



La Convergencia en la Evaluación Socioacadémica por parte de Docentes y Estudiantes durante la Implementación de un Programa Psicoeducativo para la Prevención del Trabajo Infantil

Esperanza Márquez, Daniel Holgado e Isidro Maya-Jariego

Universidad de Sevilla, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:
Recibido el 2 de noviembre de 2018
Aceptado el 20 de enero de 2020
Online el 27 de febrero de 2020

Palabras clave:
Habilidades sociales
Rendimiento académico
Trabajo infantil
Evaluación multi-informante

RESUMEN

La confluencia en las expectativas de los padres y los docentes incide en el desarrollo socioacadémico de los menores. Por otro lado, las evaluaciones de los profesores influyen en la autoevaluación y el rendimiento de los estudiantes. Durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil, comparamos la evaluación de las habilidades sociales por parte de los docentes con la autoevaluación de los menores y la valoración subjetiva del rendimiento académico por parte de los docentes con las calificaciones académicas obtenidas por los menores en el curso anterior. También exploramos la valoración cualitativa del trabajo infantil por parte de los docentes y de los padres. Los resultados pusieron de manifiesto una elevada consistencia interjueces en la evaluación de las habilidades sociales y una coincidencia moderada en la valoración del rendimiento académico. La evaluación de los profesores reflejó una visión más integrada de los aspectos sociales y académicos, en comparación con los menores. Combinando el análisis de correlaciones parciales con la visualización de redes, el factor de agresividad se reveló como el indicador con mayor centralidad en la evaluación socioacadémica de los menores, tanto para los docentes como para los estudiantes. Finalmente, los profesores mostraron mayor sensibilidad que los padres sobre las consecuencias negativas del trabajo infantil.

Convergence in socio-academic evaluation by teachers and students during the implementation of a psycho-educational program for the prevention of child labor

ABSTRACT

The confluence in the expectations of parents and teachers affects children's socio-academic development. Teacher evaluations also influence student self-assessment and performance. During the implementation of a psycho-educational program for the prevention of child labor, two aspects of children development were compared: the evaluation of social skills by teachers with self-assessment of minors and subjective assessment of academic performance by teachers with academic qualifications obtained by minors in the previous course. We also explored the qualitative assessment of child labor by teachers and parents. The results showed a high inter-judge consistency in the evaluation of social skills and a moderate coincidence in the assessment of academic performance. The evaluation of teachers reflected a more integrated view of social and academic aspects, compared to minors. Combining the analysis of partial correlations with visualization of networks, the aggressiveness factor was revealed as the indicator with the greatest centrality in children's socio-academic evaluation, both for teachers and students. Finally, teachers showed greater sensitivity than parents towards negative consequences of child labor.

La familia es el principal grupo de referencia de los menores, de modo que la relación que esta establece con el contexto educativo resulta clave tanto en el rendimiento académico como en un buen funcionamiento psicosocial (Puya, 2002). La colaboración entre las familias y la escuela permite afrontar de manera efectiva el fracaso

escolar, contribuye a crear una comunidad educativa integral, promueve la participación constructiva y refuerza las potencialidades de ambos contextos de desarrollo (Álvarez, 1999). Tanto la participación de los padres en las actividades escolares como el desarrollo de una relación significativa entre familiares y docentes se relacionan con los

Para citar este artículo: Márquez, E., Holgado, D. y Maya-Jariego, I. (2020). La convergencia en la evaluación socioacadémica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. *Psicología Educativa*, 26(2), 145-154. <https://doi.org/10.5093/psed2020a3>

Correspondencia: isidromj@us.es (I. Maya-Jariego).

ISSN: 1135-755X/© 2020 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

resultados académicos obtenidos por los menores (Izzo et al., 1999). En los entornos de alto riesgo, la implicación activa de las familias en el ámbito educativo facilita el ajuste a las necesidades de la comunidad y mejora la implementación de los programas como se ha mostrado, por ejemplo, en las iniciativas para la prevención del trabajo infantil (Holgado et al., 2015; Márquez et al., 2018).

Desde la primera infancia, los menores distribuyen la mayor parte de su tiempo entre la escuela y el hogar familiar, donde desarrollan competencias sociales, adoptan diversos roles, adquieren capacidades para la autorregulación del comportamiento, fortalecen su autoestima y sientan las bases para un funcionamiento académico adecuado (Gerardi, 1990; Lacunza et al., 2009). Por eso el grado de consistencia o de divergencia en las expectativas y valoraciones por parte de los padres y los profesores puede tener un significativo impacto evolutivo. No en vano, los niveles de coincidencia en la evaluación de las competencias sociales de niños y adolescentes por parte de diferentes informantes ha sido objeto de investigación con anterioridad (Renk y Phares, 2004).

El modo de comprender de los docentes y las familias el desarrollo de los menores influye en el tipo de implicación que dichos agentes tienen en el contexto educativo y comunitario (Epstein, 1998). Cuando los docentes perciben a los niños simplemente como estudiantes, circunscribiendo su actuación a la esfera académica, es menos probable que consideren a las familias como un actor relevante en su labor educativa. Del mismo modo, si las familias consideran por separado el desarrollo académico y el desarrollo social de sus hijos suelen atribuirle una importancia relativa menor a su implicación en el contexto educativo. En cambio, el reconocimiento de una responsabilidad compartida en la educación de los niños redundará en una experiencia educativa satisfactoria para los estudiantes, promueve la atención integral a sus necesidades y facilita la implementación efectiva de programas de desarrollo socioemocional y académico en la infancia (Márquez et al., 2018; Webster-Stratton et al., 2008).

El objetivo de este estudio es el análisis de la convergencia en la evaluación de los aspectos socioacadémicos de un grupo de niños participantes en un programa psicoeducativo de prevención del trabajo infantil por parte de los niños y sus profesores en tres colegios ubicados en un contexto de alto riesgo en Lima (Perú). En segundo lugar, dicho análisis lo pondremos en el contexto de la implicación de los menores en el trabajo infantil, explorando de forma cualitativa los puntos de vista de los padres y los profesores.

La Evaluación Multi-informante de las Habilidades Sociales, el Rendimiento Académico y el Trabajo Infantil

El colegio y la familia son contextos con demandas comportamentales diferentes, por lo que los padres y los profesores pueden variar en la evaluación que realizan sobre las competencias de los menores (Sarmento-Henrique et al., 2017). Los niños también desarrollan su propia autoevaluación a partir de sus experiencias personales. Veamos de manera resumida la convergencia en la evaluación de las habilidades sociales, el rendimiento académico y el trabajo infantil.

Las Habilidades Sociales

La evaluación de las habilidades sociales varía de manera significativa en función de los informantes. Por ejemplo, padres e hijos suelen discrepar en la valoración de los factores relacionados con la empatía y la asertividad, mientras que tienden a coincidir en mayor medida en la evaluación de la responsabilidad y la cooperación. Por su parte, en la comparación de la puntuación obtenida entre docentes y estudiantes se encuentran coincidencias leves en factores relacionados con la comunicación y la empatía frente a una mayor convergencia en las respuestas sobre la responsabilidad y el compromiso (Gresham

et al., 2010). Dicha discrepancia suele guardar relación con factores situacionales de los diferentes contextos en los que se desenvuelven los informantes (Harvey et al., 2013; Taberner et al., 2017).

En segundo lugar, la convergencia entre informantes suele ser mayor cuando se evalúan constructos observables, tales como la conducta o la expresividad emocional. Por el contrario, es menor cuando se trata de evaluar habilidades sociales específicas, que requieren de un mayor conocimiento previo sobre el desarrollo integral del menor (Renk y Phares, 2004). Los docentes, especialmente cuando ejercen de tutores del aula, cuentan con información sobre aspectos académicos, sociales y comportamentales de los menores, por lo que sus juicios suelen alcanzar estándares adecuados de validez concurrente. Por eso se ha propuesto que los docentes sean informantes clave en las evaluaciones psicoeducativas integrales y participen en la validación de pruebas y escalas (Gresham et al., 1987).

El Rendimiento Académico

Se ha comprobado que los docentes tienen un buen conocimiento del desempeño de los menores dentro del aula en el centro educativo y en menor medida también en sus relaciones familiares (Trianes et al., 2014). Esto se ha ratificado en contextos de alto riesgo, de modo que los profesores son considerados informantes clave en la valoración de los menores en todo tipo de circunstancias. Además, junto con las interacciones diarias en clase las verbalizaciones de los docentes sobre el desempeño de sus alumnos, tienen una influencia significativa en los resultados académicos y correlacionan positivamente con las expectativas personales de los menores (Navas et al., 1991).

No obstante, las teorías subjetivas de los docentes sobre el desempeño educativo de los menores suelen hacer referencia a factores tales como el bajo interés de los padres por la educación, la heterogeneidad en las aulas, los contextos de alto riesgo y la falta de planificación del centro educativo. Estos factores son percibidos como incontrolables y pueden afectar a su práctica educativa. Se ha señalado que la desmotivación de los docentes afecta al desarrollo cotidiano de los menores, por lo que resulta especialmente necesario ajustar las percepciones docentes y fomentar una adaptación pertinente de las mismas al contexto comunitario de referencia (Cuadra Martínez, 2009).

El Trabajo Infantil

En contextos con alta prevalencia de trabajo infantil, las familias tienen un papel fundamental en el desarrollo social del menor, de modo que es importante incluirlas en el espacio académico, facilitando el compromiso con las actividades educativas y fomentando la participación (Márquez et al., 2018). La colaboración entre la familia, la escuela y los menores mejora el rendimiento académico, disminuye el absentismo escolar y evita el abandono temprano de los estudios (Velázquez y Rodríguez, 2006). Cuando las familias establecen relaciones continuas con el colegio suele aumentar la consistencia en las respuestas de los padres con los docentes, tanto sobre las capacidades como sobre el rendimiento de los menores (Estévez et al., 2009; Zahner y Daskalakis, 1998).

La discrepancia de la visión acerca del trabajo infantil entre los docentes y las familias puede ralentizar el desarrollo educativo y dificultar la implementación de acciones preventivas (García, 2006). La baja sensibilización del profesorado sobre las consecuencias del trabajo infantil, por ejemplo considerando que está fuera del ámbito de competencia del centro educativo, informa de un bajo nivel de preparación comunitaria. Puede ocurrir en centros educativos consolidados y con docentes que no pertenecen a la comunidad residencial inmediata (Holgado et al., 2015). Por lo que respecta a las familias, los padres ejercen una gran influencia en las expectativas de los menores, en algunos casos concibiendo el trabajo infantil como una oportunidad de

aprendizaje o como una alternativa para garantizar los ingresos en las familias con más necesidades económicas (Del Río y Cumsille, 2008).

El contexto educativo es por tanto un espacio de confluencia de diferentes actores: familias, docentes, alumnos y otros agentes comunitarios. Las expectativas de las familias y los docentes, así como el grado de convergencia en sus expectativas sobre el desarrollo infantil, influyen en las dinámicas de colaboración y condicionan la implementación de programas psicoeducativos. Conocer de antemano dichas expectativas permite anticipar posibles barreras, reacciones y resistencias por parte de los diferentes agentes a las acciones previstas en el programa de intervención.

El Presente Estudio

De acuerdo con estos antecedentes, en este estudio seguimos un enfoque multi-informante en múltiples situaciones (Masten et al., 1995) para valorar el desempeño de los menores en el contexto educativo. Concretamente, exploramos la evaluación de las habilidades sociales y el rendimiento académico, comparando el punto de vista de profesores y estudiantes. En segundo lugar, examinamos la participación de algunos menores en actividades de trabajo infantil, comparando la perspectiva de los padres y los profesores. Con un enfoque de metodología mixta, en el que combinamos estrategias de evaluación cuantitativa (aplicación de escalas, obtención de indicadores numéricos de rendimiento académico) y cualitativa (entrevistas a docentes y familias, observación participante), evaluamos el grado de convergencia en la evaluación socioacadémica por parte de tres tipos de informantes (docentes, padres y estudiantes) participantes en un programa psicoeducativo de prevención del trabajo infantil en Lima. La estrategia principal del programa consistió en la implementación de los talleres Espacios para Crecer con la participación de los menores. Las familias estuvieron informadas de todo el proceso, participaron en escuelas de padres y mantuvieron un contacto periódico con los facilitadores del programa, tal y como se ha descrito en un análisis detallado de la implementación de la intervención (Márquez et al., 2018).

Método

Participantes

Se recogió información sobre 151 estudiantes de Educación Primaria, participantes en la primera fase del programa *Edúcame Primero Perú* para la prevención del trabajo infantil. Por un lado, se entrevistó, de forma previa a su participación en el programa, a 60 niñas y 91 niños, de entre 8 y 13 años de edad, de tres colegios situados en el distrito de Villa El Salvador y Jicamarca, en Lima (Perú). Se trata de un contexto calificado como de alto riesgo de trabajo infantil. También se recabó información por parte de uno de los padres (o alternativamente un tutor) de cada uno de los menores y de 13 docentes que ejercían como tutores académicos de los menores.

Procedimiento

Obtuvimos datos de tres fuentes diferentes sobre cada uno de los menores. Menores y docentes aportaron información sobre habilidades sociales, rendimiento académico y trabajo infantil. La información sobre rendimiento académico de los menores procede de sus calificaciones, mientras que en el caso de los docentes se trata de una valoración subjetiva sobre las competencias académicas de cada estudiante. Por su parte, padres y madres solo actuaron como informantes en relación al trabajo infantil. En este estudio nos basamos en las escalas aplicadas en las fases iniciales del programa a modo de pretest. Las escalas fueron administradas por un único entrevistador, de forma heteroaplicada y en el centro educativo, lo que

facilitó la uniformidad en la recogida de la información y aseguró la comprensión de los ítems por parte de los niños participantes. Complementariamente, a lo largo de todo el proceso de implementación del programa de 10 meses de duración, se recogió información cualitativa, con entrevistas semiestructuradas y observación participante. Las entrevistas se realizaron en el centro educativo por dos entrevistadoras que se turnaban en las tareas de realización de las preguntas y registro de información. De forma complementaria fueron grabadas para su transcripción y análisis posterior.

Los datos de las escalas fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 22.0, mientras que la red de asociaciones entre variables fue analizada con UCINET 6.626 (Borgatti et al., 2002) y representada con Visone 2.17 (Brandes y Wagner, 2004).

Instrumentos y Variables

En el caso de los niños participantes se evaluaron (a) las competencias sociales, definidas como las conductas adaptativas desplegadas en la relación con los iguales y los adultos, (b) el rendimiento académico en diversas áreas (lengua, matemáticas, competencias sociales y evaluación global del alumno), en función de los resultados en pruebas académicas y la valoración de los tutores, y (c) indicadores cualitativos de dedicación al trabajo infantil (intensidad, horario y actividades desempeñadas).

De los docentes y familias se obtuvo información adicional sobre la calidad de las relaciones familia-escuela, la percepción del trabajo infantil y sus efectos y la valoración general del programa y su impacto sobre el comportamiento y el bienestar de los niños participantes.

Estas variables fueron evaluadas con los siguientes instrumentos:

Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY).

Para la medida de las competencias sociales del niño se utilizó la escala MESSY, un instrumento de evaluación de las habilidades sociales, adaptado para niños, adolescentes y jóvenes de entre 4 y 18 años. En este estudio se utilizó la versión española (Trianes et al., 2002), con 62 ítems evaluados con una escala tipo Likert, con cuatro niveles: 1 *nunca*, 2 *a veces*, 3 *a menudo* y 4 *siempre*. Basándonos en aplicaciones anteriores del instrumento (Ipiña et al., 2010, 2011), los ítems se agregaron en tres factores: agresividad y conducta antisocial (e.g., "Agredo a la gente o me porto como un matón"), habilidades sociales apropiadas (e.g., "Digo 'gracias' y soy feliz cuando la gente hace algo por mí") y exceso de confianza, celos o soberbia (e.g., "Intento ser mejor que los demás"). La escala tiene una versión de autoinforme para alumnos y otra de heteroinforme para docentes con las que se valoran las mismas dimensiones de competencia social en los alumnos, variando la orientación y la forma de expresión de los ítems para su adaptación a cada informante. Utilizando el alfa de Cronbach, la versión de autoinforme de los menores obtuvo una fiabilidad de .848, mientras que la consistencia interna de la escala para docentes fue de .993. En ambos casos la fiabilidad obtenida está por encima del estudio de validación original. Para calcular la puntuación global de la escala se revirtieron los factores agresividad y exceso de confianza.

Entrevistas semiestructuradas. Para la evaluación de la organización de la rutina diaria en el hogar familiar y en el trabajo, las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad y la percepción del impacto del programa se realizaron 34 entrevistas semi-estructuradas con los menores participantes. Los entrevistados respondieron a preguntas tales como: "¿A qué hora realizas tus tareas escolares?" "¿Qué actividades haces con tus papás?" "¿Tienes tiempo para jugar?" "¿Ayudas en alguna tarea dentro o fuera de casa?" "¿Qué tal te sientes asistiendo a los talleres de los Espacios Para Crecer?". Durante la primera fase de la implementación del programa también se realizaron entrevistas con la madre, el padre o el tutor de cada menor donde se obtuvieron

los datos básicos del menor, su situación académica, su implicación en actividades laborales (o las perspectivas de realizar a corto plazo algún tipo de trabajo infantil) y la situación del hogar. Además, los entrevistados relataban aspectos cotidianos sobre su participación en la escuela y en la comunidad. Complementariamente, los facilitadores del programa completaron un diario de campo en los que recopilaban información sobre las reuniones formales que se llevaron a cabo en los centros y los encuentros informales en la puerta del colegio.

Rendimiento académico. Se obtuvo por un lado el registro de las calificaciones académicas durante el último curso escolar en matemáticas, lengua, competencias sociales y comportamiento en clase (en una escala de 1 a 4). Por otra parte, un total de 13 tutores académicos (es decir, los profesores que tenían a su cargo los grupos-clases participantes) cumplimentaron una escala de valoración académica de cada uno de los estudiantes, a los que valoraron en una escala de 1 a 10 puntos en matemáticas, lengua, competencias sociales y evaluación global del estudiante. En el primer caso se obtuvieron las calificaciones de los registros académicos del centro, mientras que en el segundo caso se recurrió a una subescala incluida en la escala MESSY para profesores para la valoración general del rendimiento y el comportamiento del alumno en diferentes áreas educativas. Se han mantenido ambas medidas en los análisis, ya que nos permite contar con dos fuentes de evaluación del rendimiento académico del alumnado. En el primer caso se trataba de una medida relativamente objetiva del rendimiento académico mientras que en el segundo caso se recurría a la valoración subjetiva y cualitativa de dicho rendimiento por el tutor. También en este caso los facilitadores del programa cumplimentaron un diario de campo sobre las experiencias en cada clase, las opiniones del profesorado, la influencia de los factores psicosociales en el centro educativo y los puntos de vista sobre el trabajo infantil.

Análisis de Datos

Para el análisis de la convergencia entre observadores (docentes y alumnos) respecto a las dimensiones de habilidades sociales y el rendimiento académico se utilizó (a) el coeficiente de contingencia, (b) la *t* de Student para evaluar las diferencias entre las medias de los valores de estas variables y (c) la *r* de Pearson para medir las correlaciones entre las mismas, debido a que tras aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov se comprobó que se ajustaban a una distribución normal. Para el cálculo del tamaño del efecto se utilizó el estadístico *d* de Cohen (1988b). De acuerdo con este autor se utilizó como referencia un valor entre 0.20 y 0.40 para un tamaño del efecto

pequeño, entre 0.40 y 0.70 para un tamaño del efecto medio y por encima de 0.80 para un tamaño del efecto grande.

Para la elaboración de las matrices de correlaciones entre variables y para la representación de las redes de asociaciones significativas entre los factores evaluados en alumnos y docentes se calcularon previamente las correlaciones parciales entre estos factores. Ello nos permitió calcular su relación directa, controlando los efectos de las otras variables tenidas en cuenta en el estudio. De este modo obtuvimos la estructura de relaciones independientes entre las variables de habilidades sociales y rendimiento académico. Para la correlación entre las redes de asociaciones para niños y para docentes se utilizó el procedimiento QAP (*Quadratic Assignment Procedure*; Krackhardt, 1988), que se utiliza habitualmente para evaluar correlaciones en el caso de datos relacionales cuando no es posible garantizar la independencia de las observaciones y como alternativa a los procedimientos estadísticos tradicionales.

Finalmente, para el análisis de la información cualitativa se ha seguido un proceso iterativo de revisión mediante dos jueces basado en la reducción de datos y en la identificación y descripción de categorías de contenido vinculadas a la percepción del trabajo infantil, de las relaciones entre la familia y la escuela y de los resultados del programa.

Resultados

Fase Cuantitativa

Fiabilidad entre observadores. Calculamos el coeficiente de contingencia para valorar el grado de convergencia en la evaluación por parte de docentes y menores. Los resultados muestran una alta concordancia en la evaluación de las habilidades sociales que hacen los profesores y los niños, tanto en el factor agresividad ($C = .971, p < .01$), como en la existencia de habilidades sociales apropiadas ($C = .948, p < .05$) o en el indicador sobre la presencia de un exceso de confianza, celos o soberbia ($C = .890, p < .01$). Por lo que respecta a la valoración del rendimiento académico, se observó un grado de convergencia moderada, tanto en matemáticas ($C = .619, p < .01$), como en lengua ($C = .623, p < .01$) o en competencias sociales ($C = .521, p < .05$).

Comparación de medias en las valoraciones de profesores y estudiantes. En la Tabla 1, la comparación de medias pone de manifiesto que la autoevaluación de las habilidades sociales que realizan los niños está significativamente por encima de la valoración de sus profesores ($t = 7.39, p < .001, d = -0.735$). Esta diferencia se observa especialmente en lo que respecta a la existencia de habilidades sociales apropiadas ($t = 13.83, p < .001, d = -1.846$). Sin embargo, los niños

Tabla 1. Comparación de medias en habilidades sociales y rendimiento académico entre docentes y menores

	Menores		Docentes		<i>t</i>	<i>p</i>
	Media	<i>DT</i>	Media	<i>DT</i>		
Habilidades sociales ¹						
Agresividad y conducta antisocial	1.65 (151)	0.49	1.68 (118)	0.60	-1.26	.21
Habilidades sociales apropiadas	3.15 (109)	0.40	2.43 (109)	0.38	13.83	.00
Exceso de confianza, celos, soberbia	1.91 (151)	0.65	1.78 (134)	0.55	1.95	.05
Media global de escala	3.21 (151)	0.34	2.96 (151)	0.34	7.39	.00
Rendimiento académico ²						
Matemáticas	2.89 (122)	0.60	6.11 (107)	1.83		
Lengua	2.88 (122)	0.60	6.25 (107)	1.84		
Competencias sociales	3.05 (122)	0.46	6.38 (107)	1.56		
Media global	2.99 (122)	0.36	6.42 (107)	1.45		

Nota. ¹Entre paréntesis se indica el número de casos. ²Las puntuaciones de rendimiento académico de los menores proceden de las notas, en una escala de 1 a 4. Las valoraciones de los docentes sobre el rendimiento académico de los menores se realizaron en una escala de 1 a 10.

Tabla 2. Correlaciones en habilidades sociales y rendimiento académico valorados por profesores y estudiantes

Alumnos	Docentes			
	Agresividad	HHSS apropiadas	Exceso de confianza	Global
Agresividad	.426** (118)	.015 (109)	.072 (134)	-.350** (151)
HHSS apropiadas	.101 (118)	.068 (109)	.228** (134)	-.003 (151)
Exceso de confianza	.332** (118)	-.050 (109)	.093 (134)	-.269** (151)
Global	-.333** (118)	-.003 (109)	.024 (134)	.281** (151)
	Matemáticas	Lengua	Competencias sociales	Global
Matemáticas	.436** (87)	.435** (87)	.337** (87)	.445** (87)
Lengua	.429** (87)	.410** (87)	.228* (87)	.376** (87)
Competencias	.301** (87)	.316** (87)	.236* (87)	.321** (87)
Global	.390** (87)	.402** (87)	.288** (87)	.380** (87)

Nota. La puntuación entre paréntesis es el número de casos.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

se autoatribuyen un mayor exceso de confianza de lo que hacen sus profesores ($t = 1.95$, $p = .05$, $d = -0.215$).

En la valoración del rendimiento académico, aunque se utilizan dos escalas diferentes, se ve un patrón similar en las calificaciones de los menores y en la valoración académica subjetiva por parte de los profesores. En ambos casos, las competencias sociales en la escuela son el factor con puntuaciones más altas, tanto en las calificaciones del curso anterior ($M = 3.05$, $DT = 0.36$) como en la valoración de los docentes ($M = 6.42$, $DT = 1.45$).

Correlaciones en la evaluación de profesores y estudiantes. En la [Tabla 2](#) se recogen las correlaciones bivariadas entre estudiantes y profesores. En general se obtuvieron correlaciones medias y bajas para el conjunto de variables consideradas, de acuerdo con [Cohen \(1988a\)](#). Se observa con claridad una mayor consistencia en los datos académicos, puesto que las calificaciones de los estudiantes tienen correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos con la valoración subjetiva realizada por los profesores. Concretamente, se obtuvo una correlación global significativa relativamente baja en la valoración del rendimiento académico ($r = .380$, $p < .01$, $d = 0.822$), con asociaciones que oscilaron entre .236 ($p < .05$, $d = 0.486$) y .445 ($p < .01$, $d = 0.994$) para las diferentes asignaturas. Comparativamente, las correlaciones más altas se obtuvieron con las calificaciones de los estudiantes en matemáticas: concretamente dicho indicador mostró una asociación positiva media con la valoración subjetiva de los profesores sobre el rendimiento en matemáticas ($r = .436$, $p < .01$, $d = 0.969$), en lengua ($r = .435$, $p < .01$, $d = 0.966$) y en competencias sociales ($r = .337$, $p < .01$, $d = 0.716$).

En la evaluación de las habilidades sociales también se observa una pequeña correlación positiva entre estudiantes y profesores

($r = .281$, $p < .01$, $d = 0.586$). En este caso la correlación más alta se observa en el factor agresividad entre los dos grupos de encuestados ($r = .426$, $p < .01$, $d = 0.942$). Además, la agresividad según el informe de los profesores guarda una relación inversa baja con la autoevaluación global de las habilidades sociales por parte de los estudiantes ($r = -.333$, $p < .01$, $d = -0.706$).

Análisis de correlaciones parciales y visualización de redes. A partir de la tabla de correlaciones parciales, representamos la red de asociaciones significativas entre los factores evaluados, comparando el caso de los estudiantes con el de los profesores ([Tabla 3](#), [Figura 1](#)). Esto permite poner en perspectiva la estructura interna de la evaluación socioacadémica en ambos grupos. Tanto para los estudiantes como para los profesores la agresividad es el factor con mayor centralidad, mejor conectado con el resto de los elementos. Además, los tres factores relativos a las habilidades sociales presentan una estructura bastante similar, con una asociación positiva alta de la agresividad con el exceso de confianza ($r = .704$, $p < .01$, $d = 1.983$ en los estudiantes y $r = .853$, $p < .01$, $d = 3.269$ en los profesores) y una relación negativa de baja intensidad de la agresividad con la existencia de habilidades sociales apropiadas ($r = -.240$, $p < .01$, $d = -0.495$ en los estudiantes y $r = -.333$, $p < .01$, $d = 0.706$ en los profesores).

Sin embargo, también se observan diferencias relevantes en la estructura de las relaciones. Para los profesores, los aspectos académicos están mejor conectados con las habilidades sociales. Concretamente, la valoración que hacen de las competencias de los menores en matemáticas tiene un papel de articulación en la red, siendo el factor con un mayor grado de intermediación [*betweenness*]. La valoración subjetiva de las matemáticas por parte de los docentes tiene una fuerte asociación positiva con la puntuación en lengua ($r = .630$,

Tabla 3. Correlaciones parciales en habilidades sociales y rendimiento académico valorados por profesores y estudiantes

	Estudiantes ($n = 122$)					
	Agresividad	HHSS	Exceso de confianza	Matemáticas	Lengua	Competencias
Agresividad	1	-	-	-	-	-
HHSS apropiadas	-.240**	1	-	-	-	-
Exceso de confianza	.704**	.160	1	-	-	-
Matemáticas	.033	.034	.012	-	-	-
Lengua	-.220*	.008	.164	.621**	-	-
Competencias	-.063	.022	-.017	.338**	.154	-
	Profesores ($n = 65$)					
	Agresividad	HHSS	Exceso de confianza	Matemáticas	Lengua	Competencias
Agresividad	1	-	-	-	-	-
HHSS	-.333**	1	-	-	-	-
Exceso de confianza	.853**	.375**	1	-	-	-
Matemáticas	-.279*	-.250*	.329**	1	-	-
Lengua	.152	.161	-.084	.630**	1	-
Competencias	-.323**	.119	.149	.163	.374**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$.

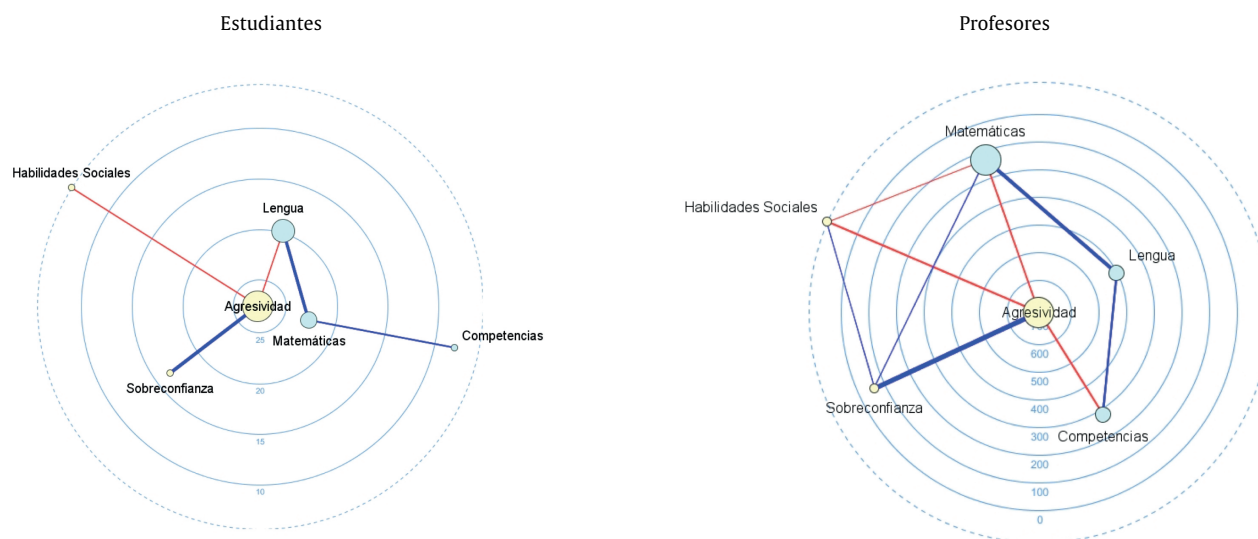


Figura 1. Redes de correlaciones parciales entre los factores de habilidades sociales y los indicadores de rendimiento académico en estudiantes y profesores. El color de los nodos distingue entre los factores de las habilidades sociales (amarillo) y los factores de rendimiento académico (azul). Las correlaciones positivas están representadas con lazos azules y las correlaciones negativas con lazos rojos. El grosor de los lazos refleja la fuerza de la correlación. Los círculos concéntricos corresponden a los niveles de centralidad de grado. El tamaño del nodo es el grado de intermediación [betweenness] de cada factor.

$p < .01$, $d = 1.623$) y muestra correlaciones estadísticamente significativas con los tres factores de habilidades sociales.

Finalmente, en la red de factores de los estudiantes resulta interesante observar una relación inversa significativa, aunque baja, entre la autoevaluación de la agresividad y las calificaciones obtenidas en la asignatura de lengua ($r = -.220$, $p < .05$, $d = -0.451$).

La comparación de densidades entre las dos matrices, aplicando una prueba t , no arrojó diferencias significativas (tanto tomando en consideración el conjunto de relaciones entre factores como restringiendo el análisis exclusivamente a las correlaciones significativas entre factores). Con el procedimiento QAP comprobamos que las dos redes están fuertemente correlacionadas entre sí, tanto para el conjunto de relaciones ($r = .751$, $p < .01$, $d = -2.275$) como para la red de correlaciones parciales significativas ($r = .726$, $p < .01$, $d = -2.111$). Estos dos análisis demuestran, por lo tanto, una elevada consistencia interjueces, pese a los matices que hemos comprobado previamente.

Fase Cualitativa

Tres puntos de vista de un programa psicoeducativo contra el trabajo infantil. Como elemento de contraste cualitativo respecto del análisis anterior, recabamos las valoraciones de estudiantes, profesores y familias sobre la implementación del programa *Educame Primero Perú* en su centro educativo. De ese modo valoramos el grado de consistencia en la evaluación de una experiencia educativa concreta; en este caso incorporamos el punto de vista de las madres y los padres sobre la vida académica de sus hijos. Además, nos sirve para conectarlo con el problema del trabajo infantil y su vinculación con la experiencia educativa de los menores.

Entre los participantes del estudio, se identificaron actividades cotidianas relacionadas con el trabajo infantil que los menores solían realizar en negocios cercanos o bien con personas del contexto familiar. Estas tareas representaban una carga de tiempo importante en el horario semanal de los menores y abarcaban desde varias horas al día en negocios familiares hasta jornadas de más de ocho horas al cuidado de otros menores.

Tengo que ir a reciclar con mi papá, ayudar a terminar de construir la casa y también ayudo con los chanchos porque mi papá

está mayor, tiene 70 años. Mi mamá está en Argentina desde que yo era chiquito [alumno del centro Peruano-Suizo].

Mi mamá es cobradora en la combi y mi papá no está con nosotros. Somos 4 hermanos y yo tengo que preparar el almuerzo todos los días para mis hermanitos [alumna del centro Max-Uhle].

Mi mamá tiene un puesto en el mercado de Pachacamac y yo estoy con ella cuando no estoy en clase y me da 1 sol o 1.50 por apoyarla [alumna del centro Max-Uhle].

Mi mamá viene por la noche y yo me quedo con mis primitos todo el tiempo. A veces no puedo venir al colegio porque no se pueden quedar solos [alumno del centro Max-Uhle].

Para los profesores, un programa de este tipo es una oportunidad para mejorar el comportamiento de sus estudiantes. Consideran fundamental que los alumnos se adapten adecuadamente a las actividades escolares y que sean capaces de establecer relaciones de amistad y empatía hacia los iguales. Después de participar en un programa psicoeducativo esperan que rindan en las tareas académicas y mejoren su comunicación oral y escrita. También consideran prioritario que disminuyan las conductas disruptivas o agresivas.

Yo tengo problemas en mi salón porque José se levanta continuamente. Insulta a otros compañeros, y su comportamiento es muy agresivo durante el recreo [profesora del centro P-S].

Mi alumno Francisco es muy bueno y muy callado pero siente vergüenza al salir a la pizarra y no es capaz de exponer [profesor del centro M-U].

Los docentes expresan que los alumnos requieren mayor concentración en las tareas educativas y mayor motivación en los estudios. Valoran el programa como una estrategia para evitar el abandono escolar debido a la incorporación temprana al trabajo, de modo que la escuela funciona como un escenario seguro donde los profesionales que trabajan allí conocen las consecuencias del trabajo infantil.

Yo sé que mi alumno apoya al papá por las tardes pero desde que viene a los talleres (Espacios Para Crecer) lo veo más alegre y más tranquilo [profesora del centro P-S].

Acá en el colegio han venido del ministerio a informar a los menores de los peligros de estar en la calle y trabajar [profesor del centro M-U].

Sin embargo, muchos menores en el contexto peruano están en contacto con movimientos que reivindican el derecho de los niños

a trabajar (Maya-Jariego, 2017). Esto se acrecienta en las comunidades formadas por personas migrantes de otras regiones del país, con menos presencia de los servicios públicos y un escaso nivel de desarrollo comunitario, como ocurre en unos de los centros donde se implementó el programa.

Miss, mi mamá era una niña trabajadora y mi Miss anterior también, a mí me gusta estudiar pero también quiero tener dinero [menor del centro Nassae].

Los alumnos han aprendido en su familia que el trabajo es una herramienta para ganar dinero y para ayudar a sus mayores por las dificultades socioeconómicas. Los menores detallaban en las entrevistas sus actividades cotidianas, incluyendo en ellas tareas relacionadas con el cuidado del hogar, el cuidado de los hermanos pequeños y en algún caso actividades laborales. Una vez implementado el programa, los menores hacían hincapié en el seguimiento de las tareas escolares, así como en las perspectivas de futuro relacionadas con el éxito educativo y la continuidad de su itinerario formativo. Los menores evaluaban el trabajo infantil como una situación que les desconcentra de sus estudios y los desmotiva respecto a la consecución de sus metas. El programa es valorado como un instrumento de distensión y aprendizaje que les permite tomar conciencia de su situación personal y hacer una valoración reflexiva sobre sí mismos y sobre su comunidad.

Miss, yo apoyo a mi mamá con mis hermanitos pero yo quisiera ser maestra y no sé si voy a poder seguir estudiando [alumna del centro N].

Miss, cuando vengo al taller, contigo y mis compañeros, lo pasó bien, me relajo de los problemas de casa y del colegio [alumna del centro N].

Cuando entraban en contacto con los facilitadores del programa, las madres, padres y tutores detallaban aspectos relacionados con la situación de sus hijos en la escuela. Al referirse a actividades laborales fuera del hogar, utilizaban las palabras “apoyo”, “ayuda” o “colaboración” para restar importancia al compromiso laboral de sus hijos. En las Escuelas de Familias las madres con mayor grado de implicación contactaban con los facilitadores del programa para agradecer el asesoramiento en materia de formación a los menores. También apreciaban el apoyo recibido, con nociones básicas sobre el funcionamiento integral de sus hijos en la escuela y algunas pautas para contribuir a su futuro profesional.

Miss, yo sé que tengo que estar más pendiente de mi hijita porque aunque sea la mayor ella no es la responsable de la casa y quiero que estudie para que esté feliz [madre del centro M-U].

Por último, los coordinadores de centro, que mediaban entre los facilitadores del programa, los docentes, las madres y los estudiantes, identificaban el programa como un recurso valioso y gratuito para el centro que permitía la conexión y la unión de la comunidad educativa.

Las mamás y los papás ya se han acostumbrado a que usted esté por acá, ellos se sienten seguros sabiendo que les pueden contar las cosas de sus hijos y los niños y niñas están felices por

aprender cosas que no son tareas del salón [coordinadora del centro P-S].

La diversidad de puntos de vista sobre la contribución del programa psicoeducativo está resumida en la [Tabla 4](#). En las barriadas periféricas de Lima los colegios funcionan con frecuencia como un lugar de encuentro para la comunidad, la cual no dispone de muchos escenarios para facilitar la vinculación entre las familias. Por eso la participación de las madres en el contexto educativo no solo puede tener un impacto directo en el desempeño educativo de los hijos sino que se traduce en una mejor articulación de la comunidad ([Figura 2](#)).

Tabla 4. Tres puntos de vista sobre la intervención psicoeducativa

	Qué esperan obtener con el programa
Profesores	Mejorar el rendimiento académico. Reducir las conductas disruptivas en el centro educativo.
Estudiantes	Participar en un contexto de distensión y respiro. Toma de conciencia sobre el impacto personal y educativo del trabajo infantil.
Familias	Obtener apoyo extra-escolar para el desempeño de sus hijos. Acceder a servicios psicológicos y de orientación educativa especializados.

Discusión

Estudiantes y profesores coinciden en líneas generales en la valoración socioacadémica que realizan sobre los menores. En nuestro estudio la fiabilidad interjueces fue bastante elevada en la evaluación de las habilidades sociales y moderada por lo que respecta al rendimiento académico. Este resultado es especialmente destacable si tenemos en cuenta que en estudios anteriores se ha obtenido por regla general un tamaño del efecto pequeño en la asociación entre la autoevaluación de la competencia social por parte del niño y la de sus profesores ([Renk y Phares, 2004](#)). Además, la divergencia de puntos de vista suele ser un resultado habitual, teniendo en cuenta la diversidad de entornos situacionales en los que se desarrolla el menor, junto con la inconsistencia que a veces presenta de manera natural el comportamiento infantil ([Achenbach et al., 1987](#)).

El factor de agresividad es el que muestra una correlación más destacada con otros factores de las habilidades sociales, de modo que tanto estudiantes como profesores parecen utilizarlo como un indicador negativo de competencia social. También es el que muestra alguna conexión con el rendimiento académico. La agresividad es un comportamiento observable (más evidente que la existencia de “habilidades sociales apropiadas” o un “exceso de confianza”), por lo que podemos interpretar, en consonancia con investigaciones anteriores,



Figura 2. La escuela como espacio de interacción en la comunidad. Izquierda: el colegio es un espacio seguro y organizado en un asentamiento humano que carece de las infraestructuras urbanas básicas. Centro: madres y niños se acercan a un colegio en la periferia de Lima (Perú). Derecha: las madres participan en una actividad lúdica en el colegio, en colaboración con el profesorado. Fotos: José Orihuela.

que las conductas más salientes son las que obtienen mayor nivel de convergencia en los informantes (Renk y Phares, 2004).

En la evaluación de rendimiento académico, la asignatura de matemáticas es la que presentó una mayor correlación con otros indicadores. Concretamente, la puntuación que los alumnos obtuvieron en matemáticas mostró una asociación significativa con tres de las valoraciones subjetivas del profesorado sobre el rendimiento académico. Además, en el caso de los profesores la valoración del área de matemáticas guardaba relación con la valoración de lengua. En cualquier caso, pese a que matemáticas es una asignatura con una evaluación bastante objetiva, la investigación previa ha mostrado una fuerte asociación con la autoeficacia y las expectativas subjetivas de los menores (Hackett y Betz, 1989; Pajares y Graham, 1999).

Por último, en la valoración del profesorado las habilidades sociales están más conectadas con el rendimiento académico que en el caso de los estudiantes. Los docentes observan a los menores en el aula, pero también tienen información sobre el desarrollo social de los alumnos con sus iguales (Trianes et al., 2014). En nuestro caso entrevistamos a los tutores de aula, que disponen de una información más completa gracias a las reuniones y encuentros periódicos con las familias y con las directoras de los centros educativos. Cuando los menores se autoevalúan como menos agresivos, los profesores coinciden en atribuirles un menor comportamiento agresivo. Además, los profesores ven una asociación positiva entre las habilidades sociales y el rendimiento académico, especialmente por lo que respecta a las matemáticas.

Los profesores y las familias tienen visiones diferentes sobre el trabajo infantil. Los docentes suelen vivir lejos de los centros educativos, en barrios de un estatus comparativamente superior. Por eso necesitan pasar por un proceso previo de sensibilización hacia las necesidades especiales de los asentamientos, los distritos desfavorecidos y las barriadas periféricas en formación (García, 2006). Sin embargo, son conscientes del impacto negativo del trabajo infantil en el absentismo escolar y la disminución del rendimiento académico. Esto contrasta con el caso de los padres, cuya vida cotidiana se centra en conseguir los recursos básicos para sobrevivir. Ven el desarrollo profesional de sus hijos como un objetivo lejano, a veces inalcanzable. En cambio, sienten la necesidad de que los menores aporten a la economía familiar o que colaboren con el cuidado de otros menores en el hogar (Maya-Jariego, 2017). Todo ello se refleja en cierta divergencia entre profesores y familias respecto a sus expectativas sobre la experiencia educativa. Por ejemplo, mientras que los docentes señalaban la importancia de la comunicación oral y escrita en el desarrollo de los menores, las familias se centraban en la motivación, los problemas de comportamiento y las competencias sociales necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana.

La escuela es el escenario en el que confluyen las expectativas de los padres y los profesores, con los niños como vértice que articula dicha interacción. En ese contexto, la evaluación multi-informante mejora la comprensión de las competencias de los menores y resulta especialmente útil en la intervención psicológica en la infancia (Sarmiento-Henrique et al., 2017). Como hemos observado en el contexto de una intervención contra el trabajo infantil, los programas psico-educativos hacen de catalizadores para renegociar dichas expectativas. En consecuencia, la prevención del trabajo infantil es un proceso lento que requiere, en última instancia, una transformación de la relación de las familias con la escuela.

El estudio se basó en un diseño descriptivo, con medidas de autoinforme. Aunque este enfoque se corresponde con el objetivo de valorar la convergencia entre múltiples informantes, conlleva limitaciones en términos de generalización y deseabilidad social. Además, las matrices de correlaciones corresponden a un pequeño número de factores. En futuras investigaciones sería de interés ampliar la validación cualitativa con una exploración en mayor profundidad de la percepción mutua de estudiantes, padres/madres y profesorado.

También sería de interés estudiar la covariación longitudinal con indicadores objetivos de rendimiento académico.

Conclusión

En su relación con el entorno comunitario, los profesores se enfrentan a una doble mediación. Por un lado, los docentes evalúan las competencias sociales y académicas de los menores como un todo integrado, mientras que los niños perciben una mayor separación entre las demandas del entorno académico y su vida cotidiana. Por otro lado, los profesores son más conscientes que los padres del impacto negativo del trabajo infantil en el desarrollo personal y académico. En ambos casos el potencial transformador del contexto educativo pasa por conectar las prácticas docentes cotidianas con las necesidades de las familias.

Los comportamientos observables facilitan la comprensión mutua de las familias y los docentes cuando se trata de evaluar a los menores. Tanto el comportamiento violento como las habilidades sociales permiten una valoración más objetiva y facilitan el establecimiento de objetivos preventivos. En este contexto, el establecimiento de una relación efectiva entre la escuela y las familias mejora la preparación comunitaria para la prevención del trabajo infantil. Por eso se trata de un proceso con grandes implicaciones prácticas.

Cuando en el colegio se persiguen determinados objetivos psicoeducativos, el cambio de comportamiento depende en parte de la interacción con el contexto familiar. Existe una dependencia entre sistemas, que puede resultar decisiva en la obtención de resultados (Pettigrew et al., 2018). De hecho, en el contexto educativo la prevención efectiva del trabajo infantil puede depender en parte de la comunicación escuela-familia y de la estructuración de relaciones de colaboración entre las familias del barrio (Maya-Jariego et al., 2018). La evaluación del grado de convergencia intersubjetiva entre estudiantes, familias y profesores puede proporcionar una base empírica para poner en práctica ambas estrategias. Así ocurrió en el caso del programa *Edúcame Primero Perú*, en el que los datos recabados en el presente estudio se utilizaron como material de trabajo en las tutorías con los estudiantes, las escuelas de padres y las sesiones de orientación académica con el profesorado.

Extended Summary

Family is the main reference group for minors, and the relationship that parents establish with the educational context is key to minors' academic performance and their psychosocial functioning (Puya, 2002). From early childhood, children distribute most of their time between school and family home, where they develop social skills, strengthen their self-esteem, and lay the foundations for an adequate academic functioning (Lacunza et al., 2009).

School and family are contexts with different behavioral demands, so parents and teachers can vary in the evaluation they perform on the competences of minors (Sarmiento-Henrique et al., 2017). In the evaluation of social skills, mothers and fathers usually disagree with their sons and daughters in the assessment of factors related to empathy and assertiveness, while they tend to coincide to a greater extent in the evaluation of responsibility and cooperation. In the evaluation of academic performance, teachers have a good knowledge of children's performance in the classroom, in the educational center and, although to a lesser extent, in their family relationships (Trianes et al., 2014).

In contexts with high prevalence of child labor, families play a fundamental role in a child's social development, so it is important to include them in the academic space (Márquez et al., 2018). The discrepancy in visions of child labor among teachers and families can slow down educational development and, in any case, makes it difficult to implement preventive actions (García, 2006).

In this study, we follow a multi-informant approach in multiple situations (Masten et al., 1995), to assess children's performance in the educational context. Specifically, we explore the evaluation of social skills and academic performance, comparing the point of view of teachers and students. Second, we examine the participation of some children in a child's labor activities, comparing the perspective of parents and teachers.

Method

Participants. The information was collected on 151 students-participants in the first phase of the *Edúcame Primero Perú* program for the prevention of child labor. On the one hand, 60 girls and 91 boys, between 8 and 13 years old, were interviewed from three schools located in the Villa El Salvador and Jicamarca district of Lima (Peru). Information was also gathered from one of the parents of each of the children and 13 academic tutors.

Instruments and measures. In the evaluation of social skills, the results of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) scale were analyzed for students (self-report) and teachers (hetero-report). In the evaluation of the academic performance, the academic qualifications of minors and an academic assessment scale made by the 13 academic tutors were analyzed. For the evaluation of a child's labor situation, 34 semi-structured interviews with minors were conducted and information was gathered from interviews with each child's mother, father, or guardian.

Results

Reliability among observers. The results show a high concordance in the evaluation of social skills made by teachers and children, both in the aggression factor ($C = .971, p < .01$) and in the existence of appropriate social skills ($C = .948, p < .05$), or in the indicator on the presence of an excess of confidence, jealousy, or arrogance ($C = .890, p < .01$). Regarding the assessment of academic performance, a moderate degree of convergence was observed, both in mathematics ($C = .619, p < .01$), in language ($C = .623, p < .01$), and in social competences. ($C = .521, p < .05$).

Correlations between minors and teachers. Self-assessment of social skills carried out by children is significantly above the assessment of their teachers ($t = 7.39, p < .001$), especially in appropriate social skills ($t = 13.83, p < .001$). However, children self-attribute a greater overconfidence than their teachers do. In the bivariate correlations, a greater consistency in the academic data is clearly observed.

From partial correlations and the network of significant associations (Table 4 and Figure 1), it is highlighted that for both students and teachers aggression is the factor best connected with the rest of elements. A positive association of aggressiveness with overconfidence is observed ($r = .704, p < .01$, for students, and $r = .853, p < .01$, for teachers); and a negative relationship of less intensity of aggressiveness with the existence of appropriate social skills ($r = -.240, p < .01$, for students, and $r = -.333, p < .01$, for teachers). For teachers, academic aspects are better connected to social skills and the assessment they make in mathematics has an articulating role in the network and has a strong positive association with the language score ($r = .630, p < .01$). In students' factors network, a significant inverse relation is observed between self-evaluation of aggressiveness and qualifications obtained in the language subject ($r = -.220, p < .05$).

Three points of view of a psychoeducational program against child labor. As a qualitative contrast with the previous analysis, we collected the evaluations of students, teachers, and families about the implementation of the *Edúcame Primero Perú* program in their educational center to assess the consistency in the evaluation and connect it with the problem of child labor.

Teachers value the program as an opportunity to improve their students' behavior and hope that, in addition to improving their oral and written communication, it will increase their motivation. For children, the program is a space for relaxation and learning that allows them to become aware of their personal situation and give the school a greater value. For facilitators, the program is an element of prevention of child labor and they reported that their mothers, fathers, or tutors played down the importance of their children's work commitment by calling it "support", "help", or "collaboration". Finally, for center coordinators, the program is a valuable and free resource that allowed connection and union of the educational community.

Discussion

Students and teachers agree on the socio-academic assessment they perform on children with high inter-judge reliability, in the evaluation of social skills, and moderate in the evaluation of academic performance. The aggressiveness factor is the one that shows a more outstanding correlation with other factors of social skills and is a negative indicator of social competence for students and teachers. The most salient behaviors are those that obtain the highest level of convergence in the informants (Renk & Phares, 2004).

In the evaluation of academic performance, mathematics obtained greater correlation with three of the teachers' subjective evaluations, which coincides with previous research that shows a strong association of self-efficacy and children's subjective expectations (Hackett & Betz, 1989; Pajares & Graham, 1999). In the assessment of teachers, social skills are more connected to academic performance than in the case of students. Teachers observe children in the classroom, but they also have information about students' social development with their peers (Trianes et al., 2014).

Teachers pointed out the importance of oral and written communication in the development of minors. Families perceive minors' work activities as a contribution to family economy. Parents focus on motivational aspects, behavioral problems, and social skills necessary for daily life. School is the scenario where expectations of parents and teachers converge, with children as the vertex that articulates this interaction and with psychoeducational programs as catalysts. In this context, multi-informant evaluation improves understanding of minors' competences and is especially useful in psychological intervention in childhood (Sarmento-Henrique et al., 2017).

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

La doctora Deniza Alieva revisó una versión previa del manuscrito y acompañó el proceso de evaluación del programa. El Laboratorio de Redes Personales y Comunidades (HUM-059) está en deuda con sus aportaciones al clima del grupo y al funcionamiento del equipo.

Referencias

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. y Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Álvarez, J. L. (1999) Breaking the distance between families and schools. *Cultura y Educación*, 11(4), 63-80. <https://doi.org/10.1174/11356409960206314>

- Brandes, U. y Wagner, D. (2004). Analysis and visualization of social networks. En M. Jünger y P. Mutzel (Eds.), *Graph Drawing Software* (pp. 321-340). Springer-Verlag.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. y Freeman, L. C. 2002. *Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis*. Analytic Technologies.
- Cohen, J. (1988a). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. <https://doi.org/10.1177/014662168801200410>
- Cohen, J. (1988b). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.
- Cuadra Martínez, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967.
- Del Río, M. F. y Cumsille, P. (2008). ¿Necesidad económica o preferencias culturales? La justificación parental del trabajo infantil en Chile. *Psyke*, 17(2), 41-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-2282008000200004>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B. y Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 4S-60.
- García, M. L. (2006). *Trabajo infantil y experiencia escolar. Análisis de casos del Gran Buenos Aires, Mendoza y Rosario*. IIPE UNESCO.
- Gerardi, S. (1990). Academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socioeconomic status students. *Journal of College Student Development*, 31(5), 402-407.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. y Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the social skills improvement system—rating scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157-166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Gresham, F. M., Reschly, D. J. y Carey, M. P. (1987). Teachers as "tests": Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review*, 16(4), 543-553.
- Hackett, G. y Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273. <https://doi.org/10.2307/749515>
- Harvey, E. A., Fischer, C., Weieneth, J. L., Hurwitz, S. D. y Sayer, A. G. (2013). Predictors of discrepancies between informants' ratings of pre-school-aged children's behavior: An examination of ethnicity, child characteristics, and family functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 668-682. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.002>
- Holgado, D., Santolaya, F. J., Maya-Jariego, I., Cueto, R. M. y Anaya, R. H. (2015). Preparación comunitaria y organizativa contra el trabajo infantil en tres colegios de barrios periféricos de Lima (Perú). *Apuntes de Psicología*, 33(3), 103-116.
- Ipiña, M. J., Molina, L. y Reyna, C. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la escala MESSY (versión docente) en una muestra de niños argentinos. *Suma Psicológica*, 17(2), 151-161.
- Ipiña, M. J., Molina, L. y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la escala MESSY (versión auto-informe) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. y Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Krackhardt, D. (1988). Predicting with networks: Nonparametric multiple regression analysis of dyadic data. *Social Networks*, 10(4), 359-381. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(88\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0378-8733(88)90004-4)
- Lacunza, A. B., Castro Solano, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28.
- Márquez, E., Holgado, D. y Maya-Jariego, I. (2018). Innovation, dosage and responsiveness in the implementation of the program "Educame Primero Perú" for reducing child labour. *Applied Research in Quality of Life*. Online First. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9608-1>
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A. y Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66(6), 1635-1659. <https://doi.org/10.2307/1131901>
- Maya Jariego, I. (2017). "But we want to work": The movement of child workers in Peru and the actions for reducing child labor. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 430-438. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12180>
- Maya-Jariego, I., Holgado, D., Márquez, E. y Santolaya, F. J. (2018). The community role of schools in Jicamarca and Villa El Salvador (Peru): Cross-cutting behavior settings in personal networks. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.5093/pi2018a3>
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 44(2), 231-239.
- Pajares, F. y Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Pettigrew, J., Segrott, J., Ray, C. D. y Littlecott, H. (2018). Social Interface Model: Theorizing ecological post-delivery processes for intervention effects. *Prevention Science*, 19(8), 987-996. <https://link.springer.com/article/10.1007/s1121-017-0857-2>
- Puya, V. P. (2002). Familia y escuela: ¿dos mundos inconexos? *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 16, 205-220.
- Renk, K. y Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24(2), 239-254. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.01.004>
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L. y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>
- Taberner, C., Serrano, A. y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, Á. y Fernández, F. J. (2014). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163-182. <https://doi.org/10.1174/021037007780705201>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinforme. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Velázquez, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Zahner, G. E. y Daskalakis, C. (1998). Modelling sources of informant variance in parent and teacher ratings of child psychopathology. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 7(1), 3-16. <https://doi.org/10.1002/mpr.30>