

Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales

Family Educational Strategies in Primary Education: Psychometric Analysis of a Scale of Parental Practices

Verónica Gubbins y Sebastián Ibarra
Universidad Alberto Hurtado

Se presenta el análisis psicométrico de la escala de prácticas parentales del cuestionario sobre Estrategias Educativas Familiares, elaborado por los autores en el marco de una investigación más amplia. El diseño consideró una muestra no probabilística por conveniencia de 408 apoderados de estudiantes que cursan 1° a 4° año básico en 7 establecimientos educacionales de Santiago, Chile (28% de dependencia municipal, 42% particular subvencionado y 30% particular privado). Los análisis realizados muestran que la escala de prácticas parentales presenta altos niveles de consistencia interna, medida por alfa de Cronbach, pero, de acuerdo a análisis factoriales confirmatorios, no se organiza según los 3 factores teóricamente propuestos: prácticas educativas en el hogar, prácticas de participación en actividades no formales y prácticas de participación en organizaciones formales de la escuela. Esta evidencia puede contribuir a avanzar en el estudio de las prácticas parentales y su relación con el aprendizaje escolar y la desigualdad educativa entre estudiantes de grupos socioeconómicos diferentes que cursan la enseñanza básica.

Palabras clave: escala prácticas parentales, estrategias educativas familiares, consistencia interna, análisis factorial confirmatorio, Chile

The article presents the psychometric analysis of the parental practices scale of the Family Educational Strategies Questionnaire, created by the authors within the context of a larger research project. The design involved a non-probability convenience sample which comprised 408 parents of 1st to 4th grade students attending 7 schools in Santiago, Chile (28% public schools, 42% subsidized private schools, 30% private schools). The analyses performed show that the parental practices scale has high levels of internal consistency as measured by Cronbach's alfa; however, according to confirmatory factor analyses, it is not organized according to the 3 factors proposed theoretically: educational practices at home, participation practices in informal activities, and participations practices in formal school organizations. This evidence can contribute to furthering the study of parental practices and their association with school learning and educational inequality between primary school students from different socioeconomic groups.

Keywords: parental practices scale, family educational strategies, internal consistency, confirmatory factor analysis, Chile

En este artículo se presenta el análisis psicométrico de la escala de *prácticas parentales* construida por los autores en el marco de una investigación mayor para la medición de una de las dimensiones consideradas en el estudio de las estrategias educativas familiares de estudiantes que cursan la enseñanza básica. La noción de prácticas parentales que aquí se emplea alude al conjunto de comportamientos y actividades que realizan los adultos a cargo del cuidado y educación de un estudiante en favor de su aprendizaje escolar a nivel intrafamiliar y en su interlocución con la escuela (Sheldon, 2002). El concepto de estrategias educativas familiares deriva de la teoría de la reproducción social, que lo define como “el despliegue activo de líneas de acción objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y conforman patrones coherentes y socialmente inteligibles, aun cuando no siguen reglas conscientes o apuntan a las metas premeditadas determinadas por un estratega” (Bourdieu & Wacquant, 1993/1995, p. 56). Se refiere al complejo sistema de esquemas de percepción, decisiones, expectativas, aspiraciones y prácticas familiares que se estructuran en correspondencia con las condiciones económicas y culturales de vida de las familias. En relación a los procesos de aprendizaje escolar de los hijos, este concepto da cuenta del complejo sistema de disposiciones y prácticas de involucramiento parental orientadas a la estimulación e internalización de más o menos interés, gusto

Verónica Gubbins Foxley y Sebastián Ibarra González, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Este estudio recibió financiamiento del Concurso Interno de Fomento a la Investigación para académicos de la Universidad Alberto Hurtado.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Verónica Gubbins Foxley, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Almirante Barroso 10, Santiago, Chile. E-mail: vgubbins@uahurtado.cl

y aptitud de los hijos para responder a las expectativas de la escuela y participar de manera exitosa en las reglas de operación que esta institución exige a los estudiantes (Bourdieu & Passeron, 1964/2004).

La investigación de las estrategias educativas familiares y su relación con el aprendizaje escolar presenta un mayor desarrollo a nivel internacional que nacional (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009; Lareau, 2002; Vincent, Rollock, Ball & Gillborn, 2012; Ziegler & Gessaghi, 2012). Su abordaje se ha realizado principalmente desde enfoques cualitativos tendientes a comprender los mecanismos familiares que podrían estar colaborando en producir y reproducir la desigualdad educativa entre estudiantes de grupos socioeconómicos (GSE) diferentes. La evidencia ha contribuido a develar la existencia de estrategias educativas familiares diferentes según sea el origen económico y cultural de las familias, las que se despliegan a nivel intrafamiliar y en la relación que estas familias establecen con la escuela de sus hijos. Algunos estudios realizados en Francia y Estados Unidos sugieren, por ejemplo, que las estrategias educativas de familias de clase media se orientan a estimular el desarrollo socio-cognitivo-cultural y la autonomía en los hijos. Las familias más desaventajadas en lo económico y educacional conciben el desarrollo infantil como un proceso natural, por lo que sus estrategias educativas se limitan a satisfacer las necesidades básicas infantiles (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009; Lareau, 2002; Van Zanten, 2009). Otro estudio realizado en Inglaterra sugiere que es más frecuente encontrar más interés por participar en las instancias formales de la escuela en las familias de clase media que en las familias más desaventajadas en lo económico y cultural (Vincent et al., 2012). Es decir, a menores ingresos y capital cultural familiar menor es la presencia de los padres en la escuela y a mayor nivel de ingresos y escolaridad de los padres aumenta el interés por asumir cargos representativos en instancias formales de la escuela y colaborar con los profesores de los hijos. Con todo, el estudio de las estrategias educativas familiares se ha concentrado más en las prácticas que se despliegan a nivel intrafamiliar, con poca vinculación con las prácticas que los padres, madres o apoderados despliegan en la escuela (De Marquis, 2011; Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2010).

La literatura nacional disponible exhibe una preeminencia de diseños metodológicos cualitativos, poniendo el énfasis en el estudio de las decisiones parentales asociadas a la elección del establecimiento educacional para los hijos y la calidad de la educación (Córdova, 2014; Díaz Mujica, Pérez Villalobos & Mozo Cabrera, 2009; Hernández & Raczynski, 2010, Septiembre). Un estudio exploratorio reciente de las estrategias educativas familiares de estudiantes que presentaban buen rendimiento escolar en la enseñanza básica expone resultados que sustentan gran parte de estos hallazgos (Gubbins Foxley, 2014). Estos muestran que para las familias más aventajadas en lo económico el foco de las decisiones y prácticas parentales está orientado hacia el óptimo desarrollo integral de los hijos, invirtiendo en recursos educacionales complementarios a los que ofrece el establecimiento educacional, en favor de su desarrollo cognitivo-cultural. La madre, principal responsable del proceso educativo de los hijos en la muestra de este estudio, solo se hace cargo de la contención emocional y en promover reflexiones meta-cognitivas de lo aprendido en los distintos espacios educacionales donde sus hijos participan. Esta evidencia revela como la estructura de capital económico y cultural disponible no solo amplía el acceso a recursos educacionales diversos para los hijos, sino que el valor que se le asigna a la escuela se asocia más a provisión de capital y distinción social para los hijos que de motivación y gusto por el aprender escolar. Esta disposición parental ayuda a comprender, en parte, prácticas parentales de administración de un complejo sistema de recursos educacionales y culturales (dentro y fuera del hogar), orientado a la formación de sujetos globalizados (Gubbins Foxley, 2014). En contraposición, las familias de más bajos ingresos y menor nivel de escolaridad definen la acción parental en contextos de importantes restricciones económicas y culturales para concretar la elección de un establecimiento educacional de su preferencia y acceso a redes sociales con mayor capital económico y cultural que el propio. Estas restricciones también hacen difícil el acceso a recursos educacionales complementarios a los que ofrece la escuela. Las estrategias educativas de estas familias se orientan al desarrollo integral de los hijos, hacia una adecuada realización de las demandas escolares y en la obtención de notas altas. No hacen mención del valor del desarrollo cognitivo-cultural de los hijos, como sí lo hacen las familias con más recursos. Así, y desde el comienzo de la trayectoria escolar de los hijos, se construyen disposiciones parentales de poca confianza hacia la capacidad de la escuela para proveer las herramientas consideradas necesarias para asegurar movilidad económica de los hijos. Las prácticas se orientan hacia una noción de éxito escolar más cercana a la idea de certificación educacional para los hijos que de aprendizaje escolar propiamente tal (Gubbins Foxley, 2013).

Estas investigaciones permiten elaborar la hipótesis sobre la existencia de patrones específicos de acción de clara y diferente orientación formativa según GSE y cuyas prácticas de involucramiento parental relacionadas con el aprendizaje de los hijos en la casa y en la escuela también presentan modalidades y alcances

diferentes (Gubbins Foxley, 2011). Estas diferencias son de especial relevancia, dado que Chile exhibe una importante desigualdad en la distribución de los ingresos familiares (Chile, Ministerio de Desarrollo Social, 2011) y en los resultados escolares entre estudiantes de GSE diferentes (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Sin embargo, esta hipótesis conceptual requiere de mayor sustentación empírica, lo que exige seguir profundizando el estudio de la estructura de las estrategias educativas familiares según recursos económicos y culturales.

La revisión de la literatura consultada no da cuenta de instrumentos apropiados para la medición de las estrategias educativas familiares (Boulanger et al., 2011; Seginer, 2006). El instrumento que podría estar más cercano al estudio de este concepto es el *Family Involvement Questionnaire* (FIQ; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004), el cual no incorpora una de las dimensiones consideradas centrales en el concepto de estrategias educativas, como son las disposiciones parentales hacia la educación formal de los hijos. Además, no está validado para Chile. En Chile se encuentra el *Home Observation and Measurement of the Environment* de Caldwell y Bradley (1984, citado en Recart Herrera, Mathiesen De Gregori & Herrera Garbarini, 2005), el cual se orienta a medir la calidad del ambiente educativo intrafamiliar de niños y niñas en edad preescolar a partir de variables asociadas a las prácticas parentales. No obstante, no aborda las prácticas relacionadas con la participación de los padres, madres y apoderados en la escuela y no existe una versión para familias con estudiantes que cursan la enseñanza básica. También existe el cuestionario para apoderados del Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). Este tiene la ventaja de que se aplica a todos los establecimientos educacionales del país; sin embargo, ha ido sufriendo variaciones a lo largo de los años: una revisión del cuestionario empleado desde el año 2002 a la fecha muestra que se han ido reduciendo las preguntas relacionadas con las prácticas de involucramiento parental en el hogar y en la escuela, reemplazándolas por otras relacionadas con la opinión de los apoderados acerca de la calidad y eficacia escolar.

Es en este contexto, y en consideración a la importancia atribuida a la participación de los padres, madres y apoderados en el debate y toma de decisiones de políticas de mejoramiento de calidad y equidad educativa, a nivel nacional e internacional, que se decidió elaborar un instrumento para la medición de las estrategias educativas familiares en el ámbito del aprendizaje escolar de estudiantes que cursan la enseñanza básica, en base al modelo operacional propuesto por la primera autora (Gubbins Foxley, 2011). El objetivo de este artículo es dar cuenta de la evaluación psicométrica realizada a una de sus cuatro escalas, a saber, la Escala de Prácticas Parentales. Específicamente, se realizaron análisis de discriminación de los ítems y consistencia interna y estructura factorial de la escala construida.

Prácticas Parentales y las Diferencias en Resultados Escolares Según GSE

Existe consenso entre los investigadores educacionales que el origen socioeconómico de los estudiantes —medido a partir de las variables ingresos familiares y nivel educacional de los padres— es el factor más importante para predecir los resultados escolares (Murillo Torrecilla & Román Carrasco, 2011; Sirin, 2005). Sin embargo, antecedentes empíricos internacionales sugieren que, controlando el efecto del establecimiento, no existe una asociación directa y causal entre posición socioeconómica de los individuos y sus resultados escolares. El tipo de interacciones parento-filiales y la participación de los padres, madres y apoderados en las actividades formales y no formales de la escuela también pueden hacer una diferencia en el rendimiento escolar, junto al trabajo pedagógico que se desarrolla en el aula (Avvisati, Besbas & Guyon, 2010; Lee & Bowen, 2006; Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2010; Redding, Murphy & Sheley, 2011). En una reciente revisión de la literatura nacional e internacional realizada por Strasser, Mendive y Susperreguy (2012) se plantea que “en modelos predictivos del desarrollo, los procesos próximos (entre la persona y el entorno) explican tanta o más varianza (en el rendimiento escolar) que los factores estructurales de la situación socioeconómica” (p. 300). Entre los factores asociados a los procesos próximos más significativos en este campo, un meta-análisis de 37 estudios publicados entre los años 2000 a 2013 destaca las prácticas parentales de lectura con los hijos en el hogar. Le siguen el estilo educativo familiar y la participación de los padres, madres y apoderados en la escuela (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014). En este mismo estudio se señala que del total de estudios internacionales revisados —entre los temas más frecuentes—, el 34,3% de ellos aborda el análisis desde una noción general de participación familiar, 19,4%, desde la participación de los padres en actividades de la escuela, 16,7%, desde las prácticas parentales de supervisión de tareas escolares en el hogar, 7,4%, desde las expectativas parentales, 6,5%, desde el estilo educativo familiar y 5,6%, desde la comunicación parento-filial acerca de cuestiones escolares. La mayor proporción se ha interesado en las

familias de estudiantes que cursan la educación secundaria, casi duplicando el número de estudios en relación a los que se aproximan al nivel de la educación primaria (50,9% y 30,6%, respectivamente), y un 10,2% de los estudios está orientado a la educación parvularia.

Dentro de la corriente principal de estudios de prácticas parentales asociadas al aprendizaje escolar de estudiantes que cursan la enseñanza básica, destacan aquellos que se desarrollan desde el modelo de *estilos educativos parentales* de Baumrind (1971) —posteriormente ajustado por Maccoby y Martin, 1983— (Dehyadegary, Yaacob, Juhari & Talib, 2012; Di Giunta, Uribe Tirado & Araque Márquez, 2011; Domenech Rodríguez, Donovanick & Crowley, 2009; Drummond & Stipek, 2004; Seginer, 2006), actualmente desarrollado por Cumsille, Martínez, Rodríguez y Darling (2014) en Chile, quienes contribuyen, además, con la validación de la Escala Parental Breve (EPB) para la medición de prácticas parentales en familias con hijos adolescentes. El estilo educativo se define aquí como “(...) el conjunto de actitudes que los padres comunican a sus hijos a través de las interacciones con ellos y que crean un clima en el cual los comportamientos de los padres son interpretados por los niños y adolescentes” (Cumsille et al., 2014, p. 1).

Una segunda corriente de estudios, desarrollada principalmente en países latinoamericanos y en Chile, considera la noción de *participación de padres, madres y apoderados en las escuelas* desde el modelo de efectividad escolar. Este concepto se refiere a todas aquellas prácticas que los apoderados realizan para afectar el proceso de toma de decisiones administrativas, financieras y/o pedagógicas de las escuelas desde dos ángulos diferentes (López, 2006; Scheerens, Witziers & Steen, 2013). El primero de ellos se relaciona con las decisiones parentales respecto de la elección de establecimiento educacional para los hijos, en tanto principal mecanismo de regulación de la efectividad escolar. Una segunda aproximación se orienta a las prácticas de los padres, madres y apoderados en actividades formales y no formales de la escuela (v.g., asistencia a entrevistas, reuniones de apoderados y consejos escolares) (Corvalán & McMeekin, 2006; Santizo Rodall, 2011).

Cada uno de estos modelos presenta evidencia que ilumina el estudio de los factores y procesos familiares asociados a las diferencias de resultados escolares entre estudiantes de GSE diferentes. No obstante que ambos modelos se aproximan al estudio de las prácticas parentales asociadas al aprendizaje escolar de los hijos, lo hacen en campos diferentes. El modelo de estilos educativos parentales se aplica solo al ámbito de lo intrafamiliar; el modelo de la participación de los padres, madres y apoderados, solo a la escuela.

La perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979/2002) plantea que “lo que cuenta para la conducta y el desarrollo (infanto-juvenil) es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad ‘objetiva’” (Bronfenbrenner, 1979/2002, p. 24). Son las actividades, tipo de relaciones y significados que se despliegan a distintos niveles sistémicos del desarrollo —o ambientes ecológicos— lo que modela las distintas trayectorias psicosociales y escolares que describe la infancia. Están los ambientes de interacción directa con otras personas (parento-filial) y otros en los que los estudiantes no participan de manera presencial (meso-sistema de relaciones entre familias y escuela). Esta teoría sugiere que estos sistemas no están desconectados entre sí, por lo que todo lo que se decida, haga y se transmita simbólica y prácticamente en el hogar, el aula y en ámbitos de relación entre familias, docentes y directivos, impacta la disposición, actividades, relaciones y significados que los estudiantes construyen a lo largo de su experiencia escolar (Epstein, 2013; González & Jackson, 2013; Linse, 2011). Deriva de esta teoría la corriente de estudios relacionada con el concepto de *involucramiento parental* (*parental involvement*; Epstein, 2013). Este constructo se refiere a un amplio rango de conductas parentales que se despliegan en el hogar y en relación a la participación de los padres, madres y apoderados en actividades que se organizan en las escuelas (Sheldon, 2002). Lo que aquí se propone es que las familias invierten una serie de recursos a nivel de las prácticas parentales en el hogar (v.g., lecturas conjuntas con los hijos e hijas, provisión de útiles y textos escolares), las prácticas parentales en actividades de la escuela (v.g., asistencia de los apoderados a escuelas para padres, voluntariado de los padres en el aula) y las prácticas de participación de los padres, madres y apoderados en organizaciones formales de la escuela (v.g., centros de padres y apoderados, consejos escolares) (Bronfenbrenner, 2005; Epstein, 2013; Marjoribanks, 2005). Este modelo ha contribuido a enriquecer el conocimiento del complejo mundo formativo de la infancia, buscando conexiones entre las dos instituciones socializadoras más importantes: la familia y la escuela. No obstante, este modelo no aborda las lógicas educativas familiares según GSE. De allí surge el interés por el concepto de estrategias educativas familiares.

Estrategias Educativas Familiares

La noción de estrategias educativas familiares contribuye a develar posibles conexiones entre las prácticas que despliegan los padres, madres y apoderados en el hogar y en la escuela, no como acciones desligadas entre sí, sino como la expresión de un complejo sistema de percepciones, valoraciones, preferencias, decisiones y disposiciones que responden —y a su vez estructuran— mentalidades y estilos de vida específicas en familias de distintos GSE (Bourdieu, 2011). Contribuye a reconocer la existencia de lógicas culturales de socialización familiar asociadas al problema de la desigualdad educativa (Lareau, 2002).

El concepto de estrategias educativas familiares permite aproximarse a una serie de dimensiones que tienden a estudiarse de manera separada unas de otras, como si no respondieran a un mismo mundo simbólico y cultural, en este caso, familias situadas en contextos económicos y culturales particulares. De manera específica, el modelo de estrategias educativas familiares se constituye en una hipótesis que contribuye a relevar que el modo en que las familias se involucran en los procesos de aprendizaje de sus hijos no puede darse por supuesto por parte de docentes, directivos y los propios apoderados. Este responde a un complejo mundo de valoraciones, significados, expectativas, aspiraciones y disposiciones condicionados económica y culturalmente, no solo en términos de volumen de recursos disponibles para actuar en el mundo, sino también de condicionamiento estructurante de mentalidades, aspiraciones y sentidos formativos diferentes para los hijos.

Desde un punto de vista operacional, el concepto de estrategias educativas familiares que aquí se propone se construye y adquiere sentido a partir de la articulación de cuatro dimensiones. La primera es el capital económico (nivel de ingreso familiar) y cultural de las familias (nivel educacional del apoderado). Una segunda dimensión es la disposición parental hacia la escuela, definida aquí como la propensión de los padres, madres y apoderados hacia la educación formal y la capacidad de responder de manera activa a las exigencias del sistema escolar (Bourdieu & Wacquant, 1993/1995). Se expresa en las decisiones parentales relacionadas con la elección del establecimiento educacional y la percepción de autoeficacia parental para apoyar el proceso educativo de los hijos. La tercera dimensión son las aspiraciones parentales, construida a partir de las variables expectativas familiares respecto del tipo de formación que se espera de la escuela para los hijos y su relación con las aspiraciones de vida futura para ellos. Finalmente, y en la línea de lo postulado por el modelo ecológico de involucramiento parental, la cuarta dimensión son las prácticas parentales, definidas aquí como el conjunto de comportamientos y actividades que se realizan a nivel intrafamiliar y en interlocución con la escuela en el campo particular del aprendizaje escolar de los estudiantes. Corresponde ahora preguntarse respecto de la estructura factorial de la dimensión de las prácticas parentales considerada en el modelo operacional del concepto de estrategias educativas familiares propuesto por la primera autora (Gubbins Foxley, 2011).

Método

Diseño

Este estudio formó parte de una investigación mayor orientada a la construcción de un instrumento para la medición de las estrategias educativas familiares. Esta investigación se realizó a través de un diseño no experimental de carácter transversal y con un enfoque metodológico cuantitativo.

Participantes

La población objetivo correspondió a los apoderados de estudiantes que cursan el primer ciclo de enseñanza básica (1° a 4° año básico) en establecimientos educacionales laicos de dependencia municipal, particular subvencionado y particular privado de la Región Metropolitana, Chile. La categoría apoderados se definió como el principal cuidador del estudiante e interlocutor con el establecimiento educacional. La focalización de la población en el primer ciclo de enseñanza básica se fundamenta en resultados de estudios nacionales e internacionales que indican que durante esta etapa los padres se involucran con mayor entusiasmo en el proceso educativo (Epstein, 2013; Spera, 2005). Por otra parte, el criterio de laicidad se incluyó bajo el supuesto de que en este tipo de establecimientos se encuentra una mayor heterogeneidad en el nivel de implicación de los apoderados, a diferencia de lo que ocurre en establecimientos educacionales pertenecientes a congregaciones o movimientos religiosos (Martinic, Anaya & Torrendell, 2006).

La selección de la muestra se realizó con un diseño no probabilístico por conveniencia en dos etapas. La primera etapa consistió en la selección de al menos dos establecimientos educacionales por cada tipo de dependencia. Para la selección de estos establecimientos se tomaron en consideración dos criterios: (a) la clasificación socioeconómica asignada al establecimiento educacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2012) y (b) su índice de vulnerabilidad (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2005). La segunda etapa consistió en la aplicación censal del cuestionario a los apoderados de los cursos de 1° a 4° año básico en los establecimientos previamente seleccionados. El tamaño de la muestra fue de 408 casos, de los cuales el 28% corresponde a la dependencia municipal, el 42%, a particular subvencionado y el 30%, a particular privado. En la Tabla 1 se presenta una descripción detallada de los apoderados encuestados según establecimiento educacional.

Tabla 1
Establecimientos Educacionales Seleccionados

Establecimiento educacional ¹	Comuna	GSE	Índice de vulnerabilidad ²	Tasa de respuesta (%)	Apoderados encuestados
M1	San Ramón	Medio-bajo	80,9	40	72 (27,7%)
M2	Conchalí	Medio	69,0	41	41 (10,0%)
PS1	San Bernardo	Medio-alto	49,5	64	91 (22,3%)
PS2	Maipú	Medio-alto	26,7	37	81 (19,9%)
PP1	Macul	Alto	s.i.	37	45 (11,0%)
PP2	Paine	Alto	s.i.	47	38 (9,3%)
PP3	La Reina	Alto	s.i.	38	40 (9,8%)

¹ M = municipal; PS = particular subvencionado; PP = particular privado

² En los establecimientos particulares privados no se calcula el índice de vulnerabilidad
s.i. = sin información

En cuanto a la relación de parentesco con el estudiante, el 77% de los casos son madres, el 16%, padres y el 4%, abuelos/as. La edad promedio de los apoderados encuestados es de 38 años ($DE = 7,9$ años). En cuanto al nivel educacional, el 16% no ha completado la educación escolar, el 23% tiene educación media completa, el 24% ha realizado o completado estudios de educación superior técnico-profesional, el 27% ha realizado o completado estudios universitarios y el 9% declaró haber estudiado algún programa de post-grado.

Instrumento

La especificidad del enfoque teórico y conceptual de esta investigación requirió la elaboración de un instrumento que permitiera medir todas las dimensiones subyacentes al concepto de estrategias educativas familiares. La construcción del Cuestionario de Estrategias Educativas Familiares se realizó en tres etapas. La primera etapa se inició con el proceso de conceptualización, a partir de la cual se definieron las cuatro dimensiones del constructo de estrategias educativas familiares: recursos condicionantes de carácter estructural, prácticas parentales, disposición parental hacia la educación formal y aspiraciones parentales. A estas dimensiones se agregaron las variables de caracterización socio-familiar de los apoderados y de la dependencia administrativa del establecimiento educacional. Una vez definidas estas dimensiones se operacionalizaron con una primera propuesta de indicadores (simples, índices y escalas). La construcción de estos indicadores se basó en dos fuentes de información: (a) los resultados de la investigación cualitativa en la que se basa este estudio (Gubbins Foxley, 2011) y (b) los instrumentos utilizados en investigaciones que abordan constructos cercanos al de estrategias educativas familiares (Cuestionario a apoderados del SIMCE, aplicado en Chile en los años 2002, 2006 y 2008; Measure of School, Family, and Community Partnerships; Family Involvement Questionnaire (FIQ); Escala de Competencia Parental Percibida en su versión para padres y madres [ECPP-p], entre otros). El resultado de esta primera etapa fue la primera versión del cuestionario.

La segunda etapa consistió en la evaluación de esta primera versión a través de una aplicación piloto y el juicio de expertos. La aplicación piloto se realizó a una muestra de 51 apoderados de niños y niñas que cursaban enseñanza básica en establecimientos educacionales municipales ($n = 17$), particulares subvencionados ($n = 15$) y particulares privados ($n = 19$) de la Región Metropolitana. Se utilizó una muestra por conveniencia con el propósito de representar a los tres tipos de dependencia de los establecimientos educacionales. El instrumento se aplicó al inicio de las reuniones de apoderados a través de la modalidad de auto-aplicación, bajo la guía y supervisión de la investigadora responsable. Esta aplicación permitió identificar una dificultad en la comprensión de los indicadores, principalmente entre los apoderados de los establecimientos municipales. En términos prácticos, esto implicó un mayor grado de apoyo y supervisión en el proceso de aplicación, lo cual tuvo como consecuencia una importante diferencia en la duración promedio de las aplicaciones, según la dependencia del establecimiento: 25 minutos en los establecimientos particulares privados, 35 minutos en los establecimientos particulares subvencionados y 45 minutos en los establecimientos municipales. Por otra parte, la evaluación del instrumento a través del juicio de cuatro expertos en diferentes áreas de la educación (políticas educativas, psicología educacional, gestión de establecimientos educacionales y construcción de instrumentos de medición) permitió evaluar los siguientes aspectos del instrumento: congruencia entre las dimensiones, sub-dimensiones e indicadores; el grado de suficiencia de los indicadores para medir la dimensión respectiva; la calidad de los indicadores en base a la redacción de las preguntas y pertinencia de las categorías de respuesta; y el formato de presentación de los indicadores. A partir de esta evaluación se recogieron importantes observaciones en cuanto a la extensión del cuestionario, la complejidad de la semántica utilizada en ciertos indicadores, la pertinencia de los indicadores para abordar la medición de ciertas variables y, en algunos casos, la complejidad en el formato de respuesta de las preguntas.

En base a los resultados de la aplicación piloto y de la evaluación de juicio de expertos se trabajó en la elaboración de una nueva versión del instrumento. Para ello se realizaron cuatro operaciones: reformulación y/o eliminación de indicadores con problemas, readecuación de la redacción de los indicadores (preguntas y categorías de respuesta), revisión de la estructura y orden del cuestionario en general y focalización y selección de los indicadores que abordaban las dimensiones centrales del estudio para acortar su extensión.

Cuestionario de Estrategias Educativas Familiares. Su estructura general quedó compuesta por seis dimensiones y 13 sub-dimensiones. Para la Caracterización del Establecimiento Educacional se utilizó como indicador el tipo de dependencia administrativa del mismo. La Caracterización Socio-Familiar del Apoderado se realizó a partir de tres sub-dimensiones: caracterización sociodemográfica (edad, parentesco con el estudiante, actividad principal), caracterización del grupo familiar (composición y estructura familiar) y caracterización del rol de apoderado (responsable de financiar gastos del proceso educativo y responsable de apoyar y acompañar al estudiante). Los Recursos Condicionantes de Carácter Estructural se midieron considerando dos sub-dimensiones: el capital económico (nivel de ingreso familiar) y cultural (nivel educacional del apoderado). Las Prácticas Parentales se midieron a partir de cuatro sub-dimensiones: prácticas de participación individual en actividades no formales de la escuela, prácticas de participación en organizaciones formales de la escuela, prácticas educativas en el hogar y prácticas de establecimiento de rutinas diarias. La Disposición Parental Hacia la Educación Formal se evaluó a partir de dos sub-dimensiones: el criterio de elección del establecimiento educacional (práctico, cultural, académico, valórico) y la percepción de autoeficacia parental en el proceso de socialización académica. Finalmente, las Aspiraciones Parentales se midieron a partir de dos sub-dimensiones: las aspiraciones formativas asignadas a la labor de la escuela y las aspiraciones de vida futura para el estudiante.

Escala de Prácticas Parentales. La dimensión Prácticas Parentales tiene como objetivo evaluar la frecuencia y la presencia de ciertas acciones relacionadas con el proceso educativo de los estudiantes. Se evaluaron los cuatro tipos de prácticas señaladas anteriormente. Las tres primeras sub-dimensiones de las prácticas parentales se midieron a través de ítems en formato de escala Likert con cuatro opciones de respuesta: *nunca* (0 punto), *casi nunca* (1 punto), *ocasionalmente* (2 puntos) y *muy frecuentemente* (3 puntos). La cuarta dimensión, referida al establecimiento de rutinas, se midió a partir de siete ítems dicotómicos con opciones de respuesta *sí* (1 punto) y *no* (0 punto). El rango del puntaje teórico de la escala va de 0 a 91 puntos, mientras que el rango del puntaje empírico fue de 12 puntos a 90 puntos, con un puntaje promedio de 54,35 ($DE = 11,11$). Los ítems de cada dimensión pueden verse en la Tabla 2.

Procedimiento

La invitación a participar en esta investigación se realizó directamente a los equipos directivos de los establecimientos educacionales seleccionados. En cada uno la autorización de dichos equipos quedó registrada en un documento de consentimiento informado. Asimismo, cada apoderado que accedió a responder el instrumento debió firmar un consentimiento informado.

El proceso mismo de aplicación del instrumento planteó el desafío de complementar dos criterios: (a) uno metodológico, centrado en la búsqueda de la homogeneización del procedimiento, y (b) uno de respeto a la política de trabajo con las familias en cada escuela. La consideración de ambos criterios implicó la decisión de diferenciar el procedimiento de aplicación en los establecimientos municipales respecto de los establecimientos subvencionados y privados. Teniendo en consideración el antecedente de la aplicación piloto, en los establecimientos municipales se optó por mantener la modalidad de auto-aplicación guiada en el aula durante una sesión de reunión de apoderados. En los establecimientos subvencionados y particulares privados hubo dificultad para que los directivos y profesores accedieran al uso del tiempo asignado a la reunión de apoderados, por lo que se optó por una modalidad de aplicación que combinó la entrega de las instrucciones de aplicación durante la reunión de apoderados y la auto-aplicación en el hogar dentro de un plazo de 15 días hábiles.

Análisis de Datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables de caracterización de los apoderados y de los 35 ítems correspondientes a la Escala de Prácticas Parentales. Para evaluar el nivel de discriminación de los ítems se calcularon dos tipos de correlaciones de Pearson: correlación ítem-subescala corregida y correlación ítem-escala total corregida. En este análisis se tomó como criterio de un bajo nivel de discriminación correlaciones inferiores a 0,4 en la sub-escala y en la escala total, simultáneamente. En segundo lugar, se evaluó la validez de constructo de la escala a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se utilizaron los siguientes índices de ajuste de los datos al modelo: (a) la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), que mide el promedio de los residuos no explicados por el modelo; (b) la razón entre χ^2 y sus grados de libertad ($\chi^2/g.l$); (c) el índice de bondad de ajuste de Joreskog (GFI); (d) el índice ajustado de bondad de ajuste de Joreskog (AGFI); tanto GFI como AGFI evalúan el ajuste del modelo a partir del grado de reproducción entre las varianzas y covarianzas del modelo y la de los datos empíricos; (e) el índice normalizado de Bentler-Bonett (NFI) y (f) el índice comparativo de Bentler-Bonett (CFI); tanto NFI como CFI comparan el modelo teórico con el modelo nulo o de independencia (modelo sin factores). Los criterios para considerar un buen y adecuado ajuste en cada uno de ellos se muestran en la Tabla 4. Finalmente, se evaluó la consistencia interna de la escala y sus sub-dimensiones, a través del coeficiente alfa de Cronbach. Estos análisis estadísticos se realizaron utilizando SPSS 19 y LISREL 9.

Resultados

Análisis Descriptivos de los Ítems de Prácticas Parentales

Tal como se presenta en la Tabla 2, la sub-dimensión que presenta la frecuencia más alta es la de prácticas educativas en el hogar (promedio = 2,31), seguida por las prácticas de participación individual en actividades no formales de la escuela (promedio = 1,15). La sub-dimensión que presenta una menor frecuencia es la de prácticas de participación en organizaciones formales de la escuela (promedio = 0,6). En el caso de la sub-dimensión de práctica de establecimiento de rutinas, el promedio general, considerando los siete ítems, es de 0,78, lo cual indica que en la muestra de apoderados el establecimiento de rutinas cotidianas es muy frecuente.

Análisis de Discriminación de los Ítems

En la Tabla 3 se presentan los puntajes de las correlaciones ítem-subescala e ítem-escala. De acuerdo a los criterios establecidos, la siguiente cantidad de ítems presentó un bajo nivel de discriminación: dos de los nueve ítems de prácticas de participación individual en actividades no formales de la escuela, seis de los 16 ítems de prácticas educativas en el hogar y todos los ítems de prácticas de establecimiento de rutinas diarias.

Tabla 2
 Descripción de los Ítems de Prácticas Parentales

Sub-dimensión	Ítem	Min	Máx	Media	DE
Prácticas de participación individual en actividades no formales de la escuela	<i>Pregunta: ¿Con qué frecuencia ha participado usted en las siguientes actividades durante este año académico?</i>				
	P16a: Entrevista con profesor jefe	0	3	2,33	0,90
	P16b: Ayudar a profesor en la sala de clases	0	3	0,72	0,98
	P16c: Voluntariado para mejorar infraestructura	0	3	0,53	0,85
	P16d: Voluntariado en actividades organizadas y realizadas dentro del establecimiento educacional	0	3	0,60	0,97
	P16e: Acompañar al profesor en actividades sociales o culturales	0	3	0,67	0,99
	P16f: Voluntariado en biblioteca o en el centro de recursos del aprendizaje	0	3	0,25	0,61
	P16g: Asistir a actividades extra-programáticas organizadas por los apoderados	0	3	1,68	1,12
	P16h: Organizar actividades extra-programáticas para los apoderados	0	3	0,95	1,08
P16i: Asistir a actos y celebraciones organizadas por el establecimiento educacional	0	3	2,60	0,72	
Prácticas de participación en organizaciones formales de la escuela	<i>Pregunta: ¿Con qué frecuencia ha participado usted en las siguientes organizaciones que ofrece el colegio durante los últimos dos años académicos?</i>				
	P17a: Centro de padres y delegados por curso	0	3	0,77	1,14
	P17b: Centro de general padres y apoderados	0	3	0,48	0,94
	P17c: Consejos escolares	0	3	0,56	0,96
Prácticas educativas en el hogar	<i>Pregunta: Durante el último año, ¿con qué frecuencia ha realizado usted las siguientes actividades con el estudiante?</i>				
	P22a: Leerle libros	0	3	2,29	0,78
	P22b: Incentivarle la lectura por cuenta propia	0	3	2,37	0,75
	P22c: Contarle cuentos inventados	0	3	1,78	0,92
	P22d: Discutir con él/ella sobre temas de actualidad	0	3	2,18	0,85
	P22e: Dedicar un tiempo para conversar con su hijo	0	3	2,77	0,49
	P22f: Hablar con su él/ella sobre lo que está leyendo por cuenta propia	0	3	2,38	0,78
	P22g: Conversar con él/ella sobre la importancia de la escuela	0	3	2,75	0,53
	P22h: Incentivarle a que escriba pequeños textos	0	3	1,86	0,96
	P22i: Enseñarle a organizar su día con tiempos y lugares para estudiar	0	3	2,23	0,83
	P22j: Revisarle las tareas escolares	0	3	2,76	0,57
	P22k: Estudiar con él/ella para los controles y pruebas	0	3	2,63	0,64
	P22l: Enseñarle hábitos y estrategias de estudio	0	3	2,52	0,69
	P22m: Analizar en conjunto los logros y dificultades académicas	0	3	2,54	0,69
	P22n: Contactarlo con otros estudiantes u otros adultos que sepan más y lo apoyen en sus tareas o estudios	0	3	1,76	1,05
P22o: Plantearle operaciones matemáticas (medir cosas, contar, restar)	0	3	2,45	0,71	
P22p: Incentivarle que pida ayuda a compañeros con buen rendimiento escolar.	0	3	1,71	1,03	
Prácticas de establecimiento de rutinas diarias	<i>Pregunta: ¿La siguiente actividad forma parte de su rutina diaria con su estudiante en el hogar?</i>				
	P21a: Exige un horario establecido para hacer las tareas y estudiar	0	1	0,79	0,41
	P21b: Exige un horario establecido para la lectura de libros	0	1	0,48	0,50
	P21c: Establece horarios para ver televisión y jugar	0	1	0,78	0,41
	P21d: Establece horarios para usar el computador	0	1	0,76	0,43
	P21e: Impone una hora establecida para acostarse	0	1	0,92	0,28
	P21f: Exige realizar las tareas y estudiar en un lugar específico de la casa	0	1	0,81	0,40
P21g: Sentarse a la mesa a comer junto al estudiante al menos dos veces a la semana	0	1	0,96	0,20	

Tabla 3
Discriminación de los Ítems de Prácticas Parentales

Ítem	Correlación ítem-sub escala corregida	Correlación ítem- escala total corregida
P16a: Entrevista con profesor jefe	0,30	0,26
P16b: Ayudar a profesor en la sala de clases	0,49	0,40
P16c: Voluntariado para mejorar infraestructura	0,57	0,42
P16d: Voluntariado en actividades organizadas y realizadas dentro del establecimiento educacional	0,50	0,34
P16e: Acompañar al profesor en actividades sociales o culturales	0,57	0,48
P16f: Voluntariado en biblioteca o en el centro de recursos del aprendizaje	0,58	0,48
P16g: Asistir a actividades extra-programáticas organizadas por los apoderados	0,48	0,33
P16h: Organizar actividades extra-programáticas para los apoderados	0,53	0,41
P16i: Asistir a actos y celebraciones organizadas por el establecimiento educacional	0,28	0,24
P17a: Centro de padres y delegados por curso	0,59	0,32
P17b: Centro de general padres y apoderados	0,74	0,43
P17c: Consejos escolares	0,52	0,39
P22a: Leerle libros	0,36	0,30
P22b: Incentivarle la lectura por cuenta propia	0,42	0,39
P22c: Contarle cuentos inventados	0,48	0,41
P22d: Discutir con él/ella sobre temas de actualidad	0,35	0,33
P22e: Dedicar un tiempo para conversar con su hijo	0,39	0,35
P22f: Hablar con su él/ella sobre lo que está leyendo por cuenta propia	0,53	0,44
P22g: Conversar con él/ella sobre la importancia de la escuela	0,49	0,41
P22h: Incentivarle a que escriba pequeños textos	0,56	0,50
P22i: Enseñarle a organizar su día con tiempos y lugares para estudiar	0,58	0,48
P22j: Revisarle las tareas escolares	0,35	0,26
P22k: Estudiar con él/ella para los controles y pruebas	0,51	0,39
P22l: Enseñarle hábitos y estrategias de estudio	0,64	0,50
P22m: Analizar en conjunto los logros y dificultades académicas	0,62	0,49
P22n: Contactarlo con otros estudiantes u otros adultos que sepan más y lo apoyen en sus tareas o estudios	0,39	0,37
P22o: Plantearle operaciones matemáticas (medir cosas, contar, restar)	0,48	0,36
P22p: Incentivarle que pida ayuda a compañeros con buen rendimiento escolar	0,32	0,31
P21a: Exige un horario establecido para hacer las tareas y estudiar	0,38	0,33
P21b: Exige un horario establecido para la lectura de libros	0,26	0,29
P21c: Establece horarios para ver televisión y jugar	0,33	0,28
P21d: Establece horarios para usar el computador	0,39	0,25
P21e: Impone una hora establecida para acostarse	0,26	0,17
P21f: Exige realizar las tareas y estudiar en un lugar específico de la casa	0,20	0,14
P21g: Sentarse a la mesa a comer junto al estudiante al menos dos veces a la semana	0,13	0,21

Análisis Factorial Confirmatorio

Tomando en consideración que uno de los requisitos para realizar el AFC es que el nivel de medición de las variables observadas sea de intervalo u ordinales con más de cuatro opciones de respuesta, se eliminaron de este análisis los siete ítems dicotómicos de la sub-dimensión de prácticas de establecimiento de rutinas diarias (p21a a p21g), los cuales además presentan bajos niveles de correlación con la sub-escala y con la escala total.

Se evaluaron dos modelos. El Modelo 1 incluye los ítems originalmente propuestos en el instrumento, excluyendo los ítems de la sub-dimensión de establecimiento de rutinas diarias (28 ítems en total), mientras que en el Modelo 2 se excluyeron los ítems que presentaron bajos niveles de correlación con la sub-escala o la escala total (20 ítems en total). Estos dos modelos se evaluaron considerando tres factores correlacionados.

El Factor 1 agrupa a los ítems correspondientes a la sub-dimensión de prácticas de participación individual en actividades de la escuela. El Factor 2 agrupa a los ítems de la sub-dimensión de participación en organizaciones formales de la escuela. El Factor 3 agrupa a los ítems de la sub-dimensión de prácticas educativas en el hogar. Considerando que el nivel de medición de los ítems analizados es ordinal con cuatro categorías, se utilizó como método de estimación el de mínimos cuadrados ponderados (*weighted least squares*).

En la Tabla 4 se presentan los índices de ajuste del Modelo 1 considerados. Los índices RMSEA, χ^2/gl , GFI y AGFI obtenidos permiten sostener que los datos de la muestra analizada no presentan un buen nivel de ajuste a este modelo. Solo NFI y CFI presentan valores superiores a 0,92, cifra que se acerca al puntaje mínimo que indicaría un buen ajuste del modelo, teniendo como referencia de comparación el modelo de independencia. Estos resultados indican que las prácticas parentales analizadas no se organizan según la estructura de tres factores propuesta teóricamente.

Tabla 4
Índices de Bondad de Ajuste del Modelo 1

Índice de ajuste del modelo	Criterio de evaluación de ajuste del modelo		Valor obtenido en el modelo
	Buen ajuste	Adecuado ajuste	
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,07$	0,14
χ^2/gl	< 2	< 3	9,27
GFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,85$	0,65
AGFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,59
NFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,80$	0,92
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,85$	0,93

A pesar de que la variabilidad de los datos analizados no se ajusta al modelo propuesto, se presentan a modo descriptivo las cargas factoriales estandarizadas de los ítems y la correlaciones entre los factores. Tal como se aprecia en la Tabla 5, los ítems del Modelo 1 presentan altas cargas factoriales estandarizadas, las cuales oscilan entre 0,60 y 0,98. Por otra parte, las correlaciones entre los factores son significativas, pero de baja intensidad (Tabla 6).

El segundo modelo que se evaluó excluyó del análisis los ítems que presentaron bajos niveles de correlación con la sub-escala respectiva y con la escala total. En total se incluyeron en el análisis 20 ítems, los cuales se agruparon en los mismos tres factores anteriores. Tal como se presenta en la Tabla 7, los índices de bondad de ajuste del Modelo 2 mejoran respecto a los del Modelo 1. Sin embargo, los índices RMSEA, GFI y AGFI siguen mostrando un bajo grado de ajuste entre los datos empíricos y el modelo teórico. Por otra parte, los índices de ajuste que comparan el modelo teórico con el modelo de independencia mejoran, pero no logran superar el nivel de 0,95. Este resultado ratifica la evidencia de que la variabilidad de los ítems de prácticas parentales no se organiza en la estructura de tres factores.

Las cargas factoriales estandarizadas del Modelo 2 (Tabla 8) siguen siendo altas, oscilando entre 0,69 y 0,93. Las cargas factoriales más bajas corresponden a los ítems del Factor 2, que agrupa las prácticas de participación en organizaciones formales de la escuela. Por otra parte, la intensidad de las correlaciones entre los factores aumenta, en comparación con los resultados del Modelo 1 (Tabla 9). Sin embargo, estos resultados deben interpretarse solo descriptivamente, ya que el modelo presenta una mala bondad de ajuste con los datos.

Análisis de Consistencia Interna

Respecto de los ítems incluidos en el Modelo 2, tanto la escala total como las sub-escalas presentan altos niveles de consistencia interna (Tabla 10).

Tabla 5

Análisis Factorial Confirmatorio del Modelo 1: Cargas Factoriales Estandarizadas

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
P16a: Entrevista con profesor jefe	0,64		
P16b: Ayudar a profesor en la sala de clases	0,75		
P16c: Voluntariado para mejorar infraestructura	0,83		
P16d: Voluntariado en actividades organizadas y realizadas dentro del establecimiento educacional	0,82		
P16e: Acompañar al profesor en actividades sociales o culturales	0,92		
P16f: Voluntariado en biblioteca o en el centro de recursos del aprendizaje	0,89		
P16g: Asistir a actividades extra-programáticas organizadas por los apoderados	0,76		
P16h: Organizar actividades extra-programáticas para los apoderados	0,89		
P16i: Asistir a actos y celebraciones organizadas por el establecimiento educacional	0,71		
P17a: Centro de padres y delegados por curso		0,60	
P17b: Centro de general padres y apoderados		0,98	
P17c: Consejos escolares		0,68	
P22a: Leerle libros			0,86
P22b: Incentivarle la lectura por cuenta propia			0,88
P22c: Contarle cuentos inventados			0,79
P22d: Discutir con él/ella sobre temas de actualidad			0,76
P22e: Dedicar un tiempo para conversar con su hijo			0,81
P22f: Hablar con su él/ella sobre lo que está leyendo por cuenta propia			0,79
P22g: Conversar con él/ella sobre la importancia de la escuela			0,81
P22h: Incentivarle a que escriba pequeños textos			0,91
P22i: Enseñarle a organizar su día con tiempos y lugares para estudiar			0,89
P22j: Revisarle las tareas escolares			0,85
P22k: Estudiar con él/ella para los controles y pruebas			0,85
P22l: Enseñarle hábitos y estrategias de estudio			0,87
P22m: Analizar en conjunto los logros y dificultades académicas			0,84
P22n: Contactarlo con otros estudiantes u otros adultos que sepan más y lo apoyen en sus tareas o estudios			0,85
P22o: Plantearle operaciones matemáticas (medir cosas, contar, restar)			0,84
P22p: Incentivarle que pida ayuda a compañeros con buen rendimiento escolar			0,89

Tabla 6

Correlación Entre Factores del Modelo 1

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	-	0,56 ($p = 0,036$)	0,43 ($p = 0,042$)
Factor 2		-	0,31 ($p = 0,045$)
Factor 3			-

Tabla 7
Índices de Bondad de Ajuste del Modelo 2

Índice de ajuste del modelo	Criterio de evaluación de ajuste del modelo		Valor obtenido en el modelo
	Buen ajuste	Adecuado ajuste	
RMSEA	≤ 0,05	≤ 0,07	0,13
χ^2/gl	< 2	< 3	8,22
GFI	≥ 0,95	≥ 0,85	0,77
AGFI	≥ 0,95	≥ 0,90	0,71
NFI	≥ 0,90	≥ 0,80	0,93
CFI	≥ 0,95	≥ 0,85	0,94

Tabla 8
Análisis Factorial Confirmatorio del Modelo 2: Cargas Factoriales Estandarizadas

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
P16b: Ayudar a profesor en la sala de clases	0,74		
P16c: Voluntariado para mejorar infraestructura	0,83		
P16d: Voluntariado en actividades organizadas y realizadas dentro del establecimiento educacional	0,82		
P16e: Acompañar al profesor en actividades sociales o culturales	0,93		
P16f: Voluntariado en biblioteca o en el centro de recursos del aprendizaje	0,90		
P16g: Asistir a actividades extra-programáticas organizadas por los apoderados	0,75		
P16h: Organizar actividades extra-programáticas para los apoderados	0,88		
P17a: Centro de padres y delegados por curso		0,69	
P17b: Centro de general padres y apoderados		0,91	
P17c: Consejos escolares		0,72	
P22b: Incentivarle la lectura por cuenta propia			0,88
P22c: Contarle cuentos inventados			0,79
P22f: Hablar con su él/ella sobre lo que está leyendo por cuenta propia			0,77
P22g: Conversar con él/ella sobre la importancia de la escuela			0,76
P22h: Incentivarle a que escriba pequeños textos			0,95
P22i: Enseñarle a organizar su día con tiempos y lugares para estudiar			0,90
P22k: Estudiar con él/ella para los controles y pruebas			0,82
P22l: Enseñarle hábitos y estrategias de estudio			0,87
P22m: Analizar en conjunto los logros y dificultades académicas			0,88
P22o: Plantearle operaciones matemáticas (medir cosas, contar, restar)			0,81

Tabla 9
Correlación Entre Factores del Modelo 2

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	-	0,56 (<i>p</i> = 0,036)	0,44 (<i>p</i> = 0,042)
Factor 2		-	0,34 (<i>p</i> = 0,045)
Factor 3			-

Tabla 10
Consistencia Interna de la Escala de Prácticas Parentales del Modelo 2

Sub-escala/Escala	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
Sub-dimensión 1: Prácticas de participación individual en actividades de la escuela	7	0,79
Sub-dimensión 2: Prácticas de participación en organizaciones formales de la escuela	3	0,77
Sub-dimensión 3: Prácticas educativas en el hogar	10	0,83
Escala Total de Prácticas Parentales	20	0,84

Discusión

Los resultados de los análisis descriptivos de cada ítem de la Escala de Prácticas Parentales aportan una panorámica general respecto al tipo y frecuencia de prácticas que desarrollan las familias en el marco del proceso educativo de sus hijos entre 1° y 4° año de la enseñanza básica. En términos generales, los resultados de esta muestra indican que las actividades al interior del hogar se realizan más frecuentemente que aquellas que implican una vinculación más directa con el establecimiento educacional. En el caso de las prácticas educativas dentro del hogar predominan aquellas acciones relacionadas con la conversación sobre la importancia de la escuela entre apoderado y estudiante y el involucramiento directo del apoderado en apoyo de las actividades académicas de los hijos. Menos frecuentes son las actividades de relato de historias creadas por los propios apoderados y el incentivo a la escritura de pequeños textos. Esta evidencia es del mayor interés de seguir profundizando, considerando que, de acuerdo a Castro et al. (2014), el segundo factor que más influye en los resultados escolares, después de las expectativas parentales, es la comunicación parento-filial sobre temas escolares. Asimismo, es importante su investigación porque los estudios confirman una y otra vez que el hecho de que las familias les lean a sus hijos es un factor explicativo relevante de los resultados escolares de la infancia (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014). Surge la interrogante respecto de cómo se presentan estas prácticas entre familias de GSE diferentes.

En contrapartida, los resultados de frecuencias de prácticas dan cuenta de una escasa vinculación de los apoderados con las diversas actividades de la escuela. Las actividades realizadas más frecuentemente son aquellas que suelen tener un carácter obligatorio, como la asistencia a actos y celebraciones y entrevistarse con el profesor jefe, hallazgo coherente con la institucionalización progresiva de estas dos actividades en las escuelas de Chile. Las actividades de menor frecuencia de participación se relacionan con actividades extra-programáticas y el involucramiento en actividades de vinculación más directa con el aprendizaje escolar de los estudiantes. Este resultado da cuenta de que los procesos educativos que se llevan a cabo dentro de la escuela y el aula aún no forman parte del ámbito de acción directo de los apoderados. Jeynes (2012) sugiere, sin embargo, que la participación de los padres, madres y apoderados en las actividades de la escuela tiene un mayor efecto sobre los resultados escolares de la infancia en la medida que son pedagógicamente intencionadas por parte de los directivos y docentes de los establecimientos educacionales. Sin dirección se correría el riesgo de que las prácticas de involucramiento parental en el hogar o en la escuela no produzcan el impacto deseado en los propósitos de aprendizaje esperados por la escuela para sus estudiantes. También es importante dejar consignado que la menor participación se produce en las instancias institucionalizadas, lo que muestra el débil involucramiento de padres, madres y apoderados en el control de la eficacia de la gestión pedagógica, administrativa y financiera de la escuela. Los apoderados hacen un uso escaso de los limitados espacios disponibles de incidencia y gobernanza que ofrece el sistema educacional chileno. Surge la

necesidad de estudiar las razones subyacentes a esta baja participación. Distintas hipótesis podrían ayudar a explicar esta evidencia: falta de tiempo por razones de incompatibilidad de las jornadas laborales con los horarios de las actividades organizadas por las escuelas, falta de conocimiento y percepción de utilidad de esas instancias, entre otras (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 2012).

Sin embargo, el análisis de la estructura factorial de los resultados que se obtuvieron de la aplicación de esta escala de prácticas parentales permite concluir que estos no se organizan según los tres factores teóricamente propuestos. Es decir, no se puede afirmar que las prácticas de involucramiento parental relacionadas con el aprendizaje de los hijos responden a una lógica de acción que articula y le da sentido a lo que los padres, madres o apoderados realizan en el hogar, en las actividades no formales convocadas por la escuela y sus distintos actores (docentes, otros apoderados y directivos) y en los espacios institucionalizados para ejercer el control de eficacia de la escuela.

A este respecto, es posible plantear dos hipótesis interpretativas que permitan guiar futuros análisis e investigaciones en este campo. La primera de ellas es que si la organización ecológica de las prácticas de involucramiento parental que se realizan en los distintos espacios de la escuela y en el hogar no responde a un principio subyacente que les dé sentido, entonces, se podría estimar que lo que los padres, madres y apoderados realizan se relaciona con otros factores. Siguiendo la evidencia cualitativa consultada, tal vez responda a una estructura de factores vinculados a la orientación formativa de los hijos (v.g., desarrollo cognitivo, desarrollo cultural y desarrollo integral natural, entre otros). La segunda hipótesis, en la línea de lo planteado por Strasser et al. (2012), es que las familias actúan condicionadas por sus propias experiencias familiares y escolares anteriores, sin mayor conciencia ni conocimiento de su efecto en el aprendizaje escolar de sus hijos. Si esto fuese así, entonces las estrategias educativas familiares solo podrían ser explicadas a partir de las prácticas que se realizan de manera directa y personal con los hijos en el hogar. Subsecuentemente, el tipo de participación en actividades de la escuela respondería a otros factores que no se relacionan de manera directa con sus lógicas educativas, sino que con intereses y necesidades que provienen más de la escuela que de las familias de cada estudiante.

Con todo, la escala final compuesta de 20 ítems (Modelo 2) presenta altos niveles de consistencia interna. Esta evidencia puede contribuir a avanzar en el estudio de las prácticas parentales y su relación con el problema del aprendizaje escolar y la desigualdad educativa entre estudiantes de GSE diferentes que cursan la enseñanza básica.

Para terminar, es preciso recordarle al lector que lo que se ha presentado en este artículo se remite solo a una de las dimensiones consideradas en el cuestionario para la medición de las estrategias educativas familiares construido por los autores, por lo que se recomienda no homologar el constructo prácticas de involucramiento parental con el de estrategias educativas familiares. Queda aún pendiente el análisis psicométrico de las otras dimensiones consideradas en el modelo (recursos condicionantes de carácter estructural, disposición parental hacia la educación formal y aspiraciones parentales) y las interacciones que describan entre sí. Por lo tanto, no se puede afirmar que hoy se cuenta con un nuevo instrumento para la medición de las estrategias educativas familiares en el campo del aprendizaje escolar de estudiantes que cursan enseñanza básica.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2012). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2012*. Santiago, Chile: Autor, Departamento de Pruebas Nacionales. Extraído de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/ Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014: SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf
- Avvisati, F., Besbas, B. & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue D'Économie Politique*, 120, 759-778. doi:10.3917/redp.205.0759
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Child Development*, 37, 887-907. doi:10.2307/1126611
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C. Blain, F. ... Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystème dans le domaine du partenariat école famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, École, Communauté, Réussir Ensemble [Crítica a los fundamentos y usos de la ecosistémica en el campo de la asociación escuela-familia-comunidad: aplicación de una perspectiva contextual y sociocultural en el marco del programa Familia, Escuela, Comunidad, Lograrlo Juntos]. *Revue Service Social*, 57(2), 129-157. doi:10.7202/1006300ar
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (A. B. Gutiérrez, Trad.; compilación de nueve artículos). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964/2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (1ª Reimpresión; M. Mayer, Trad.; Título original: Les héritiers : les étudiants et la culture). Buenos Aires, Argentina: Labor.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993/1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva* (H. Levesque Dion, Trad.; Título original: Réponses : pour une anthropologie réflexive). México DF, México: Grijalbo.
- Bronfenbrenner, U. (1979/2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados* (2ª ed.; A. Devoto, Trad.; Título original: The ecology of human development: Experiments by nature and design). Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid, España: Editor, Secretaría General Técnica.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2012). *IX Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2012*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación, Autor. Extraído de http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (2011). *Indicadores de pobreza. CASEN 2011 Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/pobreza_casen_2011.pdf
- Córdova, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVASVOL13-ISSUE1-FULLTEXT-301
- Corvalán, J. & McMeekin, R. W. (Eds.) (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación/Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Cumsille, P., Martínez, M. L., Rodríguez, V. & Darling, N. (2014). Análisis psicométrico de la Escala Parental Breve (EPB): invarianza demográfica y longitudinal en adolescentes chilenos, *Psykhé*, 23(2), 1-14. doi:10.7764/psykhe.23.2.665
- De Marquis, H. (2011). *Predicting parental home and school involvement in high school African American adolescents*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V. & Mozo Cabrera, P. (2009). Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, 442-448.
- Di Giunta, L., Uribe Tirado, L. M. & Araque Márquez, L. A. (2011). Attributions and attitudes of mothers and fathers in Colombia. *Parenting: Science and Practice*, 11, 116-128. doi:10.1080/15295192.2011.585554
- Dehyadegary, E., Yaacob, S. N., Juhari, R. B. & Talib, M. A. (2012). Relationship between parenting style and academic achievement among Iranian adolescents in Sirjan. *Asian Social Science*, 8(1), 156-160. doi:10.5539/ass.v8n1p156
- Domenech Rodríguez, M. M., Donovick, M. R. & Crowley, S. L. (2009). Parenting styles in a cultural context: Observations of “protective parenting” in first-generation Latinos. *Family Process*, 48, 195-210. doi:10.1111/j.1545-5300.2009.01277.x
- Drummond, K. V. & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104, 197-213. doi:10.1086/499749
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires* [Sociología del sistema educativo: las inequidades escolares]. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento parental en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago, Chile: Fundación CAP.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.
- González, R. L. & Jackson, C. L. (2013). Engaging with parents: The relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 316-335. doi:10.1080/09243453.2012.680893
- Gubbins Foxley, V. (2011). Estrategias de involucramiento parental en familias de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica (Tesis de Doctorado no publicada), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Gubbins Foxley, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 165-177. doi:10.4067/S0718-07052013000200011
- Gubbins Foxley, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069-1089.
- Hernández, M. & Raczynski, D. (2010, Septiembre). *Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Extraído de http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/211_DRaczynski_Eleccion_de_escuela_informacion.pdf
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742. doi:10.1177/0042085912445643
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2005). *SINAE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Autor. Extraído de http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67, 747-776. doi:10.2307/3088916
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218. doi:10.3102/00028312043002193
- Linse, C. T. (2011). Creating taxonomies to improve school-home connections with families of culturally and linguistically diverse learners. *Education and Urban Society*, 43, 651-670, doi:10.1177/0013124510380908
- López, M. M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina* (Documento N° 35). Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (4ª ed., Vol. 4, pp. 1-101). New York, NY: Wiley.

- Marjoribanks, K. (2005). Family environments and children's outcomes. *Educational Psychology*, 25, 647-657. doi:10.1080/01443410500344704
- Martínez Gutiérrez, B. & Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.
- Martinic, S., Anaya, M. & Torrendell, C. (2006). *Cultura escolar y educación católica. Resumen de resultados preliminares de Estudio Exploratorio de la Educación Católica en Chile* (Informe de investigación). Manuscrito no publicado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Murillo Torrecilla, F. J. & Román Carrasco, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 27-50. Extraído de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART3.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*. Paris, Francia: Autor. doi:10.1787/9789264208780-en Extraído de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9814031e.pdf?expires=1438876925&id=id&accname=guest&checksum=A804B806CF209FA3DFE8294C885C9AFC>
- Recart Herrera, M. I., Mathiesen De Gregori, M. E. & Herrera Garbarini, M. O. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 105-123.
- Redding, S., Murphy, M. & Sheley, P. (Eds.) (2011). *Handbook on family and community engagement*. Lincoln, IL: Information Age/Center on Innovation and Improvement.
- Santizo Rodall, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 50, 751-773.
- Scheerens, J., Witziers, B. & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, 361, 619-645. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235
- Seginer, R. (2006). Parent's educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6, 1-48. doi:10.1207/s15327922par0601_1
- Sheldon, S. B. (2002). Parent's social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102, 301-316. doi:10.1086/499705
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-437. doi:10.3102/00346543075003417
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146. doi:10.1007/s10648-005-3950-1
- Strasser, K., Mendive, S. & Susperreguy, M. I. (2012). Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional* (pp. 299-333). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales* [Elegir su escuela: estrategias familiares y mediaciones locales]. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S. & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33, 337-354. doi:10.1080/01425692.2012.668833
- Ziegler, S. & Gessaghi, V. (Comps.) (2012). *Formación de las elites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Fecha de recepción: Junio de 2014.

Fecha de aceptación: Enero de 2016.