogéneo o estrictamente "reproductivista", sino que varía respecto del nivel educativo de los padres: *entre las familias con menor nivel educativo, se intensifica la relación positiva entre el acceso a bienes culturales y el involucramiento familiar*. También se determinó que la historia académica del alumno (repitencia/no repitencia) es un fuerte predictor de EF, mientras que las diferencias por género no se mantienen cuando son "controladas" por el género del alumno. Finalmente, no se encontraron diferencias notables entre las escuelas respecto de la incidencia de los recursos económicos familiares sobre el involucramiento de los padres, mientras que *el efecto de los recursos culturales sí varía de escuela en escuela*. Cuando el foco de atención es la percepción de los docentes del EF, las conclusiones anteriores no se mantuvieron con la misma fuerza, es decir, el EF según el docente no acompaña tan estrechamente las desigualdades socioeconómicas entre las escuelas.

Todos estos antecedentes constituyen insumos importantes para la formulación de las hipótesis del presente informe. Si la distribución del EF según el alumno acompaña a la de los recursos económicos y culturales de la familia, puede concluirse que las consecuencias "reproductivas" de las prácticas familiares se "sobrepone" a ó *son enteramente expresadas por el efecto de los recursos familiares sobre el nivel de rendimiento académico del alumno*. En estas condiciones, el mayor interés consiste en determinar si los niveles de EF inciden sobre (la distribución de) el aprendizaje escolar, *más allá del efecto atribuible a los recursos familiares*⁸³. En otras palabras, se trata de determinar si una parte (significativa) de las diferencias de desempeño académico entre alumnos en iguales condiciones socioeconómicas familiares, se debe a diferencias en la *capacidad familiar de activar intra o extra-familiarmente los recursos disponibles*. Por lo tanto,

1. *La intensidad del involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos afecta positivamente (+) el rendimiento académico escolar, aún cuando se controle por efecto de los recursos económicos y culturales sobre el rendimiento.*

Estudios anteriores (Cervini,1999) han demostrado que el sistema educativo argentino está nítidamente segmentado desde el punto de vista de la composición socioeconómica de las escuelas. Esta situación provoca que las mediciones referidas al contexto socioeconómico institucional tengan una incidencia sobre los niveles de rendimiento bastante superior a la ejercida por esas mismas mediciones pero definidas a nivel individual de cada alumno. En base a ello, parece recomendable desdoblarse la hipótesis anterior en el efecto del EF (i) a nivel del alumno y (ii) a nivel de la escuela

⁸³ Esta afirmación no contradice la idea de que todo recurso debe ser *convertido* en ventaja escolar a través de la práctica. Se trata simplemente de que una gran parte de las prácticas acompaña "naturalmente" a la dotación de recursos y por tanto, está *subsumida* en la magnitud del efecto de los recursos familiares sobre el aprendizaje del niño. Es por eso que la única forma de dimensionar la importancia del efecto del involucramiento sobre el resultado escolar es a través de aquello que escapa a esa predicción

(nivel del EF promedio institucional), controlando por recursos familiares contextuales e individuales, respectivamente. Por lo tanto,

1a. La intensidad del involucrimiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos afecta positivamente (+) el rendimiento académico escolar, aún cuando se controle el efecto de los recursos económicos y culturales de la familia;

1b. La intensidad del involucrimiento promedio de los padres en las actividades escolares de los alumnos afecta positivamente (+) el rendimiento académico escolar, aún cuando se controle por el efecto de la composición económica y cultural de la escuela;

Dado los antecedentes revisados sobre las relaciones entre género y EF, parece interesante investigar el comportamiento del efecto del EF en relación a las probables diferencias de rendimiento según el género. Además, los antecedentes académicos del alumno - repitencia - pueden considerarse también como un factor de diferenciación importante en la intensidad del involucrimiento de los padres y del comportamiento de la relación entre EF y rendimiento académico. Por lo tanto, se contrastarán la siguiente hipótesis

2. La intensidad del involucrimiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos afecta positivamente (+) el rendimiento académico escolar, aún cuando se controle por efecto de los recursos económicos y culturales de la familia y por el género y la repitencia escolar del alumno.

Para completar el análisis, las diferentes asociaciones identificadas para el conjunto son sometidas a los test de *interacción* y *aleatoriedad*. Si se estableciese que el EF no incide, en general, sobre el logro del alumno, por sí mismo no se demostraría que no tiene una incidencia importante para determinados sectores socioeconómicos de la población, es decir, que interactúe con el origen social del alumno (*interacción*). De la misma forma, esa falta de incidencia en general, podría no ser válida para todas las escuelas, es decir, tal relación (involucrimiento/aprendizaje) podría *variar entre las escuelas* de tal forma que en algunas de ellas fuese significativa, mientras no en otras (*aleatorización*). Ambas operaciones completan el análisis de todas las implicaciones contenidas en las hipótesis anteriormente formuladas.

4. Metodología.

Los datos. Se analizan datos que provienen de la prueba de Matemática y del cuestionario a alumnos de 7º año de la EGB, y de un cuestionario para los docentes de tales alumnos, todos ellos instrumentos aplicados durante el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de 1997 (ONE/97), realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de Argentina. El ONE se realiza hacia finales del año lectivo. El diseño muestral es del tipo estratificado (Provincia, Público/Privado y urbano/rural) y por conglomerados (secciones). Los estratos son la localización (urbano, rural), la jurisdicción y el régimen (público/privado). Los conglomerados son las secciones y todos los alumnos de la sección seleccionada entran en la muestra. Se estudian dos bases de datos:

(i) *Alumnos:* contiene sólo informaciones provenientes de la prueba y del cuestionario aplicado a los alumnos. El criterio de "agregación" es la *escuela* y por razones técnicas, se incluyen solamente las escuelas con información de 15 o más

alumnos. En estas condiciones el archivo quedó constituido por 32.289 alumnos y 1319 escuelas;

(ii) *Alumnos y docentes*: del archivo anterior se seleccionan los casos para los cuales se dispone de la percepción del maestro sobre el EF (Cuestionario del docente); para poder vincular al docente con su grupo de alumno, el nivel de agregación es la *sección* y no la escuela; se incluyen en el análisis solamente las secciones con información de 15 o más alumnos. Con estas condiciones, el archivo quedó integrado por 20.898 alumnos en 902 secciones.

La razón principal para desarrollar el análisis con ambos archivos es obtener estimaciones más confiables del comportamiento del EF con el archivo más extenso (sólo alumnos) y luego, usar esas estimaciones como *criterios de evaluación* de las que se obtienen con la muestra menos extensa (docentes y alumnos).

Variables. Con excepción del EF según la percepción del docente, todas las mediciones provienen del cuestionario del alumno. Todas las siglas indicativas de las mediciones asumidas como intervalares están precedidas por la letra z porque han sido estandarizadas para facilitar la comparación directa del efecto correspondiente.

➤ *Nivel socioeconómico del alumno*:

- a) (*z_bienes*): índice sumativo de disponibilidad de bienes de uso durable y servicios en el hogar ;
- b) (*z_hacina*): cantidad de moradores por ambiente en la vivienda del alumno;
- c) (*z_educa*): índice sumativo de la educación del padre y de la madre;
- d) (*z_cultur*): índice sumativo de posesión de libros en la casa, de manuales de Matemática y Lengua y de útiles escolares;

➤ *Nivel socioeconómico de la escuela (contexto escolar)*:

- e) (*z_bieesc*): promedio de (*z_bienes*) en la escuela;
- f) (*z_hacesc*): promedio de (*z_hacina*) en la escuela;
- g) (*z_eduesc*): promedio de (*z_educa*) en la escuela;
- h) (*z_culesc*): promedio de (*z_cultur*) en la escuela;

- i) (*femenino*): género (variable base: hombre; variable "muda": femenino);
- j) (*no_repit*): repitencia (variable base: repitente; variable "muda": no repitente);

➤ *Envolvimiento familiar*:

k) (*z_envol*): "*grado de EF según el alumno*". Suma simple de los puntajes de 6 ítem (de percepción del alumno) sobre la frecuencia de situaciones de EF en sus actividades escolares (Ej. "*Mi familia demuestra mucho interés en mis estudios*"), con escala de respuesta tipo Lickert con 4 puntos (de "siempre" a "casi nunca");

l) (*z_envesc*): promedio de (*z_envol*) en la escuela;

m) (*z_pad_doc*): "*grado de EF según el docente*". Suma simple de los puntajes de 6 ítem (de percepción del docente) sobre el comportamiento de los padres de sus alumnos respecto de las actividades escolares (Ej. "*¿Cuánto padres de sus alumnos se preocupan por conocer el progreso de sus hijos*", con escala de respuesta tipo Lickert con 5 puntos (de "muy pocos" a "casi todos").

Entonces, (z_envol) se refiere principalmente, a la *comunicación intra-familiar en relación a las actividades escolares*, mientras que (z_pad_doc) se refiere principalmente a la *relación escuela-familia*⁸⁴.

➤ *Variable criterio (z_matema):* puntaje (bruto) obtenido en una prueba estandarizada de Matemática (40 ítem).

La técnica de análisis. Se utiliza la técnica correlacional de "análisis estadístico por niveles múltiples", apropiada estudiar variaciones en las características de los individuos (Ej. rendimiento en Matemática) que son miembros de un grupo (Ej. sección o escuela), o sea, mediciones que forman parte de una estructura agrupada y jerárquica (Aitkin y Longford,1986; Bryk y Raudenbush,1992; Goldstein,1987). La técnica permite la descomposición de la variación de una variable (Ej. rendimiento) en sus componentes "dentro del grupo" (intra-sección; intra-escuela) y "entre grupo" ("inter sección", "inter escuela") y el análisis de la asociación entre variables en los diferentes niveles de agregación. Entonces, el modelo se compone de una *Parte Fija*, con los parámetros que definen una línea promedio para *todos* los alumnos de *todas* las secciones y de una *Parte Aleatoria*, que muestra en cada nivel de agregación, la estimación de la variación de los parámetros determinados en la parte fija. Los datos analizados permiten definir un modelo con dos niveles de análisis: *el alumno* (nivel 1) y la *sección o escuela* (nivel 2). Para estimar la probabilidad del efecto de las variables se usa el *test* de la razón de máxima verosimilitud⁸⁵.

Estrategia de análisis. La presentación y discusión de los datos se organiza de acuerdo a las hipótesis, la técnica de análisis y las bases de datos consideradas: (i) Inicialmente se analizan los resultados obtenidos con los datos provenientes exclusivamente del cuestionario del alumno y por tanto, incluye la percepción del alumno acerca del involucramiento de su familia, pero no la del docente respecto al grupo de alumnos; (ii) A continuación, se trabajan conjuntamente los datos provenientes de los cuestionarios del alumno y del docente, integrando en el análisis ambas perspectivas.

5. Análisis de resultados.

5.1. Rendimiento y involucramiento intra-familiar según el alumno.

5.1.1. Las desigualdades en el rendimiento de Matemática (Modelo "vacío"). En primer lugar, debemos estimar la variación alrededor del promedio global de rendimiento en Matemática, involucrando simultáneamente los dos niveles de análisis: alumnos y escuela, es decir, se requiere conocer cómo varía (i) el rendimiento promedio institucional (escuela) en torno al promedio general de rendimiento y (ii) el rendimiento del alumno en torno al rendimiento promedio de su escuela respectiva. Los resultados del modelo "incondicional" o "vacío" indicaron que la variación total del rendimiento en Matemática se descompone en 46% de variación "entre-escuela" y 54% de variación

⁸⁴ Para ambas variables, los datos fueron sometidos a análisis factorial con rotación ortogonal (varimax) con el objeto de saber cuántas dimensiones subyacían en los conjuntos de ítem. Bajo el criterio de eigenvalue ≥ 1 , en ningún caso fue posible distinguir más de una dimensión Ninguno de los ítem mostró una "carga" menor a .50. La proporción de varianza explicada es de 47% en (z_envol) y de 63% en (z_pad_doc). El coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach es superior a 0.85 en ambos casos.

⁸⁵ Bajo hipótesis de nulidad de diferencia igual a 0 (cero), la diferencia entre valores de máxima verosimilitud de dos modelos sigue la distribución de chi-cuadrado con grados de libertad (gl.) igual al número de nuevos parámetros.

"entre-alumno"⁸⁶. En otro lugar se han discutidos en detalle estos resultados (Cervini,1999). Aquí solamente interesa destacar que el rendimiento en Matemática muestra una profunda segmentación institucional del sistema, reflejada en la magnitud pronunciada de las diferencias entre escuelas⁸⁷.

5.1.2. Asociación inicial rendimiento / EF. El segundo paso consistió en evaluar la asociación inicial entre EF y rendimiento en Matemática, sin controlar por ningún otro factor. De acuerdo a los resultados obtenidos, la percepción del alumno acerca de la intensidad del involucramiento de su familia en sus actividades relacionadas con la escuela se asocia significativa y positivamente con el rendimiento en matemática: *a mayor EF, más alto rendimiento*. El coeficiente y el error estándar de este factor fueron estimado en 0,049 y (0,0004), respectivamente, Esta conclusión puede visualizarse de forma directa en la Tabla 1 del Anexo A.

5.1.3. Rendimiento, involucramiento familiar y recursos familiares (Cuadro 1, Modelo A). Ahora, incorporamos al análisis todas las mediciones referidas a los recursos económicos (bienes y hacinamiento) y culturales (educación y bienes culturales) de la familia y sus promedios escolares, asumidos como mediciones del *contexto o composición escolar*. En otros estudios hemos demostrado la capacidad predictiva de esos indicadores respecto del rendimiento en Matemática en la escuela básica urbana de Argentina (Cervini, 1999; 2001). Los resultados obtenidos (*Cuadro 1, Modelo A*) son consistentes con esos estudios. Dirijamos nuestra atención, entonces, hacia el comportamiento del indicador particular bajo estudio.

En primer lugar, se observa una caída abrupta de la estimación del grado de asociación del EF con el rendimiento: de 0,049 en el paso anterior, a 0,012 en este modelo. De aquí es posible inferir una conclusión importante:

✓ *el EF es uno de los mecanismos a través de los cuales los recursos económicos y culturales de la familia ejercen un efecto indirecto sobre el logro escolar.*

1 - Estimaciones del modelo de componentes de varianza con involucramiento familiar y factores socioeconómicos, género y repitencia - 1997

Envolvimiento y factores individuales y contextuales	Modelo A	Modelo B	Modelo C	
			Estimac	Err.std.
<i>z_envol</i>	0,012	0,000	-0,011	(0,009)
<i>z_cultura</i>	0,072	0,063	0,063	(0,005)
<i>z_educa</i>	0,066	0,053	0,052	(0,005)
<i>z_bienes</i>	0,017	0,011	0,012	(0,006)
<i>z_hacina</i>	-0,048	-0,040	-0,040	(0,009)
<i>z_culesc</i>	0,134	0,128	0,128	(0,029)
<i>z_eduesc</i>	0,086	0,076	0,076	(0,027)
<i>z_hacesc</i>	-0,098	-0,095	-0,094	(0,027)

⁸⁶ Para fines evaluativos posteriores, conviene retener el valor del test de máxima verosimilitud de este modelo: 76054,83.

⁸⁷ Desde el punto de vista metodológico, esto confirma la pertinencia de utilizar la técnica de análisis por "niveles múltiples" en el caso Argentino.

Masculino		0,046	0,047	(0,008)
No repite		0,293	0,303	(0,011)
Masc*envol			-0,032	(0,008)
Nore*env			0,038	(0,009)
Verosimilitud	74675,1	73948,7	73915,4	-----

Esta constatación hace surgir inmediatamente la curiosidad acerca de cuál tipo de factor (económico o cultural) es el mayor responsable por este cambio. Para ello, podemos comparar los resultados que se obtienen con el par de indicadores económicos, por un lado, y con los indicadores culturales, por el otro. Los resultados se muestran en el Cuadro 1a. e indican claramente que las mediciones relacionadas al capital cultural son las principales causantes de la pérdida de efecto del EF. Por lo tanto, podemos especificar la conclusión anterior así:

✓ *el EF es uno de los caminos o mecanismos a través del cual, principalmente los recursos culturales familiares ejercen un efecto indirecto sobre el logro escolar.*

1a. - *Estimaciones del modelo de componentes de varianza con involucramiento familiar y factores socioeconómicos individuales - 1997.*

Envolvimiento y factores individuales socioeconómicos*	Matemática		La estimación de (z_{envol}) con los factores culturales (Modelo A: 0,014) es prácticamente similar a la obtenida en el modelo que contiene a <i>todos</i> los factores económicos (Cuadro 1, Modelo A: 0,012). No obstante, (z_{envol}) también parece <i>mediar</i> , aunque en menor medida, al efecto de los factores económicos: el valor de la estimación de (z_{envol}) en el Modelo B (0,034) es notoriamente menor que la registrada en el modelo "vacío" (0,049).
	Modelo A	Modelo B	
z_{envol}	0,014	0,034	
$z_{cultura}$	0,094	---	
z_{educa}	0,086	---	
z_{bienes}	---	0,066	
z_{hacina}	---	-0,067	
Verosimilitud	75141,95	75453,1	

(*) No se incluyen las mediciones del contexto socioeconómico.

Pero por otra parte y a pesar de su abrupto descenso, el EF continúa manteniendo un *efecto significativo y propio* sobre el rendimiento en Matemática, confirmándose la *Hipótesis 1*. Entonces, la asociación inicial del EF con el rendimiento incluía dos componentes:

(i) aquella asociación que se "pierde" cuando intervienen los indicadores socioeconómico, es decir, la *variación concomitante* del EF y los indicadores socioeconómicos, que expresa los comportamientos, las "prácticas esperadas" de acuerdo al nivel socioeconómico familiar, o sea, *la manifestación ajustada al habitus social correspondiente*; y

(ii) la asociación que permanece aún después de considerar los factores socioeconómicos, expresando los comportamientos "inesperados", no predichos como más probables por el *habitus* pre-conformado.

Finalmente, la acción simultánea del EF con los indicadores socioeconómicos no produce descensos significativos del efecto de ninguno de ellos⁸⁸; por lo tanto,

✓ *al EF no se le pueden atribuir cualidades "distribucionistas", al menos en la forma actual del funcionamiento del sistema educativo.*

Puede afirmarse que, en base a las mediciones disponibles, el *Modelo A (Cuadro 1)* representa la forma más eficiente posible de determinar la magnitud del efecto del EF sobre el rendimiento en Matemática, previo control de las características socioeconómicas, tanto de la familia del alumno como de su contexto escolar⁸⁹.

5.1.4. Género, antecedentes académicos y involucramiento familiar (Cuadro 1, Modelo B). Algunas de las investigaciones revisadas han analizado las relaciones entre el efecto de EF y del género sobre el logro académico escolar. Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que incorporen también los antecedentes académicos del alumno al análisis. Se trata pues, de contrastar la *Hipótesis 2* y por lo tanto, el interés se centra en el análisis del efecto del EF sobre el rendimiento, pero ahora prestando atención también *al comportamiento del efecto del género y de la repetencia como factores del rendimiento*. Para conseguirlo, incorporamos (*masculino*) y (*no repit*) en el Modelo A (Cuadro 1) y recalculamos nuevamente los parámetros. El *Modelo B* es el resultado de esta operación y de él se infiere que:

✓ *las dos nuevas variables incorporadas muestran una asociación significativa con el rendimiento, comportamiento consistente con estudios anteriores (Cervini, 1999);*

✓ *todos los indicadores socioeconómicos familiares y contextuales también se mantienen significativos;*

✓ *el EF, objeto específico del presente estudio, ha perdido significación estadística (el valor de su estimación tiende a cero).*

Por lo tanto, la *Hipótesis 2* no puede ser aceptada: cuando el efecto del EF se especifica por género o por antecedentes académicos, *deja de contribuir a la explicación de las desigualdades del rendimiento de los alumnos en Matemática*. Frente a esta constatación, parece interesante descubrir cuál de esas dos características personales del alumno es la mayor responsable por este cambio. Para ello, partiendo del *Modelo A* en el *Cuadro 1*, comparemos el modelo que resulta de incluir a (*masculino*) pero no a (*no repit*), con el que resulta de incluir a éste último, pero no a (*masculino*). Los resultados son los siguientes:

⁸⁸ Esta constatación se evidencia cuando se comparan dos modelos: el que contiene las mediciones socioeconómicas y el involucramiento familiar y el que no incluye este último indicador. Por razones de brevedad, aquí no se presentan las estimaciones de este último modelo.

⁸⁹ Para el análisis subsiguiente es conveniente recordar el valor que arroja el test de máxima verosimilitud de este modelo (=74675,14).

Género y Repitencia	Mod. Masculino		Cuando EF actúa conjuntamente con (<i>masculino</i>) (Mod. Masculino), el valor de su estimación (0,013) es muy próxima al registrado en el <i>Modelo A</i> del <i>Cuadro 1</i> (=0,012), es decir, controlar por el efecto del género no altera la magnitud del efecto del EF. En cambio, cuando el efecto del EF se controla por la repitencia (Mod. No repite), su coeficiente pierde significación estadística. Observemos de paso, que la distancia de rendimiento entre repitentes y no repitentes (0,290) es notablemente mayor que la existente en sexos (-0,034). Por ello, el valor del test de máxima verosimilitud de este modelo (73979,1) es muy inferior.
	Estim.	Err.std.	
Masculino	0,034	0,009	
Envolvimiento Test verosimilitud	0,013	0,004	
	74659,65		
	Mod. No repite		
No repite	0,290	0,011	
Envolvimiento	-0,001	0,004	
Test verosimilitud	73979,1		
Test verosimilitud de referencia	74675,14		

Estos resultados significan que:

✓ *el EF es también uno de los caminos o mecanismos a través del cual los antecedentes académicos escolares (medido por la repitencia escolar) ejercen un efecto indirecto sobre el logro escolar.*

Es decir, la repitencia escolar mantiene una asociación *directa (propia)* con el rendimiento en Matemática y una *indirecta*, a través del EF. Intuitivamente, esta constatación puede entenderse así: para cada situación de repitencia (repitentes y no repitentes), la *diferencia promedio esperada* de rendimiento para cada nivel de EF, es no significativa. De esta manera, se devela que el aparente efecto del EF sobre el rendimiento no es sino una de las formas en que se expresan los efectos de los recursos culturales de la familiar, por un lado, y la historia académica del alumno, por el otro.

5.1.5. Las interacciones (Cuadro 1, Modelo C) Estamos ahora en condiciones de evaluar las posibles interacciones entre los efectos de los factores del rendimiento estudiados. Hasta aquí el análisis se ha limitado a los *efectos propios* (directos o indirectos) de los factores, sin considerar posibles variaciones de la intensidad del efecto de un factor cuando otro factor cambia (*interacción*). En base a los datos disponibles, se experimentaron las interacciones entre el efecto del EF, por un lado, y (i) el de todas las mediciones de nivel socioeconómico y (ii) del género y situación de repitencia. No se detectó ninguna interacción con los factores socioeconómicos, mientras que las interacciones con género y repitencia sí merecen nuestra atención. Los resultados se presentan como *Modelo C (Cuadro 1)* e indican que los términos interactivos son estadísticamente significativos. Es decir, si bien el EF deja de ser significativo cuando se considera la situación de repitencia, sus interacciones son significativas. Entonces, para algunas de las categorías de género y repitencia el efecto del EF continua siendo significativo; más específicamente:

✓ *la intensidad del efecto del involucrimiento familiar sobre el rendimiento es mayor entre las mujeres que entre los hombre;*

✓ *el efecto del involucramiento familiar sobre el rendimiento es suavemente mayor entre los no repitentes que entre los repitentes;*

5.1.6. *Aleatorización del efecto del involucramiento familiar.* Ahora, permitimos que los efectos de los factores varíen libremente entre las escuelas, es decir, aleatorizamos los efectos a nivel escuela. Específicamente, se investigó tanto la variación del efecto del EF "entre escuela", así como también su covariación con el rendimiento promedio escolar y los efectos del género y la repitencia escolar. Los resultados indicaron que

✓ *la magnitud del efecto del EF sobre el rendimiento es similar en todas las escuelas.*

Vale decir, saber a cuál escuela asiste un alumno no nos ayuda a predecir si se beneficiará del EF más o menos que un alumno de las mismas características que asiste a otra escuela. Tampoco ayuda conocer el rendimiento promedio de Matemática en la escuela para predecir cuál será la intensidad de la relación EF y rendimiento del alumno. En otras palabras,

✓ *la desigual distribución de los aprendizajes según el EF del alumno no depende del nivel de rendimiento promedio de la escuela.*

En cambio, sí se encontraron estimaciones significativas para las covariaciones entre el efecto del EF, por un lado, y el del género y la repitencia, por el otro. Las principales constataciones fueron las siguientes:

✓ *En las escuelas donde el efecto del EF es más intenso, la desventaja de las mujeres en el aprendizaje de la Matemática disminuye;*

✓ *A medida que el efecto del EF en la escuela aumenta, es mayor la ventaja de rendimiento de los alumnos no repitentes respecto de los repitentes;*

Ambos resultados⁹⁰ son consistentes con las conclusiones extraídas en el paso anterior respecto a las interacciones entre los efectos de estas variables.

5.2. Involucramiento familiar según el maestro y el alumno: un análisis comparativo.

Al momento de formular las *hipótesis*, advertimos que serían contrastadas no sólo respecto del EF percibido por el alumno sino también en relación con la percepción del docente. Se trata, entonces, de *integrar la visión institucional y del propio alumno en un mismo análisis*, tarea que ahora desarrollaremos incorporando al análisis las dos mediciones grupales de involucramiento familiar: (*z_envees*) y (*z_pad_doc*). Primero, estudiaremos el comportamiento de las relaciones entre las tres mediciones de EF y el rendimiento en Matemática; a continuación, observaremos los cambios que acontecen en esos comportamiento cuando se incorporan los indicadores de recursos familiares y contextuales. Los modelo A y B del Cuadro 2 son los resultados del primer momento; los Modelo C y D, del segundo.

⁹⁰ En el modelo aleatorizado a nivel de escuelas, los resultados (estimaciones y error estándar) fueron los siguientes: (*z_envol/masculino*): -0,002 (0,001); (*z_envol /no repite*): 0,002 (0,001), con el test de máxima verosimilitud = 73903,13, distante en 12,3 puntos que, con 2gl. es significativos al 2,1 por mil.

5.2.1. *Las desigualdades en el rendimiento de Matemática (Modelo "vacío")*. Dado que la base de datos ha cambiado, debemos re-calcular los parámetros del modelo "incondicional" o "vacío". Los resultados son muy similares a los obtenidos con anterioridad⁹¹. El valor del test de máxima verosimilitud es 49918,3.

5.2.2. *Asociación inicial rendimiento / EF según el docente (Cuadro 2, Modelo A)*. Comenzamos evaluando la relación entre el rendimiento en Matemática y la percepción del maestro acerca del involucramiento de los padres de sus alumnos. La estimación (0,229) es altamente significativa y su signo positivo (+), es decir, el rendimiento promedio esperado de los alumnos aumenta a medida que aumenta la participación de los padres. En el cuadro incluido en la Tabla 2 del Anexo A se puede acceder a una visión más directa de esta inferencia estadística. De hecho, este indicador "explica" casi el 5% de las desigualdades "entre escuelas" en el rendimiento promedio de Matemática. Inicialmente, entonces, la intensidad de los contactos de las familias con la escuela (principalmente a través del docente) es un factor importante del nivel y distribución del rendimiento escolar.

2 - *Estimaciones del modelo de componentes de varianza con involucramiento familiar según el docente y el alumno, y factores socioeconómicos - 1997*

Envolvimiento familiar (alumnos y docentes)	Modelo A	Modelo B	Modelo C *	Modelo D*	
				Estimac.	Error std.
<i>z_pad_doc</i>	0,229	0,187	0,091	0,090	(0,021)
<i>Z_envol</i>		0,050	0,017	0,017	(0,006)
<i>Z_envesc</i>		0,143	-0,014	---	---
Sección	0,418	0,396	0,303	0,304	(0,015)
Alumno	0,551	0,549	0,537	0,537	(0,005)
Verosimilitud	49470,6	49341,8	48690,2	48691,8	---

(*) Incluye todos los indicadores de recursos familiares económicos y culturales.

5.2.3. *EF según el y los alumnos (Cuadro 2, Modelo B)*. En este paso, incorporamos al análisis las dos mediciones provenientes de los alumnos. Ya hemos analizado la capacidad predictiva de estos indicadores. Ahora nos interesa evaluarla en función de la percepción del docente. La primera observación sobre los resultados obtenidos (*Modelo B*) es que las estimaciones de las tres variables son significativas, aún cuando actúan conjuntamente. Es decir, *cada indicador posee un efecto propio cuando se lo analiza a la luz de los otros dos restantes*. El efecto de la percepción del maestro ha caído (de 0,229 a 0,187), reflejando la existencia de un área de superposición con la percepción promedio de los alumnos (*z_envesc*) en la determinación del rendimiento⁹². Sin embargo, la mayor parte de su capacidad predictiva respecto del rendimiento permanece subsistiendo⁹³.

⁹¹ Además de otorgar mayor confiabilidad al análisis subsiguiente, esta constatación constituye un soporte para las probables inferencias que se extraigan acerca de las relaciones entre los resultados obtenidos con ambos archivos.

⁹² Si se extrae (*z_pad_doc*) del Modelo B, la estimación de (*z_envesc*) asciende a 0,194, mientras que la de (*z_envol*) permanece en 0,050, comportamiento en el que se basa tal afirmación.

⁹³ El test de máxima verosimilitud del *Modelo A* dista en más de 400 puntos del correspondiente al *Modelo "vacío"*, distancia que con 1 grado de libertad, tiene un probabilidad de ocurrencia muy inferior al 1 por mil. Esta conclusión se Digitalizado por RED ACADEMICA

5.2.4. *Los recursos familiares y el contexto escolar (Cuadro 2, Modelo C y D).* A partir de aquí, las conclusiones provisionarias establecidas en los pasos anteriores se someten al control de los factores socioeconómicos⁹⁴. Las inferencias más importantes que se pueden extraer del cambio en las estimaciones son las siguientes:

✓ las tres mediciones de EF experimentan un descenso notorio; en cierta medida, entonces, el EF, percibido desde la institución escolar o desde el propio alumno, opera como uno de los mecanismos a través del cual las ventajas económicas y culturales se convierten en diferencias de aprendizaje. Sin embargo, el grado o peso relativo de esta afirmación varía según cual sea el indicador;

✓ las percepciones promedio e individuales de los alumnos son las más afectadas por los recursos económicos y culturales. Como consecuencia,

✓ el grado de asociación entre la percepción promedio de involucramiento de las familias de los alumnos en el grupo (z_{envesc}) y el rendimiento promedio del grupo en Matemática deja de ser estadísticamente significativa; por lo tanto, este indicador expresa *exclusivamente* un camino a través del cual las condiciones socioeconómicas afectan *indirectamente* a la distribución de los aprendizajes;

✓ la asociación entre EF percibido por el alumno individual y el rendimiento también cae abruptamente (de 0,050 a 0,017), pero continúa siendo significativa. Por lo tanto, la percepción individual del EF, si bien es parcialmente un mecanismo reproductivo (*efecto indirecto*), se muestra con una eficacia predictiva *propia* y en consecuencia, debe ser considerado un factor del rendimiento escolar en Matemática;

✓ finalmente, aún cuando la percepción del docente sufre también una caída abrupta en su estimación (aprox. 50%), se mantiene con la mayor *eficacia propia* (0,091) y por lo tanto, es un factor del rendimiento.

Una implicación obvia de estas constataciones empíricas es que el conocimiento de los efectos del EF en las actividades escolares de sus hijos requiere de una estrategia metodológica que contemple la *incorporación de las diferentes dimensiones y actores* de la institución escolar y de su práctica pedagógica.

Finalmente, en el Modelo D se ha excluido (z_{envesc}) por ser redundante, obteniéndose así las estimaciones del modelo más eficiente para predecir el rendimiento en matemática en base a los indicadores socioeconómicos y de EF incluidos en este estudio.

6. Conclusiones

Recientemente, el tema de la mayor presencia y participación de los padres en la escuela de sus hijos ha sido colocado en la agenda de la política educativa argentina. Subyacente a las propuestas para promover un mayor involucramiento familiar (EF) en las actividades escolares se encuentra la idea de que, de esta forma, se podrán mejorar los niveles del aprendizaje escolar y al mismo tiempo, lograr que su

puede constatar también si se observa que la varianza "entre-escuela" no explicada en el *modelo A* es notablemente menor que la del *modelo "vacío"*.

⁹⁴ El comportamiento de los indicadores de recursos económicos y culturales de la familia y el contexto permanece estadísticamente similar al observado en el *Modelo C del Cuadro 1*. Dado que su análisis ya fue realizado anteriormente y con el objetivo de una mayor brevedad, las estimaciones no son incluidas en este Cuadro.

distribución sea más equitativa. Demostrar que una mayor participación de los padres ocasiona una mejora en los resultados escolares significa identificar un factor modificable del aprendizaje a través de políticas no muy costosas y por tanto, viables.

El análisis de los datos de la evaluación de la calidad educativa de 1997, ha permitido realizar algunas constataciones empíricas relevantes para este tema. Informaciones contenidas en los cuestionarios del docente y del alumno permitieron construir indicadores de dos dimensiones del EF: las relaciones *intra-familiares* según percepción del alumno, y las relaciones *padres-docente* según la percepción del propio docente. Dos condiciones de tal operacionalización deben ser destacadas: (i) ambas mediciones se basan en *percepciones* de actores claves y (ii) cada una remite a distintas *dimensiones* del concepto de EF. Respecto a la primera, la idea implícita es que, más allá de cómo suceden realmente los hechos, es la *percepción* que los actores tienen de esos hechos lo que importa para explicar los resultados de su comportamiento. Más allá de lo que los padres hagan "objetivamente", sólo aquello que es percibido pasivamente y como apoyo por el niño, redundará en mejores aprendizajes (Campbell y Mandel, 1990). Por otra parte, las dos dimensiones medidas constituyen categorías muy amplias del EF, un concepto claramente multidimensional. Es plenamente justificado demandar por un diseccionamiento interno de ambas categorías que diferencie más detalladamente tipos de comportamientos e interacciones. Este es sin duda, un desafío para próximas investigaciones, que podrían develar, por ejemplo, a qué aspectos más específicos del involucramiento intra-familiar son aplicables las generalizaciones propuestas en este trabajo.

La inclusión de las percepciones del docente también requiere un comentario. La mayoría de las investigaciones considera las relaciones padres-escuela a nivel de la institución y por tanto, la principal fuente de información son los directivos del establecimiento. La inclusión de la percepción del maestro en el análisis es menos común. Sin embargo, a través de ellas se puede captar la evaluación del compromiso educativo familiar desde una dimensión institucional más cercana a la práctica pedagógica y por ende, con mayor probabilidad de influir sobre el aprendizaje del alumno. Al mismo tiempo, otorga la posibilidad de contraponerla a las percepciones de los alumnos. En el presente estudio, los resultados de ese ejercicio han resultado valiosos. Los datos indicaron que las percepciones promedios de los alumnos del grupo y las del docente correspondiente mantienen una asociación muy baja, confirmando que ambas están midiendo dimensiones diferentes: la primera, las prácticas intra familiares, la segunda, la intensidad de la relación padres/escuela, más precisamente, padres y docente. La disimilitud entre ambas ha otorgado la posibilidad de enriquecer el análisis e interpretación de los resultados.

A lo largo del estudio se ha demostrado la relevancia inicial de la *participación intra-familiar (según percepción del alumno)*, para explicar de las variaciones del rendimiento del alumno en Matemática, conclusión acorde con todas las investigaciones revisadas. Es decir, *cuanto mayor involucramiento intra-familiar, más probable son los altos rendimientos*. El EF percibido por el docente se comporta de la misma forma: *cuanto más intensa es la relación padres/docente, más probable son los altos rendimientos*. Cuando son contrapuestos, ambos factores del rendimiento escolar lo son "por derecho propio", es decir, la superposición "explicativa" entre ambos es mínima. Es razonable concluir entonces, que ambas mediciones de EF han captado dimensiones diferentes de la realidad contextual del aprendizaje, cada una con sus significados e incidencia propia.

Ahora bien, el análisis más detallado del comportamiento del *envolvimiento intra-familiar* permitió formarse una idea más completa de tal influencia. Al contextualizar la asociación *envolvimiento/ rendimiento*, se constató que una parte de la misma, la más extensa, no es sino la forma *indirecta* en que los factores socioeconómicos familiares y contextuales, más precisamente, los recursos culturales, influyen sobre el aprendizaje de los niños. Sin embargo, la magnitud de la restante es también relevante, es decir, el EF afecta el rendimiento, más allá del efecto propio de los factores socioeconómicos. La tesis "*reproductivista estrecha*" habla de la primer parte, mientras que la segunda parte refuerza y remite a la idea de los procesos de activación no automáticos, alejados del "promedio esperado".

Si la perspectiva de la "activación del capital" constituye un aporte relevante no es tanto por considerar que el proceso de reproducción social "no es continuo, determinístico, sino que conformado momento a momento en campos sociales específicos", como por destacar que los individuos (los padres) deben activar el capital y, dado que el nivel de habilidad o capacidad para hacerlo varía, las transferencias efectivas del capital (a los hijos) no están absolutamente predeterminadas. Al contrastar empíricamente la hipótesis, los resultados parecen sugerir que las diferencias de activación (o prácticas no esperadas) sólo se detectan a partir de un substrato, de una sedimentación de prácticas preanunciadas por la localización relativa de la familia en la estructura social, y que además, éstas últimas ocupan un mayor espacio en el campo. La variación de "habilidad o capacidad" personal para activar el capital acompaña, en gran medida, a la variación en la posesión de los recursos. En resumen, los datos no invalidan la hipótesis de la reproducción, muy por el contrario, la confirman; pero al mismo tiempo, demandan su reformulación en una versión más compleja y matizada, bien distinta a la del simplismo determinista.

La percepción de EF sostenida por el docente también experimenta ese comportamiento y por tanto, confirma la conveniencia de sostener esa concepción dual y compleja del proceso de reproducción. Pero, y sin afectar esta conclusión, los datos mostraron un mayor ajuste de la percepción docente con los resultados escolares, comparado al observado con el EF promedio institucional (basado en las percepciones de los alumnos). Es posible que esto se deba tanto a la diferencia de contenidos de ambas percepciones, como también al referente empírico que sustenta el juicio evaluativo: el maestro juzga el grado de participación de los padres teniendo en mente otras realidades conocidas o inclusive, experimentadas anteriormente por él. Pero también parece razonable hipotetizar que al menos en parte, tal ajuste podría imputarse a la auto-percepción del maestro acerca de su rol y de su nivel de desempeño (reconocimiento profesional de la comunidad educativa); a su concepción acerca de las relaciones escuela-padres, a su propia estructura psicológica sedimentada (autoestima, autoeficacia o tendencia a atribuir el fracaso educativo a la paternidad inadecuada) o de otros aspectos de la vida institucional de su propia escuela, tales como la cultura o "ethos" institucional (normas, valores y prácticas subyacentes), los niveles de las expectativas de aprendizaje, las políticas institucionales de relación con la comunidad, el grado de organización y participación docente en la escuela, la disponibilidad de recursos escolares, y que, a través de un efecto de "halo", inciden en sus percepciones respecto al EF.

El análisis mostró también cómo se comporta el efecto del *envolvimiento intra-familiar* sobre el rendimiento, con relación a dos características personales del alumno: género y repitencia. Coincidente con lo informado por un estudio anterior (Cervini,1999), se constató que alumnos repitentes y/o mujeres obtienen más bajos

rendimientos en Matemática que los no repitentes y/o hombres. Pero el comportamiento de ambos factores difiere. La distancia de rendimiento entre géneros es prácticamente insensible al efecto del EF. Los efectos de ambos factores son distinguibles e independientes. No sucede lo mismo con la distancia de rendimiento entre alumnos repitentes y no repitentes. Cuando la repitencia es tomada en cuenta, el efecto del EF se desvanece y deja de ser estadísticamente significativo. De cierta forma, este resultado estaba preanunciado cuando se constató que el nivel de EF era menor entre los alumnos repitentes. Para develar el sentido de la causalidad habría que disponer de datos que nos permitiesen remontarnos al inicio mismo de la experiencia escolar. Sólo así podríamos saber si fue la falta inicial de EF en las actividades escolares la que condujo a un bajo desempeño escolar o si por el contrario, problemas de aprendizaje, más allá de la voluntad de padres y escuela, explican un proceso de progresiva estigmatización y decrecientes expectativas escolares, reflejado en una apatía familiar para involucrarse en las actividades de aprendizaje del niño. En cualquier caso, la conclusión es que empíricamente, la distancia de rendimiento entre alumno repitente y no repitente contiene y expresa el *efecto residual* del involucramiento intra-familiar, es decir, que subsiste después de haber controlado por las variables socioeconómicas. De esta manera, se devela que *el aparente efecto del EF sobre el rendimiento no es sino una de las formas de expresarse los efectos de los recursos culturales de la familia, por un lado, y de los antecedentes escolares o las dificultades de aprendizaje (medidos por la situación de repitencia), por el otro.*

No se detectó ninguna interacción entre el efecto del involucramiento intra-familiar, por un lado, y el origen y contexto socioeconómico del alumno, por el otro. Los datos no autorizan a pensar que el nivel de EF tenga un efecto diferencial según cuál sea el nivel de recursos económicos y culturales de las familias del alumno o del contexto inmediato. No se puede aducir por ejemplo, que si se aumenta el nivel de involucramiento intra-familiar de las familias con menos recursos, se obtendrán mejorías relativas de aprendizaje superiores a las obtenidas en familias socialmente más aventajadas, ni que, a la inversa, el EF de éstas últimas produzcan resultados escolares relativos superiores a las primeras.

Donde sí se encontraron interacciones fue respecto de las dos variables personales incluidas en el análisis. En primer lugar, el EF tiene un mayor efecto entre las mujeres que entre los hombres; por lo tanto, todo aumento de involucramiento intra-familiar respecto a sus hijas ocasionará una disminución de la distancia de rendimiento que las separa de los varones. Respecto a la repitencia, el análisis mostró que entre los no repitentes el efecto del EF es suavemente mayor que entre los repitentes. En este caso la conclusión práctica no es tan positiva: al final del 7º año parece poco probable que diferencias del EF puedan producir efectos importantes en el nivel de aprendizaje de alumnos con el estigma de la repitencia. Pero también es razonable pensar que este comportamiento de los datos esté reflejando el efecto intermediario de variables institucionales que afecten principalmente a los alumnos con problemas de repitencia o con peores antecedentes académicos.

Finalmente, el análisis permitió extraer conclusiones sobre las variaciones inter-institucionales. El nivel en que el EF afecta al rendimiento en matemática es estadísticamente similar en todas las escuelas, es decir, el sistema se presenta homogéneo en cuanto a la tasa de aumento del rendimiento producida por el nivel de EF. Sin embargo, a medida que ese efecto sea más intenso en una escuela, la

desventaja de las mujeres en el aprendizaje de la Matemática disminuirá y, al mismo tiempo, la de los repitentes aumentará.

ANEXO A

Tabla 1 - Distribución (%) de alumnos de 7° año de EGB por (su percepción del) involucramiento familiar, según el rendimiento en Matemática 1997

Rendimiento en Matemática *	Interés de la familia**			
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
Muy bajo	17.9	16.7	18.6	24.2
Bajo	17.7	17.8	19.5	20.4
Medio	22.0	22.0	22.3	23.0
Alto	21.5	21.7	20.4	18.4
Muy alto	20.9	21.8	19.2	14.0
Total	100.	100.0	100.0	100.0
(n= ...)	8177	8581	8216	7511

Fuente: Cervini y otros (1999b).

(*) Aproximación al quintil, donde "muy bajo" es el 1° quintil;

(**) Aproximación al cuartil

Tabla 2 - Distribución (%) de alumnos de 7° año de EGB por (la percepción del maestro del) involucramiento de los padres en las actividades escolares, según el rendimiento en Matemática

Rendimiento en Matemática*	Participación e interés de los padres**					Total
	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	
Bajo	44.3	40.9	36.3	27.3	20.1	33.8
Medio	35.2	36.9	36.5	33.4	30.7	34.5
Alto	20.6	22.3	27.1	39.2	49.3	31.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(n=)	6921	6604	6795	6745	6733	33798

Fuente: Cervini y otros (1999b).

(*) Aproximación a terciles, donde "Bajo" es el 1° tercil;

(**) Aproximación a quintiles, donde "muy baja" es el 1° quintil. Datos provenientes del Cuestionario del Docente.

Bibliografía.

Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness. *Journal of the Royal Statistical Society*, A 149, 1-42.

Astone, N.M. y McLanaham, S. (1991). Family structure, parental practice and high school completion. *American Sociological Review*, Vol 56: 309-320

Baker, D.P. y Stevenson, D.L. (1987). Mother-s strategies for children-s school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, Vol.59: 156-199.

Banks-McGee, C. (1993) Restructuring schools for equity. *Phi Delta Kappan*. September: 42-48.

Block, J. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, Vol.54:1335-54.

Bourdieu, P. (1977a). Cultural reproduction and social reproduction, in *Power and Ideology in Education*. Ed. J. Karabel and A.H.Halsey. New York: Oxford University Press.

_____ (1977b). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

_____ (1987) *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto*. Madrid: Taurus Ediciones.

_____ (1991) *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

_____ (1994) ¿Qué es lo que hace una clase social? Acerca de la existencia teórica y práctica de los grupos. *Revista Paraguaya de Sociología*. Año 31, N°89:7-21.

Bourdieu, P. y Passeron, C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*

Brutsaert, H. (1998) "Home and school influences on academic performance: State and Catholic elementary schools in Belgium compared". *Educational Review*, Vol. 50, N° 1, 37-43.

Bryk, A. y Raudenbush (1992) *Hierarchical Linear Models for Social and Behavioral Research: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park, CA:Sage.

Campbell, J. y Mandel, F. (1990), Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 15, 64-74.

Catsambis, S. (1994). The path to Math: Gender and racial-ethnic differences in Mathematics participation from middle school to high school. *Sociology of Education*, Vol. 67: 199-215.

Cervini, R. (1999). Calidad y Equidad en la Educación Básica de Argentina. Serie: *Factores Asociados al Logro Escolar*, 5. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

_____ (2001). *Los determinantes sociales del involucramiento educativo familiar*. Informe de Investigación presentado a UNICEF - Argentina, Buenos Aires (inédito).

_____ (2001). *La distribución social de los rendimientos escolares*, Buenos Aires: Losada (en prensa).

Cervini, R. Basualdo, M., Flores, S. e Izaguirre, L. (1999). Características institucionales y rendimiento escolar en matemática. Serie: *Factores Asociados al Logro Escolar*, 3. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

_____ (1999). Características del alumno y rendimiento escolar en Matemática. Serie: *Factores Asociados al Logro Escolar*, 2. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Coleman, J.S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, Vol.94, 95-120.

Comer, J. (1984) Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Urban Society*, Vol. 16: 323-337.

Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *Elementary School Journal*, Vol. 91: 271-277.

- Delgado-Gaitan, C. (1991) Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, Vol. 100: 20-46
- De Graaf, P. (1986). "The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands". *Sociology of education*, Vol.59: 237-46.
- Desimone, L. (1999) "Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?" *The Journal of Educational Research*, vol. 93, N° 1: 11- 30.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H. Roberts, D.F. y Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, Vol 58:1244-1257.
- Duncan, G.J., Yeung, W., Brooks-Gunn, J. y Smith, J.R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, Vol. 63:406-423.
- Eccles, J.S. y Harold, R.D. (1993) Parent school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, Vol.94: 568-587.
- Entwisle, D., Alexander, K. y Olson, L (1994). The gender gap in Math: Its possible origins in neighborhood effects". *American Sociological Review*, Vol.59:822-38.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*. May: 701-712.
- Fehrmann, P.G., Keith, T.Z. y Reimers, T.M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parent involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*. Vol.80:330-337
- Fejgin, N. (1995) Factors contributing to the academic excellence of Americas Jewish and Asian student. *Sociology of Education*, Vol. 68, N° 1:18-30.
- Friedman, L. (1989) Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research*, Vol. 59:185-213.
- Garret, P., Nglandu, N. y Ferron, J. (1994). Poverty experience of young children and the quality of their home environments. *Child Development*. Vol. 65:331-345.
- Georgiou, S. (1999) "Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 69: 409-429.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel Models in Educational and Social Research*. London: Griffin.
- Gonzalez, R. y Blanco, N. (1991). Parent and children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, Vol. 15, NN2,: 163/169.
- Halle, T., Kertz-Costes, B. y Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low-income African American children. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, NN 3:527-537.
- Herman, J.L. y Yeh, J.P. Some effects of parent involvement in schools. *Urban Review*, Vol.15:11-17.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. y Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, Vol.24: 417-435.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Troutman, G.C., Bikley, P.C., Trivette, P.S. y Singh, K (1993). Does parental involvement affect eight-grade student achievement?. *School Psychology Review*, 223, 474-496
- Keith, T., Reimer, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S. y Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol.78:373-380.
- Lareau, A. (1987) "Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital" *Sociology of Education*, vol.60, N° 2: 73-85

Lareau, A. y Horvat, E. (1999) "Moments of social inclusion and reclusion race, class, and cultural capital in family/school relationships". *Sociology of Education*, Vol.27 (January): 37-53

Milne, A.M., Myers, D.E., Rosenthal, A.S. y Ginsburg, A (1986). Single parents, working mothers and the educational achievement of school children. *Sociology of education*, Vol. 59(3):125-139.

Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, Vol.57(1):85-100

Oakes, J. (1990). Opportunities, achievement, and choice: Women and minority students in Science and Mathematics. *Review of Research in Education*, Vol 16:153-22.

Power, D.R. (1991). How schools support families: Critical policy tensions. *Elementary School Journal*, Vol.91:307-319.

Reynolds, A. (1992) Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol7: 441-462.

Schneider, N. y Lee, Y. (1990) A model for academic success: The school and home environment of East Asian student. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 21: 358-377.

Song, I. y Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, Vol.76: 1269-1281.

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

Sui-Chu, E.H. y Willms, J.D. (1996) Effects of parent involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, Vol.69, NN 2:126-141.

Teachman, J. (1987) "Family background, educational resource y educational attainment". *American Sociological Review*. Vol. 52: 548-57.

Thorkidsen, R. y Stein, R.S. (1998). Is parent involvement related to student achievement? Exploring the evidence. *Research Bulletin*, Vol.22:17-20.