

# ESTUDIOS DE LA FUNDACIÓN

SERIE ECONOMÍA Y SOCIEDAD

## ■ EDUCACIÓN Y FAMILIA

### LOS PADRES ANTE LA EDUCACIÓN GENERAL DE SUS HIJOS EN ESPAÑA

---

Víctor Pérez-Díaz  
Juan Carlos Rodríguez  
Juan Jesús Fernández



FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS



ESTUDIOS  
DE LA FUNDACIÓN

SERIE ECONOMÍA Y SOCIEDAD





**ESTUDIOS**  
DE LA FUNDACIÓN

SERIE ECONOMÍA Y SOCIEDAD

## **EDUCACIÓN Y FAMILIA**

**LOS PADRES ANTE LA EDUCACIÓN  
GENERAL DE SUS HIJOS EN ESPAÑA**

---

Víctor Pérez-Díaz  
Juan Carlos Rodríguez  
Juan Jesús Fernández



FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS

## FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS

## PATRONATO

JUAN R. QUINTÁS SEOANE (*Presidente*)  
JOSÉ ANTONIO OLAVARRIETA ARCOS (*Vicepresidente*)  
JOSE MARIA MÉNDEZ ÁLVAREZ-CEDRÓN (*Secretario*)  
JOSÉ ANTONIO ARCOS MOYA  
JULIO FERMOSE GARCÍA  
JULIO FERNÁNDEZ GAYOSO  
JOSEP IBERN GALLART  
ROBERTO LÓPEZ ABAD  
JESÚS MEDINA OCAÑA  
RICARD PAGES FONT  
ATILANO SOTO RÁBANOS

Printed in Spain

Edita: FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS (FUNCAS)

Caballero de Gracia, 28, 28013 - Madrid

© VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ, JUAN CARLOS RODRÍGUEZ y JUAN JESÚS FERNÁNDEZ

© FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS (FUNCAS)

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la edición de su contenido por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, electrónico o mecánico, especialmente imprenta, fotocopia, microfilm, *offset* o mimeógrafo, sin la previa autorización escrita del editor.

ISBN: 978-84-89116-48-1

Depósito legal: M-9.128-2009

Preimpresión: Artegraf, S.A.

Imprime: Artegraf, S.A.

<b>1. EL TEMA Y EL MÉTODO</b>	<b>11</b>
1. INTRODUCCIÓN	13
2. ALGUNOS FACTORES ESTRUCTURALES RELACIONADOS CON LA INFLUENCIA DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS: ESTATUS SOCIAL Y NIVEL EDUCATIVO, TIPO DE FAMILIA, Y HERENCIA GENÉTICA	15
2.1. El estatus socioeconómico y el nivel educativo de los padres como un predictor complejo del rendimiento escolar	16
2.2. Tipo de familia y rendimiento escolar	25
2.3. Herencia genética y rendimiento escolar	27
3. LA ENCUESTA: RETRATO SOCIODEMOGRÁFICO Y ACTITUDINAL DE UNA GENERACIÓN DE PADRES	31
3.1. Un retrato sociodemográfico	31
3.2. Algunos valores y actitudes de la población encuestada	34
<b>2. LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES Y LA ELECCIÓN DEL CENTRO</b>	<b>43</b>
1. LOS PADRES, RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	45
2. LA EDAD DE INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN	50
3. ENSEÑANZAS DEL DEBATE SOBRE LA LIBERTAD DE ELECCIÓN ESCOLAR EN ESTADOS UNIDOS	57
4. LA ELECCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR EN NUESTRA ENCUESTA	63
4.1. Número de centros sobre los que se informan	64
4.2. Razones de la elección	67
4.3. Los efectos (inesperados) de la libertad de elección sobre el equilibrio entre enseñanza pública o privada	73
4.4. Preferencias lingüísticas en las comunidades bilingües: deseos de reequilibrar la oferta	82
4.5. Preferencias relativas a la presencia de inmigrantes en el centro	87
<b>3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL COLEGIO</b>	<b>95</b>
1. UNA DISCUSIÓN GENERAL SOBRE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN	97
2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA VIDA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	105
2.1. La participación en el gobierno de los centros	105
2.2. Participación en otras actividades del centro	120

2.3. Las relaciones con el director y con los profesores	124
3. CRITERIOS ORIENTADORES DE LOS PADRES SEGÚN LOS DATOS DE LA ENCUESTA: CRITERIOS BLANDOS E IMPRESIÓN DE QUE LA ESCUELA FUNCIONA	127
3.1. Una preocupación moderada por los contenidos	127
3.2. Sobre el modo de enseñar: que los niños convivan y estén a gusto	132
4. CRITERIOS ORIENTADORES DE LOS PADRES EN PERSPECTIVA COMPARADA: «VIVIR EN SOCIEDAD Y ADAPTARSE A LOS CAMBIOS»	138
<b>4. EL HOGAR COMO CENTRO EDUCATIVO</b>	<b>143</b>
1. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y DOTACIONES EDUCATIVAS DEL HOGAR	145
1.1. Actividades extraescolares	145
1.2. Instrumentos de aprendizaje tradicionales: los libros en el hogar	155
1.3. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de la televisión a la videoconsola: una inmersión creciente	160
2. LA IMPLICACIÓN DIRECTA EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	173
2.1. Actividades académicas y culturales varias	173
2.2. Las conversaciones sobre la escuela (y sobre otros temas)	185
3. PERCEPCIÓN DE LA IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DEL HIJO	192
<b>5. LOS RESULTADOS ESCOLARES Y SUS CONDICIONANTES</b>	<b>199</b>
1. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS EDUCATIVOS	201
1.1. La educación de algunas virtudes intelectuales y morales	201
1.2. Problemas de disciplina, amonestaciones y acosos	204
1.3. Expectativas de resultados académicos futuros	210
1.4. Resultados académicos, y sus condicionantes, en lo que se refiere a las repeticiones de curso y a las calificaciones en Primaria	212
2. PROFUNDIZANDO EN LAS RAZONES DEL FRACASO ESCOLAR: LAS CALIFICACIONES EN ESO Y SUS CONDICIONANTES	217
2.1. El estancamiento de los resultados escolares entre 2000 y 2008	217
2.2. Los condicionantes de los suspensos: las variables consideradas	218
2.3. Relaciones bivariadas: una primera corroboración, en general, de las expectativas	223

2.4. Análisis multivariante: una segunda corroboración, con matices, de las expectativas	227
3. UNOS PADRES BASTANTE SATISFECHOS	230
3.1. La satisfacción con los resultados escolares, el centro y el sistema de enseñanza	230
3.2. Pero les queda la sensación de que quizá haya problemas con la calidad de la enseñanza	238
6. CONCLUSIONES	245
ANEXOS	255
BIBLIOGRAFÍA	261







1

## EL TEMA Y EL MÉTODO



# 1. EL TEMA Y EL MÉTODO

## ■ 1. INTRODUCCIÓN

En los procesos educativos se combinan instituciones y estrategias de muy diversos agentes. Los marcos institucionales son, a su vez, el resultado de decisiones de agentes, en este caso, sobre todo, las elites políticas y pedagógicas que configuran el marco regulador y supervisor (y sancionador), con aportaciones de las elites económicas, los medios de comunicación, y algunas asociaciones o grupos de interés. Pero por debajo de las pautas generales prescritas por ese marco, encontramos el efecto de reglas de juego sobre el terreno, menos visibles (y a veces implícitas), pero no menos importantes, que encajan a medias con el marco institucional. Al final, hemos de tener muy en cuenta las conductas, relativamente imprevisibles, de todos los agentes para responder a los retos de la situación en la que cada uno se encuentre en cada caso.

Para entender el efecto de las instituciones, de las reglas y, en definitiva, de las conductas de los agentes del sistema educativo hay que realizar tareas de investigación histórica e institucional de cierto calado, que pueden incluir encuestas precisas sobre el estado de la situación en un momento dado, y visto desde el ángulo particular de cada uno de los agentes relevantes. El presente estudio se sitúa dentro de una tradición de investigación sobre este campo, que se remonta a varios años atrás.<sup>1</sup> En esta ocasión, nos centramos en el análisis de una encuesta hecha a padres y madres de alumnos de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria, que incluye comentarios sobre una evidencia comparada y sobre la literatura pertinente. Tratamos de entender la situación desde la perspectiva de los padres, y de explicar los límites y el alcance de su implicación en el sistema educativo; de los padres, si se quiere y si seguimos la tradición literaria que permite, y aconseja, un plural unitario a padres de distinto género, pero no sin

---

<sup>1</sup> Véase: Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez-Ferrer (2001) sobre educación y familia, Pérez-Díaz y Rodríguez (2001, 2002 y 2003) sobre el sistema educativo español en sus tres modalidades principales (universitario, general y profesional), y Pérez-Díaz y Rodríguez (2005, 2006) sobre el tema conexo de innovación e investigación (en España, Estados Unidos y Europa), así como Fernández y Rodríguez (2008) sobre los condicionantes del fracaso escolar. Se trata de seis libros y un artículo, a los que se pueden añadir más de una decena de *papers*, varios de los cuales pueden consultarse en la colección de *ASP Research Papers* en [www.asp-research.com](http://www.asp-research.com).

recordar y enfatizar el hecho de que se trata, sobre todo, de «madres», más que de padres.<sup>2</sup>

En este caso, los padres son tratados como agentes libres, o autónomos (exactamente como podemos tratar a los profesores y los estudiantes, que son los otros dos protagonistas del sistema educativo), y, por consiguiente, como capaces de llevar adelante una cierta estrategia educativa respecto a sus hijos, tanto de acompañamiento a las tareas de la escuela como de actividad educativa aparte, por su propia iniciativa y con su propia orientación. Comenzamos con un primer capítulo en el que ofrecemos una discusión general sobre algunos de los factores explicativos de la implicación de los padres en la educación de sus hijos, y, a continuación, describimos, someramente, las características de la muestra de la encuesta. Seguimos con un capítulo (segundo) en el que analizamos la problemática general de la implicación de los padres en esa educación, y nos centramos en el primer paso de su estrategia, es decir, en su elección de centro. En el capítulo tercero, analizamos la evidencia sobre el grado de su participación en la vida del colegio, y nos detenemos en los criterios que guían esa participación. El capítulo cuatro se dedica al análisis del hogar entendido como un centro educativo, y a comentar la evidencia disponible al respecto. Finalmente, el capítulo quinto nos da ocasión para comentar los resultados educativos de los estudiantes, y tratar de relacionar la discusión general, antes esbozada, con estos resultados, para discernir mejor el efecto en ellos de los diversos factores o condicionantes, de carácter estructural, relativos a las características del centro, a la implicación de los padres, o a la conducta de los propios estudiantes.

Entendemos que, para analizar sistemáticamente la relación entre la familia y la educación de los hijos, conviene distinguir entre varias dimensiones o áreas generales de interacción entre ambas variables. En el libro nos centramos en tres de ellas. La primera dimensión se refiere a condiciones estructurales de la familia tales como su estatus socioeconómico y su composición, así como a la herencia genética. Estas condiciones pueden restringir un tanto el rango de actitudes y acciones de los padres, e incidir en la forma en la que piensan y entienden la educación de sus hijos. La segunda alude a la participación directa de los padres en las actividades educativas, tanto escolares como extraescolares, de los hijos, empezando por su decisión de elegir un colegio determinado para ellos. La tercera se refiere a las preferencias educativas de los padres, que pueden estar relacionadas con su posición en la estructura social, pero en modo alguno determinadas por ella, y que se pueden expresar verbalmente o a través de su conducta efectiva.

Con esta distinción entre condicionantes estructurales, implicación efectiva y preferencias educativas queremos señalar que en la relación entre el entorno familiar y la educación de los hijos influyen tanto elementos ajenos a la capacidad de acción inme-

---

<sup>2</sup> Como tendremos ocasión de explicar en este mismo capítulo.

diata de los padres (como puede ser la clase social de la familia) como acciones voluntarias y discrecionales (como puede ser la participación en algunas actividades extraescolares organizadas en el centro). Se establecen así las bases para acotar el margen de libertad real que tienen los padres a la hora de contribuir a la educación de sus hijos, y para examinar el uso que hacen de ese margen de libertad. Exploraremos la relevancia de estas tres dimensiones (condiciones estructurales, implicación efectiva, y preferencias verbales expresas) a lo largo del libro, aportando la evidencia empírica consiguiente.

En este capítulo, reunimos, primero, algunas observaciones generales sobre la parte de esta temática que se refiere a los factores estructurales (sección 2), entendiendo que, en los capítulos siguientes, tendremos ocasión de discutir otras partes de aquella temática, las relativas a la implicación de los padres y a sus preferencias. Después, procederemos a una descripción de la muestra de la encuesta que nos va a proporcionar la mayor parte de la evidencia empírica (pero no toda) de este libro (sección 3).

## ■ 2. ALGUNOS FACTORES ESTRUCTURALES RELACIONADOS CON LA INFLUENCIA DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS: ESTATUS SOCIAL Y NIVEL EDUCATIVO, TIPO DE FAMILIA, Y HERENCIA GENÉTICA

A continuación, recogemos algunas reflexiones generales sobre la influencia de condicionantes estructurales de la familia, y nos fijamos en tres de ellos: el estatus social/nivel educativo de la familia del estudiante, el tipo de familia y la herencia genética del estudiante, siendo este último un tema que nos parece importante destacar para futuras averiguaciones, pero que no será objeto de discusión a lo largo de este libro en particular.

Al menos desde los años setenta, el grueso de la literatura económica y sociológica sobre los condicionantes familiares del rendimiento escolar se ha centrado en el efecto del estatus socioeconómico del estudiante, pero los efectos del tipo de familia y la herencia genética han recibido mucha menor atención. Lo cierto es que existe ya evidencia convincente de que los tres factores, el estatus socioeconómico, la composición familiar y la herencia genética influyen en el rendimiento del estudiante. Así, se suele reconocer que cuanto mayor es el estatus socioeconómico y/o el estatus educativo de la familia de origen del estudiante, mayor es su rendimiento; que los estudiantes que viven en familias nucleares tradicionales obtienen mejor rendimiento académico que los estudiantes que viven en cualquier otra forma familiar; y que, al descomponer el efecto del origen social del estudiante entre herencia genética y herencia cultural o económica, se comprueba cómo la herencia genética tiene una influencia sustantiva en el rendimiento.

### ■ 2.1. El estatus socioeconómico y el nivel educativo de los padres como un predictor complejo del rendimiento escolar

En rigor, la literatura suele mezclar dos componentes distintos cuando habla de estatus socioeconómico y lo mide mediante el nivel educativo de la familia en cuestión. Una buena parte de la discusión resulta confusa a causa de esta mezcla, por lo que el lector ha de estar alerta sobre esa posible fuente de confusión. Los estudios sobre la materia surgieron, en parte, como un desarrollo de los estudios sobre estratificación social inspirados en el modelo del logro (*attainment*) diseñado por Blau y Duncan en los años sesenta (1967). Éstos, en su estudio sobre movilidad social en Estados Unidos, describieron un modelo causal sencillo que marcaría la pauta del resto de la bibliografía, el cual incluye tres elementos: el origen social del individuo, su educación y su posición social de destino, mostrando una relación positiva y sustantiva entre el estatus ocupacional del padre, su nivel educativo, y el nivel educativo del hijo (medido con los años de enseñanza). Pero en los años setenta apenas se publicaron estudios que contemplaran un número amplio de países, y la comparación internacional se vio dificultada porque la mayoría de los estudios de movilidad no consideraba la relación entre origen social y nivel educativo. Sólo a finales de los ochenta Treiman y Yip (1989) publicaron el primer estudio comparativo con datos de 19 países (capitalistas, comunistas y en vías de desarrollo), utilizando como variable dependiente los años de educación completados. Treiman y Yip comprobaron que en todos esos países la educación del padre y su ocupación se asociaban positivamente con la educación del hijo, aunque la fuerza de la asociación era mayor en lo relativo a la educación del padre. Los investigadores mostraron que la importancia del origen social y la educación del padre no era una característica distintiva de los Estados Unidos, sino aplicable en general a las sociedades contemporáneas (desarrolladas y en vías de desarrollo). El estudio de Treiman y Yip no incluyó a España en la comparación, pero poco después, Requena (1991), con una encuesta llevada a cabo en Málaga en 1989, y replicando el modelo estadístico utilizado por Treiman y Yip, confirmó que tanto la educación del padre como el prestigio de la ocupación del padre estaban positivamente asociados con la educación del hijo. Al igual que en los Países Bajos (el país de referencia considerado por Requena), el efecto de la educación del padre era más fuerte que el de su ocupación. Sin embargo, ambos coeficientes doblaban en España a los de los Países Bajos, sugiriendo que la adscripción tenía un peso mayor en España: en España, cada año de educación del padre estaba asociado con 0,6 años de educación del hijo; en Holanda, con 0,3 años (Requena 1991: 238).

A esta primera generación de estudios (basados en el uso de una variable dependiente continua y la regresión lineal) sucedió otra con una nueva perspectiva, fundada en la noción de las transiciones educativas. Según ella, el sistema educativo se puede entender como una serie de transiciones entre diferentes niveles (finalización de la educación primaria, secundaria inferior, secundaria superior y terciaria o universitaria), que se pueden completar o no. Las variables independientes pueden ser continuas o dicotómicas, pero la dependiente es dicotómica (transición completada o no), y la covariación o asociación es

estimada con regresiones logísticas. El modelo estima la probabilidad de supervivencia de una generación en cada transición y la probabilidad de supervivencia en la misma transición para cada clase social. La ventaja principal de este modelo es que, al contrario de lo que ocurre con el usado por la primera generación de estudios, los parámetros no se ven afectados por diferencias (intergeneracionales o internacionales) en las tasas de participación en cada nivel educativo, por lo que se puede identificar la relación entre el origen social y el nivel educativo alcanzado al margen de la expansión (o contracción) del sistema educativo. En efecto, como apuntan Blossfeld y Shavit (1993: 3), el efecto de los años de educación de los padres en los años de educación de los hijos tiende a declinar en el tiempo si interviene una expansión media del nivel educativo. En cambio, al utilizar el modelo de transiciones educativas (y su correlato de regresiones logísticas) las probabilidades de transición asociadas con cada nivel educativo de los padres no se ven afectadas por la expansión del sistema educativo. Debido a esta ventaja metodológica, este enfoque se fue imponiendo en estudios de caso nacionales a lo largo de los años ochenta, y a finales de la década comenzó a aplicarse en estudios comparativos.

La investigación de referencia en la segunda generación de estudios de movilidad social y estratificación educativa es el volumen editado por Shavit y Blossfeld en 1993 (Shavit y Blossfeld, eds. 1993) que analizó el efecto del origen social en las transiciones educativas en 13 países desarrollados (sin incluir España). Su objetivo principal era exponer cómo habían afectado las políticas de universalización de la enseñanza al impacto de la clase social (entendida en sentido muy amplio) en el nivel educativo alcanzado, partiendo de la hipótesis de que dichas políticas deberían haber reducido la desigualdad de las oportunidades en cada transición educativa, pues en ciertos niveles los grupos de mayor estatus no podrían continuar su expansión (ya en niveles máximos) mientras que los grupos de menor estatus sí podrían hacerlo. Los resultados del estudio, sin embargo, apuntaron a que, en general, la universalización de la educación secundaria no había reducido la desigualdad de oportunidades con respecto a tres transiciones (del nivel primario al secundario inferior, del secundario inferior al superior, y del secundario superior al terciario). Como los autores señalaron, «a pesar de la marcada expansión de todos los sistemas educativos estudiados, en la mayoría de los países ha habido pocos cambios en la desigualdad socioeconómica de oportunidades educativas» (Blossfeld y Shavit 1993: 19).<sup>3</sup> Sin embargo, las conclusiones de este trabajo han sido cuestionadas; y de hecho, como indicaron Breen y Jonsson (2005), análisis

---

<sup>3</sup> En Alemania, Reino Unido, Suiza, Hungría, Polonia e Israel no se aprecian cambios de una generación a otra en los coeficientes del estatus del padre. Los resultados de Italia, Taiwán, Japón, Estados Unidos y Checoslovaquia son inconsistentes. Sólo en los Países Bajos y Suecia se aprecia a lo largo del tiempo una clara igualación de las oportunidades educativas. Por otra parte, ese trabajo alcanzó otra conclusión relevante, que dentro de cada generación el efecto del origen social cae de una transición a otra en todos los países salvo en Suiza. Es decir, la selección socioeconómica ocurre sobre todo en las primeras etapas educativas. De hecho, como indican los editores, en los Países Bajos, Suecia y Alemania el origen social no es relevante a la hora de explicar la transición a la educación universitaria.



posteriores han mostrado una clara igualación de oportunidades en Alemania (Jonsson, Mills y Müller 1996) y Francia (Vallet 2004). Otras conclusiones del volumen de Shavit y Blossfeld han sido, sin embargo, corroboradas por otros estudios, tal como la igualación de oportunidades en Suecia y los Países Bajos, así como la ausencia de igualación en Irlanda, Estados Unidos y el Reino Unido.

Otros estudios comparativos de la segunda generación también ofrecen información valiosa respecto a la influencia del origen social en el nivel educativo alcanzado. Concretamente, las investigaciones de Ishida, Müller y Ridge (1995), Müller, Lüttinger, König y Karle (1989) y Müller y Karle (1993) permiten hacer comparaciones más ajustadas entre países sobre el rendimiento educativo de las distintas clases sociales. Ello es posible porque, al contrario que el proyecto de Shavit y Blossfeld, estos estudios analizan la igualdad de oportunidades a través de clasificaciones de sistemas educativos y estructuras de clases sociales internacionalmente estandarizadas. Estos trabajos abocan a la conclusión de que la estructura de oportunidades para cada clase social sigue una pauta similar en los países considerados (Alemania Occidental, Francia, Suecia, Inglaterra, Escocia, Irlanda del Norte, Irlanda, Hungría y Polonia). Ishida, Müller y Ridge (1995) muestran cómo los miembros de la clase social directiva o profesional tienen más probabilidades de alcanzar un nivel educativo superior a la media en ocho de los diez países, mientras que en todos los países los estudiantes de clase trabajadora no cualificada tienen más probabilidades de obtener un nivel educativo por debajo de la media. Como indican Müller y Karle, «todas las naciones [participantes] muestran básicamente el mismo orden en la posición de las distintas clases en el espacio de mayores o menores tasas de transición en las diversas progresiones» (1993: 19), con la clase directiva teniendo las mayores probabilidades de completar las transiciones, seguida de las clases sociales de servicios baja, no-manual rutinaria, pequeña burguesía, trabajadora especializada, trabajadora no especializada y agrícola. En esta muestra con los nueve países, alcanzaron la educación terciaria o superior el 59% de los hijos de la clase social I (directivos, grandes propietarios, profesionales de alta cualificación), el 43% de los hijos de la clase social II (administradores, oficiales, supervisores, profesionales de cualificación media), el 24% de los hijos de la clase social III (empleados no directivos en el sector servicios) y el 9% de los hijos de la clase social VIIa (trabajadores manuales no cualificados o semicualificados) (1989: 21). Todo esto implica que la relación entre origen social y nivel educativo depende poco del sistema político. Aunque en Hungría y Polonia, por entonces bajo regímenes comunistas, los hijos de clase trabajadora tenían más probabilidades de haber completado las transiciones que los hijos de clase trabajadora en otros países, en aquellos países los estudiantes de las clases asociadas con el sector servicios seguían teniendo las mayores probabilidades de acceder a la educación superior.

Sin embargo, estos trabajos dejaron sin atender dos cuestiones que serían retomadas por una emergente tercera generación. Una de estas cuestiones se refiere a las variaciones internacionales en el peso del origen social. Los estudios de la segunda generación consideraron grupos pequeños de países, lo que impidió la creación de *rankings* internacionales

en desigualdad de oportunidades. Si bien la reciente proliferación de encuestas internacionales que permiten análisis comparativos complejos sobre la relación entre el origen social y el nivel académico alcanzado por los jóvenes (ISSP 1999, PISA, TIMSS, Encuesta Social Europea) no se ha traducido en una proliferación de estudios comparados sobre las variaciones internacionales en la desigualdad de oportunidades educativas, ya contamos con algunas investigaciones que permiten apuntar un par de conclusiones. Por una parte, existen diferencias apreciables en el efecto del origen social del alumno. Por otra, centrando la atención en el caso español, España se encuentra en un nivel intermedio en los *rankings* internacionales según el nivel de desigualdad de oportunidades educativas.

Para evaluar comparativamente el efecto del nivel educativo de los padres en el nivel académico de los hijos conviene tener en cuenta las dimensiones cognitiva y credencial (en el sentido de referirse a las «credenciales» o «títulos» obtenidos en el curso del proceso educativo, o al final de éste) de dicho rendimiento, ya que las dos pueden ofrecer resultados inconsistentes. Comencemos evaluando el efecto en la dimensión credencial. Ianelli (2002) utilizó la Encuesta de Población Activa de la Unión Europea del año 2000 para evaluar los determinantes del nivel educativo alcanzado por jóvenes de 15 a 35 años en 12 países europeos, comparando los porcentajes de jóvenes sin educación secundaria superior según el nivel educativo de sus padres (secundaria inferior, secundaria superior, terciaria). Su evidencia revela que en España, Francia e Italia la proporción de jóvenes sin secundaria superior es cuatro veces mayor entre aquellos cuyos padres sólo habían alcanzado ese nivel que entre los que tienen padres con estudios terciarios (40 y 11% respectivamente en España). Por otro lado, con una regresión logística, Ianelli demostró cómo España (el país con la mayor tasa de fracaso escolar), Italia y Grecia «no difieren significativamente entre ellos y tienen una posición intermedia con respecto a los efectos de la educación de los padres en el riesgo de que los hijos dejen la educación formal prematuramente» (2002: 10).

La investigación de Ianelli considera un número muy reducido de países, lo que dificulta alcanzar conclusiones firmes respecto a la posición de España en un *ranking* de desigualdad de oportunidades. Para conseguir las hemos replicado su modelo de regresión logística con datos de la Encuesta Social Europea de 2001, que incluye 22 países europeos. Siguiendo el modelo de transiciones educativas, consideramos la diferencia entre tener estudios superiores o terciarios y no tenerlos. Los resultados del cuadro 1.1 indican que España no difiere de otros países de su entorno en el efecto de la educación de los padres en la educación de sus hijos. En España la probabilidad de que un adulto entre 25 y 36 años haya alcanzado la educación terciaria es más del doble si su padre alcanzó la educación postsecundaria (0,70) que si no la alcanzó (0,27). En Francia la diferencia es grosso modo equivalente (0,82 y 0,31, respectivamente).

Dos estudios basados en los proyectos internacionales TIMSS y PISA ofrecen indicaciones indirectas sobre el efecto del origen social del estudiante en su rendimiento cognitivo. La gran ventaja de estos dos proyectos es que permiten una comparación homogé-

Cuadro 1.1

### ESTIMACIÓN LOGÍSTICA DE LAS PROBABILIDADES DE ALCANZAR LA EDUCACIÓN TERCIARIA O SUPERIOR ENTRE JÓVENES EUROPEOS ENTRE 25 Y 36 AÑOS DE EDAD, 2002-2003

	ALCANZÓ LA EDUCACIÓN SUPERIOR/ NO LA ALCANZÓ
<b>Educación del padre (categoría de referencia: secundaria superior o menos)</b>	
Postsecundaria	1,96***
<b>País * Educación máxima de los padres</b>	
Bélgica* Postsecundaria	10
Suiza* Postsecundaria	-61
República Checa* Postsecundaria	61
Alemania* Postsecundaria	-81
Dinamarca* Postsecundaria	-77
España* Postsecundaria	-11
Finlandia* Postsecundaria	-102
Francia* Postsecundaria	33
Gran Bretaña* Postsecundaria	-78
Grecia* Postsecundaria	62
Hungría* Postsecundaria	49
Irlanda* Postsecundaria	-44
Italia* Postsecundaria	16
Luxemburgo* Postsecundaria	-38
Países Bajos* Postsecundaria	-82
Noruega* Postsecundaria	-61
Polonia* Postsecundaria	73
Portugal* Postsecundaria	86
Suecia* Postsecundaria	-20
Eslovaquia* Postsecundaria	-22
Constante	-0,89***

\*\*\* significativo al nivel 0,1%, \*\* significativo al nivel 1%, \*significativo al nivel 5%. Errores estándar no reportados

Nota: Las variables dicotómicas para cada país han sido incluidas en el modelo.

Fuente: Elaboración propia con datos de la European Social Survey.

nea entre variables independientes y dependientes estandarizadas. La conclusión que emerge de estos estudios es que el nivel de desigualdad de oportunidades educativas no es comparativamente alto en España. Bajo el supuesto de que el número de libros en el hogar es el mejor determinante del rendimiento académico, Schütz, Ursprung y Woessmann (2005) construyeron un «índice internacional de desigualdad de oportunidades» en el que comparan el efecto del número de libros en el hogar en el resultado de los tests

TIMSS en matemáticas y ciencias. En dicho *ranking* España ocupa la posición 36 de 54 países, lo que los autores interpretan como muestra de moderado efecto del origen familiar del alumno.

Por su parte, Marks (2005) comparó el resultado medio en el test de lectura de PISA 2003 de estudiantes de distintas clases sociales. Los valores medios para cada clase social indican que los estudiantes de clase profesional-directiva en Francia, Italia y España tuvieron, respectivamente, una nota media un 18, 13 y 13% mayor que los estudiantes de clase trabajadora no especializada o semiespecializada. Por otra parte, el efecto (positivo) de pertenecer a la clase profesional-directiva o la clase de servicios administrativos sobre la nota en el test es más bajo en España que en la mayoría de los 30 países considerados. En conjunto, por tanto, esos estudios sugieren que en España el origen socioeconómico del alumno influye menos sobre el rendimiento cognitivo del alumno que en la mayoría de los países industrializados.

Por tanto, podemos concluir que el grueso de la bibliografía sobre estratificación social y educativa corrobora la expectativa, obvia, del sentido común según la cual los padres, bien con mayor estatus socioeconómico, bien con nivel educativo más alto tienen hijos con mejor rendimiento educativo.

Pero las dos preguntas más interesantes vienen a continuación: cuando nos preguntamos, primero, si esta pauta de reproducción *sui generis* se limita a dos generaciones o si trasciende a tres generaciones, esto es, si el estatus de los abuelos también está relacionado con el rendimiento educativo de sus nietos; y, segundo, cuánta importancia tiene esta influencia del origen social o del estrato educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos.

Si bien, como hemos visto, el grueso de la bibliografía sobre estratificación social y educativa ha empleado un enfoque bigeneracional, y la mayoría de los estudios basados en el enfoque trigeneracional aluden a la estratificación social, hemos encontrado dos investigaciones trigeneracionales que ofrecen pistas sobre la asociación entre el rendimiento académico de los individuos y el de sus padres y abuelos. Las dos fueron llevadas a cabo con muestras estadounidenses y demuestran con distintos indicadores la existencia de semejanzas entre el desempeño educativo de abuelos y nietos. Hill y O'Neill (1994) analizaron los determinantes del vocabulario utilizado por niños estadounidenses de 6 años en 1988, y comprobaron que incluso controlando por el vocabulario del estudiante dos años atrás y los ingresos y educación de los padres, existe una asociación estadística positiva y significativa entre los años de educación del abuelo materno y la abuela materna (los abuelos paternos no fueron considerados en el estudio) y el vocabulario del nieto (1994: 1080). Warren y Hauser (1995) utilizaron el *Wisconsin Longitudinal Study*, que recogió datos en 1957, 1975 y 1992 sobre la condición socioeconómica (y los descendientes) de los titulados en bachillerato de Wisconsin en 1957. Los autores analizaron cómo influyen los años de educación de los abuelos en la probabilidad de que su nieto tenga al

menos un año de educación universitaria. Sus resultados muestran que, sin controlar por la educación de los padres, cada año de educación del abuelo paterno incrementa un 8% el «riesgo relativo» (*odds ratio*) de que el nieto tenga algo de educación universitaria. Sin embargo, al controlar por el nivel educativo de los padres del nieto, el efecto de la educación de los abuelos deja de ser estadísticamente significativo tanto para los nietos como las nietas (1995: 46).

Pero aun afirmando que el estatus socioeconómico de los padres (y posiblemente los abuelos) tiende a estar positiva y sustantivamente correlacionado con el rendimiento académico de los hijos en todos los países de la OCDE, ¿significa esto que el origen social del alumno es el único o incluso el principal determinante de su éxito en el sistema escolar? Esto no parece ser así. A la luz de la evidencia ofrecida por el estudio PISA 2003, el origen socioeconómico del alumno no determina su rendimiento académico último. El cuadro 1.2 muestra el efecto de una desviación estándar en el índice de estatus socioeconómico de los padres sobre el resultado en el test de matemáticas para todos los países de la OCDE considerados (sin controlar la influencia de otros factores). Como era previsible, el efecto es positivo y estadísticamente significativo en todos los países. Tomando el caso de España, el cambio del índice socioeconómico de ser hijo de un cabeza de familia de ocupación mensajero a ser hijo de un cabeza de familia de ocupación ayudante de dentista produce un cambio en el resultado del test de matemáticas equivalente a que España pase del puesto 22 (de 26) en el *ranking* internacional al puesto 13 (cuadro 1.2).

En definitiva, aunque este efecto se puede considerar sustantivo, este factor explica una proporción relativamente pequeña del rango de resultados obtenidos en el test de matemáticas. Para España el estatus socioeconómico sólo explica el 8% de la varianza y en ningún país llega a explicar el 20% de aquélla. Ello supone que nueve décimos de la variación de conocimientos de matemáticas se asocia con factores ajenos al estatus socioeconómico del alumno. Por otra parte, como veremos más adelante, el efecto del estatus enmascara, en parte, el de la inteligencia heredada.

Cabría especular que este moderadamente bajo poder explicativo sea específico del estudio PISA. Con el fin de evaluar esta posibilidad hemos retomado el análisis de la Encuesta Social Europea y hemos examinado el poder explicativo del factor de que el padre haya alcanzado la educación superior sobre que el hijo haya alcanzado el mismo nivel para cada uno los países considerados en el cuadro 1.2. El resultado del ejercicio es que, en consonancia con los datos de PISA, el poder explicativo de la variable educación del padre se sitúa para cada uno de los países en torno al 10%. En resumen, aunque el estatus socioeconómico del estudiante influye apreciablemente en sus resultados académicos, el grueso de la variación en el rango de rendimientos no está relacionado con dicho estatus.

La conclusión de que el estatus socioeconómico está positiva, y moderadamente, relacionado con el rendimiento académico coincide con la impresión generalizada, y no es probable que sorprenda a un observador de la experiencia cotidiana de las sociedades

Cuadro 1.2

### CAMBIO EN EL RESULTADO MEDIO EN EL TEST DE MATEMÁTICAS DE PISA 2003 ASOCIADO CON UN INCREMENTO DE UNA DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN EL ÍNDICE DE ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y VARIANZA EXPLICADA

	EFFECTO DE UNA DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL HISEI (*)	VARIANZA EXPLICADA	NOTA MEDIA TEST DE MATEMÁTICAS
Finlandia	21,7	7,2	544
Corea	26,4	5,5	542
Países Bajos	32,3	12,6	538
Japón	23,0	4,4	534
Canadá	24,4	7,5	532
Bélgica	39,8	15,3	529
Suiza	30,3	9,4	527
Australia	30,1	9,6	524
Nueva Zelanda	29,4	9,1	523
República Checa	37,5	12,6	516
Dinamarca	28,9	9,1	514
Francia	31,6	13,0	511
Suecia	28,7	9,2	509
Austria	30,7	10,6	506
Alemania	38,0	15,5	503
Irlanda	27,4	10,0	503
Eslovaquia	33,2	13,1	498
Noruega	29,2	8,9	495
Luxemburgo	33,7	13,8	493
Hungría	40,8	16,9	490
Polonia	35,2	12,6	490
ESPAÑA	25,4	8,2	485
Estados Unidos	30,2	10,3	483
Italia	27,1	8,3	466
Portugal	34,3	14,8	466
Grecia	29,4	10,5	445
Media	30,7	10,7	506

(\*) Índice socioeconómico internacional de estatus ocupacional.

Fuente: Adaptado de OECD (2004: 356, 386).

occidentales contemporáneas del último medio siglo. La evidencia no viene sino a corroborar el lugar común de que el sistema educativo ofrece vías tanto para la reproducción de desigualdades como para la «movilidad educativa», y, por tanto, para la reducción de esa

desigualdad en el largo plazo. Quizá sólo cegados por una grave miopía ideológica, o una ofuscación debida a una cultura de la sospecha que ve dominaciones debajo de todas las piedras, cabe negar el limitado, pero importante, papel que ha desempeñado la escuela en la movilidad educativa de los estudiantes más aplicados desde hace algunos siglos, y que sigue desempeñando. Como sugiere el saber común, muchos jóvenes logran superar dificultades asociadas con peores condiciones materiales para el estudio y entornos familiares con menor capital cultural, mejorando sustancialmente el nivel educativo de sus padres. Sensu contrario, tampoco es infrecuente encontrar casos de merma en el capital académico respecto a los padres, como no lo es de encontrar casos de movilidad social descendente, sobre todo en el curso de tres (o más) generaciones.

Pero podemos preguntarnos en qué órdenes de magnitud se encuentran estos casos de movilidad educativa ascendente y descendente. Esta es una cuestión compleja que requiere un análisis en profundidad, pero para ofrecer una indicación aproximada, que en ningún caso resuelve el debate, hemos contrastado la educación de padres e hijos españoles en dos «tablas de movilidad educativa» (cuadro 1.3).

Con información del 2002-2003, el primer cuerpo del cuadro contrasta el nivel educativo máximo de todos los adultos españoles (desagregado en cuatro niveles) con el nivel

Cuadro 1.3

### NIVEL EDUCATIVO DE TODOS LOS ESPAÑOLES Y AQUELLOS ENTRE 25 Y 40 AÑOS SEGÚN LA EDUCACIÓN DE LOS PADRES, 2002

PADRE	TOTAL DE LA POBLACIÓN					EDUC. PADRE
	HIJO/A					
	Primaria	Sec. inferior	Sec. superior	Terciaria	Total	
Primaria o menos	48,5	23,0	18,2	10,3	100	71,9
Sec. inferior	9,9	31,8	34,1	24,2	100	12,5
Sec. superior	8,7	17,7	42,8	30,8	100	8,0
Terciaria	3,7	7,4	32,6	56,3	100	7,6
Total	37,1	22,5	23,3	17,2	100	100
PADRE	POBLACIÓN ENTRE 25 Y 40 AÑOS					EDUC. PADRE
	HIJO/A					
	Primaria	Sec. inferior	Sec. superior	Terciaria	Total	
Primaria o menos	21	28,3	31,8	18,9	100	67,7
Sec. inferior	6,1	23,0	36,4	34,4	100	15,4
Sec. superior	9,2	10,9	31,1	48,8	100	8,2
Terciaria	5,4	0,0	20,1	74,5	100	8,7
Total	16,4	23,6	31,4	28,6	100	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la European Social Survey.

educativo máximo de su padre (usualmente el cabeza de familia). Sin restringir grupos de edad (salvo los menores de edad), comprobamos que al desagregar la población española de 2002 por niveles educativos, en cada grupo de educación la mayoría relativa de la población tenía el mismo nivel educativo que su padre. No obstante, encontramos proporciones no desdeñables que han experimentado un nivel apreciable de movilidad educativa ascendente o descendente. Notablemente, un 10% de aquéllos cuyo padre tenía estudios primarios ha alcanzado la educación universitaria o superior. Por contra, un 11% de aquéllos cuyo padre tenía estudios superiores tan sólo alcanzaron el nivel primario o el de secundaria inferior.

El segundo cuerpo del cuadro 1.3 cruza el nivel educativo de la población de 25 a 40 años con el nivel educativo de su padre. Es importante considerar los grupos de población más jóvenes porque es el grupo que más se puede haber beneficiado potencialmente de las reformas educativas expansivas implementadas en España desde los años sesenta. Con los datos de este cuadro no podemos hacer un juicio fundamentado sobre si los niveles de movilidad educativa han aumentado o disminuido para los grupos de población más jóvenes, pues estos últimos han visto incrementado su nivel educativo medio. Al comparar la distribución del nivel educativo de todos los adultos españoles encuestados (panel 1) y los adultos de entre 25 y 40 años (panel 2) comprobamos que el nivel educativo medio se ha incrementado apreciablemente. Asimismo cabe indicar que proporciones no desdeñables de españoles jóvenes han experimentado una importante movilidad educativa. Fijándonos únicamente en los casos de movilidad más llamativa, el 19% de los jóvenes cuyos padres tienen educación primaria alcanzaron la educación superior. Y, por otra parte, el 5% de los jóvenes cuyos padres tienen educación superior ni siquiera alcanzó la educación secundaria superior.

## ■ 2.2. Tipo de familia y rendimiento escolar

¿Qué otros condicionantes familiares pueden ayudar a explicar la variación en el rango de rendimientos? En las dos subsecciones siguientes revisamos la bibliografía sobre otros dos factores potencialmente relevantes: el tipo de familia y la herencia genética.

Contamos con un número relativamente nutrido de estudios sobre la influencia del tipo de familia en el rendimiento académico. En las últimas dos décadas ha surgido un debate centrado en la tesis de que la ausencia de uno de los progenitores en el hogar puede perjudicar el bienestar de los hijos, al privarles de recursos económicos, del modelo de referencia paterno y de atención emocional (Astone y MacLanahan, 1991; Rassen, 2002). Para Becker (1981), por ejemplo, el divorcio sobrecarga a las madres, afectando negativamente a su bienestar, ocasionando una paternidad inconsistente y con poca supervisión de los hijos. Biblarz y Raftery (1999) han sugerido que un hogar monoparental no es capaz de generar recursos suficientes para mantener el volumen de servicios y actividades de un



hogar nuclear tradicional, repercutiendo negativamente en la educación y la salud del hijo. La evidencia empírica tiende a confirmar estos supuestos.

Para evaluar la certeza de estas expectativas, como en epígrafes precedentes, primero consideramos la bibliografía estadounidense, en este caso también más abundante, y después revisamos estudios con datos sobre países europeos. Las investigaciones basadas en familias estadounidenses muestran un alto grado de consistencia al concluir que los estudiantes miembros de familias no nucleares tienden a obtener un peor rendimiento académico, incluso tras controlar otros factores cuya relevancia está establecida por estudios previos. En su revisión de la literatura publicada hasta 1995, Haveman y Wolfe concluyeron que «crecer en una familia monoparental o una familia con un padrastro o madrastra (o experimentar una separación de los padres o un divorcio) tiene un efecto negativo en el rendimiento educativo, y los efectos entre los afroamericanos son mayores que entre los blancos» (1995: 1871). Con encuestas anuales para cada década desde los sesenta hasta el 2000, Blibarz y Rafferty mostraron que, para todas las décadas, los estudiantes que no conviven con sus dos padres biológicos alcanzan menos años totales de educación. Por ejemplo, cuando el hijo convive con un padre que no es el biológico *ceteris paribus* alcanza -0,7 años menos de educación (1999: 358-361). Con datos para 1986, Astone y MaLanahan (1991: 316) concluyen que vivir en familias monoparentales tiene efectos negativos y estadísticamente significativos en la nota media y en haber abandonado los estudios. Finalmente, la evidencia más sólida la aportan Case, Lin y McLanahan (2001: 277), quienes analizaron una encuesta panel con datos desde mediados de los años sesenta. Sus resultados indican que tener como figura paterna al padre biológico incrementa en 0,58 años los años de educación completados por los hijos.

Respecto a Europa, estudios recientes revelan que la relación entre formas familiares diferentes de la nuclear y el rendimiento académico es negativa y robusta en Alemania (Francesconi, Jenkins y Siedler 2005); pero también lo es en el caso de Italia (Albertini y Dronkers 2003) y Suecia (Björklund, Ginther y Sundström 2007), mientras que esta relación también es negativa pero menos robusta en Gran Bretaña (Bhrolcháin, Chappell, Diamond y Jameson 2000), así como en el caso de España (Calero 2006). En efecto, considerando una escala del 0 al 5, en la que el 0 implica no haber completado ningún nivel educativo y el 5 educación superior, los hijos de padres italianos divorciados ven su nivel educativo reducido en un tercio de punto (Albertini y Dronkers 2003: 38). En Suecia, vivir sólo con la madre o el padre reduce, respectivamente, en 0,9 y 1,1 el total de años de educación (Björklund, Ginther y Sundström 2007: 196). En Gran Bretaña, el riesgo relativo de que el hijo haya dejado los estudios a los 16 años es significativo y 1,5 veces mayor para los chicos que han vivido con un padrastro o madrastra (*step family*), pero el riesgo relativo no es estadísticamente diferente entre las chicas (Bhrolcháin, Chappell, Diamond y Jameson 2000: 73). En España, el riesgo relativo de que el hijo haya dejado los estudios a los 16 años es un 57% menor si el joven convive con sus dos padres biológicos (Calero 2006: 29).

### ■ 2.3. Herencia genética y rendimiento escolar

En los últimos años ha surgido un renovado interés por discernir el impacto de los condicionantes biológicos y del entorno en el rendimiento académico y económico, lo cual se ha plasmado en un reducido pero influyente conjunto de publicaciones. El origen de este interés se debe en parte a la emergencia de metodologías novedosas, que contribuyen a volver a situar en términos razonables el antiguo problema de separar el impacto del entorno y el de la biología por medio del estudio de hijos adoptados y/o gemelos. Vale la pena dedicar un breve espacio a revisar sus conclusiones porque, por un lado, es un enfoque que tendrá una influencia creciente, al verse apoyado por revistas científicas de mucho prestigio (como la *American Economic Review*), y, por otro, porque enriquece nuestro entendimiento de los condicionantes familiares del rendimiento académico.

Hasta hace muy poco, los científicos sociales sólo habían sugerido una solución para intentar separar el efecto de la herencia genética y el del entorno, esto es, el uso de variables de control basadas en tests de inteligencia. Sin embargo, estos estudios se fundamentan en un supuesto fácilmente rechazable, el de que los tests sólo miden la inteligencia natural y no condicionada social o económicamente. Por tanto, esta línea de investigación no ha prosperado demasiado. Como apuntan Jencks y Tach (2005), el problema es que como nuestra carga genética influye en todos nuestros comportamientos desde el nacimiento, es imposible estimar su impacto manteniendo el resto de factores constantes. Como los genes marcan diferencias fisiológicas e influyen en las pautas de actuación e interacción, «nunca podemos descartar la posibilidad de que los genes también influyan en aspectos no medidos del entorno del individuo» (2005: 13). En términos prácticos, esto supone que no podemos rechazar a priori que el mayor éxito escolar o económico de los hijos de padres con más educación se deba en parte a que esos padres les estén transmitiendo una mejor herencia genética (Plug 2004: 363, Plug 2007: 81); en otras palabras, las características familiares del estudiante pueden no ser exógenas a su rendimiento (como supone el grueso de la investigación educativa), ya que ambos factores están conectados por la herencia genética. En último término, esto implica que la investigación educativa puede estar, por ejemplo, sobreestimando el efecto del estatus socioeconómico en el rendimiento escolar.

La ingeniosa solución propuesta por Björklund, Lindahl y Plug (2004) consiste en combinar un diseño de investigación de las ciencias naturales (el experimento natural) y técnicas de las ciencias sociales (el análisis de regresión) para manejar mejor el problema de separar los efectos de la determinación biológica de los relativos al origen social del individuo. Estos autores pensaron que la distinción entre hijos biológicos e hijos adoptados replica la distinción entre grupos de estudio y de control utilizados en las ciencias naturales, pues la distribución de niños adoptados es aleatoria al no estar relacionada con características de los padres adoptivos. Partiendo de este supuesto, una forma de inferir el efecto neto de la herencia genética y el entorno social consiste en comparar el efecto del estatus socioeconómico de los padres biológicos en sus hijos biológicos con el efecto del estatus socio-

económico de los padres adoptantes en sus hijos adoptivos. El efecto del estatus en los hijos adoptivos puede considerarse netamente social ya que los hijos con mejor carga genética se habrían distribuido aleatoriamente entre los padres adoptivos. En cambio, el efecto del estatus de los hijos biológicos combina el efecto social y biológico ya que estos hijos han recibido la dotación genética de sus padres y han sido socializados en un entorno socioeconómico determinado. Ello supone que si restamos el efecto del estatus sobre los hijos adoptivos del correspondiente a los padres biológicos en hijos biológicos obtenemos una estimación aproximada del efecto genético neto.

Los autores que han seguido este enfoque han obtenido dos resultados principales. El primero es que el efecto del estatus socioeconómico es estadísticamente significativo tanto entre padres e hijos biológicos (a partir de ahora, efecto de estatus entre familiares biológicos, ESFB) como entre padres e hijos adoptivos (efecto de estatus entre familiares no biológicos, ESFNB). Pero ello, a su vez, sugiere una segunda conclusión, a saber: que si el efecto del estatus entre padres e hijos biológicos es mayor que entre padres e hijos adoptivos, la diferencia entre ambos efectos puede atribuirse a la carga genética. Se trata de una conclusión interesante, y en cierto modo paradójica, pues contrastaría con el objetivo inicial de estos autores, que parece ser no el de promover un enfoque «geneticista» sobre el comportamiento social, sino el de afianzar la noción de que el estatus socioeconómico de origen influye en el estatus de destino incluso tras controlar los efectos de los factores genéticos.

Guiados por las bibliografías de los estudios citados más arriba y diversas búsquedas, hemos encontrado siete estudios que utilizan el método de los hijos adoptivos: dos con datos de familias británicas, uno con datos de familias suecas, y cuatro con datos de familias norteamericanas. Los dos basados en muestras británicas, cuyas muestras son reducidas, alcanzan resultados inconcluyentes (Maughan, Collinshaw y Pickles 1998) o negativos (Sacerdote 2002) respecto a la expectativa de que el ESFB sea mayor que el ESFNB. Sin embargo, los estudios basados en amplias muestras de adoptados estadounidenses y suecos confirman esta expectativa, y sugieren efectos similares para ambos casos (Plug 2004; Björklund, Lindahl y Plug 2004).

Plug (2004) basó su análisis en dos submuestras de la *Wisconsin Longitudinal Survey* descrita más arriba. Una submuestra incluye 16.000 hijos biológicos de padres con nivel educativo de bachillerato o superior a éste, y la otra corresponde a 610 hijos adoptados por estos titulados. Plug no dispuso de información sobre los padres biológicos de los niños adoptados. En sus resultados, Plug muestra que el efecto de los años de educación de la madre en los años de educación de sus hijos biológicos ( $\beta=0,538$ ) es el doble que el efecto de los años de educación de la madre en los años de educación de sus hijos adoptivos ( $\beta=0,276$ ). Asimismo, el efecto de que la madre tuviera educación superior sobre la posesión de educación superior de los hijos biológicos ( $\beta=0,385$ ) es también el doble que el efecto sobre sus hijos adoptivos ( $\beta=0,178$ ). Esto supone que, como indica el autor, «a condición de que el modelo [estadístico] esté bien especificado, los genes familiares son responsables del 50% del impacto de los años de educación de la madre» (2004: 363).

En otras dos publicaciones, Plug continuó su análisis de la *Wisconsin Longitudinal Survey* por medio del método de los hijos adoptivos, pero en esta ocasión enfatizando los cambios en el efecto de la inteligencia de los padres, en el rendimiento académico de los hijos biológicos y adoptados. Para ello utilizó los resultados de un test de inteligencia (Cociente de Inteligencia, CI) realizado sobre los padres y contrastó su impacto en los años de educación de los dos tipos de hijos. Es posible que este indicador de inteligencia se vea afectado por el contexto familiar del individuo y no sólo su «inteligencia natural», pero sea cual sea la importancia relativa del contexto y la inteligencia natural, cabe pensar que ha de ser similar tanto en padres con hijos biológicos como aquellos con hijos adoptivos. El ejercicio muestra que el efecto del CI en los años de educación de los hijos es positivo tanto para hijos biológicos como para los adoptivos, pero es mayor en los primeros. Una publicación sugiere que dicho efecto en los hijos adoptivos representa entre un tercio y un quinto del efecto en los biológicos (Plug y Vijverberg 2003: 628), mientras que un estudio posterior apunta que la caída del efecto entre los adoptivos es sólo de la mitad (Plug 2007: 85-87).<sup>4</sup>

Sacerdote (2004) también se basa en el método de hijos adoptados, pero lo aplica a otra muestra de familias estadounidenses. El estudio parte de una encuesta a padres con al menos un hijo adoptivo procedente de Corea, en la que se preguntó sobre el nivel educativo de los hijos adoptivos y de los biológicos de esos padres adoptantes. La muestra final incluyó proporciones similares de hijos adoptivos y biológicos, lo que permite una comparación estadísticamente viable de los efectos del origen social de los hijos en su rendimiento académico. El resultado principal del estudio es que el efecto de los años de educación de la madre en el total de años de educación del hijo biológico es cuatro veces mayor que el efecto sobre los años de educación del hijo adoptivo.

El último estudio disponible se basa en una muestra de residentes en Suecia. Björklund, Lindahl y Plug (2004) utilizaron la misma metodología que Plug (2004), pero se aprovecharon de la disponibilidad de datos más ricos relativos a familias suecas. Las muestras que utilizaron incluyeron a más de 7.000 niños nacidos en Suecia adoptados con menos de un año entre 1962 y 1973 y 15.000 niños no adoptados en el mismo espacio y tiempo. Los resultados de este estudio son muy similares a los de Plug (2004). En este caso, el efecto de los años de educación de la madre en los años de educación de sus hijos biológicos ( $\beta=0,241$ ) es el doble que el efecto de los años de educación de la madre en los años de educación de sus hijos adoptivos ( $\beta=0,114$ ). Asimismo, el efecto de que la madre tuviera educación superior sobre la posesión de educación superior de los hijos biológicos ( $\beta=0,268$ ) es también el doble que el efecto sobre sus hijos adoptivos ( $\beta=0,107$ ).<sup>5</sup> Pero tal vez sea más interesante el resultado relativo al impacto del efecto de los años de

<sup>4</sup> La diferencia en los resultados entre ambos estudios se debe a variaciones en la configuración de los modelos estadísticos. En el primer caso, el modelo incluyó más controles que el segundo.

<sup>5</sup> Para Wisconsin y Suecia los efectos de la educación de la madre son estadísticamente significativos tanto sobre los hijos biológicos como los adoptivos.

educación de los padres *biológicos* sobre sus hijos *cedidos en adopción*. Suponiendo que el contacto cotidiano entre padres biológicos y sus hijos cedidos en adopción es escaso tras la adopción, si la asociación estadística es positiva se puede considerar como estimación aproximada de la influencia de la herencia genética de unos a otros. Pues bien, Björklund, Lindahl y Plug muestran que tanto el efecto de la madre biológica como el padre biológico en el hijo cedido en adopción es positivo y significativo; incluso tras controlar por la educación de los padres adoptantes, cada año adicional de educación del padre biológico estaría asociado con 0,08 años adicionales de educación de sus hijos cedidos en adopción.<sup>6</sup>

¿Es posible que el diferencial de influencia del estatus socioeconómico de los padres en sus hijos biológicos y adoptivos se deba a un trato diferencial de los hijos según la existencia o no de un vínculo genético? Pese a que la norma social en los países desarrollados dicta que todos los hijos deben ser tratados igualitariamente, cabe la posibilidad de que los hijos biológicos sean inconscientemente privilegiados por padres que pueden sentir hacia ellos un vínculo más intenso que hacia sus hijos adoptivos. Si esto fuera así, los hijos adoptivos disfrutarían de menor apoyo de sus padres, lo que repercutiría en un menor impacto del estatus socioeconómico de los segundos en el rendimiento académico de los primeros. Sin embargo, con la limitada información disponible, esta hipótesis no se confirma.

Hemos localizado dos estudios que comparan cuidadosamente el trato recibido por hijos biológicos y adoptivos (ambos realizados en Estados Unidos), y no sugieren un trato preferencial para los biológicos. Case y Paxson (2001) no encontraron diferencias estadísticamente significativas si la madre es o no adoptiva en diferentes prácticas beneficiosas para los niños: que el niño lleve el cinturón de seguridad en el coche, se vaya a la cama a tiempo, tenga un seguro médico o haya acudido al doctor o al dentista en el último año (2001: 308, 311). Y más concretamente respecto a condiciones y prácticas familiares relativas a la educación, tampoco se han hallado diferencias relevantes entre familias biológicas y familias adoptivas. Hamilton, Cheng y Powell (2007) no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estos dos tipos de familias en la inmensa mayoría de los indicadores utilizados: número de libros disponibles en el hogar, la asistencia a un colegio privado, la ayuda con los deberes, la implicación de los padres en la escuela o la inversión de los padres en actividades relacionadas con la lectura o las matemáticas.

Con un número tan pequeño de estudios que han utilizado datos de hijos adoptados y que demuestran (si bien indirecta pero consistentemente) la influencia de la herencia genética en la semejanza en el nivel educativo de los padres e hijos en sociedades con-

<sup>6</sup> La riqueza de los datos manejados por Björklund, Lindahl y Plug les permite comprobar el supuesto clave de este enfoque, según el cual la distribución de adoptados es puramente aleatoria, de modo que no existe relación entre el origen social de los padres biológicos que ceden en adopción y los padres adoptantes. Parcialmente en contra del supuesto encontraron una correlación débil ( $r=0,117$ ). Sin embargo es muy probable que sus estimaciones no estén sesgadas por la colocación selectiva de los niños, ya que, como afirman, al incluir como variable de control la educación de los padres que ceden en adopción, los efectos de los padres adoptivos no difieren significativamente.

temporáneas, no es posible precisar qué grado de influencia tienen los genes en el éxito académico. No obstante, los estudios de Björklund, Lindahl y Plug, y Sacerdote apuntan, convincentemente, a la conclusión de que este factor es relevante. Con la evidencia hoy por hoy disponible derivada indirectamente del método de los hijos adoptivos cabe concluir que la herencia genética tiene una influencia sustantiva en el rendimiento educativo de jóvenes y adultos, y que es equivalente o ligeramente superior a la impronta marcada por el origen socioeconómico del individuo.

### ■ 3. LA ENCUESTA: RETRATO SOCIODEMOGRÁFICO Y ACTITUDINAL DE UNA GENERACIÓN DE PADRES

En esta sección ofrecemos un rápido retrato sociodemográfico y actitudinal de los padres que han contestado la encuesta que analizaremos en el resto del libro. Su temática, grosso modo, se ajusta a lo apuntado en la introducción y viene a ser una revisión de una encuesta similar a padres de alumnos que llevamos a cabo en el año 2000 (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez-Ferrer 2001). Como entonces, el universo de referencia es el de los alumnos matriculados en enseñanza obligatoria (Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, ESO) en España. Hemos entrevistado al progenitor (u otro adulto) que más se ocupe del seguimiento de la enseñanza escolar del hijo. El trabajo de campo se llevó a cabo en junio de 2008, resultando en una muestra de 820 entrevistados representativa del universo antedicho.<sup>7</sup> Asimismo, hemos celebrado en Madrid dos grupos de discusión con padres de alumnos de Primaria y ESO, cuyo análisis ilustra y aclara algunos de los hallazgos de la encuesta.<sup>8</sup>

#### ■ 3.1. Un retrato sociodemográfico

En nuestra encuesta solicitamos hablar con el adulto que más se ocupa de la enseñanza del hijo sobre el que versaría la entrevista. En términos agregados, un 83% de los encuestados resultó ser una mujer, la madre de ese hijo en casi todos los casos (cuadro 1.4). Por tanto, sólo un 17% fueron varones, esto es, los padres de dicho hijo en casi todos los casos. De ahora en adelante, nos referiremos a ellos como las madres o los padres del hijo de referencia, aunque en algunos casos, poquísimos, se trate de otro adulto del hogar. Llama mucho la atención que los resultados sean casi idénticos a los del año 2000, lo cual implica que la división del trabajo en el hogar en este tema no parece que haya cambiado en ocho años, y ello a pesar de la notable incorporación de la mujer al mercado de trabajo.

<sup>7</sup> Puede consultarse la ficha técnica de dicha encuesta (ASP 08.045) en el Anexo.

<sup>8</sup> Véase la composición de los grupos en el Anexo.

Cuadro 1.4

## COMPOSICIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA, ENCUESTAS DE 2000 Y 2008

	2000	2008
<b>Sexo del entrevistado</b>		
Varón	17,9	17,3
Mujer	82,1	82,7
<b>Edad del entrevistado</b>		
Menos de 35 años	13,0	7,6
De 35 a 39 años	31,4	22,0
De 40 a 44 años	29,5	38,8
De 45 a 49 años	16,4	25,0
De 50 a 59 años	9,2	6,3
De 60 y más	0,5	0,3
<i>Media</i>	40,9	41,9
<b>Nivel de estudios del entrevistado</b>		
No sabe leer (analfabeto)	0,6	0,3
Estudios primarios incompletos («preescolar»)	5,0	0,4
Primaria incompleta (+/- hasta 10 años)	13,7	6,4
Primaria completa	34,6	32,7
Secundarios completos (bachillerato, FP)	26,6	37,3
Universitarios, grado medio (diplomatura)	10,5	9,3
Universitarios, grado superior (licenciatura)	9,1	13,7
<b>Situación laboral del entrevistado</b>		
Trabaja actualmente	49,8	63,6
Retirado, pensionista, incapacitado	0,5	1,8
Parado habiendo trabajado antes	1,0	9,7
Parado en busca primer empleo	0,0	0,1
Estudiante	0,0	0,2
Labores del hogar	48,7	24,6
<b>Rol familiar</b>		
Cabeza de familia y ama de casa	6,3	16,5
Cabeza de familia, pero no ama de casa	17,5	15,1
Ama de casa, pero no cabeza de familia	75,5	65,6
Otro	0,8	2,9
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	-	90,8
Monoparental	-	9,2
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	12,0	15,9
Medio-alto	18,8	19,3
Medio	50,5	47,7
Medio-bajo	15,6	15,1
Bajo	3,2	1,9

Cuadro 1.4 (continuación)

## COMPOSICIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA, ENCUESTAS DE 2000 Y 2008

	2000	2008
<b>Número de personas en el hogar</b>		
Dos	1,1	2,3
Tres	15,7	22,1
Cuatro	55,0	47,1
Cinco o más	28,2	28,5
<i>Media</i>	4,23	4,13
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>		
Española	-	92,2
Otras	-	7,8
No contesta	-	0,0
<i>N</i>	900	820

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

La distribución de la muestra por niveles de edad refleja una generación de padres bastante diversa, como corresponde con el hecho de que pueden ser padres de un niño de 6 años o de uno de 16 o alguno más. Son pocos (8%) los que tienen menos de 35 años, algo lógico teniendo en cuenta la avanzada edad media a la que se tiene el primer hijo y los sucesivos, de haberlos, en España. Y son también pocos (7%) los que tienen 50 años o más, coherentemente con las edades máximas de los alumnos que estudiamos. El núcleo central de los padres se sitúa, por tanto, entre los 35 y los 49 años de edad, con la moda entre los 40 y los 44 años. La edad media es de 41,9 años, un año superior a la de la muestra del año 2000, lo cual es coherente con el creciente retraso de la natalidad en España.

Esa distribución de edades encuentra su correlato en la distribución de la muestra por niveles de estudio. Hay muy pocos entrevistados que no hayan completado su educación primaria, un 7%. No obstante, muchos tendrían como nivel máximo uno equivalente a educación primaria, hasta un 33%. También son muchos, un 37%, los que tendrían un nivel de educación secundaria, digamos, superior, como un título de bachillerato o de formación profesional de ese nivel. Y son menos los que tienen estudios universitarios, un 23%, bien de grado medio (9%) o de grado superior (14%). Se observa un nivel de estudios medio netamente superior al del año 2000, en coherencia con el progresivo aumento del nivel educativo formal de los españoles desde hace ya décadas.

Teniendo en cuenta que la inmensa mayoría de los entrevistados son mujeres, no extraña la gran presencia de personas dedicadas a las labores del hogar en la distribución de la muestra según la situación laboral del entrevistado. Hasta un 25% dice que ésa es, precisamente, su situación laboral. De todos modos, un 64% trabaja actualmente, y un 10% está parado, pero ha trabajado anteriormente. Aquí se ha producido un gran cambio desde



el año 2000, pues entonces sólo trabajaba un 50% de los entrevistados, y muy pocos estaban en paro con experiencia laboral previa. Todo ello es trasunto de la gran incorporación de las mujeres a la vida activa en los últimos lustros. La conclusión, obvia, es que la mujer se incorpora al mundo del trabajo fuera de casa, pero no por ello deja de asumir el papel de protagonista en la estrategia educativa de la familia.

No extraña, entonces, que, aunque el 66% de los entrevistados encaje en la categoría de «ama de casa y no cabeza de familia» (el/la que más se ocupa del hogar, no tiene el ingreso principal), haya hasta un 16,5% que encaja en la de «cabeza de familia y ama de casa», es decir, es el/la que más se ocupa del hogar, pero también el/la que más ingresos aporta. De todos modos, al respecto, también hay que tener en cuenta el crecimiento de las familias monoparentales, casi todas encabezadas por mujeres, que representan un 9% de los hogares estudiados.

En conjunto, combinando de una manera convencional el nivel educativo del cabeza de familia y su situación laboral y nivel profesional,<sup>9</sup> obtenemos la siguiente distribución del estatus socioeconómico de los hogares: un 16% tendría estatus alto; un 19%, medio-alto; un 48%, medio y sólo un 17% medio-bajo o bajo. Lo cual supone un nivel medio de estatus algo más alto que en el año 2000.

El tamaño medio del hogar es de 4,13 miembros, y el modal es de 4, lo cual apunta a una familia típica formada por la madre, el padre y dos hijos.<sup>10</sup> La distribución es muy parecida a la del año 2000, aunque hay más peso de los hogares con 2 ó 3 miembros.

Solicitamos también la nacionalidad del entrevistado, como dato meramente informativo y como variable que pudiera tener algún interés al analizar las respuestas. Aunque los extranjeros suelen estar infrarrepresentados en las encuestas de opinión, en esta encuesta un 8% de los entrevistados tienen nacionalidad extranjera. Lo cual representa un porcentaje no desdeñable, y no muy alejado del que correspondería según la distribución por nacionalidades de los alumnos de Primaria y ESO en España, que ha de rondar el 10/11%.

### ■ 3.2. Algunos valores y actitudes de la población encuestada

A continuación ofrecemos unas pinceladas sobre algunos valores de los padres que entrevistamos, unos ligados a la política y la comunidad nacional, otros de carácter social (más

<sup>9</sup> Seguimos una clasificación habitual en los estudios de mercado españoles, que asigna niveles de estatus (cinco: alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo) a cada una de las 161 combinaciones entre 7 niveles de estudio y 23 categorías de ocupación (9 de cuenta propia, 14 de cuenta ajena) actual o pasada del cabeza de familia (el que aporta más ingresos al hogar).

<sup>10</sup> En algunos casos, uno de los progenitores no es el biológico.

bien, de capital social) y otros de carácter religioso. Comparamos los datos con los de la población adulta en general para comprobar en qué medida se distinguen de ella. En realidad, los padres de alumnos se distinguen más bien poco, a estos efectos, de la población adulta en general; aunque en este caso, al tratarse de una muestra en la que predominan claramente las 'madres' nos encontramos con una población más escorada hacia el centro ideológico y más religiosa que lo que hubiera sido una población con un peso mayor de hombres (y de muy jóvenes). Quizá esto sea interesante si se piensa que, dentro del proceso de transmisión cultural que supone la educación en el hogar, o la educación escolar en tanto que hecha con una participación activa de las familias en la escuela, las mujeres ocupan una posición central, y en cambio los hombres tienden a ocupar una posición relativamente marginal y periférica.

### ■ *Sobre la comunidad nacional y la política*

A pesar de la pluralidad de identidades de los españoles, todavía queda un sustrato de pertenencia común bastante extendido. Puede medirse de distintas formas. Una de las habituales es preguntar en una encuesta hasta qué punto el entrevistado se siente orgulloso de ser español. Es cierto que el nivel de orgullo así medido disminuye algo en las comunidades autónomas con partidos nacionalistas fuertes, pero, incluso en ellas, sigue siendo relativamente alto. En cualquier caso, los padres encuestados de nacionalidad española no se distinguen del conjunto de la población adulta española. Un 86% dijo sentirse muy (54%) o bastante (32%) orgulloso de ser español, un porcentaje casi idéntico al obtenido de una muestra de población española de 18 a 75 años, que ascendió al 87,5% (55%, muy orgulloso; 32,5%, bastante) (cuadro 1.5). En el cuadro se recoge una de las preguntas que sólo hicimos a una mitad de los encuestados. Nos referimos a ellos usando los términos «mitad A» o «mitad B».

Asunto distinto es la traslación política del sentimiento de pertenencia común. Por lo pronto, nuestros entrevistados no parecen estar muy interesados por la política, como tampoco lo están mucho los españoles en general. Sólo un 33% dice estar muy o, sobre todo,

Cuadro 1.5

#### ¿HASTA QUÉ PUNTO SE SIENTE USTED ORGULLOSO DE SER ESPAÑOL?

	PADRES (2008)	POBLACIÓN 18-75 AÑOS (2007)
Muy orgulloso	53,9	55,0
Bastante orgulloso	31,9	32,5
Poco orgulloso	5,9	7,0
Nada orgulloso	2,9	2,9
Ns/nc	5,4	1,8
<i>N (nacionalidad española: mitad A de entrevistados / total)</i>	<i>367</i>	<i>1150</i>

Fuente: Encuestas ASP 07.044 y 08.045.

Cuadro 1.6

## ¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ USTED INTERESADO POR LA POLÍTICA?\*

	PADRES (2008)	POBLACIÓN ADULTA (2006)
Muy interesado	8,7	7,3
Bastante interesado	24,3	24,2
Poco interesado	41,6	35,7
Nada interesado	25,4	32,0
Ns/nc	0,0	0,8
<i>N (mitad B de entrevistados / total)</i>	416	3191

\* La redacción de la pregunta en 2006 es algo distinta, pero comparable.

Fuentes: Encuesta ASP 08.045 y CIS (2006).

bastante entrevistado, lo cual representa una proporción muy similar a la del conjunto de la población en 2006 (31,5%) (cuadro 1.6).

Quizá sea porque casi nadie cree que los políticos se preocupen por la gente. De hecho, una abrumadora mayoría, de 87%, cree que los políticos se preocupan poco o nada de lo que piensa la gente como el entrevistado (cuadro 1.7). De nuevo, casi no hay diferencia con la población en general, con un porcentaje del 89%.

En realidad, los juicios de los españoles sobre la clase política suelen ser bastante negativos. Como muestra, el juicio de nuestros entrevistados sobre lo competentes que son los políticos, en general (cuadro 1.8). Del 1 (muy poco competentes) al 5 (muy competentes), la media obtenida es de 2,1, claramente en la mitad inferior de la escala de competencia. De hecho, los niveles 1 y 2 concentran el 60% de las respuestas, mientras que el 4 y el 5 sólo agrupan el 9%.

Cuadro 1.7

## EN SU OPINIÓN, EN GENERAL, ¿LOS POLÍTICOS SE PREOCUPAN DE LO QUE PIENSA LA GENTE COMO USTED MUCHO, BASTANTE, POCO O NADA?

	PADRES (2008)	POBLACIÓN 18-75 AÑOS (2007)
Mucho	0,7	1,2
Bastante	9,0	7,7
Poco	53,3	48,3
Nada	33,8	41,2
Ns/nc	3,2	1,6
<i>N (mitad B de entrevistados / total)</i>	416	1200

Fuente: Encuestas ASP 07.044 y 08.045.

Cuadro 1.8

SI TUVIERA QUE EVALUAR LO COMPETENTES QUE SON, EN GENERAL, LOS POLÍTICOS, DEL 1 (MUY POCO COMPETENTES) AL 5 (MUY COMPETENTES), ¿QUÉ PUNTUACIÓN LES DARÍA?

Muy poco competentes (1)	35,7
(2)	24,5
(3)	25,7
(4)	5,1
Muy competentes (5)	1,9
Ns/nc	7,1
Media	2,1
<i>N (mitad A de entrevistados)</i>	404

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Esa distancia de la clase política se observa en otro indicador, que pretende medir la actitud crítica de la población hacia una de las divisorias más habitualmente explotadas por la clase política en la discusión interpartidista, esto es, el enfrentamiento izquierda-derecha. Puestos a elegir dos opciones sobre la relevancia de las nociones de derecha e izquierda, una mayoría escasa de los padres encuestados (44%) opta por la de que todavía son válidas para evaluar las tomas de posición de partidos y políticos, y son algunos menos (31%) los que creen que esas nociones están superadas y no sirven para evaluar esas tomas de posición (cuadro 1.9). Un notable 25% no se decanta por ninguna de las dos posibilidades. De nuevo, nuestros encuestados se distinguen poquísimos del conjunto de la población, aunque quizá están algo menos convencidos de la escasa validez de las nociones de izquierda y derecha.

Cuadro 1.9

¿CON CUÁL DE LAS DOS OPINIONES SIGUIENTES ESTÁ MÁS DE ACUERDO?

	PADRES (2008)	POBLACIÓN 18-75 AÑOS (2007)
Las nociones de derecha e izquierda están superadas: ya no sirven para evaluar las tomas de posición de los partidos y los políticos	31,2	38,7
Las nociones de derecha e izquierda son todavía válidas para evaluar las tomas de posición de los partidos y los políticos	44,0	44,6
Ns/nc	24,7	16,7
<i>N (mitad B de entrevistados / total)</i>	416	1200

Fuente: Encuestas ASP 07.044 y 08.045.

Cuadro 1.10

CUANDO PIENSA USTED EN SUS POSICIONES POLÍTICAS, EN UNA ESCALA DEL 1 AL 7, DONDE EL 1 ES EL PUNTO MÁS A LA IZQUIERDA Y EL 7 EL PUNTO MÁS A LA DERECHA, ¿EN QUÉ NÚMERO SE SITUARÍA USTED?

	PADRES (2008)	POBLACIÓN ADULTA (2007)
1	7,9	9,7
2	9,1	7,7
3	23,5	20,7
4	21,2	19,9
5	15,4	13,6
6	4,3	4,7
7	4,5	5,0
Ns/nc	14,2	18,6
Media	3,67	3,67
N	820	3003

Fuente: Encuestas ASP 07.043 y 08.045.

La distancia que un núcleo importante de encuestados muestra hacia la divisoria izquierda-derecha como criterio de juicio político no significa, de todos modos, que una gran mayoría no acepte situar sus posiciones políticas en una escala de izquierda a derecha. No acepta hacerlo un 14% (cuadro 1.10). Por lo que sabemos en el campo de la sociología política y electoral, negarse a contestar a esta pregunta puede significar no aceptar la escala como criterio de ubicación en el espacio político o, simplemente, puede apuntar a individuos con escasa participación política.<sup>11</sup> En cualquier caso, en una escala del 1 (punto más a la izquierda) al 7 (punto más a la derecha), la media de los que aceptan contestar es del 3,67, es decir, algo escorada hacia la izquierda, como, por otra parte, lo está la población adulta española en general (cuya media es también de 3,67), tal como se aprecia en el cuadro 1.10.

### ■ Capital social y religiosidad

También quisimos comprobar si los padres encuestados se distinguen algo del común de los españoles en dos indicadores que miden facetas distintas de lo que se ha dado en llamar «capital social». No podemos entrar aquí a discutir este concepto. Baste con señalar

<sup>11</sup> En el último estudio postelectoral del CIS, el correspondiente a las elecciones generales de 2008, entre quienes se sitúan en el «no sabe» o el «no contesta» en la pregunta sobre la ideología política, la tasa declarada de abstención (alrededor del 35%) fue claramente superior al del total de la muestra (13%) (CIS 2008).

que apunta al rendimiento privado o público, en campos que van desde interés económico individual hasta la participación política, que se puede obtener de los recursos de confianza interpersonal acumulados en las relaciones sociales directas y/o de la confianza genérica en los demás conciudadanos y en las instituciones públicas.

En nuestra encuesta hemos utilizado dos indicadores aproximados de la extensión de ese capital social en un país. Por una parte, hemos planteado una pregunta sobre esa confianza genérica en los demás, en la cual los españoles, por término medio, solemos mostrar un nivel comparativamente medio alto.<sup>12</sup> Así, puestos a elegir, una mayoría clara de los padres encuestados (62%) optaría por la idea de que nunca se es lo suficientemente prudente al tratar con los demás, mientras que sólo un 34% lo haría por la de que se puede confiar en la mayoría de la gente (cuadro 1.11). Los porcentajes para la población en general son casi idénticos.

Por otra parte, utilizamos otro indicador grueso, el de la pertenencia a asociaciones formales, como asociaciones culturales, religiosas, deportivas, de vecinos, ONGs y demás, que se basa en el supuesto de que los contactos directos en el seno de dichas asociaciones permiten establecer más y mejores relaciones sociales y, por tanto, acumular más recursos de confianza. En este indicador, España suele ocupar lugares bajos en los *rankings* internacionales.<sup>13</sup> Un 25% de los padres encuestados dice pertenecer a alguna de esas asociaciones,

Cuadro 1.11

### EN GENERAL, ¿USTED DIRÍA QUE SE PUEDE CONFIAR EN LA MAYORÍA DE LA GENTE O QUE NUNCA SE ES LO SUFICIENTEMENTE PRUDENTE AL TRATAR CON LOS DEMÁS?

	PADRES (2008)	POBLACIÓN 18-75 AÑOS (2007)
Se puede confiar en la mayoría de la gente	33,6	34,2
Nunca se es lo suficientemente prudente al tratar con los demás	61,7	61,0
No sabe (No leer)	4,7	4,8
<i>N (mitad B de entrevistados / total)</i>	416	1200

Fuente: Encuestas 07.044 y 08.045.

<sup>12</sup> Con las tablas de la Encuesta Europea de Valores y la Encuesta Mundial de Valores (disponibles en [www.jdsurvey.net](http://www.jdsurvey.net)) podemos constatar que, a la altura de 1999/2000, España, con un 33% que afirmaba que se podía confiar en la mayoría de la gente, se situaba en el puesto 10º de 38 países (o partes de países) europeos ordenados de mayor a menor según el porcentaje de entrevistados que optaron por esa respuesta.

<sup>13</sup> Con las tablas de la Encuesta Europea de Valores y la Encuesta Mundial de Valores (disponibles en [www.jdsurvey.net](http://www.jdsurvey.net)) podemos constatar que, a la altura de 1999/2000, España, con una tasa de pertenencia a organizaciones voluntarias del 31%, se situaba en el puesto 27º de un total de 33 países (o partes de países) europeos ordenados de mayor a menor tasa de pertenencia.

Cuadro 1.12

**PERTENECE A ALGUNA ASOCIACIÓN VOLUNTARIA (CULTURAL, ONG, RELIGIOSA, DEPORTIVA, DE VECINOS, ETC.) (SIN INCLUIR EL AMPA EN EL CASO DE LOS PADRES)**

	PADRES (2008)	POBLACIÓN DE 18 A 75 AÑOS (2007)
Sí	24,8	16,4
No	75,2	83,6
<i>N (mitad A de entrevistados / total)</i>	404	1200

Fuente: Encuestas ASP 07.044 y 08.045.

lo cual les separa claramente del conjunto de la población, con un 16% (cuadro 1.12). La razón más probable de la diferencia tiene que ver con la distinta composición por edades y sexos del grupo de padres y de la población general. En el grupo de padres abundan más las edades de mayor participación en asociaciones (edades «maduras») y menos las de menor participación (jóvenes y bastante mayores). Lo más importante, quizá, es que están muy sobrerrepresentadas las mujeres, que tienen tasas de asociacionismo más altas que los varones.

Por último, veamos si la religiosidad de los padres entrevistados, medida de una manera bastante gruesa, como suele ocurrir si sólo usamos una pregunta, es similar a la de la población adulta en general. Se declara creyente un 86% de los encuestados (cuadro 1.13). La inmensa mayoría de esos creyentes serán católicos, como es obvio. Sin embargo, no todos los creyentes tienen el mismo nivel de práctica religiosa. Hay un 11% de muy practicantes, un 43% de poco practicantes y hasta un 32% de nada practicantes. Asimismo, un 13% se declara no creyente. En esta ocasión, los porcentajes son bastante distintos de los de la población adulta en general, en la que el porcentaje de creyentes es inferior (75%,

Cuadro 1.13

**POR LO QUE SE REFIERE A SU ACTITUD RESPECTO A LA RELIGIÓN, ¿SE CONSIDERA USTED...?**

	PADRES (2008)	POBLACIÓN ADULTA (2007)
No creyente ni practicante	12,6	22,7
Creyente pero no practicante	31,8	30,3
Creyente y poco practicante	43,1	32,6
Creyente y muy practicante	11,0	12,3
Ns/nc	1,5	2,1
<i>N (padres de alumnos / población adulta, 2007)</i>	820	3003

Fuente: Encuestas ASP 07.043 y 08.045.

más acorde con los resultados habituales en las encuestas de opinión). La diferencia es fácil de explicar. En nuestra encuesta casi no hay adultos muy jóvenes, que muestran niveles de religiosidad claramente más bajos que la media. Tampoco hay adultos muy mayores (con niveles superiores a la media), pero esto se ve claramente compensado por la gran sobre-representación de las mujeres, cuyos niveles de religiosidad son superiores a los de los varones.







2

## LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES Y LA ELECCIÓN DEL CENTRO



## 2.

### LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES Y LA ELECCIÓN DEL CENTRO

En este capítulo consideramos la responsabilidad que los padres sienten tener por la educación de sus hijos, y las decisiones que, en el ejercicio de esa responsabilidad, llevan a cabo con la elección de un centro educativo para ellos. Esto implica tener en cuenta cómo entienden su responsabilidad (sección 1), a qué edad deciden llevarles a ese centro y cuáles son los factores que influyen en su decisión (sección 2), y qué tipo de centro, en definitiva, eligen, así como las razones para hacerlo (sección 4). Previamente, recogemos las enseñanzas que arroja al respecto el debate estadounidense sobre la libertad de elección escolar (sección 3).

#### ■ 1. LOS PADRES, RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

##### ■ *Las familias, y después los profesores, son los responsables de la educación de los hijos*

Nuestros entrevistados muestran un consenso casi universal acerca de los agentes responsables de la educación de los hijos; un consenso del que no se desvía significativamente ningún grupo de los considerados. Un 96% coincide en señalar que la principal responsabilidad de educar a los hijos recae en primer lugar en las familias, de modo que quienes citan las otras alternativas propuestas, estado (1%) o profesores (3%) recogen un número ínfimo de menciones (cuadro 2.1). En segundo lugar, dicha responsabilidad recaería casi exclusivamente en los profesores, citados por un 88%, de modo que las menciones al estado (5%) y las familias (4%) son mínimas.

Es curioso que casi nadie mencione al estado. A primera vista, esto podría querer decir que los padres, primero, asumen su propia responsabilidad y, segundo, delegan en profesionales de la educación. Cabe incluso imaginar que ello implique que desconfían de que las directrices de dicha educación las establezcan burócratas y políticos. Sin duda, estas hipótesis requieren una investigación adicional. En todo caso, no está claro que sean conscientes de que el estado actúa a través de los profesores, al fijarles a estos programas más o menos estrictos y ser su empleador en la mayoría de los casos.

Cuadro 2.1

### ¿EN QUIÉN CREE USTED QUE RECAE LA PRINCIPAL RESPONSABILIDAD DE EDUCAR A LOS HIJOS?

	EN PRIMER LUGAR	EN SEGUNDO LUGAR	ACUMULADO
En las familias	95,6	4,1	99,7
En el estado	0,8	4,9	5,6
En los profesores	3,3	88,2	91,2
En ninguno (no leer)	0,0	1,2	0,0
Ns/nc	0,3	1,7	0,3
<i>N (mitad A de entrevistados)</i>	<i>404</i>	<i>403</i>	<i>404</i>

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

#### ■ De hecho, creen que la familia es lo que más influye

Probablemente los padres reconocen su responsabilidad porque creen que lo que hagan con sus hijos tiene efectos importantes. Lo mismo, en menor medida, cabe decir de su confianza en los profesores. Al menos eso es lo que parece deducirse de sus respuestas a una pregunta acerca de qué creen que, en realidad, acaba influyendo más en la educación de los hijos. Una amplia mayoría cita en primer lugar como influencia mayor a la familia (73%), pero no son pocos los que citan a los amigos o compañeros (16%). Muy pocos citan a la escuela (7%) y menos todavía a los medios de comunicación (3%) (cuadro 2.2). Entre los que responden por la influencia mayor en segundo lugar, una mayoría escasa (51%) menciona a la escuela, mientras que los amigos son más mencionados que antes (24,5%) y la familia, lógicamente cae a un tercer puesto (14%), subiendo las menciones a

Cuadro 2.2

### ¿QUÉ CREE QUE, EN REALIDAD, ACABA INFLUYENDO MÁS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS, LA FAMILIA, LA ESCUELA, SUS AMIGOS Y COMPAÑEROS, O LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN?

	EN PRIMER LUGAR	EN SEGUNDO LUGAR	ACUMULADO
Familia	72,9	13,9	86,5
Escuela	6,9	50,7	56,8
Amigos o compañeros	15,8	24,5	39,8
Medios de comunicación	2,8	10,2	12,8
Ninguno	0,4	—	0,4
Ns/nc	1,2	0,8	1,2
<i>N (mitad B de entrevistados)</i>	<i>416</i>	<i>409</i>	<i>416</i>

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

los medios de comunicación (10%). En conjunto, acumulando las respuestas dadas en primer y en segundo lugar, un 86,5% cree que la mayor influencia viene de la familia, un 57% de la escuela y un 40% del grupo de amigos.

El juicio «acumulado» casi no recoge variaciones por grupos de padres, pero sí aparece alguna reseñable si nos fijamos sólo en la influencia citada en primer lugar (cuadro 2.3). La mención a la familia es superior entre los entrevistados universitarios (87%) que entre aquéllos con un nivel educativo inferior (entre 67 y 70%), lo cual sugiere que los pri-

Cuadro 2.3

### ¿QUÉ CREE QUE, EN REALIDAD, ACABA INFLUYENDO MÁS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS, LA FAMILIA, LA ESCUELA, SUS AMIGOS Y COMPAÑEROS, O LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN? EN PRIMER LUGAR\*

	FAMILIA	ESCUELA	AMIGOS O COMPAÑEROS	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	N (MITAD B DE ENTREVISTADOS)
Total	72,9	6,9	15,8	2,8	416
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	67,2	6,2	24,4	1,6	169
Secundarios	69,8	9,4	13,7	3,6	144
Superiores	86,7	4,4	4,5	3,6	102
<b>Tipo de hogar</b>					
Biparental	74,5	6,5	15,1	2,4	376
Monoparental	57,7	10,7	22,7	6,3	40
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>					
Público	66,8	7,4	20,0	3,0	248
Concertado	83,0	6,5	7,7	2,8	145
Privado	74,8	3,4	21,8	0,0	22
<b>Expectativas de máximo nivel de estudios</b>					
Como mucho graduado en ESO	54,9	21,9	23,2	0,0	23
CFGM o Bachillerato	61,6	16,0	22,4	0,0	44
CFGS o diplomatura	74,7	1,9	18,5	3,1	41
Licenciatura	84,5	3,1	11,3	1,1	67
<b>Número de libros en el hogar</b>					
Hasta 50	62,0	7,4	26,1	4,0	123
De 51 a 100	74,8	7,8	12,0	2,9	113
De 101 a 200	73,7	7,6	13,5	1,4	90
Más de 200	85,7	3,4	8,3	2,6	85

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos quitado las columnas de «ninguno» y «ns/nc», para simplificar el cuadro y porque suponen porcentajes ínfimos.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

meros creen poder hacer más por sus hijos que los segundos, esto es, que creen en mayor medida poder llevar con cierta firmeza las riendas de la educación de sus hijos, como si tuvieran más medios o se sintieran, por su educación, más capaces. Justamente, entre los no universitarios se dan porcentajes mayores de mención del factor que, aparentemente, más escapa del control de los padres, el grupo de amigos: lo menciona hasta un cuarto (24%) de los encuestados que, como mucho, tienen estudios primarios completos, un 14% de los que los tienen secundarios y casi ninguno (4,5%) de los universitarios. Del mismo modo, la «confianza» en las capacidades de la familia es mayor entre quienes más libros tienen en el hogar, lo cual es un indicador de capital cultural (ligado, a su vez, al capital educativo de los padres): hasta un 86% menciona la familia entre los que tienen más de 200 libros en casa, por un 62% entre quienes como mucho tienen 50. Y en un sentido similar opera la expectativa del nivel de estudios máximo que alcanzará su hijo, un indicador asociado al rendimiento escolar del niño (como veremos), pero también al nivel de estudios de los padres. Los que confían en un nivel de licenciatura para su hijo mencionan más la familia (84,5%) que quienes creen que su hijo, como mucho, conseguirá graduarse en ESO (55%).

También cabe interpretar de modo similar el que los padres que viven en familias biparentales mencionen más la familia (75%) que los que tienen que ocuparse ellos solos (más bien, ellas solas) de sus hijos (58%).<sup>1</sup>

Igualmente, quienes llevan a su hijo a un centro escolar concertado mencionan más la familia (83%) que quienes lo llevan a uno público (67%), lo cual sería coherente con que los padres que eligen un centro concertado (o privado) para sus hijos invierten más energías, al menos, en la búsqueda de colegio, a través de la cual estarían intentando elegir un medio escolar más adecuado, sin aceptar el que vendría dado «por defecto», como es más común entre quienes optan por la enseñanza pública (véase más adelante).

### ■ *Los niños, responsables a los siete años*

¿Asignan los padres alguna responsabilidad a sus hijos en su educación y, en general, en lo que su propia vida va dando de sí? Aparentemente, sí, al menos tal como respondieron a nuestra encuesta. Quisimos contrastar la opinión de los padres sobre la versión tradicional de la responsabilidad infantil, la de que los niños deberían acostumbrarse a asumir siempre la responsabilidad por sus propios actos a partir de una edad temprana, como los siete años, porque era entonces cuando, se suponía, los niños alcanzaban el uso de la razón (lo que, en la España católica tradicional implicaba que, también a los siete años, hacían su primera comunión).

<sup>1</sup> La diferencia no llega a ser significativa al 95%.

Cuadro 2.4

### ¿CREE QUE LOS NIÑOS DEBERÍAN ACOSTUMBRARSE A ASUMIR SIEMPRE LA RESPONSABILIDAD POR SUS PROPIOS ACTOS A PARTIR DE UNA EDAD TEMPRANA, COMO LOS SIETE AÑOS?

Sí	77,0
No	21,6
Ns/nc	1,4
<i>N (mitad A de entrevistados)</i>	404

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Más de tres cuartos de los entrevistados (77%) estuvieron de acuerdo con esa formulación de la responsabilidad infantil, aunque alrededor de un quinto (22%) no lo estuvo (cuadro 2.4).

Lo que no sabemos es qué entienden los padres por «asumir siempre la responsabilidad» por los propios actos. La ausencia de variaciones por grupos de padres no nos ayuda en ello.

#### ■ *La responsabilidad del fracaso escolar*

También se observa un reconocimiento de la responsabilidad que atañe a los hijos en las respuestas a una pregunta por la causa principal del fracaso escolar (cuadro 2.5). Más

Cuadro 2.5

### DE LAS SIGUIENTES, ¿CUÁL SERÍA LA CAUSA PRINCIPAL DEL FRACASO ESCOLAR?

El poco esfuerzo de los alumnos	35,7
La poca capacidad de los alumnos	1,7
La poca capacidad o dedicación de los profesores	11,4
La poca colaboración de las familias	25,6
El poco interés de los contenidos que se enseñan	11,2
Un poco de todo*	4,7
El sistema educativo / el estado*	3,3
Otra, ¿cuál?	2,7
Ns/nc	3,8
<i>N (mitad A de entrevistados)</i>	404

\* Respuesta codificada a posteriori a partir de contestaciones espontáneas que no optaban por ninguna de las prefijadas.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.



de un tercio (36%) cree que la causa es el poco esfuerzo de los alumnos. En segundo lugar, un 26% cita la poca colaboración de las familias, lo cual es coherente con las altas expectativas que hemos visto más arriba, pero también con el discurso sobre la necesidad de cooperación familiar que ha acabado dominando en el *establishment* educativo y al que prestamos atención en el capítulo 3 de este libro. Si sumamos ambos porcentajes, junto con el 2% que alude a la poca capacidad de los alumnos, tendríamos que casi dos tercios (63%) de los padres achacan el fracaso escolar, por así decirlo, a problemas en la «demanda» de educación (los alumnos, sus padres).

Por otra parte, se observa cómo, en realidad, son relativamente pocos los que ven problemas en la «oferta» de educación (un 26%): un 11% menciona la poca capacidad o dedicación de los profesores, y otro 11% el poco interés de los contenidos que se enseñan, a lo que habría que añadir un 3% que, espontáneamente, se refiere a factores como el sistema educativo o el estado. Es obvio que esta disposición a no ver los problemas de oferta presagia una proclividad a no ver la necesidad de reformas en ese área, y puede explicar parte de la satisfacción con el funcionamiento ordinario de las instituciones educativas (ver *infra* capítulos 3 y 5).

## ■ 2. LA EDAD DE INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN

Con carácter previo al análisis del proceso de elección de centro escolar, quisimos, en esta ocasión, determinar a qué edad habían comenzado los encuestados a llevar al hijo de referencia al colegio, o, más bien, a un centro que ofreciera alguna forma de enseñanza infantil, aunque fuera una guardería. Nuestro interés deriva de un razonamiento bastante extendido acerca de la conveniencia de una escolarización temprana para mejorar el rendimiento escolar, especialmente de los niños menos favorecidos social y económicamente.<sup>2</sup>

Como es sabido, en España la enseñanza, que no necesariamente escolarización, obligatoria, comienza en el curso en que el niño cumple seis años, pero en la actualidad casi todos los padres llevan a sus hijos al colegio, como poco, desde el curso en que cumplen tres años, cursando casi todos una enseñanza reglada, la Educación Infantil.<sup>3</sup> Por tanto, lo que nos interesaba era conocer cuántos padres se adelantaban a esa edad y cuántos, en principio, pocos, retrasaban el ingreso en la escuela, así como sus características distintivas, de tenerlas.

Como se ve en el cuadro 2.6, un 46% de los alumnos que estudiamos habría comenzado a ir a la escuela a los tres años. Con dos años, esto es, con menos edad, pero no nece-

<sup>2</sup> De hecho, en otro trabajo, hemos podido comprobar los efectos positivos de aquella en los niveles de repetición tal como pueden medirse con el estudio PISA 2003 (Fernández y Rodríguez 2008); pero la cuestión requiere una discusión más amplia (ver también los resultados, más tentativos, aducidos en el capítulo 5).

<sup>3</sup> En el curso 2005-2006 estaba escolarizado el 96% de los niños de 3 años, y el 29,9% de los de 2 años (Ministerio de Educación 2007).

Cuadro 2.6

### ¿A QUÉ EDAD COMENZÓ A IR A LA ESCUELA O GUARDERÍA? NOS REFERIMOS A ENSEÑANZA INFANTIL, NO A PRIMARIA

Con menos de 1 año	4,0
Con 1 año	12,2
Con 2 años	24,3
Con 3 años	46,0
Con 4 años	9,7
Con más de 4 años	3,7
Media	2,58
N	820

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

sariamente antes del curso en que el niño cumpliera los tres años, habría empezado el 24%. Claramente por debajo del curso modal de los tres años estaría el 12% que habría empezado con un año y el 4% que lo habría hecho antes de cumplirlo. La ambigüedad de la pregunta, difícil de resolver, sugiere que una gran mayoría de estos dos últimos grupos se estará refiriendo a una guardería, lo que no necesariamente implica un aprendizaje escolar. Más interés tiene que no son pocos los que ingresaron con más de tres años: un 10% con cuatro, y un 4% con cuatro o más. La media de los que contestan sería de 2,58 años.

La variación de esa media de edad según las categorías que manejamos arroja algo de luz sobre quiénes «se adelantan» a lo común y quienes «se retrasan» (cuadro 2.7). Por lo pronto, en la medida que la reducción de la edad de ingreso en la escuela es un proceso que lleva dándose bastantes años, es lógico que la media sea superior en los estudiantes de ESO (2,81 frente a 2,42 de los de Primaria) y que vaya aumentando a medida que avanzamos en el curso del hijo de referencia (desde 2,31 para el primer ciclo de Primaria hasta 2,91 para el segundo ciclo de ESO).

En realidad, casi dos tercios de los matriculados en el primer ciclo de Primaria fueron escolarizados antes de cumplir los tres años.

Una diferencia clara se da entre los hijos de españoles y los de extranjeros. En los primeros, como representan la gran mayoría de la muestra, la media (2,51) es, lógicamente, muy parecida a la global, pero en los segundos es significativamente más alta (3,39). Otras diferencias son menores, pero son relevantes, ya que confirman conclusiones de la bibliografía sobre estos temas. Cuanto mayor el nivel de estudios de los entrevistados (recorremos que son en su gran mayoría mujeres), antes ha ido el niño a la escuela, bien porque a las madres con más nivel de estudios les convence más el argumento de la escolarización temprana, bien porque entre esas madres es más probable encontrar mujeres que trabajan fuera de casa, para cuyas familias la escolarización temprana sería, entonces, un medio de

Cuadro 2.7

### ¿A QUÉ EDAD COMENZÓ A IR A LA ESCUELA O GUARDERÍA? NOS REFERIMOS A ENSEÑANZA INFANTIL, NO A PRIMARIA

	CON 1 AÑO O MENOS	CON 2 AÑOS	CON 3 AÑOS	CON 4 AÑOS O MÁS	MEDIA	N
<b>Total</b>	16,2	24,3	46,0	13,4	2,58	820
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>						
Primaria	18,1	28,6	44,8	8,5	2,42	482
ESO	13,5	18,3	47,7	20,5	2,81	338
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>						
Primaria, 1º	21,2	33,6	38,7	6,5	2,31	176
Primaria, 2º	17,3	24,5	48,9	9,3	2,49	154
Primaria, 3º	15,4	26,9	47,8	9,9	2,49	152
ESO, 1º	11,3	23,0	52,8	12,9	2,70	158
ESO, 2º	15,4	14,1	43,3	27,2	2,91	180
<b>Sexo del entrevistado</b>						
Hombre	11,2	25,2	48,6	15,0	2,77	139
Mujer	17,3	24,1	45,5	13,1	2,55	681
<b>Estudios del entrevistado</b>						
Hasta primarios completos	11,0	21,7	51,0	16,3	2,75	329
Secundarios	19,6	25,8	41,7	13,0	2,49	307
Superiores	20,0	26,5	44,4	9,1	2,43	184
<b>Situación laboral de la madre</b>						
Trabaja	20,3	24,0	44,4	11,3	2,47	483
No trabaja	10,4	25,1	48,2	16,3	2,74	327
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>						
Alto	14,8	35,6	44,0	5,5	2,40	127
Medio-alto	23,7	23,2	42,4	10,8	2,37	156
Medio	15,4	23,9	45,1	15,6	2,64	391
Medio-bajo y bajo	11,6	16,8	54,2	17,4	2,82	146
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>						
Española	16,9	25,3	46,6	11,2	2,51	753
Extranjera	8,4	13,5	39,1	39,0	3,39	67
<b>Tamaño de la localidad de residencia (en habitantes)</b>						
Hasta 10.000	10,1	20,4	55,0	14,4	2,75	196
De 10.001 a 50.000	17,3	21,8	48,3	12,7	2,55	235
De 50.001 a 200.000	16,9	26,5	40,9	15,7	2,62	199
Más de 200.000	20,5	29,2	39,3	11,0	2,41	190
<b>Comunidad autónoma de residencia</b>						
Andalucía	12,1	26,4	41,5	20,0	2,72	160
Cataluña	31,4	27,2	35,9	5,5	2,16	131
Madrid	18,8	22,1	47,0	12,1	2,51	108
Norte (Galicia, Asturias, Cantabria, P. Vasco, Navarra)	8,7	28,4	52,2	10,7	2,66	110
Castillas (C. León, C. La Mancha, La Rioja, Extremadura)	10,8	16,8	61,4	11,0	2,75	112
Este (Aragón, C. Valenciana, Baleares, Murcia, Canarias)	15,5	23,9	43,7	16,9	2,65	200

Cuadro 2.7 (continuación)

### ¿A QUÉ EDAD COMENZÓ A IR A LA ESCUELA O GUARDERÍA? NOS REFERIMOS A ENSEÑANZA INFANTIL, NO A PRIMARIA

	CON 1 AÑO O MENOS	CON 2 AÑOS	CON 3 AÑOS	CON 4 AÑOS O MÁS	MEDIA	N
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>						
Público	13,7	22,3	48,0	16,0	2,69	545
Concertado	21,3	28,0	42,6	8,0	2,36	240
Privado	21,6	31,4	35,3	11,8	2,41	33
<b>Número de libros en el hogar</b>						
Hasta 50	12,8	15,6	51,6	20,1	2,86	252
De 51 a 100	17,9	26,7	38,3	17,1	2,59	232
De 101 a 200	18,8	25,4	49,0	6,8	2,38	165
Más de 200	16,8	33,8	44,6	4,9	2,35	156
<b>Frecuencia con la que ayuda al hijo a hacer los deberes</b>						
Siempre o casi siempre	17,7	30,1	43,0	9,2	2,41	379
Bastantes veces	22,6	15,5	53,6	8,3	2,47	84
Algunas veces	11,8	23,6	50,0	14,6	2,74	144
Pocas veces	9,1	20,0	49,1	21,8	2,94	110
Nunca o casi nunca	16,5	15,5	45,4	22,7	2,81	97
<b>Religiosidad del entrevistado</b>						
No creyente ni practicante	28,5	30,4	31,0	10,1	2,15	104
No practicante	16,9	23,1	47,9	12,1	2,56	261
Poco practicante	13,5	23,9	47,2	15,3	2,69	355
Muy practicante	11,9	23,2	50,4	14,5	2,70	88

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

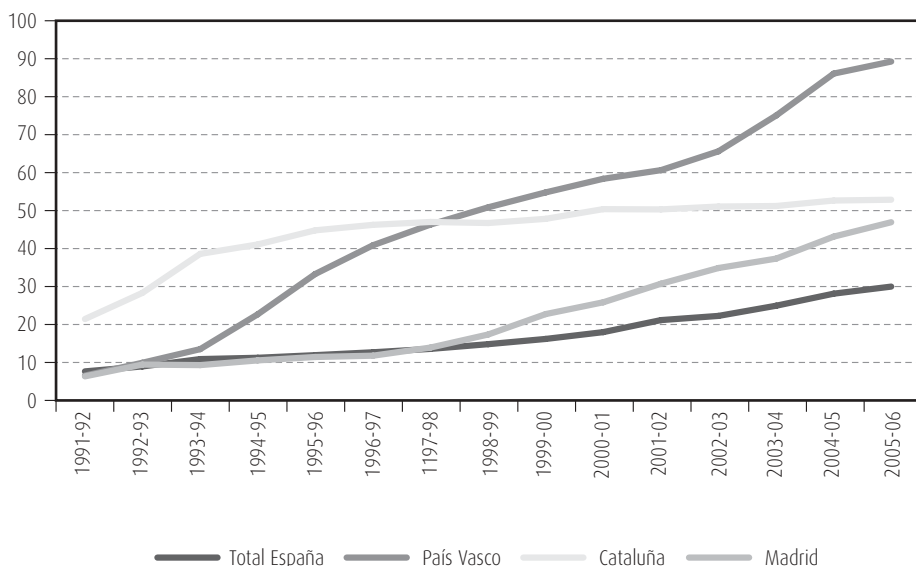
conciliación de la vida familiar y la laboral. Confirmaría esto último la diferencia existente entre los hijos de madres que actualmente trabajan fuera de casa y los hijos de las que no lo hacen: 2,74 vs 2,47. En la misma línea operaría el estatus socioeconómico del hogar.

Llama la atención lo distintos que son los resultados de Cataluña, con una media de 2,16 años. Cabría imaginar que ello se debe a que su nivel medio de estatus socioeconómico es mayor, pero, entonces, también debería destacar el caso de Madrid, y no lo hace. Quizá hay un componente local. De hecho, es así. Tomando, por ejemplo, las tasas de escolarización netas a los dos años, en Cataluña rondaban el 20% al comenzar los años noventa del siglo pasado, mientras que la media española rondaba el 7% (gráfico 2.1). Durante bastantes años, las tasas catalanas fueron las máximas, aunque fueron superadas por las del País Vasco a finales de los noventa.<sup>4</sup> En la actualidad, la tasa vasca, cercana al 90% es la máxima, y la catalana es la segunda, algo superior al 50%, mientras que la global espa-

<sup>4</sup> De hecho, la media de edad de escolarización para nuestros entrevistados del País Vasco es de 2,35 años, pero no lo hemos considerado como dato relevante al tratarse de una submuestra muy pequeña.

Gráfico 2.1

## ESPAÑA (1991-2005). TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN A LOS 2 AÑOS



Fuente: Elaboración propia con datos de MEC (2007).

ñaola apenas alcanza el 30%. Como contraste, se muestra en el gráfico la Comunidad de Madrid, que tiene hoy una tasa relativamente alta, pero cuyo crecimiento ha sido mucho más reciente. Todo ello sugiere la relevancia de tener en cuenta los efectos acumulativos de distintas políticas públicas de enseñanza.

Es interesante, también, mencionar las diferencias por tamaño de la localidad de residencia, pues son apreciables. Los niños que viven en localidades pequeñas (hasta 10.000 habitantes) empezaron con una media de 2,75 años, por 2,41 de los niños en localidades de más de 200.000 habitantes. Esto apunta a tres posibilidades: que se retrase más la edad escolar en entornos sociales más tradicionales (más «rurales»), en los que las nuevas ideas o modas tardan algo más en penetrar; que en las localidades pequeñas la disposición de plazas de educación infantil sea menor; o que, simplemente, en localidades más «rurales» haya menos mujeres trabajadoras y/o con estudios superiores, de modo que el tamaño del hábitat estaría, en realidad, reflejando la influencia de otras variables.

Otros cruces permiten entender, mejor que los anteriores, lo que puede haber de estrategia de maximización de resultados escolares a largo plazo en el haber llevado pronto al hijo al colegio. Por una parte, los niños que van a un colegio público comenzaron su

enseñanza más tarde (2,69 años) que los que van a uno concertado o privado (2,36/2,41 años). Como vimos en nuestro estudio del año 2000 y volveremos a comprobar en éste, los padres que eligen un colegio privado o concertado se muestran, en general, más implicados en la educación formal de sus hijos que los que eligen un colegio público. Lo que esta diferencia sugiere es que esa implicación diferencial se remonta, al menos parcialmente, a la primera decisión, la de cuándo iniciar la escolarización de los hijos.

Por otra parte, la implicación en el aprendizaje escolar del hijo medida por la frecuencia con que el entrevistado le ayuda a hacer los deberes también arroja diferencias significativas. Cuanto más frecuente esa ayuda, más baja la edad de escolarización, de modo que los que más ayudan escolarizaron a su hijo, por término medio, antes de los dos años y medio, y los que menos, también por término medio, esperaron hasta los dos años y diez meses, aproximadamente. No lo incluimos en el cuadro 2.7, ya bastante sobrecargado, pero la edad de escolarización también cae entre quienes llevan a sus hijos, matriculados en Primaria, al museo o al teatro frente a quienes no lo llevan, así como entre quienes con más frecuencia les toman la lección.

Dos de los cruces significativos son, de todos modos, extraños, aunque sugerentes. Por una parte, si quien responde a la entrevista es la madre del niño, la media de edad es inferior que si el entrevistado es el padre (2,55 frente a 2,77). Puede que esos padres, a pesar de afirmar que son ellos quienes más se ocupan de la educación formal de los hijos, recuerden peor que las madres las circunstancias de la primera escolarización. O puede que no entiendan lo mismo por «ir a la escuela», excluyendo más que las madres el ingresar en una guardería. O puede que, como hipótesis más interesante, hayan sido, efectivamente, las madres más implicadas en la educación de los hijos las que más hayan impulsado, al menos en tiempos recientes, el proceso de reducción de la edad escolar.

Por otra parte, hay una cierta relación entre la religiosidad del entrevistado y la edad escolar, que merece cierta reflexión. Entre los no creyentes la media de edad es mínima, de 2,15 años, lo cual les diferencia del resto de los grupos según su nivel de creencias y práctica religiosa. Quizá aquéllos sean los entrevistados «menos tradicionales» y, por tanto, más susceptibles de aceptar nuevas ideas o modas. O quizá se trate de entrevistados que creen que tienen menos que enseñarles a sus hijos, en términos de educación social y moral, porque se sientan menos seguros a este respecto. O quizá se trate de que los que se dicen no creyentes están más desconectados de sus familias, bien físicamente, porque vivan más lejos de sus padres, bien «culturalmente», porque su diferencia cultural se traduzca en relaciones menos intensas con la familia. Obviamente, se trata de hipótesis que habría que refinar y que corroborar empíricamente.

Para completar el análisis de la edad de inicio de la escolarización, podemos poner en juego las anteriores variables actuando conjuntamente, para poder deslindar la influencia de cada una de ellas, y resolver algunas de las dudas formuladas más arriba. En el

Cuadro 2.8

## FACTORES CONDICIONANTES DE LA EDAD DE PRIMERA ESCOLARIZACIÓN

	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES ESTANDARIZADOS		
	B	Error típ.	Beta	t	Sign.
(Constante)	2,61	0,15		17,75	0,000
Entrevistado: estudios universitarios	0,11	0,10	0,04	1,09	0,275
Entrevistado: nacionalidad extranjera	0,73	0,14	0,18	5,30	0,000
Hijo: matriculado en centro público	0,16	0,08	0,07	1,92	0,055
Entrevistado: ayuda pocas veces, nunca o casi nunca en los deberes	0,27	0,09	0,10	3,03	0,002
Hijo: curso en que está matriculado	0,06	0,01	0,17	4,81	0,000
Entrevistado: mujer	-0,50	0,10	-0,17	-4,98	0,000
Localidad de residencia hasta 10.000 habitantes	0,15	0,09	0,06	1,75	0,081
Entrevistado: no creyente	-0,47	0,11	-0,14	-4,11	0,000
Tienen hasta 75 libros en casa	0,17	0,08	0,07	2,14	0,032
Estatus socioeconómico familiar alto/medio alto	-0,20	0,09	-0,09	-2,28	0,023
Madre del hijo trabaja fuera de casa	-0,21	0,08	-0,09	-2,71	0,007
Residen en Cataluña	-0,51	0,10	-0,17	-5,10	0,000

$N= 810$ ;  $R^2$  corregida = 0,18.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

cuadro 2.8 se recoge una regresión múltiple con la variable «edad de primera escolarización» como dependiente y versiones *dummy* (es decir, con valores 0 y 1) de casi todas las variables antes comentadas. Lo más llamativo es que la mayoría de las variables independientes mantiene una asociación significativa (al nivel de confianza del 95%) y sustantiva con la variable dependiente, y, de las tres que no lo hacen, dos están al borde de la significación.

Podemos comprobar, entonces, cómo el que el entrevistado sea extranjero, aun teniendo en cuenta un conjunto de variables que puedan estar relacionadas con la nacionalidad (sobre todo las de nivel socioeconómico o tipo de centro), añade 0,73 años (o casi 9 meses) a la edad de escolarización. Y cómo, por ejemplo, también controlando otros factores, el que el entrevistado tenga un estatus socioeconómico alto o medio-alto resta 0,20 años (2,4 meses), o el que la madre trabaje fuera de casa resta 0,21 años (2,4 meses). O cómo el residir en Cataluña resta 0,51 años (6 meses). Hay que resaltar, por último, que la variable de educación del entrevistado (medida aquí como una *dummy* en la que el «1» es «tiene estudios superiores») cambia el signo de su asociación con la dependiente, si bien la relación no es significativa.

### ■ 3. ENSEÑANZAS DEL DEBATE SOBRE LA LIBERTAD DE ELECCIÓN ESCOLAR EN ESTADOS UNIDOS

Introducimos ahora una referencia que permite poner en el contexto de una reflexión y de una evidencia empírica más amplia los resultados de nuestra encuesta en el tema de la elección de centro, que presentamos en la sección siguiente. A este respecto, cabe combinar una consideración de principios (la elección es necesaria como ejercicio de una libertad fundamental) y una consideración pragmática. En este caso, nos limitamos a hacer una referencia a la discusión desde el punto de vista de la importancia de la elección de centro por parte de los padres para la mejora del sistema educativo. En este terreno, la experiencia norteamericana puede ser relevante.<sup>5</sup>

El debate empírico sobre las preferencias de los padres estadounidenses no puede entenderse al margen del cambio cultural y de la expansión de políticas pro elección desde finales de los años ochenta. Impelidos por una corriente de pensamiento defensora de una mayor libertad de elección escolar como vía para mejorar los niveles de enseñanza, al menos trece estados han seguido el ejemplo de Minnesota, que en 1987 instituyó el primer plan pro elección, mientras que otros muchos distritos escolares y estados están discutiendo la adopción de alguna variante de este tipo de planes, dando lugar a un campo cada vez más amplio de experimentación político-académica. El cuerpo legislativo pro elección escolar incluye cinco grandes tipos de planes. El primero, el modelo a escala de distrito escolar que permite a los padres elegir entre las escuelas públicas con admisión libre dentro del distrito (también llamadas *magnet schools*), que ha sido el más frecuentemente implementado. El segundo modelo se refiere a los centros públicos con fines, currículum y regulación interna autónoma del distrito escolar en que están inscritos (*charter schools*). El tercero, el modelo a escala estatal que permite elegir fuera del distrito pero dentro del estado a condición de que haya plazas. El cuarto es más controvertido, y menos implementado, y se refiere a la elección de centros privados por medio de cheques escolares o *vouchers*, concedidos a familias de pocos recursos, estudiantes en distritos de bajo rendimiento o todo el cuerpo escolar de un distrito o estado. Finalmente, otra alternativa mencionada en el debate sobre la elección escolar se refiere a créditos fiscales al gasto escolar en centros privados (Carnegie Foundation 1992; Merrifield 2008).

La historia reciente del movimiento estadounidense contemporáneo a favor de la libre elección escolar tiene un hito decisivo en los años sesenta cuando el economista liberal Milton Friedman (1962) defendió la sustitución del sistema educativo obligatorio centralizado y burocratizado por mercados locales de centros educativos, en los que las familias elegi-

---

<sup>5</sup> También sería importante una referencia, entre otros, al caso de Suecia, donde los liberal-conservadores introdujeron, en 1992, un sistema de *voucher* o cheque escolar, que los socialdemócratas han mantenido con cambios menores. Véase, entre otros, Böhlmarle y Lindahl (2008).



rían racionalmente los centros que ofrecieran mayor rendimiento y la financiación correría a cargo del estado a través de cheques escolares. La propuesta de Friedman motivó un interés por el papel de la libertad de elección en la mejora del sistema educativo. Fruto del debate en círculos liberales y pro mercado, más tarde Chubb y Moe (1990) formularon una propuesta más pragmática para incorporar la elección al modelo educativo realmente existente. Estos autores arguyeron que se obtendrían mejoras colectivas no sólo de la creación de mercados de escuelas privadas, sino también de cuasimercados de escuelas públicas abiertas a la competencia local. Las deficiencias del sistema educativo obligatorio tienen su origen, para estos autores, en la falta de respuesta por parte de las escuelas públicas a las demandas de los consumidores de educación. Por tanto, si se fomentara la competición entre centros educativos y la suerte de estos centros dependiera de la demanda que generasen, tendrían interés en aumentar la captación de estudiantes y en responder a la demanda de mejor calidad educativa por parte de las familias. Un razonamiento tal ha sustentado discursivamente la oleada de políticas pro elección.

Es importante considerar el contexto institucional y el debate normativo en el que se enmarca la discusión académica sobre preferencias escolares de los padres estadounidenses, porque han moldeado decisivamente la producción científica. De hecho, hasta la llegada de la segunda oleada del discurso pro elección y la promulgación de reformas legales no existían casi investigaciones cuantitativas sobre las preferencias de los padres sobre la educación de sus hijos, por lo que la orientación de los estudios ha estado muy marcada por el interés de evaluar los supuestos argumentales básicos detrás del movimiento pro elección. Estos argumentos son variados, y van desde el valor que tiene la libertad de elegir por sí misma hasta la mayor diversidad de la oferta educativa que se derivaría de la introducción de mecanismos de mercado en la enseñanza. La investigación empírica, de todos modos, se ha centrado en uno de los razonamientos, el que ha valorado los cheques escolares como medio para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o sociales desfavorecidas. El supuesto tras este argumento ha sido que la preferencia central de los padres en lo tocante a la elección de escuela es un rendimiento académico elevado, lo cual se manifestaría en la preferencia por colegios que *ceteris paribus* tengan un mejor rendimiento medio. Los estudios existentes han girado alrededor de cuestiones como cuánta importancia dan los padres al rendimiento académico medio del centro a la hora de elegir colegio, o, más en general, sobre los criterios que guían esa elección.

A continuación analizamos las respuestas ofrecidas para contestar estas preguntas, que han variado sensiblemente según el tipo de evidencia utilizado. Por un lado, las encuestas de opinión han apuntado que la calidad de la enseñanza es un objetivo de primer orden a la hora de elegir escuela. Pero, por otro lado, los estudios basados en indicadores indirectos de las razones implícitas en las elecciones efectivas de colegio, y no las declaradas en las encuestas (que pueden estar aquejadas del problema de la respuesta socialmente correcta), sugieren que junto a la calidad educativa como razón expresa predominante hay

que tener en cuenta la relevancia de otros criterios de elección de colegio, tales como su cercanía al hogar y su composición étnica o de clase social.

Comencemos por los estudios basados en encuestas de opinión. Consistentemente, estos estudios sugieren que el acceso a una enseñanza de calidad es el criterio más importante a la hora de elegir centro escolar. Schneider *et al.* (1998) analizaron una encuesta a 400 padres de alumnos de cuatro distritos muy diversos del área metropolitana de Nueva York, y comprobaron que, para esos padres, tener notas medias altas y que promuevan la disciplina son atributos importantes de la escuela, mientras que casi ninguno mencionó la composición étnica del centro como relevante. En una publicación posterior, Schneider *et al.* (2000) recogieron las respuestas de esos mismos padres a la pregunta de qué cualidades de los colegios son importantes. Ante una lista de once posibles respuestas, el 40% eligió la «calidad del profesorado», por encima de «altos resultados en test estandarizados» (15%), con sólo el 2% mencionando la localización de la escuela. Como concluyen, «esta pauta ilustra que, en general, la mayoría de los padres cree que las condiciones académicas son los atributos más importantes de los centros educativos» (2000: 94-95). La prevalencia de la respuesta de la calidad del profesorado era menor entre padres sin estudios superiores, o de raza negra o hispanos, pero para todos los grupos seguía siendo la categoría más mencionada.

Por otra parte, Kleitz *et al.* (2000) trabajaron con una muestra representativa de padres de alumnos de Texas que habían elegido una *charter school* (escuelas públicas con matriculación libre y bastante libertad para establecer el currículo y los métodos de enseñanza) para sus hijos, y descubrieron que a la hora de optar por uno de estos centros, los factores principales fueron, por este orden, la «calidad de la educación», el «tamaño de las clases», y, muy por detrás, su localización y la presencia en el centro de amigos del estudiante. De hecho, la preferencia por una mejor calidad de la enseñanza, mencionada por el 95% de los encuestados como un factor importante, no estuvo mediada por el grupo étnico ni el estatus socioeconómico. Por tanto, hay evidencia sólida de que los padres declaran valorar la calidad de la enseñanza por encima de cualquier otro atributo de los centros (Schneider y Buckley 2002: 138). Pero, ¿corresponde esta declaración con su comportamiento efectivo, o son incoherentes sus declaraciones y sus acciones?

Dos estudios sobre el comportamiento de los padres han ofrecido indicaciones sólidas de que los padres están eligiendo colegios con un mejor rendimiento medio. Las investigaciones de Black (1999) y Hoxby (1999) utilizan una metodología innovadora y una perspectiva supraindividual para separar el efecto del estatus socioeconómico de los padres de sus decisiones educativas. Black (1999) analizó el efecto de la calidad educativa de las escuelas públicas (medida con la nota media de la escuela en un test estandarizado) sobre el precio de las casas en distritos escolares de Massachussets con el fin de estimar el *premium* que ponen los padres en la calidad de la educación. Este estudio contiene un importante avance metodológico respecto a otras investigaciones sobre el mercado inmobiliario y la calidad de las escuelas, ya que se centra en las casas en los límites de los distritos edu-

cativos, lo cual permite eliminar los posibles efectos de las diferencias socioeconómicas medias entre barrios, pues serán mínimas en las zonas limítrofes entre distritos. Su principal resultado es que un crecimiento del 5% en la nota media de una escuela (una desviación estándar) produce un aumento en el precio de las viviendas del 2,1%.

También con el objetivo de medir el *premium* que los padres ponen en la calidad de las escuelas, Hoxby (1999) utilizó otra metodología innovadora. Partiendo de que las áreas metropolitanas estadounidenses incluyen un número muy variable de distritos escolares, comparó las características de los centros educativos en distritos con distintos niveles de competición entre escuelas. La conclusión principal del ejercicio estadístico es que «las escuelas que operan en áreas metropolitanas donde los padres pueden elegir más fácilmente entre distritos muestran currículos más exigentes, requisitos académicos más estrictos y entornos más estructurados y orientados a la disciplina» (1999: 311-312). Hoxby asume que esta relación estadística (basada en correlaciones lineales simples) revela que en contextos más competitivos los padres pueden imponer criterios de mayor calidad a las escuelas.

A pesar de estos hallazgos, en los estudios basados en encuestas de opinión, los padres pueden estar respondiendo la respuesta «socialmente correcta» y tener más motivos que los que declaran expresamente. De hecho, el *premium* encontrado por Black puede referirse tanto a la calidad media de la enseñanza de la escuela como a su composición étnica, pues no tiene en cuenta las variaciones en la estructura demográfica de los centros. Por tanto, conviene revisar el resto de estudios empíricos sobre preferencias educativas efectivas de los padres para tener una imagen más completa de los hallazgos.

Conviene considerar qué otras razones pueden tener los padres en el proceso de toma de decisiones sobre la escuela de sus hijos más allá de la calidad de la enseñanza. La bibliografía ha apuntado otras tres posibles razones. Una primera razón es la proximidad geográfica. Como han señalado Smith y Meier (1995: 464-465) la cercanía de la escuela es uno de los pocos datos objetivos fáciles de recabar. De hecho, elegir un colegio cercano (o en el área de acción cotidiana de los padres) puede considerarse una acción racional si los padres disponen de información limitada, como suele suceder (al menos en países como España), para formarse un juicio sobre la calidad de los centros de la zona, o si desean maximizar el tiempo que los estudiantes pueden disponer para actividades extraescolares o preparar los deberes en casa.

Una segunda razón se refiere a la demanda de educación religiosa. Los centros públicos estadounidenses siguen un canon de estricto secularismo, por lo que la demanda de educación religiosa por parte de los padres ha de canalizarse a través de escuelas privadas. Finalmente, la tercera razón se refiere a la preferencia por un centro con una estructura sociodemográfica determinada. Esta razón, conocida como hipótesis de *cream-skimming*, indica que bastantes padres prefieren centros con una composición racial y/o socioeconómica congruente con la de su hijo o con la que perciben como deseable. Visto en términos

colectivos, la aplicación de esta razón reforzaría la segregación socioeconómica y racial del sistema educativo, y aumentaría las desigualdades de rendimiento entre centros. En un país en el que la principal brecha social sigue siendo la de la raza; en el que coexisten, por un lado, la segregación racial residencial y variaciones raciales en el rendimiento académico con, por otro lado, un potente discurso antidiscriminatorio, es posible que los padres sí tengan en cuenta la composición racial de las escuelas, aunque no lo declaren formalmente en sus respuestas en las encuestas.

¿Con qué evidencia contamos para corroborar cada una de estas hipótesis? Los estudios empíricos llevados a cabo en Estados Unidos sugieren que los padres consideran la proximidad de la escuela como una razón importante. Varios estudios de los años ochenta revisados por Elmore (1990: 306) indican que «las elecciones de educación están básicamente definidas por el lugar de residencia». Glazerman (1998) analizó las características del hogar y la escuela relacionadas con la elección de escuela primaria en un distrito de Minnesota que ofrece libertad de elección de colegio, y los resultados de su análisis multivariante sugieren que la distancia a pie y en autobús del centro estaban negativamente relacionadas con la probabilidad de que fuera elegido. Finalmente, en un estudio sobre la búsqueda de información sobre escuelas en una web estatal (DCschoolsearch.com), Schneider y Buckley indican que la localización de la escuela resultó el segundo aspecto más analizado después de la sección sobre las características del estudiantado (2002: 138).

La importancia concedida en Estados Unidos a la educación religiosa se demuestra fácilmente por la notable presencia de escuelas católicas y protestantes en el sistema educativo obligatorio. En cambio la prevalencia de concepciones sobre la distribución racial o de clase ideal a la hora de elegir colegio no es evidente por sí misma. No obstante, aunque la bibliografía es limitada numérica y metodológicamente, apunta que el aumento de oportunidades para la elección de escuela puede acabar incrementado la segregación racial y de clase. Un estudio clásico a este respecto es el de Henig (1996), quien analizó las solicitudes de transferencia de 450 familias a catorce *magnet schools* en un condado de Washington DC. Su estudio indica que cuanto mayor es el porcentaje de alumnos de minorías étnicas en el centro menor es la probabilidad de que reciban solicitudes de transferencia por parte de familias de raza blanca, mientras que cuanto mayor es el porcentaje de alumnos de raza negra o hispana mayor es la probabilidad de que alumnos de minorías soliciten ser transferidos a esa escuela. Smith y Meier (1995) evaluaron los determinantes de elegir un colegio privado en todos los distritos escolares de Florida. Con un análisis multivariante comprobaron que la proporción de estudiantes en escuelas privadas en cada condado no está relacionada con el rendimiento académico de las escuelas públicas pero sí está positivamente relacionada con la proporción de estudiantes de raza negra en escuelas públicas. Entre los padres de Minnesota que eligieron escuela primaria para sus hijos estudiados por Glazerman (1998), los afroamericanos tenían más probabilidades de elegir un colegio en los que hubiera proporcionalmente más estudiantes de su raza. En su estudio sobre la búsqueda de información sobre centros escolares en Washington DC, Schneider y Buckley (2002)

comprobaron que la característica de los centros que recibió más atención (medido por los *hits* en la web) fue la composición del estudiantado (casi un 30% de los *hits*), por delante de su localización (en torno al 23%), los resultados en tests estandarizados (en torno al 18%) y el rango de programas educativos disponibles (en torno al 17%). Más recientemente, Saporito (2003) investigó las probabilidades de presentar una solicitud de admisión en *magnet schools* para todos los alumnos del distrito escolar de Filadelfia.<sup>6</sup> Su evidencia indica que los estudiantes blancos tienen menos probabilidades de presentar la solicitud (posiblemente porque ya estén sobrerrepresentados en centros privados) y, más relevantemente, que la probabilidad de que los estudiantes blancos soliciten la admisión aumenta sustantivamente cuando la *magnet school* está en una zona con mayor proporción de estudiantes de minorías étnicas asistiendo a las escuelas de barrio públicas convencionales.<sup>7</sup>

Ahora bien, aunque fuera cierto que las políticas pro elección escolar han producido un aumento en la segregación racial y su consiguiente refuerzo de las diferencias socioeconómicas entre las distintas razas, ello no supone que este proyecto de reforma educativa surgiera como un proyecto de dominación racial. Muy al contrario, los textos de los principales proponentes de las reformas sugieren una creencia en que los beneficios de una mayor competencia entre las escuelas se distribuirían equitativamente o beneficiarán especialmente a los alumnos de bajos recursos. Por otra parte, algunos estudios de caso revelan que la reforma se llevó a cabo con el apoyo entusiasta de las minorías étnicas. Por ejemplo, para el caso del área metropolitana de Detroit, en la que existe una fuerte segregación entre las minorías, que residen en la urbe, y la mayoría blanca, que vive en el extrarradio, Lee *et al.* (1994) revelan que en los distritos donde la proporción de minorías étnicas era mayor y los ingresos per cápita eran menores se daba un mayor apoyo a la política pro elección de escuela. Por tanto, resulta más exacto considerar que el refuerzo de la segregación (todavía por demostrar más fehacientemente y medir en su exacta magnitud) ha de entenderse como una consecuencia no intencionada de los intentos de mejorar la enseñanza de todos los colectivos.

Finalmente, cabe reseñar otros estudios acerca de las preferencias educativas de los padres para conocer qué tipo de familias tienden a optar por un centro escolar diferente del centro público que les corresponde por residencia. Como cabía esperar, existe un sesgo pro

<sup>6</sup> En un estudio cualitativo basado en entrevistas a estudiantes y padres afroamericanos, Wells (1995) también constató que la elección de escuela está influida por numerosos factores, entre los que destacan las actitudes de alienación racial y competitividad individual percibida respecto a la calidad de la enseñanza obtenida o deseada.

<sup>7</sup> El impacto de la elección escolar en la segregación racial ha generado un intenso debate en los Estados Unidos, y de hecho autores como Forster (2006) han contestado a los estudios presentados más arriba arguyendo que los colegios privados cuentan con mayor diversidad étnica que los públicos, lo cual sería indicador de que la elección escolar no produce segregación. Sin embargo, esta diferencia se puede deber únicamente al alto grado de segregación urbana y la sobrerrepresentación de afroamericanos en el centro de las ciudades donde predominan colegios públicos. Así, al proveer descripciones sincrónicas, estos estudios no ilustran adecuadamente cómo afectan los cambios en el comportamiento familiar a los cambios en la distribución racial de un distrito o centro escolar.

elección entre las familias de más recursos educativos y económicos. Salvo contadas excepciones que indican diferencias estadísticamente no significativas (Smith y Meier 1995: 470), la mayoría de los estudios sugieren que los padres con mayor nivel educativo (Schneider y Buckley 2002: 137; Coleman *et al.* 1993: 162-164) o mayor nivel socioeconómico (Saporito 2003: 190; Willms y Echols 1995: 61; Goldhaber 1996: 100) son más propensos a elegir un centro privado o público más lejano al que les correspondería por su residencia.

En Europa, el conflicto étnico suele estar lejos de alcanzar las dimensiones del existente en Estados Unidos. En todo caso, en Escocia, una región en que el conflicto racial es bajo y donde hay un programa de elección de escuela pública puesto en marcha por el gobierno *tory* a comienzos de los años ochenta, se hizo un estudio de evaluación hace más de una década. En él, Willms y Echols (1995) concluyen que los padres que optan por un centro al margen del designado tienen mayor nivel socioeconómico y tienden a elegir colegios con mayor nivel socioeconómico medio, lo cual está asociado con un nivel académico superior: en un test de razonamiento verbal, los estudiantes de colegios «elegidos» obtuvieron un valor medio un 22% de una desviación estándar más alto que los estudiantes de colegios «designados».

Por lo que se refiere a España, cabe traer aquí a colación nuestro estudio de 2001, basado en una encuesta a padres de alumnos de primaria y secundaria obligatoria del año 2000 (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer 2001). Por un lado, señalamos que «elegir colegio privado (puro o concentrado) es cuestión de nivel socio-cultural y económico del hogar». La proporción de padres con hijos en un centro privado o concertado era cuatro veces mayor entre aquéllos con estudios universitarios que entre los que sólo tenían estudios primarios incompletos (2001: 181-182). Pero, por otro lado, pese a la tolerancia hacia la presencia de inmigrantes en el colegio de sus hijos mostrada por los padres en la encuesta, en cambio, en los grupos de discusión, un número de padres declaró haber elegido un centro privado para sus hijos por la menor presencia de inmigrantes. De hecho, estas «confesiones» fueron recibidas por los demás partícipes en los grupos de discusión con palabras comprensivas, lo que puede dar muestra de la generalidad del argumento. A continuación ofrecemos evidencia empírica más reciente al respecto, la cual permite enriquecer el argumento acerca de los condicionamientos socioeconómicos de la elección de centro público o privado.

#### ■ 4. LA ELECCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR EN NUESTRA ENCUESTA

Nos ocupamos, a continuación, del análisis de las cuestiones relativas a la elección de centro en nuestra encuesta, esto es, el número de centros considerados y las razones de la elección. Lo completamos con el estudio de varias de las preferencias o disposiciones que orientan esa elección: las relativas al carácter público o privado del sistema de enseñanza español, las relativas a cambiar a un centro público (o privado), las relativas a la lengua

vehicular del aprendizaje escolar en las comunidades autónomas bilingües, y las atinentes a la presencia de alumnos extranjeros en los centros.

#### ■ 4.1. Número de centros sobre los que se informan

La experiencia de elegir centro escolar para un hijo es muy variada. Por lo pronto, lo es en términos del número de centros que tienen en cuenta los padres en su búsqueda. No son pocos los padres que, grosso modo, se conforman con el centro (público) que les «corresponde» por defecto, esto es, por zona de residencia. Pero son bastantes más los que, a pesar de la escasa información que proporciona nuestro sistema educativo, se aventuran a indagar sobre algún centro más.

A quienes, según ellos mismos, habían tenido opción de elegir centro (un 87% de la muestra), les preguntamos sobre cuántos se informaron cuando escogieron para su hijo el centro en el que estudia ahora (véase cuadro 2.9). Llamativamente, un 9% admite no haber recogido información sobre ningún centro, ni siquiera el actual del hijo. Tampoco ha debido de llevar a cabo una búsqueda muy compleja el 32% que sólo se ha informado de un centro. De todos modos, un 20% se ha informado de dos, un 22% lo ha hecho de tres e, incluso, un 16,5% ha recogido información de más de tres centros. Por término medio, la búsqueda de centro implica, entonces, 2,27 centros. Si incluyéramos a los que no pudieron elegir, la media, seguramente, rondaría los 2 centros, como en el año 2000.

No llaman mucho la atención las categorías sociodemográficas en las que esa media es más alta (cuadro 2.10). Es más alta cuanto más alto es el nivel de estudios del entrevi-

Cuadro 2.9

CUANDO ESCOGIERON PARA SU HIJO/A EL CENTRO ESCOLAR EN EL QUE AHORA ESTUDIA, ¿SOBRE CUÁNTOS CENTROS SE INFORMARON, CONTANDO CON EL CENTRO EN QUE ESTUDIA ACTUALMENTE?

	2000	2008*
Ninguno	—	9,2
Uno	54,0	32,2
Dos	15,0	20,0
Tres	16,9	21,8
Más de tres	13,8	16,5
Ns/nc	0,3	0,3
Media	2,02	2,27
N	900	710

\* En 2008 la pregunta se les planteó a los que, efectivamente, tuvieron posibilidad de elegir centro (según su respuesta).

Cuadro 2.10

**CUANDO ESCOGIERON PARA SU HIJO/A EL CENTRO ESCOLAR EN EL QUE AHORA ESTUDIA, ¿SOBRE CUÁNTOS CENTROS SE INFORMARON, CONTANDO CON EL CENTRO EN QUE ESTUDIA ACTUALMENTE?**

	MEDIA	N (PUDIERON ELEGIR CENTRO)
Total	2,27	710
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	1,83	275
Secundarios	2,38	266
Superiores	2,78	168
<b>Situación laboral de la madre</b>		
Trabaja	2,38	420
No trabaja	2,03	280
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	2,91	116
Medio-alto	2,04	139
Medio	2,22	349
Medio-bajo y bajo	1,99	106
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>		
Española	2,45	654
Extranjera	4,15	56
<b>Lugar del hijo de referencia en el total de hermanos</b>		
Hijo único	3,38	174
El mayor de todos	2,68	213
Posición intermedia	1,94	66
El más pequeño	2,13	257
<b>Tamaño de la localidad de residencia (en habitantes)</b>		
Hasta 10.000	1,39	123
De 10.001 a 50.000	2,14	216
De 50.001 a 200.000	2,31	190
Más de 200.000	2,96	182
<b>Comunidad autónoma de residencia</b>		
Andalucía	2,02	130
Cataluña	2,44	114
Madrid	3,16	103
Norte (Galicia, Asturias, Cantabria, P. Vasco, Navarra)	1,94	100
Castillas (C. León, C. La Mancha, La Rioja, Extremadura)	1,86	82
Este (Aragón, C. Valenciana, Baleares, Murcia, Canarias)	2,19	181
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>		
Público	2,11	439
Concertado	2,25	237
Privado	4,49	32

Fuente: Encuesta ASP 08.045.



tado y cuanto mayor su estatus socioeconómico, aunque parece que marca más diferencias el primero.

Sí sorprende, a primera vista, la diferencia entre los entrevistados españoles y extranjeros, pues los segundos presentan una media claramente más alta. Quizá la razón de la sorpresa es el prejuicio bastante extendido de quienes imaginan a los padres inmigrantes optando, por defecto, por el colegio público de la zona que le corresponde por domicilio, poco informados, por problemas de idioma o de conocimiento local, de las posibilidades que ofrece el sistema educativo. Quizá sea ésta una imagen errónea, porque sus búsquedas son más sofisticadas; o quizá nuestra muestra ha resultado sesgada, precisamente, hacia los padres extranjeros más activos (recordemos que se trata de una submuestra muy pequeña).

La media de centros es más alta cuanto mayor el tamaño de la localidad, lo que confirma lo que es sabido acerca de la mayor oferta educativa en las ciudades y su mayor escasez en los pueblos. Como era esperable, la media de quienes llevan a su hijo a un colegio privado es mayor y, si no se observa una mayor distancia entre la categoría concertado y público, ello se debe a que un alto porcentaje de los entrevistados cuyo hijo está matriculado en un colegio público, simplemente, no pudieron elegir centro. Si los incluyéramos en el cálculo, la media de «público» bajaría claramente. Varía también según la comunidad autónoma de residencia, con medias relativamente altas en comunidades con elevada presencia de enseñanza privada (Madrid, Cataluña) y baja en regiones con un peso reducido del sector privado (como Andalucía).

Es interesante, por último, mencionar el aparente efecto de la posición que ocupa el hijo de referencia entre el total de hermanos (de haberlos). Si se trata de un hijo único o si se trata del primogénito, la media de centros investigados es mayor que si se trata de un hijo que ya tiene hermanos mayores. Ello sería lógico: la búsqueda para los que vienen detrás se restringe, una vez decidido un colegio, se supone que satisfactorio, para el mayor, que también habrá de valer para el más pequeño. Además, hay que tener en cuenta la relevancia de tener ya un hermano en el centro a la hora de contar con méritos para obtener una plaza en el centro.

De todas formas, conviene precisar que cuando se tiene en cuenta el tamaño de la localidad de residencia la influencia de varios de los factores anteriores disminuye drásticamente o desaparece (regresión múltiple no mostrada). Quizá importa más, entonces, la oferta educativa de la localidad que las características de los demandantes potenciales. O quizás ocurre, también o alternativamente, que el tamaño de localidad está captando un conjunto de características sociales, comportamientos y actitudes que no hemos medido con otras variables. Si así fuera, el «urbanita» medio tendría una relación con la enseñanza formal de sus hijos distinta de la del habitante del medio rural.

## ■ 4.2. Razones de la elección

### ■ *Factores tras la elección del tipo de centro (público, concertado o privado)*

Un 66% de los estudiantes a los que se refiere la encuesta están matriculados en centros públicos, un 29% en centros concertados y un 4% en centros privados no subvencionados (cuadro 2.11).<sup>8</sup> A su vez, de los que van a un colegio concertado o privado, sabemos si tiene carácter religioso o no: un 7% va a un centro concertado no religioso, un 3% a un centro privado no religioso, un 22% a uno concertado religioso y un 1% a un privado religioso.

Veamos someramente, a continuación, algunos de los factores que influyen en la elección de un tipo de centro u otro. En primer lugar, hay que recordar, como hicimos en nuestro trabajo del año 2000, dos limitaciones básicas a la posibilidad de elegir centros concertados o privados en España. Primero, no es lo mismo residir en una localidad pequeña que en una ciudad de cierto tamaño o, sobre todo, una gran ciudad. En las localidades de menos de 10.000 habitantes la oferta privada debe de ser muy limitada, pues sólo un 15% de quienes habitan en ellas lleva a su hijo a un centro privado o concertado. En las ciudades grandes, de más de 200.000 habitantes, por el contrario, la cifra asciende al 53% (concertado, en su gran mayoría). Segundo, la proporción de oferta educativa privada varía mucho según la comunidad autónoma de residencia, reflejando trayectorias históricas diversas y políticas educativas relativamente recientes. Así, por ejemplo, entre los alumnos de Madrid, los matriculados en centros privados o concertados son, en nuestra encuesta, el 50%, y en Cataluña, el 42%, mientras que en Andalucía sólo llegan al 21% (cuadro 2.11).

En segundo lugar, hemos de recordar, de nuevo, que la gran presencia de las órdenes religiosas en la enseñanza hoy concertada y el notable porcentaje de niños que van a centros religiosos sólo se explica parcialmente por la religiosidad de los padres o porque éstos quieran una formación religiosa rigurosa para sus hijos. Muchos eligen colegios religiosos por otras razones, y, aunque cuanto más religioso es el entrevistado, más probable es que haya elegido un colegio religioso, la composición por religiosidad de los padres del alumnado de centros públicos y centros religiosos, al final, no es tan distinta (cuadro 2.12). Quizá la que destaca es la de los padres de alumnos en centros concertados o privados no religiosos, entre los cuales parece mayor el porcentaje de no creyentes, lo cual sería un indicio de que bastantes de los padres que matriculan a sus hijos en estos colegios, quizá, busca una enseñanza privada, pero secularizada.

<sup>8</sup> Esta distribución no es la que se obtiene directamente de los datos brutos de la muestra, sino que es resultado de una ponderación, tal como se recoge en la ficha técnica (véase anexo). En cualquier caso, la ponderación por tipo de centro no altera casi nada los resultados brutos, ya que, en estos, la distribución era: centro público, 64%; concertado, 31%; privado, 5%.

Cuadro 2.11

## ACTUALMENTE, ¿A QUÉ TIPO DE CENTRO ESCOLAR VA? (\*)

	PÚBLICO	CONCERTADO NO RELIGIOSO	CONCERTADO RELIGIOSO	PRIVADO NO RELIGIOSO	PRIVADO RELIGIOSO	N
Total	66,4	7,2	22,1	3,0	1,1	820
<b>Estudios del entrevistado</b>						
Hasta primarios completos	77,6	5,6	14,4	1,3	0,6	329
Secundarios	66,3	6,3	25,3	1,6	0,5	307
Superiores	46,8	11,4	30,6	8,5	2,8	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>						
Alto	40,1	12,8	33,6	9,3	4,2	127
Medio-alto	60,9	7,7	28,0	3,2	0,2	156
Medio	70,5	6,2	20,8	1,4	0,6	391
Medio-bajo y bajo	84,4	4,4	9,3	1,5	0,4	146
<b>Tipo de centro al que asistió el entrevistado durante su educación primaria</b>						
Público	75,4	5,1	15,8	2,4	0,5	549
Privado	48,1	11,6	33,3	4,2	2,6	189
Concertado	46,8	8,9	39,2	3,8	1,3	80
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>						
Española	65,0	7,2	23,5	3,1	1,0	753
Extranjera	82,8	7,4	6,6	1,8	1,4	67
<b>Tamaño de la localidad de residencia (en habitantes)</b>						
Hasta 10.000	84,7	3,4	10,4	1,2	0,3	196
De 10.001 a 50.000	70,7	6,1	17,9	3,5	1,1	235
De 50.001 a 200.000	61,7	8,0	27,5	1,8	1,0	199
Más de 200.000	47,2	11,6	33,8	5,6	1,9	190
<b>Comunidad autónoma de residencia</b>						
Andalucía	78,6	3,4	16,2	0,0	1,8	160
Cataluña	58,1	12,2	26,1	2,3	0,0	131
Madrid	49,7	13,5	25,7	8,1	3,0	108
Norte (Galicia, Asturias, Cantabria, P. Vasco, Navarra)	62,7	7,8	24,8	4,7	0,0	110
Castillas (C. León, C. La Mancha, La Rioja, Extremadura)	72,0	5,2	22,3	0,6	0,0	112
Este (Aragón, C. Valenciana, Baleares, Murcia, Canarias)	70,1	4,3	20,7	3,5	1,3	200
<b>Religiosidad del entrevistado</b>						
No creyente ni practicante	67,4	10,1	14,1	8,4	0,0	104
No practicante	66,0	7,4	23,5	1,9	0,5	261
Poco practicante	68,7	5,9	21,8	1,7	1,9	355
Muy practicante	56,7	9,0	28,8	4,7	0,9	88

\* Para no complicar aún más el cuadro, no incluimos los que no contestan a esta pregunta, un 0,2% del total.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 2.12

## RELIGIOSIDAD DEL ENTREVISTADO SEGÚN TIPO DE CENTRO DEL HIJO

	NO CREYENTE NI PRACTICANTE	CREYENTE PERO NO PRACTICANTE	CREYENTE Y POCO PRACTICANTE	CREYENTE Y MUY PRACTICANTE	NS/NC	N
Total	12,7	31,8	43,2	10,7	1,6	821
Público	12,8	31,8	44,6	9,1	1,6	547
Concertado o privado religioso	7,9	33,0	44,0	13,6	1,6	191
Concertado o privado no religioso	23,5	29,6	30,9	14,8	1,2	81

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

En tercer lugar, hay que señalar la notable influencia del estatus socioeconómico y cultural de las familias. En el cuadro 2.11 se comprueba cómo aumenta la proporción de alumnos matriculados en alguna forma de enseñanza privada según aumenta el nivel de estudios del entrevistado, desde el 22% entre quienes no llegan a estudios secundarios hasta el 53% entre quienes los tienen superiores, así como aumenta con el estatus socioeconómico del hogar. Lo mismo ocurre con el nivel de ingresos del hogar (datos no mostrados).

En cuarto lugar, puede apuntarse la asociación entre el fenómeno de la inmigración y el tipo de centro. Los hijos de padres extranjeros van más a centros públicos que los hijos de españoles, y menos, por tanto, a concertados y privados.

Por último, aunque vinculado con la influencia del estatus, hay algo de tradición familiar en la elección de centro (véase también más abajo). Si el entrevistado fue durante su educación primaria a un centro público, la probabilidad de que su hijo vaya a un centro privado o concertado es baja, del 25%. Sin embargo, si fue a uno privado, la probabilidad de que el hijo vaya a uno privado o concertado es alta, del 51%, parecida a si fue a un concertado (53%).

Razonamientos en esta línea aparecieron en el grupo de discusión de padres de la zona más acomodada de Madrid, mostrando algún partícipe cómo se había escogido colegio para el hijo porque era el colegio al que habían ido tradicionalmente en su familia:

«Para mí era muy importante también que empezara infantil y terminara (...) Bachillerato (...). Y eso pesó mucho también. Aparte que es el colegio de toda la vida, de mis hermanas, de la familia, de mis sobrinos» (Charo, hija, 3º Primaria, concertado religioso).

«En uno me dijeron que me olvidara porque no había plazas. Y en los otros dos que me dijeron que sí, primó que mi marido era antiguo alumno de uno de ellos» (Lola, hija, 2º Primaria, concertado religioso).

«En nuestro caso, (...) teníamos referencias [de tres centros]. En uno había estudiado yo. En el otro, un primo mío, [un colegio] de los jesuitas, y que también lo cono-

ce mos perfectamente. Y luego, el otro, que nos pillaba también más cerca, y que mi hermana había estudiado justo en el de al lado» (Javier, hijo, 1º Primaria, privado religioso).

Este tipo de afirmaciones estuvieron ausentes en el grupo del sur de Madrid, a pesar de que varios de los partícipes llevan a su hijos a centros concertados, en su mayoría no religiosos, eso sí. Es probable que en un medio social más humilde, de poblamiento rápido y relativamente reciente (desde la inmigración de los años sesenta y setenta), con una mayoría de centros escolares de construcción también reciente (de los años setenta en adelante), no haya habido tiempo suficiente para que se desarrolle el prestigio local (y familiar) de algunos centros. Que la mayoría de esos centros sean públicos en esas zonas tampoco ha debido de ayudar a la diferenciación de oferta y al desarrollo de centros con personalidad propia, dado el reducido margen de maniobra de ese tipo de centros. Tampoco el que la escasa enseñanza privada, más bien concertada, no haya sido tradicional, esto es, de órdenes religiosas, sino, más bien, no religiosa, surgida con la gran expansión de la enseñanza de los años sesenta y setenta.

#### ■ *Las razones explícitas de la elección de centro: cercanía y calidad*

Ya hemos insinuado algunas de las razones por las que los padres eligen un centro para sus hijos y no otro. De todos modos, les planteamos una pregunta expresa al respecto, igual que hicimos en el año 2000. Los resultados se encuentran en el cuadro 2.13.

Como entonces, destacan dos razones principales. La primera es la cercanía al domicilio, que menciona un 57% (37% en primer lugar), y la segunda es la calidad de la educación que ofrece, mencionada por un 37% (17% en primer lugar). Se vuelve a repetir, por tanto, el mismo binomio del año 2000. Como entonces, no son pocos los que, de hecho o porque así lo perciben, no pueden elegir, un 13%. Muchos de ellos viven, probablemente, en hábitats rurales, pero otros pueden hacerlo en localidades de mayor tamaño con poca oferta educativa. Sin embargo, no hay que descartar que sus dificultades para elegir se deban a que en la zona educativa que les corresponde por domicilio no haya más que un colegio. Si es así, sus posibilidades de elegir están muy limitadas de facto, pues si pretenden acceder a otra zona, competirán con los habitantes de esa zona en desventaja, ya que las normas educativas priman siempre la pertenencia a esas zonas. Algo parecido se aplica al 4% que, al llevar a su hijo a un Instituto de Educación Secundaria (IES), afirma que era el que les correspondía según el centro de Primaria. En el ingreso a los IES también prima la cercanía y el haber estado matriculado en los centros de Primaria de la zona de influencia de los institutos.

No es irrelevante tampoco el contar ya con otros hijos en el mismo colegio: lo menciona un 10%, quizá algo menos que en el año 2000 (16%).

Cuadro 2.13

### ¿QUÉ DOS RAZONES PRINCIPALES LE LLEVARON A ESCOGER EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A? (DOS RESPUESTAS MÁXIMO)

	2000		2008	
	EN PRIMER LUGAR	EN PRIMER Y SEGUNDO LUGAR	EN PRIMER LUGAR	EN PRIMER Y SEGUNDO LUGAR
No pudo elegir, era el único que había	14,1	15,7	13,4	13,4
Era el que le correspondía según el centro de primaria	-	-	4,1	4,1
Recomendaciones vecinos, familiares, amigos	-	-	4,5	13,3
Por la cercanía de su domicilio	40,9	54,2	37,2	57,4
Porque usted (padre/madre del hijo) fue a ese colegio	4,4	7,2	7,1	11,3
Porque otro/s hijos ya iban a ese colegio	7,3	16,4	4,6	10,4
Porque es el más económico	0,3	1,0	0,8	2,2
Por la calidad de la educación que ofrece	18,1	39,9	17,4	36,7
Por el ambiente de los chicos/as que van a ese colegio	2,7	8,9	2,9	9,3
Centro bilingüe*	-	-	0,5	1,0
Le adjudicaron plaza/ le correspondía*	-	-	0,6	2,5
El horario*	-	-	0,6	1,1
Servicios (transporte, comedor, instalaciones)*	-	-	0,2	1,9
Centro religioso*	-	-	1,0	1,7
Centro laico*	-	-	0,1	0,2
Otras razones	8,5	17,5	5,0	10,9
<i>N</i>	900		820	

\* Categorías codificadas a posteriori a partir de contestaciones espontáneas.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Las razones de, por así decirlo, tradición familiar las menciona un 11%, esto es, afirman que ellos mismos o el padre/la madre del niño ya fueron a ese colegio. Y no son pocos los que refieren recomendaciones de vecinos, familiares o amigos (13%).

Una razón que la bibliografía sobre la elección menciona como relevante, no tanto en las razones explícitas dadas por las familias, sino por lo que cabe deducir de sus comportamientos, el tipo de ambiente del centro (véase más arriba), la menciona un 9%, como en el año 2000. Probablemente, si hubiéramos permitido más respuestas, esta razón habría recibido más menciones. En todo caso, en los grupos de discusión es una razón que aparece espontáneamente y con argumentos bastante claros, especialmente en el grupo de la zona más acomodada.

En el grupo de Madrid Sur, con padres de alumnos en ESO, los argumentos pertinentes al ambiente se refieren, más bien, a mantener el ambiente que el niño tenía en el colegio, y no se trata tanto de una elección de los padres como de los hijos, que quie-

ren seguir teniendo los mismos compañeros, razón que citaron varios partícipes. Como ésta:

«Cogimos el NOMBRE IES porque, primero, era al que iban todas sus compañeras, y lo segundo porque las instalaciones estaban muy bien» (Rosa, hija, 4º ESO, IES).

La siguiente mención es un poco más elaborada, aunque menos que las que veremos más adelante:

«Nos enseñaron los institutos y luego elegimos el que teníamos más próximo a casa. Y también influyó mucho que (...) todas [las chicas de la clase con] las que se llevaba mejor (...) mi hija (...) fueron a ese primer [centro] que habían puesto, ¿no? Entonces, claro, es como continuar con los mismos compañeros, que también influye bastante, ¿no?» (Milagros, hijo, 2º ESO, concertado laico).

La razón de la cercanía, a su vez, puede ocultar finalidades que van más allá de la comodidad y la facilidad para organizar la intendencia familiar, como se ve en el siguiente argumento:

«La cercanía, para que esté más integrado en el barrio, con sus amigos. Que esté todo cerca, sus amigos, el instituto, que sea parte de la vida, no que esté allí, lejos» (Mª del Mar, hija, 1º ESO, concertado laico).

Es decir, eligiendo un centro cercano se aspiraría, implícitamente, a alcanzar un máximo de coherencia en las influencias ambientales, esto es, en las del grupo de pares.

La búsqueda de las mejores influencias ambientales se presentó nítidamente en el grupo de padres de la zona más acomodada, acompañando, habitualmente, al de la cercanía, que también aquí es casi universal.

Ante el argumento de un partícipe que distinguía entre formación, lo que le compete al colegio, y educación, competencia de la familia, otro participante, a disgusto con el colegio que su ex-mujer había elegido para su hija, matizaba, con el asentimiento de otros:

«Pero el colegio es un apoyo muy grande, ¿eh? (...) Es muy importante por la gente que te rodea (...) De la gente con que te rodeas te empapas, ¿me entiendes? Entonces, si es de tu misma educación, de tu mismo estatus, de tu misma clase social, más o menos...» (Julio, hija, 1º Primaria, colegio público).

Y, más adelante en la conversación, otro participante formulaba la misma idea de otro modo, también muy claro:

«Yo conozco perfectamente los colegios que hay en mi barrio. Y (...) sé cuál era la gente de cada colegio. Me refiero a que la conoces de alguna manera y sabes qué tipo de persona [¿predomina?]. Entonces, he metido a mi hija en un colegio que sé que la gente que va ahí tiene una buena educación y que son buena gente» (Fernando, hija, 2º Primaria, concertado laico).

Del ambiente escolar se sabe por conversaciones con familiares, amigos o vecinos, o por observación directa de ciertos indicios:

«De algunos [colegios] me di la vuelta sin entrar siquiera ni pedir información. Sólo con entrar y ver el patio me di la vuelta. (...) [Me refiero a] las pintadas, la suciedad» (Alicia, hija, 3º Primaria; hijo, 4º Primaria; concertado religioso).

Otras razones las mencionaron muy poco los encuestados, lo cual se debe, probablemente, a la limitación impuesta por la pregunta. Si no, como en los grupos, habrían aparecido, por ejemplo, incluso espontáneamente, más menciones al carácter religioso de los centros, tal como sí ocurrió en uno de los grupos de discusión.

La variación de ese conjunto de razones según las categorías que manejamos (véase cuadro 2.14) abunda en lo que sugieren las conversaciones de los grupos de discusión. Con el nivel educativo de los padres disminuye la mención de la cercanía, pero aumenta la mención de la calidad. El estatus socioeconómico opera de manera algo similar, sobre todo en la mención de la calidad, aunque su efecto se enmascara en la de la «cercanía», pues se ve influida por la de la «imposibilidad de elegir», que varía del mismo modo con el estatus.

El «no poder elegir» es una razón muy mencionada, como apuntamos más arriba, por quienes viven en pueblos: la cita en primer lugar hasta un 38% de los que viven en localidades que tienen hasta 10.000 habitantes.

También se muestra claramente en el cuadro que las razones de la elección de un centro público son distintas de las de la elección de uno privado o concertado. En el primer caso, se menciona mucho más el «no poder elegir» (en las localidades pequeñas no suele llegar la enseñanza privada) y la cercanía. Ambas remiten a un proceso de selección no demasiado sofisticado. Los que eligieron un centro concertado o privado mencionan menos la cercanía (especialmente los que citan uno privado), y más la calidad. Quizá, como algunos autores argumentan (véase más arriba), tras la mención de la calidad se ocultan, más bien, preferencias de clase o raciales, pero, en todo caso, la diferencia entre los públicos y los concertados/privados es grande: 10% vs. 32/43%.

Que hay algo más que preferencias sociales tras la mención de la calidad lo sugiere el que citar ésta está relacionado con las expectativas que tienen los padres sobre el nivel educativo de sus hijos matriculados en ESO: cuanto mayores, más se menciona la calidad.

#### ■ 4.3. Los efectos (inesperados) de la libertad de elección sobre el equilibrio entre enseñanza pública y privada

##### ■ *Aumenta la preferencia por un sistema educativo mixto y equilibrado*

En nuestra encuesta quisimos también pulsar mínimamente la opinión de los padres sobre algunos elementos del modo de regulación del sistema de enseñanza español, siquie-



Cuadro 2.14

## ¿QUÉ DOS RAZONES PRINCIPALES LE LLEVARON A ESCOGER EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A? EN PRIMER LUGAR...\*

	NO PUDO ELEGIR	LE CO-RRESPONDÍA SEGÚN CENTRO PRIMARIA	RECOMENDACIONES	CERCANÍA	ALGUIEN DE LA FAMILIA FUE A ESE COLEGIO	OTROS HIJOS YA IBAN	CALIDAD	AMBIENTE ESCOLAR	N
<b>Total</b>	13,4	4,1	4,5	37,2	7,1	4,6	17,4	2,9	820
<b>Estudios del entrevistado</b>									
Hasta primarios completos	16,4	6,9	3,3	41,1	5,8	5,1	12,7	2,7	329
Secundarios	13,3	3,1	6,0	37,8	8,2	5,0	15,8	3,7	307
Superiores	8,4	0,9	3,9	29,5	7,4	2,9	28,6	2,1	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>									
Alto	8,9	2,6	3,5	26,7	7,6	3,5	29,3	2,4	127
Medio-alto	10,8	1,3	2,7	39,6	4,7	5,3	20,6	2,8	156
Medio	10,8	5,5	5,6	40,2	8,3	5,0	15,3	2,6	391
Medio-bajo y bajo	27,4	4,6	4,0	35,9	5,9	3,6	9,5	4,4	146
<b>Tamaño de la localidad de residencia (en habitantes)</b>									
Hasta 10.000	37,6	8,7	1,6	25,7	6,4	5,2	7,3	2,7	196
De 10.001 a 50.000	8,3	2,9	4,8	43,3	7,4	2,2	16,6	4,3	235
De 50.001 a 200.000	4,4	1,6	4,7	43,5	5,1	6,4	23,0	1,9	199
Más de 200.000	4,3	3,5	6,7	35,1	9,5	5,0	23,1	2,5	190
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>									
Público	19,4	6,0	4,1	44,5	4,6	4,0	9,6	2,1	545
Concertado	1,4	0,4	3,5	24,8	13,6	6,5	31,8	3,6	240
Privado	4,1	0,0	17,4	9,9	1,4	0,0	42,6	6,1	33
<b>Expectativas de máximo nivel de estudios</b>									
Como mucho graduado en ESO	15,1	12,2	1,7	49,1	1,7	3,3	8,0	7,5	41
CFGM o Bachillerato	16,6	16,0	8,2	35,5	2,1	2,8	11,8	4,8	76
CFGs o diplomatura	11,2	5,8	2,8	33,4	3,9	8,3	25,9	2,0	72
Licenciatura	10,1	7,9	4,0	36,4	6,8	2,6	22,0	4,3	118

\* Tan sólo hemos dejado las opciones con más de un 2% de contestaciones.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

ra para comprobar si la opinión ha cambiado en la última década. De hecho, es posible que sí haya cambiado.

Los padres tuvieron que responder a una pregunta, que habíamos utilizado en una encuesta anterior de 1998 (ASP 98.013), acerca de si creían que el sistema educativo español debía ser público, privado o mixto. A los que respondían «mixto», a su vez, les preguntá-

bamos su preferencia entre mixto con predominio público, mixto con predominio privado o equilibrado. La encuesta de 1998 se llevó a cabo sobre una muestra de población adulta, pero podemos extraer una submuestra de características parecidas a la que analizamos en este libro, compuesta por personas que tienen hijos estudiando.<sup>9</sup> En la medida en que ambas muestras (de 1998 y de 2008) son comparables, parece que la preferencia por «lo público» se ha reducido significativamente: en 1998, un 52% era partidario de un sistema educativo únicamente público, y un 16,5% de uno mixto con predominio público (grosso modo, el actual) (cuadro 2.15), mientras que en 2008 la preferencia por un sistema exclusivamente público habría caído (del 52%) al 22%, y la preferencia por uno de predominio público habría ascendido algo (hasta el 24%). Estos cambios no implican que el porcentaje de los que se inclinan por el lado privado hayan aumentado (más bien han disminuido ligeramente). En cambio, lo más significativo, es el aumento de la preferencia por un mixto equilibrado, que se ha duplicado, del 23 al 46%. Según ello, los españoles (los padres de alumnos) parecen dispuestos a aceptar dosis sustancialmente mayores de enseñanza concertada o privada en España.

Como cabía esperar, los padres que llevan a sus hijos a centros privados o concertados se inclinan menos por lo público, predominando claramente en ellos la preferencia por un sistema mixto equilibrado (cuadro 2.16). Asimismo, como también era previsible, grosso modo, los entrevistados situados más a la izquierda en el espectro ideológico son claramente más partidarios de un sistema educativo público que el resto, bastante homogéneo al respecto, en cualquier caso. Curiosamente, la preferencia por lo público es sustantivamente inferior entre los padres extranjeros, quizá porque en sus países de origen el predo-

Cuadro 2.15

## ¿CÓMO CREE QUE DEBE SER EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL?

	1998	2008
Sólo público	51,9	21,8
Predominio público	16,5	23,8
Equilibrado	22,9	45,9
Predominio privado	0,6	0,9
Sólo privado	4,2	1,2
Mixto (ns/nc)	1,3	2,6
Ns/nc	2,6	3,7
<i>N (encuestados con hijos estudiando / mitad A de entrevistados)</i>	310	404

Fuente: Encuestas ASP 98.013 y 08.045.

<sup>9</sup> No sería exactamente el mismo grupo de población, pues el que estudiamos aquí tiene hijos en enseñanza obligatoria (Primaria y ESO) y no tiene por qué tenerlos en la enseñanza no obligatoria, esto es, infantil, secundaria postobligatoria y universitaria.

Cuadro 2.16

## ¿CÓMO CREE QUE DEBE SER EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL?

	SÓLO PÚBLICO	PREDOMINIO PÚBLICO	EQUILIBRADO	PREDOMINIO PRIVADO	SÓLO PRIVADO	NS/NC	N (MITAD A DE ENTREVISTADOS)
Total	21,8	23,8	45,9	0,9	1,2	6,3	404
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>							
Española	22,6	25,3	44,0	1,0	0,9	6,0	367
Extranjera	14,0	8,7	64,3	0,0	4,0	9,0	37
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>							
Público	26,8	26,6	38,1	0,7	1,8	6,1	276
Concertado	12,3	16,5	63,4	1,7	0,0	6,1	112
Privado	4,1	30,7	52,5	0,0	0,0	12,7	15
<b>Ideología política del entrevistado (escala de izquierda a derecha del 1 al 7)</b>							
1-2 (izquierda)	39,8	26,9	32,4	0,0	0,0	0,9	69
3 (centro izquierda)	19,6	32,6	43,6	1,9	0,0	2,3	101
4 (centro)	17,7	23,3	48,9	0,0	0,0	10,1	80
5 (centro derecha)	19,8	14,8	55,2	0,0	2,5	7,7	60
6-7 (derecha)	13,0	25,9	45,4	5,7	2,1	7,9	32
Ns/nc	17,5	14,6	51,8	0,0	4,3	11,8	63

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

minio de la enseñanza pública no es tan claro, o por la imagen que tienen de la enseñanza pública en sus países de origen.

### ■ Mejora la percepción del cheque escolar

Otra pincelada, gruesa quizás, sobre el entendimiento de los padres de alumnos en educación obligatoria acerca del modo de regulación de la enseñanza en España nos la ofrece su juicio sobre el llamado «cheque escolar». Acerca de él indagamos en la encuesta equivalente a ésta llevada a cabo en el año 2000 (encuesta ASP 00.030), pero también en la de 1998, ya citada (encuesta ASP 98.013).

No hace falta seguir con detenimiento la prensa general o la prensa especializada en educación para comprobar que el debate sobre la elección escolar en España no se centra en asuntos como el del cheque escolar, aunque la idea no ha desaparecido de la discusión pública española. En parte, no lo ha hecho porque contamos con experiencias aisladas de cheque escolar en varias autonomías, en niveles preescolares. Y, en parte, y sobre todo, porque, a pesar de la resistencia por activa o por pasiva del conjunto de las asociaciones de la

enseñanza y el conjunto de la clase política (y la reticencia de los medios de comunicación), ha habido algunas asociaciones (entre ellas, ACADE, la patronal de los centros privados) y, últimamente, el líder de algún partido político (Artur Mas, de CiU, en 2005), que han defendido la necesidad de este tipo de financiación de la enseñanza.<sup>10</sup>

En cualquier caso, tal como planteamos nosotros la pregunta, explicando en qué puede consistir un cheque escolar, la respuesta no requiere de muchos conocimientos previos. La redacción es así: «Hay gente que piensa que convendría establecer una especie de cheque escolar. Es decir, por cada niño, el estado otorgaría a los padres una cantidad, igual para todos, para pagar la educación de ese niño, y los padres decidirían libremente donde gastarla, en un colegio público o en uno privado. ¿Qué le parecería algo así?». Se trata, por tanto, de una formulación bastante general, alejada de la experiencia de los cheques escolares en Estados Unidos, donde se han tratado, más bien, de cheques «pro pobres», y de la experiencia sueca, según la cual los cheques escolares son un mecanismo de financiación del creciente segmento de enseñanza privada (véase más arriba).

La respuesta de los padres españoles es claramente favorable al cheque escolar en esta formulación, pues a un 69% algo así le parecería muy bien o bastante bien, superando, de este modo, al porcentaje equivalente para el año 2000 (53,5%) y el del año 1998 (47%) (cuadro 2.17). Esta evolución sería coherente con la ya vista acerca de las preferencias por un sistema de enseñanza público o privado, pues apuntaría, de nuevo, en la línea de una mayor presencia de la escuela privada.

De todos modos, se trata, en lo tocante al cheque escolar, tan sólo de una preferencia formulada genéricamente. Hemos de recordar que, tal como comprobamos en el año 2000, si enfrentamos a los encuestados a algunas de las consecuencias posibles del cheque escolar, al menos en la teoría, como la de que acabarían cerrando los centros que no consiguieran atraer un número suficiente de familias y, por tanto, de fondos, eran muchísimos los que no estaban dispuestos a aceptarlas.

■ *Una consecuencia probable de la mayor libertad de elección: una reducción de las desigualdades en la composición social del alumnado en la enseñanza pública y en la privada*

Asunto distinto de las preferencias genéricas observadas más arriba es el de las disposiciones a la acción. En este campo, les planteamos a los encuestados cuyo hijo estudia-

<sup>10</sup> Artur Mas afirmó en noviembre de 2005 en una conferencia de presentación de su ideario político (nuestra traducción): «el modelo [educativo] que pretendemos implantar comporta caminar progresivamente hacia el cheque escolar. La administración aporta los fondos, la familia elige la escuela, sin más limitaciones que la oferta y los servicios disponibles». Texto disponible en <http://www.ciu.info/media/5804.pdf>. ACADE (Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada) recoge entre sus objetivos el siguiente: «4. Defender la financiación directa a la familia por medio del cheque escolar, deducción fiscal, etc. (...)». Véase [www.acade.es](http://www.acade.es).

Cuadro 2.17

HAY GENTE QUE PIENSA QUE CONVENDRÍA ESTABLECER UNA ESPECIE DE CHEQUE ESCOLAR. ES DECIR, POR CADA NIÑO, EL ESTADO OTORGARÍA A LOS PADRES UNA CANTIDAD, IGUAL PARA TODOS, PARA PAGAR LA EDUCACIÓN DE ESE NIÑO, Y LOS PADRES DECIDIRÍAN LIBREMENTE DONDE GASTARLA, EN UN COLEGIO PÚBLICO O EN UNO PRIVADO. ¿QUÉ LE PARECERÍA ALGO ASÍ?

	1998	2000	2008
Muy bien	24,8	34,8	39,5
Bastante bien	22,9	18,7	29,3
Regular o simplemente bien	22,6	17,9	6,7
Bastante mal	16,8	9,5	10,5
Muy mal	8,1	10,5	7,6
Ns/nc	4,8	8,7	6,5
Bien	47,7	53,5	68,8
Regular	22,6	17,9	6,7
Mal	24,8	19,9	18,1
<i>N (encuestados con hijos estudiando / 1/3 muestra / total muestra)</i>	310	300	820

Fuente: Encuestas ASP 98.013, 00.030 y 08.045.

ba en un centro público la posibilidad de llevarlo a uno privado o concertado, y a aquéllos cuyo hijo cursaba estudios en un colegio privado la posibilidad de trasladarlo a un centro público. Son pocos los que cambiarían de tipo de colegio *con seguridad*, pero si añadimos los que cambiarían *probablemente*, estaríamos ante un tercio dispuesto a cambiar.

Sólo un 14% de los padres cuyo hijo estudia en la enseñanza pública le llevaría con seguridad a la privada si pudiera hacerlo, a lo que habría que añadir un 18% que lo haría con probabilidad (cuadro 2.18). Los porcentajes son muy parecidos a los obtenidos en el año 2000, en que la suma de los seguros y los probables alcanzó el 33% (32% en 2008).

En términos relativos, hay menos dispuestos al cambio entre los más educados y, lógicamente, entre los entrevistados con mayor estatus socioeconómico, aunque no muchos menos (cuadro 2.19). Ello encajaría con que sus hijos suelen obtener mejores calificaciones y éstas son un componente principal de la satisfacción de las familias con los centros escolares. De hecho, la disposición a cambiar aumenta algo a medida que disminuye el rendimiento escolar del hijo adolescente, al igual que lo hace a medida que disminuye la satisfacción con el centro escolar del hijo. Las variaciones, en todo caso, son menores.

Llamativamente, el porcentaje de encuestados cuyos hijos están matriculados en centros privados o concertados dispuesto a cambiar a un centro público es mayor que el visto

Cuadro 2.18

### USTED, SI PUDIERA, ¿LE LLEVARÍA A UN COLEGIO PRIVADO O CONCERTADO?\*

	2000	2008
Seguramente sí	18,6	13,9
Probablemente sí	14,1	17,9
Probablemente no	19,2	18,0
Seguramente no	39,1	44,5
Ns/nc	9,0	5,8
<i>N (van a un centro público)</i>	<i>577</i>	<i>545</i>

\* En 2000 se preguntaba por «colegio privado».

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Cuadro 2.19

### USTED, SI PUDIERA, ¿LE LLEVARÍA A UN COLEGIO PRIVADO O CONCERTADO?

	SEGURA- MENTE SÍ	PROBABLE- MENTE SÍ	PROBABLE- MENTE NO	SEGURA- MENTE NO	NS/NC	<i>N (VAN A UN CENTRO PÚBLICO)</i>
Total	13,9	17,9	18	44,5	5,8	545
<b>Estudios del entrevistado</b>						
Hasta primarios completos	16,5	17,9	19,5	40,6	5,4	255
Secundarios	10,8	22,3	14,5	46,2	6,2	204
Superiores	13,2	7,3	21,5	52,1	5,8	86
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>						
Alto	13,7	12,3	17,4	50,8	5,9	51
Medio-alto	12,7	19,3	15,4	46,7	5,8	95
Medio	12,3	17	18	46,7	6,0	276
Medio-bajo y bajo	18,3	21,1	20,2	35,2	5,2	123
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>						
3 o más	19,7	20,5	17,1	37,3	5,3	72
1 ó 2	12,8	14,5	22,5	45,9	4,2	60
Ninguno	9,5	17,1	12,8	54,1	6,5	90
<b>Satisfacción con el centro escolar (del 1 al 5)</b>						
De 1 a 3	22,2	21,8	22,8	29,0	4,2	109
4	10,9	19,5	17,9	44,8	6,8	192
5	11,2	15,1	16,5	51,4	5,8	236

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 2.20

## USTED, SI PUDIERA, ¿LE LLEVARÍA A UN COLEGIO O INSTITUTO PÚBLICO?

	SEGURA- MENTE SÍ	PROBABLE- MENTE SÍ	PROBABLE- MENTE NO	SEGURA- MENTE NO	NS/NC	N (VAN A UN CENTRO PRIVADO)
Total	22,2	25,9	14,3	32,4	5,3	274
<b>Estudios del entrevistado</b>						
Hasta primarios completos	23,4	38,6	11,9	23,8	2,3	72
Secundarios	28,4	23,3	16,3	24,0	8,0	104
Superiores	14,9	19,2	13,8	47,5	4,6	98
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>						
3 o más	30,0	27,3	18,4	16,5	7,7	27
1 ó 2	29,3	28,0	6,7	19,0	17,0	27
Ninguno	25,5	30,3	11,3	28,9	4,1	60
<b>Satisfacción con el centro escolar (del 1 al 5)</b>						
De 1 a 3	33,3	24,3	13,5	21,6	7,4	28
4	23,8	26,7	19,7	26,6	3,3	117
5	17,4	24,5	9,9	41,3	6,8	125
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>						
Sí	17,2	15,7	13,3	46,3	7,5	66
No	23,9	29,1	14,6	27,9	4,5	207

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

para los públicos.<sup>11</sup> Así, un 22% estaría seguro de llevar a su hijo a un centro público si pudiera, y un 26% lo haría con cierta probabilidad (cuadro 2.20). De nuevo, la disposición a la movilidad es menor entre los entrevistados más educados y entre los más satisfechos con el centro escolar, aunque, en este caso, las calificaciones en la ESO no marcan diferencias claras. Abunda en la importancia del nivel socioeducativo de la familia el que la disposición a la movilidad sea mínima entre quienes usan cotidianamente un idioma extranjero.

Es curioso que sea mayor el porcentaje de «privados» que irían al sistema público, que viceversa; quizá porque la familia media en los privados es más móvil (más dispuesta, con más iniciativa, con más recursos). En todo caso, no parece que el sistema público, como tal, debiera temer mucho de un aumento de la capacidad de elección de los padres en el corto plazo.

<sup>11</sup> No mostramos una comparación con nuestra encuesta del año 2000 porque el cuestionario no incluyó esta pregunta.

Cuadro 2.21

## DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO SI SE CUMPLIESEN LOS DESEOS DE MOVILIDAD DE LOS PADRES

	ANTES DEL CAMBIO	DESPUÉS DEL CAMBIO	
		CRITERIO ESTRICTO	CRITERIO LAXO
Público	66,6	64,6	61,4
Privado	33,4	35,4	38,6
Total	100	100	100

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cabe preguntarse qué ocurriría si se cumplieran los deseos formulados por los padres en sus respuestas, y cómo cambiaría el reparto de los alumnos entre el sector público y el privado. Si aplicamos un criterio estricto, esto es, el de que se moverían sólo los padres que lo afirman con seguridad, entonces, disminuiría mínimamente el porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos, aumentando, en la misma medida, lógicamente, el porcentaje de matriculados en privados y concertados (cuadro 2.21). Si aplicamos un criterio más amplio (se mueven los que lo ven seguro y los que lo ven probable), entonces el peso de la enseñanza pública caería más, hasta hacerse significativo el cambio. En cualquiera de los dos casos, los cambios netos serían relativamente menores; como si las percepciones y las valoraciones (mediante un clásico proceso de congruencia cognitiva) se hubieran ido ya ajustando a un esquema institucional con una gran fuerza inercial, que parecería a primera vista relativamente estable, al menos en el corto plazo.

Por otra parte, los cambios en la proporción de matriculados en centros públicos y privados quizá parezcan menores, pero no lo son tanto en términos de la composición por niveles sociales de cada tipo de centro, algo en lo que han insistido mucho los autores críticos con la libertad de elección de centro, tal como hemos visto más arriba. Su argumento es que la libertad de elección llevaría a una mayor segregación social de los centros, pues las familias acomodadas, ante, por ejemplo, la oferta de un cheque escolar, tenderían a moverse todavía más hacia los centros privados.

En realidad, se trata justamente de lo contrario, como se demuestra con los resultados de nuestra encuesta, que permite comprobar qué pasaría con la composición social de los centros si se cumplieran los deseos de cambio de tipo de centro de los padres españoles, tanto en su versión estricta como en su versión laxa. Los resultados de dicho ejercicio se incluyen en el cuadro 2.22, que recoge la composición por estatus socioeconómico de cada tipo de centro en la situación original, en el caso de que aplicásemos la hipótesis estricta de cambio y en el caso de que aplicásemos la hipótesis laxa.

Como puede comprobarse, en los centros públicos acabarían pesando algo más las familias de estatus alto o medio-alto, y algo menos, las de estatus bajo o medio-bajo; todo



Cuadro 2.22

**ESTATUS SOCIOECONÓMICO ANTES Y DESPUÉS DE UN HIPOTÉTICO CAMBIO DE TIPO DE CENTRO (DE PÚBLICO A PRIVADO Y VICEVERSA)**

	ORIGINAL	CAMBIO «ESTRICTO»	CAMBIO «LAXO»
<b>Público</b>			
Alto	9,3	10,4	12,9
Medio-alto	17,4	17,9	18,1
Medio	50,5	51,3	51,5
Medio-bajo	20,1	18,3	15,5
Bajo	2,6	2,1	2,0
N	546	530	503
<b>Privado</b>			
Alto	27,5	24,8	19,4
Medio-alto	22,1	21,0	20,3
Medio	42,0	41,0	41,9
Medio-bajo	7,6	11,4	16,5
Bajo	0,7	1,7	1,9
N	276	290	315
<b>Diferencia privado - público</b>			
Alto	18,2	14,5	6,4
Medio-alto	4,7	3,1	2,2
Medio	-8,5	-10,3	-9,6
Medio-bajo	-12,5	-6,9	1,0
Bajo	-1,8	-0,4	-0,1

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

lo cual sería más notorio en el supuesto contemplado por la hipótesis laxa (de movilidad «probable y segura» y no sólo «segura»). En los centros privados, por el contrario, pesaría algo menos el estatus alto o medio-alto, y algo más, el bajo o medio-bajo. En conjunto, las diferencias de estatus entre ambos tipos de centro se verían sustancialmente aminoradas (especialmente en el caso de la hipótesis laxa). Todo ello cuestiona lo bien fundado de los argumentos que critican la libertad de elección por razones que tienen que ver con la mayor desigualdad social que se derivaría de la aplicación de un grado mayor de libertad; lo más probable es que, más bien, sucediera lo contrario.

#### ■ 4.4. Preferencias lingüísticas en las comunidades bilingües: deseos de reequilibrar la oferta

Uno de los asuntos más candentes de los últimos años en el debate sobre la enseñanza en España se refiere al de la lengua vehicular en las comunidades que cuentan con dos

lenguas oficiales. Lo era ya en el año 2000, por lo cual le dedicamos entonces cierta atención, la misma que en la encuesta de 2008. Pero, antes de analizar las preferencias de los padres, conviene contar, primero, con una ilustración de cuál es la realidad al respecto tal como la ven los padres, y cómo ha evolucionado esa realidad, o esa percepción, en los últimos ocho años.

Por lo pronto, casi no han variado los porcentajes que mencionan el castellano o la lengua vernácula como la lengua materna del hijo. En el año 2000, mencionó el castellano un 60%, el mismo porcentaje que en 2008 (59,5%), mientras que la lengua vernácula de la comunidad la mencionó un 35,5% y la ha mencionado un 34% (cuadro 2.23). La única variación reseñable tiene que ver con la notable presencia de extranjeros en la segunda encuesta, pues un 6% dice que su lengua materna es otra (1% en el año 2000).

Cuadro 2.23

## LENGUA MATERNA Y LENGUA DE ENSEÑANZA EN DOS ENCUESTAS

	2000	2008
<b>¿Cuál es la lengua materna de su hijo/a?</b>		
Castellano	59,6	59,5
Vernácula	35,5	34,1
Las dos	3,4	-
Otra	0,8	6,0
Ns/nc	0,7	0,4
<b>¿En qué lengua, castellano o vernácula, suelen dar las clases los profesores de su hijo/a?</b>		
Exclusivamente en castellano	12,0	9,3
Sobre todo en castellano	17,6	14,7
Castellano y vernácula por igual	16,3	18,2
Sobre todo vernácula	27,2	36,1
Exclusivamente en vernácula	24,7	21,4
Otra situación	1,4	-
Ns/nc	0,8	0,3
<b>¿En qué lengua querría usted que recibiese la enseñanza su hijo/a en el colegio?</b>		
Exclusivamente en castellano	12,6	13,6
Sobre todo en castellano	16,8	12,5
Castellano y vernácula por igual	24,4	37,2
Sobre todo en vernácula	18,4	19,1
Exclusivamente en vernácula	20,6	14,6
Otra situación	2,2	-
Ns/nc	5,2	3,1
<i>N (comunidades con lengua vernácula propia)</i>	358	323

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Aun tratándose de submuestras pequeñas, los datos por comunidad autónoma de residencia varían según lo que sabemos a partir de encuestas representativas de la población general, con un equilibrio entre la lengua local y la común en Cataluña, y un predominio del castellano en las demás comunidades, si bien el dato de Galicia puede haber resultado sesgado (cuadro 2.24).

En cuanto a la lengua usada por los profesores para dar clase a su hijo, hay cambios modestos entre 2000 y 2008. Siguen representando un porcentaje mayor los que dicen sobre todo o exclusivamente en la lengua vernácula (57,5%, frente a 52% en 2000), aunque parece que el aumento se habría dado, más bien, entre quienes dicen que lo hacen sobre todo en la lengua vernácula (27 a 36%). Ha caído algo el porcentaje de quienes dicen

Cuadro 2.24

### CC.AA. CON DOS LENGUAS OFICIALES: LENGUA MATERNA DEL HIJO, LENGUA UTILIZADA EN LA ESCUELA Y LENGUA VEHICULAR PREFERIDA POR LOS PADRES\*

	CATALUÑA	GALICIA	C. VALENCIANA	PAÍS VASCO	TOTAL
<b>Lengua materna del hijo / la hija</b>					
Castellano	44,3	65,9	74,2	70,6	59,5
Vernácula	46,6	29,3	23,7	23,5	34,1
Otra	9,2	4,9	2,2	2,9	6,0
Ns/nc	0,0	0,0	0,0	2,9	0,4
<b>¿En qué lengua suelen dar las clases los profesores de su hijo/a?</b>					
Exclusivamente en castellano	0,8	0,0	22,6	14,7	9,3
Sobre todo en castellano	1,5	12,5	34,4	5,9	14,7
Castellano y vernácula por igual	10,7	50,0	20,4	11,8	18,2
Sobre todo en vernácula	55,0	30,0	14,0	38,2	36,1
Exclusivamente en vernácula	32,1	7,5	7,5	29,4	21,4
Ns/nc	0,0	0,0	1,1	0,0	0,3
<b>¿En qué lengua querría usted que recibiese la enseñanza su hijo/a en el colegio?</b>					
Exclusivamente castellano	2,3	12,2	28,0	14,3	13,6
Sobre todo en castellano	3,1	19,5	22,6	5,7	12,5
Castellano y vernácula por igual	43,8	46,3	31,2	20,0	37,2
Sobre todo en vernácula	30	7,3	5,4	31,4	19,1
Exclusivamente en vernácula	19,2	7,3	7,5	28,6	14,6
Ns/nc	0,8	7,3	5,4	0,0	3,1
N	131	40	93	34	323

\* Los datos por CCAA son meramente orientativos, pues las bases muestrales son muy pequeñas.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

que los profesores usan sólo o sobre todo el castellano, del 30 al 24%, y casi no ha variado el de los que afirman que usan el castellano y la otra lengua cooficial por igual, pasando del 16 al 18%. Obviamente, eso puede ocultar cambios distintos por comunidades autónomas, pero las submuestras correspondientes son demasiado pequeñas como para afirmar algo sustantivo al respecto.

Aunque contemos con muestras pequeñas, es interesante comprobar cómo varía esta realidad, o esta percepción por comunidad autónoma. En Cataluña, son muchos los padres que dicen que la lengua vehicular es sólo el catalán (un 32%), pero, llamativamente, el resto piensa que se usa el catalán y el castellano en distintas proporciones, pero no exclusivamente el primero, lo cual no acabaría de encajar con el objetivo de las normas educativas catalanas por el que el catalán ha de ser la lengua vehicular única en Primaria (programa de inmersión) y será utilizado «normalmente» como tal en el nivel de ESO. ¿Están equivocados los padres o, al contrario, reflejan una realidad que no conocemos demasiado bien?

Los padres parecen estar en desacuerdo con este estado de cosas, pues tienden claramente a reequilibrar la presencia de las dos lenguas en la enseñanza, otorgando un peso mayor al castellano. Si, en el conjunto de las comunidades bilingües, un 24% afirma que los profesores dan las clases sólo o sobre todo en castellano, esta opción es preferida por un 26% de los padres. Si un 18% dice que los profesores usan el castellano y la otra lengua cooficial por igual, los que prefieren este equilibrio son el doble, el 37%. Consecuentemente, un 58% afirma que la lengua vernácula es de uso exclusivo o predominante, pero sólo un 34% declara que ésta sea su preferencia.

En el cuadro 2.25 puede comprobarse en qué medida son distintas las «preferencias» de la «realidad» de las lenguas vehiculares según la lengua materna del hijo estudiado. Por lo pronto, es obvio que la, aparente, realidad de las lenguas de la enseñanza en las comunidades bilingües se ajusta mejor a la realidad de las familias cuya lengua materna es la vernácula, aunque quizá esté influyendo en esto, especialmente, el caso de Cataluña. Así, en el caso de un alumno cuya lengua materna es la vernácula, la probabilidad de que esté recibiendo las clases sólo o predominantemente en su lengua materna es del 72%, mientras que la probabilidad de que la reciba en la suya un alumno castellanoparlante es sólo del 34%.

Como era de esperar, las preferencias son algo distintas según la lengua materna del hijo. En el caso de los castellanoparlantes, las preferencias están más escoradas hacia el castellano, al contrario que entre los hablantes de la otra lengua cooficial. En ambos casos, de todos modos, minorías apreciables (superiores a un tercio) prefieren que ambas lenguas estén equilibradas en la enseñanza.

Lo más interesante, quizás, del cuadro 2.25 es que las inconsistencias existentes entre la «realidad» y las «preferencias» para ambos tipos de familias se mueven en líneas parecidas. En ambos casos, reducirían el peso de la lengua vernácula, en la línea de un mayor

Cuadro 2.25

## CC.AA. BILINGÜES. RELACIÓN ENTRE LA LENGUA MATERNA, LA LENGUA VEHICULAR EFECTIVA Y LA LENGUA VEHICULAR PREFERIDA

	LENGUA MATERNA DEL HIJO / LA HIJA		
	CASTELLANO	VERNÁCULA	TOTAL
<b>¿En qué lengua suelen dar las clases los profesores de su hijo/a?</b>			
Exclusivamente en castellano	14,6	1,8	9,3
Sobre todo en castellano	19,3	6,4	14,6
Castellano y vernácula por igual	18,2	20,0	18,3
Sobre todo en vernácula	28,6	50,9	36,2
Exclusivamente en vernácula	18,8	20,9	21,4
Ns/nc	0,5	0,0	0,3
<b>¿En qué lengua querría usted que recibiese la enseñanza su hijo/a en el colegio?</b>			
Exclusivamente en castellano	20,8	1,8	13,6
Sobre todo en castellano	17,2	5,4	12,4
Castellano y vernácula por igual	38,0	36,0	37,2
Sobre todo en vernácula	12,0	34,2	19,2
Exclusivamente en vernácula	7,8	20,7	14,2
Ns/nc	4,2	1,8	3,4
<b>Diferencia entre la preferencia y la «realidad»</b>			
Exclusivamente en castellano	6,3	0,0	4,3
Sobre todo en castellano	-2,1	-1,0	-2,2
Castellano y vernácula por igual	19,8	16,0	18,9
Sobre todo en vernácula	-16,7	-16,7	-17,0
Exclusivamente en vernácula	-10,9	-0,2	-7,1
Ns/nc	3,6	1,8	3,1
N	192	111	323

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

equilibrio entre las dos lenguas. Ese reequilibrio parece sólo algo mayor entre los castellanohablantes.

Por último, hay que reseñar que entre 2000 y 2008, las preferencias de los padres de alumnos en comunidades bilingües han cambiado muy poco, aunque se insinúa, si acaso, un reequilibrio a favor de la posición intermedia (cuadro 2.23). Así, la preferencia total o parcial por el castellano pasa del 29 al 26%, y la favorable a la otra lengua cooficial pasa del 39 al 34%. En cambio, la preferencia por un equilibrio entre ambas aumenta, significativamente, del 24 al 37%.

#### ■ 4.5. Preferencias relativas a la presencia de inmigrantes en el centro

Como hemos visto más arriba, la elección del centro escolar no está únicamente motivada por cuestiones de calidad o tipo de enseñanza. También influye, quizá no expresamente, el ambiente escolar, en el que importa mucho la composición sociodemográfica del centro.

Tanto en la encuesta del año 2000 como en la actual medimos las preferencias genéricas de los padres en lo tocante a un aspecto de dicha composición, cada vez más relevante en la vida española. Nos referimos a la cuestión de la inmigración. Como sabemos, a comienzos de 2008 vivían en España 5,2 millones de personas de nacionalidad extranjera, lo cual representaba un 11,3% del total de empadronados.<sup>12</sup> La llegada masiva de extranjeros a España en los últimos diez años ha acabado notándose también en el sistema de enseñanza, de modo que, según las cifras avanzadas por el Ministerio de Educación en 2008, en el curso 2007-2008, el porcentaje de alumnos extranjeros en la enseñanza no universitaria fue del 9,6%, cifra que ascendió al 11,1% en la enseñanza obligatoria (Primaria y ESO).<sup>13</sup>

##### ■ *Padres extranjeros*

De hecho, en nuestra encuesta nos hemos encontrado con un notable porcentaje de entrevistados de nacionalidad extranjera, un 8%, a pesar de que las encuestas suelen infra-representar mucho a este grupo de población.

La variación de este porcentaje es coherente con lo que sabemos acerca de la composición sociodemográfica, la distribución geográfica y la distribución por tipo de centro de los extranjeros en general y del alumnado extranjero en particular. El porcentaje de extranjeros es mayor entre los entrevistados más jóvenes, en los de estatus bajo y medio-bajo y en las familias monoparentales (cuadro 2.26). A su vez, los porcentajes más altos se dan en comunidades como Cataluña, Madrid o las situadas al Este de España, y los más bajos en la zona central, excluyendo a Madrid. Como cabía esperar, el porcentaje de entrevistados extranjeros entre aquéllos que llevan a su hijo a un colegio público es mayor que en el caso de concertados y privados. Lo más llamativo, que puede deberse al azar, es que el porcentaje de entrevistados extranjeros varía según el sexo del hijo estudiado, siendo prácticamente el doble en el caso de las niñas.

<sup>12</sup> Cálculos propios con cifras provisionales del Padrón Municipal (INE 2008c).

<sup>13</sup> Cálculos propios con cifras de Ministerio de Educación (2008).

Cuadro 2.26

## NACIONALIDAD DEL PADRE ENTREVISTADO

	NACIONALIDAD EXTRANJERA	N
Total	7,8	820
<b>Edad del entrevistado</b>		
Menos de 40 años	14,4	246
De 40 a 44 años	4,5	319
De 45 a 49 años	5,8	201
De 50 y más	5,7	53
<b>Estatus socioeconómico</b>		
Alto	4,1	127
Medio-alto	5,5	156
Medio	7,4	391
Medio-bajo y bajo	15,2	146
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	6,8	745
Monoparental	18,3	75
<b>Comunidad autónoma de residencia</b>		
Andalucía	4,7	160
Cataluña	11,1	131
Madrid	9,0	108
Norte (Galicia, Asturias, Cantabria, P. Vasco, Navarra)	8,0	110
Castillas (C. León, C. La Mancha, La Rioja, Extremadura)	0,5	112
Este (Aragón, C. Valenciana, Baleares, Murcia, Canarias)	11,7	200
<b>Sexo del estudiante</b>		
Varón	5,5	422
Mujer	10,4	398
<b>Tipo de centro</b>		
Público	10,0	545
Concertado	3,6	240
Privado	6,5	33

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

■ *Aumentan los porcentajes estimados de alumnos con padres inmigrantes*

La mayor presencia de alumnos extranjeros en las aulas españolas es muy notoria en la encuesta. Si en el año 2000 un 21% de los encuestados decía que en el centro escolar de su hijo no había hijos de padres inmigrantes, tan sólo lo afirma en 2008 el 7% (cuadro 2.27). Y si entonces, sólo un 5% creía que había más de un 10%, hoy lo cree un 21%.

Cuadro 2.27

**MÁS O MENOS, ¿QUÉ PROPORCIÓN DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A TIENEN PADRES INMIGRANTES, ESTO ES, DE FUERA DE ESPAÑA?**

	2000	2008
No hay ninguno	21,4	7,1
Menos del 5%	39,6	35,1
Entre el 5 y el 10%	7,7	23,0
Entre el 10 y el 25%	2,7	11,8
Más del 25% / entre el 25 y el 50%	2,2	6,8
Más del 50%	-	2,5
Ns/nc	26,4	13,6
N	900	820

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

De nuevo, la variación de esta estimación es coherente con lo que sabemos acerca de la distribución geográfica y por tipo de centro de los extranjeros en general y del alumnado extranjero en particular. Si nos fijamos en los encuestados que mencionan un porcentaje de alumnos inmigrantes superior al 10%, es normal que los porcentajes superiores los encontremos en zonas como Cataluña (33%), o la zona Este de España (26%),<sup>14</sup> y que sean muy bajos en Andalucía (12%) o la zona Norte (11,5%) (cuadro 2.28). También se observa la desigual distribución del alumnado extranjero según la titularidad de los centros. Un 26,5% de los padres de alumnos en centros públicos cree que en su centro hay más del 10% de alumnos extranjeros, porcentajes que caen al 11 y 9%, respectivamente, en el caso de los matriculados en centros concertados y privados.

En parte por esa distribución geográfica y por tipo de centro, es lógico que las menciones de ese porcentaje de alumnos extranjeros aumenten con el estatus socioeconómico de la familia del entrevistado, desde el 12% para el estatus alto hasta el 25% para el estatus bajo o medio-bajo. En la misma línea, el porcentaje correspondiente a familias monoparentales (31%) es superior al de las biparentales (20%), pues el estatus medio de las primeras suele ser inferior al de las segundas (y es mayor el porcentaje de extranjeros en aquéllas).

<sup>14</sup> También deberíamos encontrarlos, claramente, en Madrid, pero no es así (22,5%). Recordemos, en todo caso, que las submuestras por comunidades autónomas no tienen por qué ser representativas. Sólo lo es la muestra nacional.



Cuadro 2.28

**MÁS O MENOS, ¿QUÉ PROPORCIÓN DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A TIENEN PADRES INMIGRANTES, ESTO ES, DE FUERA DE ESPAÑA?\***

	NO HAY NINGUNO	MENOS DEL 5%	ENTRE EL 5 Y EL 10%	ENTRE EL 10 Y EL 25%	25% O MÁS	N
Total	7,1	35,1	23,0	11,8	9,3	820
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>						
Alto	9,9	38,8	29,1	7,2	4,7	127
Medio-alto	4,3	38,0	27,9	14,1	3,7	156
Medio	7,1	34,5	20,2	12,5	11,6	391
Medio-bajo y bajo	7,8	30,1	20,2	11,3	13,5	146
<b>Tipo de hogar</b>						
Biparental	7,6	35,8	23,7	11,8	8,4	745
Monoparental	1,9	27,3	16,9	11,6	18,9	75
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>						
Española	7,7	36,3	23,4	11,8	7,8	753
Extranjera	0,0	21,2	18,6	11,1	28,0	67
<b>Tamaño de la localidad de residencia (en habitantes)</b>						
Hasta 10.000	11,9	38,5	19,2	14,8	6,0	196
De 10.001 a 50.000	5,0	39,1	20,8	11,6	7,8	235
De 50.001 a 200.000	6,7	32,9	24,1	9,9	13,9	199
Más de 200.000	5,3	28,7	28,6	10,7	10,1	190
<b>Comunidad autónoma de residencia</b>						
Andalucía	13,3	39,8	18,0	8,3	3,7	160
Cataluña	0,7	30,2	26,7	15,3	18,0	131
Madrid	5,5	30,5	26,9	12,2	10,3	108
Norte (Galicia, Asturias, Cantabria, P. Vasco, Navarra)	7,4	44,5	20,4	8,1	3,4	110
Castillas (C. León, C. La Mancha, La Rioja, Extremadura)	12,4	37,9	16,9	13,6	6,0	112
Este (Aragón, C. Valenciana, Baleares, Murcia, Canarias)	4,1	30,1	27,6	13,1	13,1	200
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>						
Público	6,2	32,4	21,4	13,9	12,6	545
Concertado	8,1	39,6	26,4	7,7	3,3	240
Privado	14,2	47,5	26,4	7,6	1,7	33

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos quitado la columna de «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Prueba de la relativa concentración del alumnado extranjero es que un 39% de los padres extranjeros dicen que en su centro hay un 10% de alumnos inmigrantes o más, porcentaje que cae al 20% en el caso de los entrevistados españoles.

■ *Preferencias sobre la composición por nacionalidades de los centros: un debate en curso*

Las preferencias por una mayor o menor proporción de alumnos extranjeros en los centros han cambiado desde 2008, aumentando notablemente el porcentaje de los que quieren menos alumnos extranjeros. Si comparamos los resultados del año 2000 con los resultados de 2008 para los padres españoles,<sup>15</sup> se ve cómo hoy son un 19% los que desearían menos inmigrantes en el centro escolar de su hijo, mientras que eran apenas un 6% en el año 2000 (cuadro 2.29). Es llamativa también la caída del porcentaje de entrevistados que, espontáneamente, dice que le da igual el número de inmigrantes (del 72,5 al 52%). No ha variado el porcentaje de los que desearían más (de 6 a 7%), pero sí ha aumentado el de los que espontáneamente preferiría que hubiera los mismos (del 10 al 19%).

Es notable también que las opiniones de los padres españoles no sean tan distintas de las de los extranjeros. Entre los segundos, quizá son menos (8 vs. 19%) los que querrían menos extranjeros en el centro, pero no son muchos menos, y quizá son más los que querrían más (12 vs. 7%).

Entre los españoles, las variaciones de estas opiniones son ilustrativas (cuadro 2.30). Las reticencias hacia los alumnos extranjeros son mayores entre los entrevistados de estatus bajo o medio-bajo y, en la misma línea, y muy claras, entre los que menos estudios

Cuadro 2.29

SI PUDIERA ELEGIR, ¿QUÉ PREFERIRÍA PARA EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A, QUE HUBIERA BASTANTES MENOS INMIGRANTES, ALGUNOS MENOS, ALGUNOS MÁS O BASTANTES MÁS?\*

	2000 (TOTAL)	2008 (ESPAÑOLES)	2008 (EXTRANJEROS)
Bastante menos	2,2	8,4	4,9
Algunos menos	3,4	10,4	3,1
Los mismos (no leer)	9,9	19,3	23,3
Le da igual (no leer)	72,5	52,2	53,4
Algunos más	4,0	5,3	8,8
Bastantes más	1,6	1,4	3,3
Ns/nc	6,5	3,0	3,2
N	900	753	67

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

<sup>15</sup> Creemos que es más correcta esta comparación que si la hacemos con el total de entrevistados, pues en el año 2000, el porcentaje de entrevistados extranjeros debió de ser mínimo. En cualquier caso, mostramos también los datos de los padres extranjeros.

Cuadro 2.30

SI PUDIERA ELEGIR, ¿QUÉ PREFERIRÍA PARA EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A, QUE HUBIERA BASTANTES MENOS INMIGRANTES, ALGUNOS MENOS, ALGUNOS MÁS O BASTANTES MÁS?\*

	BASTANTE MENOS	ALGUNOS MENOS	LOS MISMOS (NO LEER)	LE DA IGUAL (NO LEER)	ALGUNOS MÁS	BASTANTES MÁS	N (ESPAÑOLES)
Total	8,4	10,4	19,3	52,2	5,3	1,4	753
<b>Estudios del entrevistado</b>							
Hasta primarios completos	11,6	14,1	12,7	54,7	3,9	1,3	306
Secundarios	7,1	8,1	26,1	51,2	3,6	0,7	279
Superiores	4,8	7,5	20,2	49,2	10,8	2,8	169
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>							
Alto	3,7	9,1	19	54,1	7,5	1,6	121
Medio-alto	7,7	10,1	15,3	56,7	5,2	2,7	147
Medio	8,5	11,5	22,6	48,9	5,7	0,1	362
Medio-bajo y bajo	13,8	8,8	14,8	54,5	2,3	3,1	124
<b>Comunidad autónoma de residencia</b>							
Andalucía	9,5	4,3	13,7	62,3	5,5	1,2	152
Cataluña	9,0	14,1	30,2	36	7,9	0,8	116
Madrid	13,1	11,5	21,9	44,2	5,0	1,6	97
Norte (Galicia, Asturias, Cantabria, P. Vasco, Navarra)	5,3	7,7	18,8	52,2	6,7	2,8	101
Castillas (C. León, C. La Mancha, La Rioja, Extremadura)	6,7	9,2	16,5	58,2	4,0	1,9	112
Este (Aragón, C. Valenciana, Baleares, Murcia, Canarias)	7,4	15,1	17,6	54,6	3,8	0,6	176
<b>Porcentaje de inmigrantes en el centro (estimado por el entrevistado)</b>							
Menos de 5%	8,1	5,4	21,4	52	8,4	1,2	332
Del 5 al 10%	5,4	16,2	23,9	47,9	3,5	2,8	177
10% o más	12,5	16,6	19,2	48,3	3,0	0,3	147

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos quitado la columna de «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

tienen. Ello encajaría con que es más probable que haya alumnos extranjeros en centros en que abundan más esos niveles sociales y educativos. Así, las reticencias aumentan a medida que aumenta la estimación que hacen los encuestados del porcentaje de alumnos inmigrantes en el centro de su hijo.

En la misma línea, las reticencias son mayores en las comunidades en las que es mayor la proporción de alumnos extranjeros, como Madrid o Cataluña.

En los grupos de discusión celebrados se mantiene esa dualidad. En el de la zona sur de Madrid, con padres de alumnos, sobre todo, en centros públicos, y con un nivel socio-

económico entre medio y medio-bajo, las reticencias hacia la presencia de extranjeros en las aulas eran notables. Eran mínimas, y más bien teóricas, no basadas en la experiencia directa, entre los padres de alumnos en una zona relativamente acomodada de Madrid, la mayoría de los cuales lleva a sus hijos a centros privados.<sup>16</sup> Las reticencias, además, eran de diferente naturaleza.

En el grupo de la zona sur el tema de la inmigración apareció sin que nadie lo plantease, a colación de una conversación sobre el ambiente escolar y una calificación de éste como «ruidoso», como una «explosión de todas las tribus urbanas» (M<sup>a</sup> del Mar, hija, 1<sup>o</sup> ESO, concertado no religioso). A lo cual, otra participante, sin más, comentó: «Pues yo no lo sé, con tanto migrante y tanto no sé qué...» (Purificación, hija, 2<sup>o</sup> ESO, público). En el mismo inicio de la conversación se mostraron reservas relativas a la agresividad de los que vienen de fuera («la miran mal a ella y a sus amigas ... sin motivos le han dicho que le van a meter una *quantá*», Purificación) y se reflejó una sensación de invasión («es que vienen invadiendo el terreno, vamos...», María, hijo, 1<sup>o</sup> ESO, público), la cual ya se ha recogido en otros estudios sobre inmigración.<sup>17</sup> Muy pronto, también, se mostraron dudas sobre el mecanismo de la integración de los extranjeros en los colegios («tú tienes que presentar unas estadísticas, tienes que tener X número de integración, y en el papel queda muy bien, pero luego en la práctica no se va a ningún lado», Javier, hija, 2<sup>o</sup> ESO, concertado religioso). Lo cual dio pie a las dudas sobre quién, efectivamente se está integrando o ha de integrarse, «ellos» o «nosotros» («se supone que los que se tienen que integrar son ellos, y lo que está resultando es que los que vamos a tener que integrarnos somos nosotros a ellos», Andrés, hijo, 2<sup>o</sup> ESO, público). Fácilmente, se pasó a reflejar algún caso de discriminación de españoles y de excesivo permiso, por así decirlo, a los extranjeros: «mi hijo llevaba una gorrita puesta en clase, y no estaba permitido, y había una mora en clase que llevaba el pañuelo puesto, y, sin embargo, a él le echaba [el profesor] la bronca y a la mora no» (María). Las protestas de trato igual expresadas por esa madre fueron recibidas con asentimiento por otras madres.

En el grupo de la zona más acomodada de Madrid, el tema de la inmigración también surgió al hablar del ambiente escolar, pero bastante más tarde, y no a partir de una experiencia propia, como en el otro grupo, sino de una experiencia de la que, más bien, se quiere huir. Un participante mostró cómo no se plegó a la conveniencia de llevar a su hija a una guardería cercana: «me ha tocado vivir en Aluche por circunstancias, pero a mi hija la he llevado a la guardería en Aravaca (...) Entonces, ahora, su madre [está separado de ella] la ha metido en un colegio en Aluche, y por más que me digan, la educación no es la misma,

<sup>16</sup> Hay que tener en cuenta, de todos modos, que en grupo de Madrid Centro se seleccionó a los padres por ser padres de alumnos de Primaria y en el de Madrid Sur por serlo de alumnos de ESO, lo cual puede haber influido en los discursos.

<sup>17</sup> Véase, por ejemplo, Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y González-Enríquez (2001) y González-Enríquez y Álvarez-Miranda (2005).

está llena de inmigrantes» (Julio, hija, 1º Primaria, público). Otro participante reconoce más adelante haber llevado a su hijo a un colegio privado, en parte, huyendo de colegios con inmigrantes: «el caso es que yo lo he llevado un poco a un privado por eso, porque es como un filtro natural» (Fernando, hija, 2º Primaria, privado laico concertado; se refiere a un supuesto filtro que aplican los privados para no acoger muchos inmigrantes).

El temor que reflejan en la conversación tiene menos que ver con sensaciones de invasión o amenazas físicas que con un hipotético descenso del nivel académico, como reflejan estos comentarios:

«Entonces, el que haya inmigrantes que no están habituados a nuestra forma de estudiar ni llevar estos niveles, pues, indudablemente, te baja el nivel, y luego tú tienes problemas, cuando pasas a la universidad, por ejemplo» (Lola, hija, 2º Primaria, concertado religioso);

«El problema es que, para que ese niño se integre completamente en el grupo de mi hija, (...) lo ponen con un niño o una niña de la clase que va más avanzado. En este caso, siempre le toca a mi hija. (...) Y eso sí que retrasa» (Alicia, hijas, 3º y 4º Primaria, concertado religioso).

Además, los que piensan que los colegios privados o concertados discriminan a los inmigrantes, aunque no lo dicen con estas palabras, afirman que les aplican algún tipo de test para que no baje el nivel del centro: «por la puerta de atrás les hacen una serie de pruebas de conocimiento adrede, porque a ver si va a retrasar el nivel de conocimiento de la clase» (Fernando). Lo cual está implícito en este otro comentario: «No, en el centro de mi hija hay muy poquitos inmigrantes (...) Será porque el nivel del colegio es un poquito más alto y esta gente, a lo mejor, pues no entra» (Eduardo, hija, 3º Primaria, concertado religioso).

Algo sí tuvieron en común los dos grupos. Apenas se mencionaron las posibles ventajas de contar con niños inmigrantes en los centros. Tan sólo lo hizo una participante en el grupo del sur de Madrid.



3

## LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL COLEGIO



### 3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL COLEGIO

En este capítulo, comenzamos tratando el problema general de la implicación de los padres en la educación de sus hijos (sección 1). Tras ello, resumimos la información proporcionada por nuestra encuesta sobre la cuestión, en lo que se refiere tanto a la participación de los padres en el colegio (sección 2) como a los criterios que orientan dicha participación (sección 3). En ambas secciones, analizamos el caso español en un marco comparado con otros países y con la situación de hace ocho años.

#### ■ 1. UNA DISCUSIÓN GENERAL SOBRE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN

Desde los años ochenta ha habido una creciente atención en las comunidades educativas de los países desarrollados al papel de la acción cotidiana de los padres en la educación escolar de sus hijos. La cuestión que ha centrado las discusiones académicas y normativas ha sido la de los efectos de los diferentes estilos de interacción entre los padres y el hijo (*parenting*) sobre las prácticas concretas de los primeros en los resultados escolares del segundo, y con ese fin se han llevado a cabo numerosos estudios. El principal resultado de una amplia bibliografía ha sido demostrar que la implicación de los padres en la educación formal de sus hijos tiene consecuencias positivas sobre el rendimiento académico de los segundos. Se ha confirmado, así, la intuición generalizada, y en cierto modo obvia, de que los padres tienen un importante papel en el aprendizaje formal de sus hijos; una intuición correcta, aunque oscurecida a veces por el entusiasmo pedagógico de algunos políticos y docentes modernos.

Como resultado de este debate, la idea de que una mayor implicación paterna en el aprendizaje formal del alumno favorece el aprendizaje ha sido, al final, muy ampliamente aceptada en ámbitos educativos y políticos. Coinciden en ello investigadores con distintos enfoques, políticos de diversas corrientes ideológicas y profesores con variadas pedagogías. Los padres son ahora vistos como educadores y actores relevantes del proceso educativo. Esta sintonía evaluadora es palpable en el ámbito de las políticas educativas. Políticos de diversas corrientes han apoyado proyectos legislativos y han provisto financiación para incentivar el compromiso y participación de los padres en la educación de sus hijos estu-



diantes. En Estados Unidos, Ronald Reagan puso en marcha iniciativas para involucrar a los padres, que fueron ratificadas y reforzadas financieramente por Bill Clinton, y han figurado entre las metas centrales del programa educativo de George W. Bush *No Child Left Behind* (Domina 2005: 233). En España la evolución ha sido similar. La Constitución de 1978 previó la participación de los padres en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Los gobiernos de la UCD desarrollaron legalmente este precepto, aunque dicha legislación casi no se aplicó. La normativa legal impulsada por los gobiernos del PSOE a mediados de los años ochenta estableció un entramado de estructuras de cooperación entre la escuela, padres y la comunidad local, que mantuvieron, casi sin cambios, los gobiernos del Partido Popular.

Esta concepción por la que la interacción padres-hijos se ha convertido en un tema central del debate educativo internacional de hoy ha podido tener que ver con el descubrimiento de que la estatalización de la enseñanza y la profesionalización del profesor no habían conseguido atajar deficiencias claves de los sistemas educativos. Grosso modo, hasta mediados del siglo XIX, la educación de los hijos estaba en los países occidentales encomendada a muy diversas instituciones: la familia, la iglesia, la escuela y la comunidad local. Pero la tendencia a una estatalización venía ya operando desde hacía tiempo. La apropiación, y en definitiva, en cierto modo, la usurpación, de la *potestas docendi* por parte del estado moderno trajo consigo una gran operación cultural, sumamente compleja, que hubo de desarrollarse a lo largo de varios siglos. Ello supuso una dosis módica de adoctrinamiento ideológico, pero también, muy en particular, el advenimiento de la educación obligatoria y su progresiva universalización, lo que quebró el antiguo equilibrio entre las varias instituciones educativas del pasado, y, en muchos casos, su gradual marginación respecto a la educación estatal. El estado comenzó a absorber prerrogativas antes propias, sobre todo, de los padres y las iglesias, regulando la asistencia a la escuela, el currículo y los principios normativos reguladores de la actividad social. A medida que el estado fue prolongando la escolarización obligatoria y en el mercado se demandaban conocimientos más tecnificados, la tarea pedagógica y socializadora de los padres se fue retrayendo cada vez más al ámbito informal y del hogar. Asimismo, la capacidad pedagógica de las iglesias quedó mermada a través de medidas como la expropiación estatal de sus colegios y del fomento estatal de formas específicas del pensamiento científico, como el positivismo, por ejemplo, con un sesgo a veces anticlerical y a veces antirreligioso.

En esta evolución el estado contó con unos aliados claves, los profesores, que fueron profesionalizando su trabajo, trabando sus intereses en torno a cuerpos docentes convertidos en poderosos grupos de presión, y adquiriendo la condición de expertos pedagógicos. La legitimidad del experto les permitió ir ganando control sobre la enseñanza de materias técnicas, quedando el papel de los padres ceñido a los ámbitos de la educación moral, la regulación del ocio y la satisfacción de las necesidades básicas del estudiante. De hecho, con la universalización de la enseñanza, ligada sólo en parte a su estatalización, y acelerada tras la Segunda Guerra Mundial, se consiguió erradicar el analfabetismo y democrati-

zar en buena medida el acceso a la escuela. Sin embargo, el tándem universalización-profesionalización de los profesores pronto se mostró incapaz de resolver problemas educativos crónicos, algunos relativos al fondo de los contenidos docentes y otros, por ejemplo, a las persistentes desigualdades en el aprendizaje y en las titulaciones alcanzadas, o a la limitada capacidad de los profesores para involucrar en el aprendizaje a alumnos problemáticos.

Ante el hecho de que las limitaciones del proyecto de la modernización educativa se hicieron demasiado evidentes, justo tras el logro de la universalización educativa en los años sesenta y setenta del siglo pasado, un número creciente de voces puso de relieve la necesidad de que los padres trascendieran los papeles de la socialización básica y la manutención, a los que se les había intentado relegar, y de que se implicaran más activamente en la educación formal de sus hijos. De hecho, la discusión sobre el papel de los padres no surgió con alguna pujanza en la vida académica hasta los años sesenta (Beattie 1978). Comenzó entonces a articularse y difundirse entre los estudiosos el argumento de que unos padres más implicados podrían atenuar el mal comportamiento de sus hijos, conformar un entorno favorable al aprendizaje, ofrecer apoyo emocional clave a sus hijos, y ayudarles en sus deberes escolares. A la formulación de este proyecto de implicación de los padres también ha colaborado la experiencia de la creciente complejidad del conocimiento técnico y científico derivada de la división social del trabajo, que ha aumentado la complejidad de las demandas académicas planteadas por los colegios. A consecuencia de todo ello, las autoridades escolares comienzan a decir ahora que esperan que los niños lleguen al colegio «listos para aprender», y que las familias logren la adecuada socialización de los hijos y estimulen sus disposiciones favorables al aprendizaje (OECD 1997: 25).

Por tanto, en la convergencia del reconocimiento de las limitaciones del sistema educativo estatal y profesional con las crecientes demandas cognoscitivas encontramos varias claves para explicar un nuevo discurso acerca de la recuperación del papel de la familia en la educación escolar, o, visto de otro modo, la concepción de los padres como socios (*partners*) educadores.

El breve apunte histórico anterior ayuda a entender el contexto en el que surge la concepción de la educación como *partnership*, pero conviene profundizar en los argumentos de fondo que impulsaron el proceso. Comentamos a continuación algunas teorías que pueden ayudar a fundamentar una nueva visión de la educación.

Según Fluori (2006: 42), la literatura en psicología social ha sugerido tres razones principales por las que la implicación de los padres produce rendimientos educativos positivos. La primera es estrictamente económica. Los padres más involucrados en la educación de sus hijos tienden a poner a su disposición más recursos materiales, que mejoran el acceso a la información, favorecen su concentración al hacer los deberes, satisfacen sus necesidades básicas y de ocio, permitiendo al estudiante permanecer laboralmente inactivo. La segunda razón aducida por este autor alude a la interacción de los dos padres. Diversos

estudios han demostrado que cuando un padre está más involucrado, también tiende a estarlo el otro y ambos padres suelen tener buenas relaciones, lo cual refuerza la estimulación cognitiva del alumno y le proporciona un núcleo de apoyo y ánimo. La tercera, finalmente, alude a la autoestima del alumno. El interés de los padres por la educación de sus hijos implica el respeto por la individualidad y el futuro de su hijo, lo cual repercute positivamente en la autoestima del alumno. Como indica Fluori, «los niños deducen que si los padres están interesados en ellos, ellos deben ser personas interesantes» (2006: 43).

Tan importante como los mecanismos causales por los cuales los padres contribuyen o no al aprendizaje de sus hijos ha sido, para la discusión académica, la descripción de los ámbitos y esferas de colaboración entre los padres, el alumno y la escuela. Joyce Epstein (1992) ha conceptualizado algunas de las vías potenciales de implicación de los padres. Con su mapa de las líneas de cooperación familia-alumno-escuela, de relieve tanto para investigadores como para profesores y administradores, ha contribuido a fomentar el debate en los planos aplicado y académico. Parte de una concepción de la vida social como algo que ocurre, no en esferas «separadas», «integradas» o «secuenciadas», sino en «esferas de influencia superpuestas», conectadas temporalmente a través de interacciones puntuales. En estas interacciones los individuos trascienden sus esferas «naturales» de actuación para participar voluntaria pero transitoriamente en otros órdenes institucionales. Éste es el caso concreto de la familia y la escuela moderna que, en ausencia de intentos de coordinar sus actividades, desarrollan sus actividades autónomamente, pero coaligadas pueden colaborar para la consecución de un fin común. Debido a la común, o superpuesta, capacidad de influir en la educación de los más jóvenes, para Epstein la escuela y la familia pueden colaborar en una alianza para favorecer el aprendizaje y éxito escolar del estudiante.

Epstein sugiere que, para construir o reforzar esta alianza entre las familias y la escuela, hay cinco tipos de vías de participación, que pueden «ayudar a las familias y la escuela a realizar sus responsabilidades compartidas en el desarrollo y aprendizaje del niño» (1992: 1145). El primero se refiere a las obligaciones familiares. Según esta visión de las cosas, las familias deben asegurar la salud, la seguridad, la estabilidad y la guía moral que sirva de base para la adecuada integración del niño en la escuela. El segundo tipo consiste en las obligaciones de los colegios. La escuela es responsable de mantener una comunicación fluida sobre los programas educativos y el progreso del alumno. Ello incluye cartas a los padres, visitas a la escuela, reuniones individuales o en grupo, que pueden ayudar a identificar problemas específicos del alumno y ayudar a mejorar las condiciones para su integración escolar. El tercero consiste en el voluntariado. Los padres pueden reclutar y organizar el apoyo de otros padres de cara a facilitar el trabajo de los profesores, administradores, o participar en la discusión sobre los problemas colectivos a los que se enfrenta la comunidad estudiantil. El cuarto se refiere a la enseñanza en casa. Proporcionando conocimientos o información, los padres pueden ayudar a sus hijos a realizar los deberes escolares o cualquier otro tipo de actividades curriculares. En este último aspecto queda claro el enfoque un tanto «docentista» (o de «paternalismo docente») que permea esta literatura, según el cual los

profesores y la escuela adquieren un protagonismo singular, de modo que se supone que «los profesores asisten a los padres en cómo interactuar con sus niños en casa sobre sus actividades de aprendizaje... Los colegios ayudan a las familias a entender cómo ayudar a sus hijos en casa proveyéndoles información sobre habilidades académicas y de otro tipo necesarias para pasar de curso» (1992: 1145). En quinto lugar, los padres pueden colaborar en la toma de decisiones institucionales sobre la educación de sus hijos. Ello incluye tanto a las asociaciones de padres como a los consejos escolares o a los grupos de presión.

En definitiva, Epstein sugiere que, al integrar las áreas de influencia de la familia y la escuela, se pueden construir las condiciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Cuando las interacciones entre la escuela y la familia se multiplican y existe un conocimiento mutuo del contexto en el que transcurre dicho aprendizaje, pueden identificarse con mayor precisión las barreras que dificultan el rendimiento académico infantil. Por ello, cuando las funciones de cada institución se entrelazan y difuminan, dando lugar a «colegios-como-familias» y «familias-como-colegios», se fijan las condiciones para que la sociedad familia-colegio alcance sus máximos resultados educativos.

Para cerciorarnos de la veracidad de la idea de que los estudiantes con padres más involucrados rinden mejor, conviene prestar atención a la literatura empírica disponible, sobre todo a los estudios cuantitativos. El número de estudios se ha multiplicado en los últimos años, debido al mayor interés en ámbitos académicos y de pedagogía aplicada. Sin embargo, los que cuentan con una base empírica son pocos. Como en otras muchas temáticas de ciencia social, Estados Unidos lidera la discusión empírica, por lo que comenzamos con ellos nuestro análisis.

En la literatura empírica estadounidense sobre la implicación paterna contamos con dos metaanálisis que revisan la consistencia de los resultados de las decenas de estudios publicados. Si se basan en una muestra amplia y representativa de estudios, los metaanálisis representan una opción satisfactoria para evaluar el estado de la cuestión en un debate académico empírico, porque suelen contener una revisión exhaustiva de la literatura y utilizan herramientas homogéneas para comparar los resultados. Ambos metaanálisis coinciden en que existe una relación positiva entre la implicación paterna en la educación de los estudiantes y el éxito escolar. Fan y Chen (2001) analizaron 25 estudios que incluían correlaciones lineales (sin variables de control) entre diferentes medidas de ambos factores. Su conclusión principal es que «el coeficiente de correlación medio entre la implicación paterna y el rendimiento académico de los estudiantes es 0,25, basado en 92 coeficientes de correlación recogidos de 25 estudios empíricos con una muestra acumulada de 133.577» (2001: 11). El volumen de la correlación lleva a los autores a afirmar que la relación entre las dos variables es de nivel «medio», y, por tanto, sustantiva. Un segundo estudio (Jeynes 2003) llega a una conclusión similar. En este caso se analizan estudios que utilizan modelos multivariantes para averiguar el efecto de la implicación paterna en el rendimiento de estudiantes de minorías étnicas en Estados Unidos. El autor indica que los 20 estudios considerados recogieron un efecto estadísticamente significativo de las variables que median

la implicación paterna en el rendimiento académico de los hijos, y la mayoría de esos efectos eran substantivos. Así, Jeynes concluye: «[l]os resultados indican que la implicación de los padres afecta al rendimiento de estudiantes miembros de minorías étnicas. Los efectos de esta implicación se mantuvieron constantes independientemente de la raza» (2003: 213). No vemos por qué esta pauta ha de ser idiosincrática de los Estados Unidos. De hecho, como veremos a continuación, otros estudios internacionales obtienen resultados similares.

De todos modos, la noción de «implicación de los padres» es muy amplia. Como indica Epstein, puede manifestarse en ámbitos sociales muy diversos como son la escuela, el hogar familiar o la comunidad local, y en cada uno de ellos se puede enumerar un gran número de prácticas e interacciones, no necesariamente relacionadas entre sí. En el hogar, los padres pueden materializar su implicación a través de conversaciones sobre lo ocurrido en clase o en el centro, más directamente con la ayuda con los deberes, o más sutilmente con muestras de ánimo o fijando expectativas precisas para los estudiantes. En el colegio, los padres pueden materializar su implicación asistiendo a reuniones con los profesores, simplemente asistiendo o participando como voluntarios en reuniones anuales, o como líderes en la asociación de padres o el consejo escolar. Por ello, es necesario matizar la aparente relación positiva entre la implicación paterna y el rendimiento del alumno analizando por separado diferentes tipos de implicación. En este sentido, los estudios cuantitativos estadounidenses suelen incluir diversos indicadores de implicación, sea a través de actividades en la escuela o a través de prácticas específicas dentro del hogar familiar y comparan sus efectos relativos.

De estudios recientes publicados en revistas especializadas y con metodología diacrónica se puede inferir que las formas de implicación «blandas» o indirectas favorecen más el rendimiento de los hijos. Mantener conversaciones frecuentes sobre el desempeño en la escuela y muestras de encomio y altas expectativas se han revelado como las variables más influyentes en diversos estudios (Catsambis 2001: 168; Fan y Chen 2001: 13; Jeynes 2005: 109; Muller 1998: 348; Ho y Willms 1996: 136; Astone y McLanahan 1991: 314; Singh *et al.* 1995: 308). Muller, por ejemplo, descubrió que el «hablar sobre el colegio» está más positivamente relacionado con incrementos en los conocimientos en matemáticas del octavo al décimo curso (medidos como la diferencia en las notas obtenidas en sendos exámenes en los dos cursos) que cualquier otra forma de interacción directa de los padres con la escuela. Y Astone y McLanahan mostraron cómo las «aspiraciones [educativas] de los padres» hacia los hijos son la variable que mejor predecía el finalizar con éxito la educación secundaria en 1986. En ambos casos, los autores se aseguraron de la relación causal entre la implicación de los padres y los resultados escolares.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Los modelos de regresión utilizados por Muller incluyeron diversos controles como las notas del estudiante y el que haya cursado matemáticas avanzadas. Por su parte, el modelo de Astone controló la influencia de las notas del estudiante.

En segundo lugar, con menor influencia en el rendimiento, se sitúa la colaboración en las actividades escolares, con efectos a veces positivos y a veces ambivalentes (p. ej. Muller 1998: 348). Por último, sorprendentemente, la implicación directa de los padres por medio de su ayuda con los deberes resultó favorecer débilmente el rendimiento de sus hijos estudiantes o incluso perjudicarlo (Domina 2005: 240; Jeynes 2005: 109). Fan y Chen concluyen su metaanálisis afirmando que: «Los resultados aquí expuestos sugieren que la implicación de los padres representada por su supervisión de los hijos en casa (reglas sobre ver la televisión, hacer los deberes, etc.), tiene la relación más débil con el rendimiento académico del alumno ( $r \approx 0,09$ ), mientras que las aspiraciones y expectativas de los padres sobre el éxito escolar de los hijos parece tener la relación más fuerte con el éxito escolar de los hijos ( $r \approx 0,40$ )» (2001: 13).<sup>2</sup>

La diferenciación entre esferas de colaboración mejora nuestro entendimiento de la interacción entre implicación de los padres y rendimiento escolar de los alumnos, pero todavía revela un escenario distorsionado si no se incluye en el análisis el desarrollo cognitivo y emocional del niño. Diversos estudios apuntan, por un lado, que las diversas formas de implicación de los padres caen con la edad del estudiante, y, por otro, que el efecto de la implicación paterna también es menor cuando los hijos se encuentran al final de la enseñanza obligatoria. Al aumentar la edad y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, crecen sus deseos de autonomía, por lo que aceptan menos la ayuda paternal. A su vez, a medida que los alumnos van pasando de curso, el contenido de las materias y las decisiones que tienen que tomar son más complejos, por lo que los padres se pueden sentir más inclinados a confiar en el juicio de los estudiantes, quienes presumiblemente están más familiarizados con las opciones existentes y con sus repercusiones.

En esta línea, Catsambis (2001) comprobó que diversas medidas de implicación directa e indirecta carecen de influencia positiva y robusta en los estudiantes de décimosegundo curso y Muller (1998) demostró que el efecto positivo de «hablar sobre el colegio» pierde su significación estadística del octavo al décimo curso. Ambos estudios sugieren que la relación entre prácticas de los padres y rendimiento escolar está mediada por la edad del estudiante, de modo que es máxima en los cursos correspondientes a educación primaria (véase también Singh *et al.* 1995). Pero de ello no se puede inferir que el impacto de las prácticas de los padres sea irrelevante en los cursos más avanzados: como diversos estudios mencionados más arriba han apuntado, el impacto persiste hasta los años inmediatamente precedentes al final de la escolarización obligatoria.

Un tercer elemento añade aún más complejidad a la comprensión causal concreta de cómo los padres más involucrados colaboran en el éxito escolar de sus hijos. Se refiere al papel de las variables mediadoras entre ambos factores, concretamente el estatus socioeconómico y el rendimiento académico previo del estudiante. Por un lado, la bibliografía

<sup>2</sup> Estas conclusiones se basan en relaciones bivariadas, por lo cual no incluyen otras variables de control.

empírica ha mostrado que los padres de mayor estatus socioeconómico son a su vez los que están más involucrados (por ejemplo, Ho y Willms 1996: 133). Por otro, es sabido que el mejor predictor de rendimiento académico presente es el rendimiento académico pasado. Por tanto, algunos autores han considerado oportuno intentar discernir el efecto específico de cada uno de estos factores.

Entre ellos destaca Domina (2005), que ha argüido controvertidamente que la implicación de los padres ayuda a reducir comportamientos disruptivos (por ejemplo, mentir o desobedecer en casa), pero no influye en el rendimiento académico medido con tests estandarizados. La base empírica para esta segunda conclusión es que el efecto positivo de diversas formas de implicación de los padres (participación en una reunión de la asociación de padres, participación como voluntarios en actividades extraescolares) se mantiene al controlar por el estatus socioeconómico, pero se diluye al tener en cuenta el rendimiento académico pasado del alumno. De todos modos, evaluar el efecto de la implicación paterna en un grupo tan especial como los estudiantes de bachillerato supone un test muy conservador, ya que sabemos que la implicación paterna es menor cuando los hijos están en bachillerato que en la educación primaria. Por otra parte, el estudio de Domina sólo considera dos fechas, 1996 y 2000, de modo que lo ocurrido entre 1996 y 2000 puede haber influido en el rendimiento de 2000, por lo que el supuesto efecto de la situación en 1996 podría ser espurio. Estudios futuros que consideren más cortes temporales y evalúen el impacto de los *cambios* en las variables independientes en los *cambios* en la dependiente ofrecerán evidencia más sólida sobre la relación entre cambios en la implicación paterna y cambios en el rendimiento de sus hijos.

Los estudios empíricos cuantitativos no estadounidenses sobre el impacto de la implicación de los padres en la educación de los estudiantes son menos numerosos, pero también sugieren una relación positiva entre ambos factores. Así lo hacen investigaciones realizadas en Canadá (Deslandes, Royer, et al. 1997), Portugal (Villas-Boas 1998), el Reino Unido (Flouri 2006) y España (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer 2001), que utilizan diferentes metodologías, variables explicativas y predictivas, y generaciones de estudiantes. Con una encuesta panel que comenzó en 1970, se ha comprobado que el nivel educativo de los adultos británicos de 26 años era significativamente mayor si a los 10 años sus padres declararon estar muy o moderadamente interesados en la educación de sus hijos (Flouri 2006). El estudio canadiense comprobó que el apoyo afectivo de los padres predice mejor el rendimiento académico que la autonomía psicológica de los estudiantes. Por su parte, Villas-Boas (1998) llevó a cabo un experimento con tres grupos de alumnos portugueses, dos de los cuales incluyeron estudiantes que realizaron deberes especiales y cuyos padres asistieron a seminarios sobre cómo ayudar a sus hijos en su aprendizaje. En un test posterior al programa, esos dos grupos mostraron mejor rendimiento académico que el grupo de control (Deslandes *et al.* 1997).

Finalmente, el estudio español ofrece evidencia sólida de que la implicación de los padres españoles está negativamente relacionada con el número de asignaturas suspensas

y con la repetición de curso. Agrupando la población en cuatro niveles de estatus (de uno alto a uno medio bajo y bajo), en tres de ellos los estudiantes que recibían ayuda paterna con los deberes «muchas, bastantes o algunas veces» suspendían sustantivamente menos asignaturas que los que recibían esa ayuda «pocas veces o ninguna». Por otra parte, en los cuatro grupos de estatus, el porcentaje de estudiantes que habían repetido era menos de la mitad entre los que recibían ayuda paterna regularmente que entre los que no la recibían (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer 2001: 174-176). Más adelante comprobaremos los posibles efectos de la implicación paterna en el rendimiento con datos de nuestra encuesta.

## ■ 2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA VIDA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

### ■ 2.1. La participación en el gobierno de los centros

Una vez elegido el centro escolar de su hijo, las familias pueden relacionarse con él, con la dirección o los profesores, de manera más o menos activa. Esa actividad podemos medirla en distintas dimensiones, que van desde la participación en el gobierno de los centros al mantenimiento de entrevistas con los profesores. En las secciones siguientes ofrecemos una panorámica de los niveles de participación de los padres españoles, comenzando por su participación en las tareas de gobierno que les están reservadas, y procurando, en lo posible, situar la experiencia española en un contexto internacional.

#### ■ *Limites a la participación: poca información, cuestiones de transparencia*

Una condición principal que facilita esa participación o, al menos, permite que tenga sentido, es la transparencia efectiva del funcionamiento de los centros hacia el exterior. La hemos medido, no tanto en lo tocante a funciones de gobierno, como en lo referente a los resultados de los estudiantes, uno de los datos que más tienen en cuenta los padres para evaluar la marcha de los centros.

Por un lado, con la encuesta actual y la del año 2000, sabemos que una mayoría clara de padres (56% en el año 2008, quizá más en el año 2000), afirma que las calificaciones que obtienen los estudiantes no se hacen públicas, de modo que un alumno de una clase no puede saber las notas que han obtenido sus compañeros (cuadro 3.1). Esta averiguación apunta a un sistema de enseñanza que posterga los elementos de emulación mutua y competición según reglas por mejorar los resultados y obtener premios simbólicos, muy en la línea de las expectativas o demandas de los padres, favorables a un tipo de escuela en el que prima la convivencia poco competitiva (véase *infra*). Algo menos relevante, pero también muy interesante, es que el juicio de los padres prácticamente no varía según las carac-



Cuadro 3.1

EN EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A, ¿LAS CALIFICACIONES QUE OBTIENEN LOS ESTUDIANTES SE HACEN PÚBLICAS, ES DECIR, CUALQUIER ALUMNO DE UNA CLASE PUEDE SABER LAS NOTAS QUE HAN SACADO SUS COMPAÑEROS?

	2000	2008
Sí	20,4	29,2
No	64,4	56,0
Depende del profesor (no leer)	1,3	1,1
Ns/nc	13,9	13,7
<i>N (mitad muestra / total muestra)</i>	<i>450</i>	<i>820</i>

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

terísticas de los centros que hemos medido en la encuesta (datos no mostrados). Lo cual apunta a dosis de diversidad institucional más reducidas de lo que, por ejemplo, supone contar con un tercio de alumnos en educación no universitaria matriculado en centros concertados o privados.

Por otro lado, no parece que la transparencia sea una demanda sustancial de las familias. Entre los padres encuestados es minoritaria la demanda genérica de una mayor información sobre el rendimiento de sus hijos. Un 40% cree que debería ser mayor la cantidad de información sobre el rendimiento de los alumnos que ofrecen los centros, pero un 58% cree que ya es suficiente para hacerse una idea de cómo va el hijo en la escuela (cuadro 3.2). De nuevo, se trata de una opinión muy homogéneamente distribuida, pues no hay

Cuadro 3.2

¿CREE USTED QUE LA CANTIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO DE SUS ALUMNOS QUE OFRECEN LOS CENTROS ESCOLARES A LOS PADRES ES SUFICIENTE PARA QUE ÉSTOS SE HAGAN UNA IDEA DE CÓMO VA SU HIJO EN LA ESCUELA, O QUE DEBERÍA SER MAYOR?

	SUFICIENTE	MAYOR	NS/NC	<i>N (MITAD B DE ENTREVISTADOS)</i>
Total	57,8	39,7	2,4	416
<b>Satisfacción con el centro escolar (del 1 al 5)</b>				
De 1 a 3	36,3	58,7	5,0	68
4	58,8	38,7	2,5	167
5	66,8	31,7	1,5	176

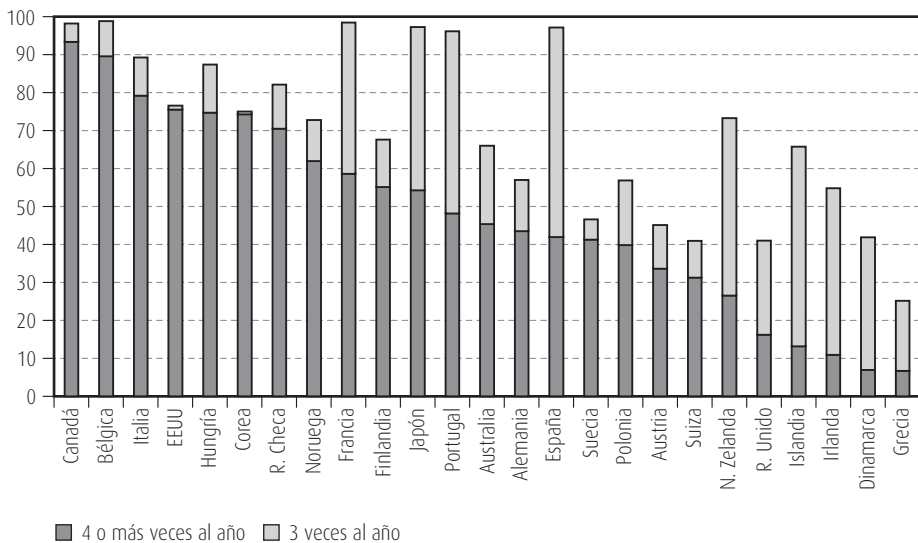
Fuente: Encuesta ASP 08.045.

categorías de padres que se distinguen al respecto. Si acaso, son los padres poco satisfechos con el centro de su hijo los únicos entre los que abundan más las demandas de participación que el contento con la situación actual. En cualquier caso, son una minoría de los padres y las razones de insatisfacción, como veremos, no apuntan a un grupo proclive a reformas estructurales del sistema.

Para examinar la cuestión de la transparencia y la comunicación entre el centro escolar y la familia del alumno en perspectiva comparada, contamos con dos indicadores del estudio PISA 2000. El primero se refiere al número de veces en un curso escolar que el centro informa a los padres sobre el desempeño escolar de sus hijos, estudiantes de quince años. Aunque en muchos países los centros carecen de competencia para tomar decisiones sobre el número de evaluaciones y sobre la información a los padres, este indicador muestra parcialmente el nivel de transparencia interna de los distintos sistemas educativos. El gráfico 3.1 recoge los resultados obtenidos de la encuesta a directores de los centros escolares, según los cuales en la gran mayoría de los países se informa a los padres al menos tres veces al año. Sin embargo existen notables diferencias, sobre todo en la provisión de información cuatro o más veces al año. En países como Canadá o Bélgica, casi todos los cen-

Gráfico 3.1

### PAÍSES DE LA OCDE (2000). SEGÚN LOS DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES, CUÁNTAS VECES SE DA INFORMACIÓN A LOS PADRES SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE SUS HIJOS DE 15 AÑOS



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2000.

tros informan cuatro o más veces al año, mientras que en otros como Dinamarca o Grecia, son poquísimos los que lo hacen. España se encontraría en la segunda mitad del cuadro, y si la proporción media de centros que informó cuatro o más veces era del 47%, en España ascendió al 41%.

La disponibilidad frecuente de información sobre el desempeño del alumno puede ser útil para los padres si éstos pueden ajustar con flexibilidad sus comportamientos y decisiones respecto a sus hijos estudiantes. Pero los padres pueden tener dificultades para formarse un juicio sobre las notas del alumno si carecen de una referencia más amplia acerca del resto del cuerpo de alumnos. Por ello, puede serles más útil tener acceso a cierta información sobre el rendimiento relativo de su hijo. Con este fin, los sistemas educativos de los países desarrollados tienden cada vez más a crear *rankings* escolares, regionales o nacionales. En esta línea, el estudio PISA 2000 preguntó a los directores de centros escolares si el suyo provee información (supuestamente cuantitativa) sobre el desempeño de los estudiantes del mismo centro y mismo curso, y sobre los estudiantes del mismo curso pero distinto centro. Es razonable hacer un análisis conjunto de estos dos indicadores internacionales porque están relacionados a escala de país.<sup>3</sup> Como muestra el gráfico 3.2, en este segundo indicador de transparencia informativa también encontramos una fuerte variación internacional, con países como Eslovaquia y Corea del Sur en los que casi todos los centros ofrecen información sobre alumnos del mismo centro y dos tercios la dan sobre los estudiantes de otros centros, y otros como los países escandinavos, que no producen *rankings* o no se los ofrecen a los padres de alumnos.

España, de nuevo, se encuentra en la segunda mitad de la clasificación. Por una parte, el 50% de los centros españoles informa sobre la posición relativa respecto a alumnos del mismo curso y centro, siendo la media no ponderada total del 52%. Más interesante como medida de la transparencia y reflexividad de los sistemas educativos es la información relativa a otros centros, pues implicará, normalmente, un esfuerzo por aportar datos comparables a escala local, regional o nacional, a diferencia de la información interna del centro, que se produce con mucha mayor facilidad. En este aspecto, los centros españoles están claramente por debajo de la media (10 y 25% respectivamente). En conclusión, respecto al nivel de información transmitida a los padres de alumnos, los centros y administradores españoles hacen un esfuerzo menor que los de otros países de nuestro entorno.

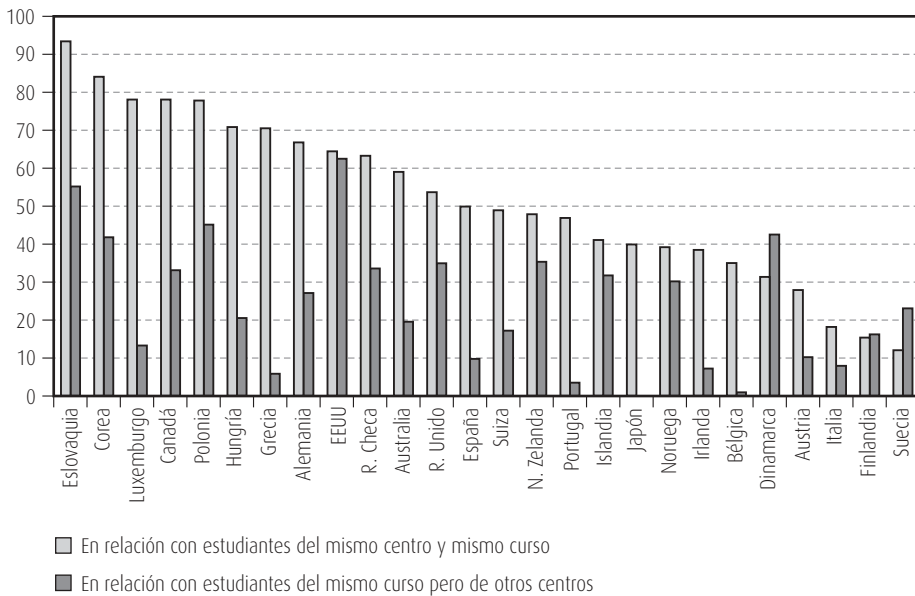
#### ■ *Límites a la participación: la capacidad de influencia percibida*

A continuación consideramos otra dimensión de la implicación de los padres, en este caso, en la toma de decisiones en los centros escolares. En esta ocasión, tratamos primero

<sup>3</sup> El índice de correlación de Pearson es de 0,45.

Gráfico 3.2

PAÍSES DE LA OCDE (2000). SEGÚN LOS DIRECTORES DE CENTRO, EL CENTRO PROVEE INFORMACIÓN A LOS PADRES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO RELATIVO DE LOS ALUMNOS



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2000.

la información comparativa, pues la utilizamos para orientar las preguntas pertinentes en nuestra encuesta.

Por lo pronto, es importante distinguir entre los canales disponibles para la transmisión de demandas por parte de los padres y el uso efectivo de dichos canales. Aunque los sistemas educativos obligatorios de los países desarrollados son estructuras jerárquicas burocratizadas, en las cuales las decisiones principales sobre la organización de la enseñanza reglada tienen lugar en su ápice, suelen ofrecer canales de participación en la toma de decisiones a organizaciones formales de padres de alumnos. Sin embargo, existen diferencias apreciables en el acceso a los distintos niveles del sistema (escolar, local, regional, nacional), así como en el poder de influencia de las asociaciones de padres (consultivo o decisorio). Además, la participación efectiva de los padres en los órganos existentes no depende sólo del grado de influencia potencial, sino que intervienen factores culturales como la inclinación a la participación cívica en organizaciones voluntarias.

Esta distinción es especialmente útil a la hora de explicar el caso español, porque, si bien el marco legislativo español parece ofrecer un nivel similar al de otros países para

la participación de los padres en la toma de decisiones, los niveles de implicación efectiva son particularmente bajos. Para evaluar comparativamente los canales de participación de los padres en la toma de decisiones escolares contamos con el anuario 2005 de Eurydice (2005: 116-117), la red de la Unión Europea para la recolección y evaluación de evidencia sobre los sistemas educativos de los países miembros. En él se ha estimado el tipo de influencia en la toma de decisiones (consultiva, decisoria o ninguna de ellas) respecto a ocho áreas institucionales para primaria y secundaria: el plan educativo del centro, el reglamento que regula las actividades cotidianas, la expulsión de alumnos, el currículo, la provisión de clases optativas, la adquisición de materiales, la selección del profesorado y el despido de profesores. Una forma de considerar el poder de los padres es contabilizar el número de áreas en las que no cuentan con ninguna influencia, ni consultiva ni decisoria.

A la luz de este indicador, los padres españoles disponen de canales de participación similares a los de los países de su entorno. Cuatro áreas están vetadas para ellos (fijación del currículo, clases optativas y selección y despido del profesorado), mientras que son sólo dos en Francia, tres en Italia y dos en Alemania. Sin embargo, los padres españoles cuentan con capacidad decisoria en cuatro áreas (adquisición de material escolar, expulsión o suspensión de un estudiante, reglas que rigen las relaciones en la escuela, y el plan de

Cuadro 3.3

### PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN ESCUELAS PRIMARIAS CON ESTRUCTURAS O PROCEDIMIENTOS PARA LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN VARIOS ASPECTOS DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES DE LOS COLEGIOS, 1996

	CURRÍCULO	PLANEAMIENTO ESCOLAR	FINANZAS	RECURSOS HUMANOS	ORGANIZACIÓN
Austria	4	61	64	8	83
Bélgica	8	55	36	12	49
ESPAÑA	33	75	82	27	65
Finlandia	92	89	26	20	63
Francia	4	58	51	11	35
Grecia	1	23	61	9	24
Irlanda	16	31	81	28	43
Italia	37	73	74	20	85
Noruega	64	67	69	9	78
Países Bajos	63	71	42	62	72
Portugal	14	55	55	62	50
Suecia	34	65	45	14	38
Media	30	60	57	24	57

Fuente: OECD (1996: 168).

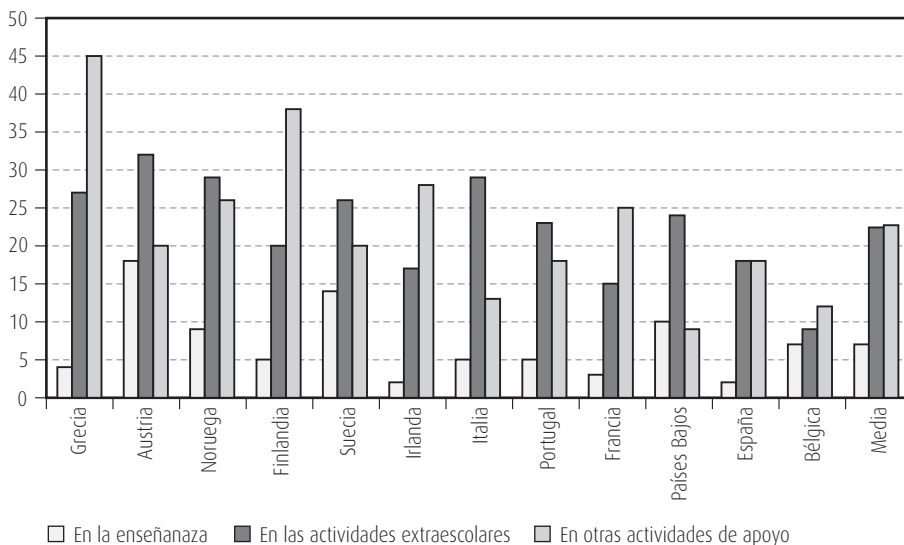
acción educativo), mientras que los padres franceses en sólo dos (selección de profesores, despido de profesores), los italianos en tres (expulsión o suspensión de un estudiante, reglas que rigen las relaciones en la escuela y el plan de acción educativo) y alemanes en cuatro (adquisición de libros de texto, provisión de clases optativas, reglas que rigen las relaciones en la escuela y el plan de acción educativo).

Un panorama similar dibuja el cuadro 3.3, que recoge resultados de una encuesta de la OCDE a directores de centros de Primaria celebrada en 1995-96. En él se comprueba cómo el porcentaje de estudiantes españoles matriculados en centros con estructuras o procedimientos para que los padres participen en la toma de decisiones en diversos ámbitos es similar a la media de los países analizados.

Por tanto, los padres de alumnos españoles *tienen oportunidades* para influir en el día a día de los centros semejantes a las de los padres en otros países europeos. Pero se trata de ver cómo *aprovechan esas oportunidades*, cómo reaccionan los padres a este marco institucional. A tenor de la encuesta a directores ya citada, los padres de alumnos españoles se involucran en menor medida que los padres de otros países europeos en las actividades organizadas por las escuelas (véase el gráfico 3.3). Sólo el 2% de padres españoles partici-

Gráfico 3.3

### PAÍSES EUROPEOS (1996). PORCENTAJE ESTIMADO DE PADRES INVOLUCRADOS EN VARIOS TIPOS DE ACTIVIDADES ESCOLARES



Fuente: OECD (1996: 169).

pa en el «proceso de enseñanza», frente al 7% de media y el 5% de Italia. Respecto a la participación en «actividades de apoyo», el porcentaje de padres españoles crece moderadamente, aunque sigue debajo de la media de los doce países de Europa occidental considerados. Finalmente, en cuanto a la participación en «otras actividades escolares o extraescolares», la cual es menos útil ya que da lugar a múltiples interpretaciones, se mantiene el hiato entre los padres españoles y la media internacional no ponderada. Esta menor implicación de los españoles coincide con el bajo grado de implicación cívica de los españoles en organizaciones voluntarias formales subrayado por la literatura sobre capital social. Con datos desde los años ochenta, los españoles se muestran menos proclives a ser miembros de asociaciones voluntarias formales o a desarrollar tareas de voluntariado (Fourcade-Gouinchas y Shofer 2001).

La participación relativamente baja de los padres españoles en las decisiones fundamentales relativas a la educación formal de sus hijos sugerida con datos de mediados de los años noventa se confirma con evidencia más reciente. El estudio PISA 2006 preguntó a los directores de centros educativos si los grupos de padres tienen una influencia directa en la toma de decisiones en cuatro aspectos claves de la enseñanza formal de los estudiantes: el personal de los centros, el presupuesto, el currículo y las prácticas de evaluación. A tenor de las respuestas, los padres de alumnos ejercen una influencia directa muy limitada sobre la educación formal de sus hijos (cuadro 3.4). En general, los niveles de influencia de los padres, así medidos, parecen muy bajos, y España destaca por situarse en niveles bajos de la clasificación. Por ejemplo, en lo que respecta a la influencia en las prácticas de evaluación, España (con un 6% de los centros), se sitúa en el puesto 18º de los 23 países considerados, y en cuanto al currículo (también con un 6% de los centros), en el 17º de 25 países. Así, considerando, como vimos más arriba, que la legislación española no parece especialmente restrictiva en términos comparados respecto a la implicación de los padres en la toma de decisiones de los centros, cabe afirmar con cierta seguridad que los padres españoles tienen menor inclinación a involucrarse en estas decisiones que los padres de otros países del entorno.

En términos de las posibilidades reales de influencia de las familias en las decisiones de los centros, nuestra encuesta revela que los padres tienden a pensar que es baja o muy baja. Lo cual confirmaría la conclusión anterior, basada, no tanto en las estimaciones de los expertos sobre las características institucionales del sistema, de mediados de los noventa, como en la más reciente, basada en los juicios de los directores de los centros educativos, más realistas y cimentados en la experiencia.

De hecho, hemos medido con una pregunta similar a la que usa el estudio PISA 2006 con esos directores la percepción que tienen los padres de su grado de influencia directa en las decisiones del centro en varios ámbitos: la contratación de personal, la elaboración del presupuesto, los contenidos que se enseñan y las actividades de evaluación. Les pedimos a los entrevistados que la evaluaran del 1 (grado de influencia directa muy bajo) al 5 (muy alto). Los resultados se recogen en el cuadro 3.5 y tienen un doble interés.

Cuadro 3.4

PROPORCIÓN DE DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS QUE CONSIDERA QUE LOS GRUPOS DE PADRES TIENEN INFLUENCIA DIRECTA EN LA TOMA DE DECISIONES SOBRE DISTINTOS ASPECTOS DE LOS CENTROS, 2006

	PERSONAL	PRESUPUESTO	CURRÍCULUM	PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN
Dinamarca	2,1	51,8	14,1	-
Luxemburgo	-	12,5	1,9	-
Polonia	0,1	9,6	38,0	62,2
Hungría	5,9	11,6	30,1	45,5
República Checa	3,7	7,4	18,8	30,9
República Eslovaca	1,9	14,3	26,5	26,6
Finlandia	1,3	2,2	40,2	25,6
Portugal	-	4,2	1,0	24,4
Bélgica	6,8	10,9	8,0	23,3
Corea	2,5	8,0	23,8	21,3
Islandia	0,6	4,3	1,7	18,9
Irlanda	2,0	5,1	14,1	14,9
Estados Unidos	11,5	24,9	25,0	10,7
Canadá	4,5	23,0	9,9	10,5
Noruega	-	11,5	6,2	10,4
Australia	5,6	25,0	11,1	10,0
Italia	0,9	12,4	13,5	8,7
Japón	-	10,8	15,3	8,4
Reino Unido	0,8	2,5	4,6	8,1
España	1,7	11,6	5,9	6,3
Nueva Zelanda	0,9	2,5	12,4	5,2
Austria	0,5	7,8	10,2	4,7
Suecia	3,9	3,9	17,5	3,7
Alemania	1,3	11,1	1,9	2,4
Suiza	-	1,1	2,0	2,0

Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2006.

Por una parte, como era esperable dadas las respuestas de los directores de centros de secundaria a una pregunta parecida y dado lo que sabemos del diseño institucional y del funcionamiento del sistema educativo español (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003: 345-419), el nivel percibido de influencia directa tiende a ser bajo. En «contratación de personal», la media es de 1,58; en «elaboración del presupuesto», de 1,73; en «contenidos que se enseñan» parece algo superior, del 2,35, igual que parece serlo la media en «actividades de evaluación» (2,24).



Cuadro 3.5

EN SU OPINIÓN, SI EL 1 ES «MUY BAJO» Y EL 5 ES «MUY ALTO», DEL 1 AL 5, ¿QUÉ GRADO DE INFLUENCIA DIRECTA TIENEN LOS PADRES EN LA TOMA DE DECISIONES DEL CENTRO ESCOLAR SOBRE...?

	LA CONTRATACIÓN DE PERSONAL	LA ELABORACIÓN DEL PRESUPUESTO	LOS CONTENIDOS QUE SE ENSEÑAN	LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
1 (muy bajo)	61,2	54,8	33,9	41,2
2	6,8	9,2	15,8	13,1
3	10,1	9,7	22,1	16,3
4	2,2	4,9	10,9	10,2
5 (muy alto)	3,8	4,2	7,0	8,7
Ns/nc	15,8	17,2	10,2	10,5
Media	1,58	1,73	2,35	2,24
N	406	406	414	414
	<i>Mitad A de entrevistados</i>		<i>Mitad B de entrevistados</i>	

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Por otra parte, por lo que argumentamos a continuación, sorprende que para algunas de esas dimensiones la puntuación otorgada por los padres supere el 1 («muy bajo»), y sorprende, especialmente, que las medias parezcan más altas en contenidos y evaluación.

Los contenidos de los programas de estudio vienen fijados, en gran medida, desde arriba, esto es, desde la regulación legal que hace el estado central y la legal y reglamentaria que hacen las comunidades autónomas. El margen de maniobra de los centros es bastante reducido y muchas veces se limita a la «secuenciación» de algunas asignaturas y a la oferta de unas u otras optativas, cuando no a elegir unos u otros libros de texto, si es que dicha elección es política del centro, y no de los profesores, individualmente o en grupo (departamento, coordinación de ciclo). Además, en última instancia, sobre todo en los centros públicos, el profesor disfruta, dentro de las limitaciones legales y reglamentarias, de bastante libertad para desarrollar sus clases según su saber y entender. Por todo eso, resulta extraño que un 40% de los padres otorguen una puntuación de 3 ó más a su influencia directa en los contenidos que se enseñan. Quizá ocurre que son conscientes de que las capacidades de los centros son muy limitadas, pero, en ese limitado margen, están juzgando como bastante relevante la labor del consejo escolar, en el que sí tienen una presencia importante las familias. Probablemente la sobrevaloran, pues directivos y profesores no sólo llevan la voz cantante, especialmente en materias como éstas, en las que los padres no suelen estar versados y a cuyo estudio pueden dedicar poco tiempo, sino que a aquéllos la legislación les facilita la formación de mayorías favorables en dicho órgano de gobierno (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003: 368-370).

Sorprende también que hasta un 35% puntúe el nivel de influencia en las actividades de evaluación por encima del 2, al tratarse de un asunto, en la práctica, casi exclusivo de

los profesores. Quizá, de nuevo, están pensando en que el consejo escolar establece algún tipo de directriz sobre los criterios de evaluación, los cuales, por otra parte vienen fijados legal y reglamentariamente. O quizás, en este caso, están pensando en algún tipo de influencia informal, a través de reuniones con los profesores. O quizá, por último, estén pensando en la participación formal y efectiva reconocida a los padres en las decisiones sobre repetición de ciclo en Primaria o en las decisiones sobre la inclusión de sus hijos en programas de diversificación, en la ESO.

Llama la atención que un 16% sitúe la influencia directa de las familias en la contratación de profesorado por encima del 2. En los centros públicos, ni siquiera la dirección del centro tiene competencias de contratación del profesorado, las cuales corresponden a la administración educativa. En los centros privados, la propiedad decide libérrimamente acerca de los profesores que contrata o despide, así como sobre la participación de los padres en esas decisiones. En los centros concertados, de facto, es la propiedad quien decide sobre la contratación, aunque la ley reserva ciertas facultades no irrelevantes al consejo escolar, en el que participan los padres. Cabría pensar, entonces, que en ese 16% abundasen los padres cuyo hijo está matriculado en un centro concertado, pero no es así en absoluto.

Curiosamente, el porcentaje que puntúa por encima del 2 la participación en la elaboración del presupuesto es relativamente bajo. Sin embargo, aunque la autonomía en el manejo de los recursos materiales y financieros de los centros escolares públicos es mínima, los consejos escolares sí deciden sobre los presupuestos anuales (que, no lo olvidemos, no incluyen las dotaciones para salarios de profesores y otro personal). También en los concertados tiene potestades al respecto el consejo escolar (aunque no sobre el monto del principal ingreso, la subvención pública del concierto).

Todas estas sorpresas sugieren, más bien, el siguiente panorama. Por una parte, los padres tienen la sensación difusa de que su grado de participación en la toma de decisiones de los centros es baja. Por otra, no es un tema en el que estén bien informados, o interesados. Lo cual tendría sentido si tenemos en cuenta las limitaciones normativas o de hecho a su participación.

### ■ *Participación en las elecciones al consejo escolar*

Como sabemos, el instrumento principal de participación de las familias en el gobierno de los centros públicos y concertados es el consejo escolar, en el que los representantes elegidos por los padres suponen un notable porcentaje de los votos. En la práctica, como vimos en otra investigación y hemos citado más arriba (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003), la capacidad de influencia de los padres es más limitada que lo que sugieren las normas educativas. Quizá por eso, entre otras razones, una mayoría de padres nunca se ha sentido especialmente implicada con este órgano de gobierno, lo cual se refleja en tasas de participación bastante bajas en las elecciones de los representantes de los padres en el conse-

jo, algo que ya reflejamos en nuestra investigación del año 2000 (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer 2001: 229-231) y sigue observándose en la actualidad.

Según los datos más recientes, generalmente parciales, recogidos por el Consejo Escolar del Estado, la participación de los padres en los centros públicos se situaría en el 10,5% en el curso 2003/2004 (cuadro 3.6). Lo que no sabemos es si eso apunta a una tendencia todavía más a la baja o a la falta de representatividad de los datos de ese curso. La participación en los centros concertados ha tendido a ser más baja que en los públicos, aunque el último dato refleja un 10,1%. El cuadro también refleja que la participación en Primaria es claramente superior a la que se da en niveles secundarios (ESO, Bachillerato y formación profesional), una diferencia mayor en los públicos (16,8 vs. 6,1%) que en los privados (14,4% vs. 8,9%).

Si éstas son las cifras reales de participación, entonces el recuerdo que tienen nuestros entrevistados de su comportamiento en las elecciones a Consejo Escolar está distorsionado, tanto como lo estaba en el año 2000. Un 49% de los entrevistados dice haber votado la última vez que se eligieron representantes de padres de alumnos para el consejo escolar del hijo de referencia (cuadro 3.7). En el año 2000 lo afirmó un porcentaje muy parecido, del 46%. ¿Cómo se explica la discrepancia entre unos datos «reales» próximos al 10% y los obtenidos mediante encuesta, próximos al 50%? En parte, se debe a que las tasas de participación elaboradas por el Consejo Escolar del Estado se calculan sobre un censo en el que se incluye a los dos padres (de existir) de cada alumno, mientras que en la encuesta pre-

Cuadro 3.6

### PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ELECCIONES DE REPRESENTANTES EN CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO\*

	CENTROS PÚBLICOS			CENTROS CONCERTADOS		
	EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y RÉGIMEN ESPECIAL	TOTAL	EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y RÉGIMEN ESPECIAL	TOTAL
1995/1996	—	—	16,3	—	—	—
1996/1997	—	—	14,4	—	—	13,0
1997/1998	—	—	13,9	—	—	9,1
1998/1999	—	—	13,5	—	—	12,8
2000/2001	20,7	6,5	14,5	11,4	10,4	10,8
2001/2002	21,4	6,6	15,3	7,3	7,1	7,2
2003/2004	16,8	6,1	10,5	14,4	8,9	10,1

\* Los datos de cada curso no tienen por qué corresponder al total de centros.

Fuente: Consejo Escolar del Estado (sin fecha).

Cuadro 3.7

### ¿VOTÓ USTED LA ÚLTIMA VEZ QUE SE ELIGIERON REPRESENTANTES DE PADRES DE ALUMNOS PARA EL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO DE SU HIJO/A?

	2000	2008
Sí	45,6	48,9
No	50,9	48,6
No hubo ocasión, se presentaron tantos candidatos como puestos a cubrir	0,3	0,1
Ocurrieron antes de que el hijo ingresara en el centro	1,1	1,1
No sabía que hubiera tal cosa (no leer)	0,7	0,5
Ns/nc	1,4	0,7
<i>N (centros públicos o concertados)</i>	<i>848</i>	<i>785</i>

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

guntamos sólo por el comportamiento de uno de ellos. Si los padres emitiesen un solo voto por hogar, las tasas de participación ascenderían hasta el 20%. Aun así, la discrepancia seguiría siendo muy grande.

Probablemente se da en este caso un fenómeno similar al de la ocultación de los comportamientos electorales en las encuestas políticas, al menos en España. En éstas, tradicionalmente, el porcentaje de quienes afirman haber votado en las anteriores elecciones generales es claramente superior a la tasa de participación real, la medida, primero, por el Ministerio del Interior y, segundo y definitivamente, por la Junta Electoral Central. En marzo de 2008, según el Ministerio del Interior, la tasa de participación en las elecciones al Congreso fue del 75,3%; en el sondeo postelectoral del CIS llevado a cabo entre marzo y mayo de 2008, dice que votó un 85,9% de los entrevistados (CIS 2008). No votar no está bien considerado socialmente, por lo que es esperable que bastantes de los que se abstienen no quieran reconocerlo, ni siquiera ante un encuestador a quien no van a volver a ver. Ello hace esperable una cierta ocultación en las elecciones a consejo escolar. Lo interesante de nuestros datos es que, por un lado, la discrepancia parece mayor que en el caso de las encuestas políticas y, por otro, que el nivel de ajuste a las expectativas sociales es independiente de los resultados reales de las elecciones.

Sea como fuere, la variación de la participación en las elecciones a consejo escolar no ofrece resultados fuera de lo esperable (cuadro 3.8). Votan más los padres más educados, aunque no mucho más. Votan mucho menos los entrevistados en hogares monoparentales, para los cuales la participación escolar tiene, obviamente, dificultades añadidas. Votan mucho menos los padres extranjeros, quizá porque todavía no tienen un conocimiento tan preciso como el de los españoles acerca de los mecanismos de participación escolar, o quizá por razones menos coyunturales. Como sabemos por los datos de participación real, votan más los padres de alumnos en Primaria que los de alumnos en ESO, aunque no mucho más.

Cuadro 3.8

### ¿VOTÓ USTED LA ÚLTIMA VEZ QUE SE ELIGIERON REPRESENTANTES DE PADRES DE ALUMNOS PARA EL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO DE SU HIJO/A?\*

	sí	N (CENTRO PÚBLICO O CONCERTADO)
Total	48,9	785
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	44,5	321
Secundarios	48,7	301
Superiores	57,9	163
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	51,4	714
Monoparental	24,3	71
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>		
Española	51,4	720
Extranjera	21,7	65
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	55,2	466
ESO	39,7	319
<b>Frecuencia de ayuda en los deberes del hijo</b>		
Pocas veces, nunca o casi nunca	40,0	190
Con más frecuencia	51,8	595
<b>Número de suspensiones en la última evaluación, ESO</b>		
3 o más	25,0	97
1 ó 2	42,4	86
Ninguno	48,9	136
<b>Satisfacción con la propia implicación en el aprendizaje escolar del hijo (de 1 a 5)</b>		
De 1 a 3	41,8	185
4	54,1	268
5	48,6	318

\* Para simplificar el cuadro, incluimos sólo la respuesta «sí», puesto que casi todas las demás respuestas se agrupan en la categoría «no», ya que las respuestas «no hubo ocasión, se presentaron tantos candidatos como puestos a cubrir», «ocurrieron antes de que el hijo ingresara en el centro», «no sabía que hubiera consejo escolar» y «ns/nc» representan porcentajes ínfimos.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Es interesante señalar, también, que la participación electoral escolar está algo relacionada con otras formas de implicación en el aprendizaje de los hijos, como el ayudarles en los deberes: quienes más lo hacen presentan una tasa de participación algo superior a quienes menos lo hacen. De hecho, quienes se sienten menos satisfechos con

esa implicación presentan tasas de participación inferiores a quienes más satisfechos están.

Por último, es de reseñar que, en el nivel de ESO, nos encontramos con un grupo de padres bastante poco participativos: aquéllos cuyo hijo ha suspendido tres asignaturas o más en la última evaluación. Lo cual apunta a la relación entre participación y rendimiento escolar discutida más arriba en este capítulo, de lo cual nos ocuparemos más detenidamente en el capítulo 5.

### ■ *Juicio sobre el consejo escolar*

Aunque no participen mucho en las elecciones escolares, los padres tienen una opinión bastante buena de la actuación del consejo escolar del centro de sus hijos. Puestos a ponerle nota, del 1 (la peor) al 5 (la mejor), la media obtenida es media-alta, del 3,69. Este juicio parece mantenerse a lo largo de los años (cuadro 3.9). En el año 2000, la media era indistinguible, del 3,74, a pesar de una formulación diferente de la pregunta.

Si en el año 2000, esta evaluación se asociaba al juicio que hacían los padres de la preparación del tutor de su hijo,<sup>4</sup> en 2008, la única variable con la que se asocia la evalua-

Cuadro 3.9

**POR LO QUE USTED CONOCE, EN UNA ESCALA DE 1 A 5, DONDE EL 1 SERÍA LA PEOR NOTA Y EL 5, LA MEJOR, ¿CÓMO EVALUARÍA LA ACTUACIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR?\***

	2000	2008
1	1,7	3,9
2	2,6	7,9
3	22,9	24,6
4	49,0	27,0
5	10,3	24,6
Ns/nc	13,5	11,9
Media	3,74	3,69
<i>N (centro público o concertado)</i>	848	785

\* En 2000 se pidió evaluar la actuación del consejo escolar con las categorías «muy buena», «buena», «regular», «mala» y «muy mala». Calculamos la media asignándoles los valores 1 a 5 a las categorías, comenzando por «muy mala» y acabando por «muy buena».

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

<sup>4</sup> Pregunta no incluida en la encuesta de 2008.

Cuadro 3.10

**POR LO QUE USTED CONOCE, EN UNA ESCALA DE 1 A 5, DONDE EL 1 SERÍA LA PEOR NOTA Y EL 5, LA MEJOR, ¿CÓMO EVALUARÍA LA ACTUACIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR?**

	1	2	3	4	5	NS/NC	MEDIA	N (CENTRO PÚBLICO O CONCERTADO)
Total	3,9	7,9	24,6	27,0	24,6	11,9	3,69	785
<b>Satisfacción con el centro escolar (del 1 al 5)</b>								
De 1 a 3	11,5	17,2	35,1	15,3	5,3	15,6	2,83	134
4	2,7	9,9	33,7	31,6	9,2	12,8	3,40	289
5	1,7	2,5	14,0	28,2	45,1	8,6	4,23	348

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

ción del consejo escolar es una variante de la anterior, la satisfacción con el centro escolar (cuadro 3.10). Así, cuanto mayor es la satisfacción, mejor es el juicio sobre el consejo escolar. Lo cual vuelve a sugerir, como en el año 2000, que la evaluación del consejo escolar, en parte, refleja la sensación general que tienen los padres sobre el colegio de sus hijos, muy relacionada, por otra parte, con el rendimiento escolar de éstos, como veremos en el capítulo 5.

## ■ 2.2. Participación en otras actividades del centro

### ■ *La utilidad de la asociación de padres*

Los entrevistados también juzgan positivamente a la asociación de padres del centro escolar de su hijo. De nuevo en una escala del 1 al 5, la nota media obtenida es del 3,59 (recordemos que la media para el consejo escolar era casi idéntica, del 3,69) (cuadro 3.11). De manera notable, aunque la pregunta es distinta en 2008 y también lo era el grupo de encuestados que evaluaban la utilidad de la asociación, los resultados son muy parecidos a los obtenidos en el año 2000, en los que la media fue del 3,55 (cuadro 3.12).

Como en el caso de la evaluación del consejo escolar, la única variable con la que se asocia sustantivamente la percepción de la asociación de padres es la satisfacción con el centro escolar, de modo que mejora la percepción de la asociación a medida que mejora la del centro; y valdrían aquí los comentarios expuestos al hablar del juicio sobre el consejo escolar.

Cuadro 3.11

EN UNA ESCALA DE 1 A 5, ¿CÓMO CONSIDERA DE ÚTILES LAS REUNIONES DE LA ASOCIACIÓN DE PADRES DEL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A? EL 1 SERÍA «NADA ÚTILES», HASTA EL 5, «MUY ÚTILES» (porcentajes verticales)

	TOTAL	SATISFACCIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR (DEL 1 AL 5)		
		DE 1 A 3	4	5
1 (nada útiles)	9,6	19,6	7,0	6,9
2	7,5	17,2	8,7	2,9
3	21,9	29,4	31,6	11,3
4	17,9	8,1	23,0	17,9
5 (muy útiles)	30,3	10,6	18,4	48,2
No hay asociación de padres	2,0	5,6	1,5	1,0
Hay asociación pero no pertenezco	3,8	5,7	3,2	3,4
Pertenezco pero no suelo ir a las reuniones	4,4	2,5	2,8	6,5
Ns/nc	2,5	1,3	3,8	2,0
Media	3,59	2,68	3,42	4,12
N	820	137	308	362

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 3.12

UTILIDAD DE LAS REUNIONES DE LA ASOCIACIÓN DE PADRES (2000, 2008)\*

	2000	2008
Nada útiles (1)	5,5	11,0
2	11,7	8,6
3	25,5	25,1
4	36,2	20,5
Muy útiles (5)	21,0	34,7
Media	3,55	3,59
N (contestan a la pregunta)	638	715

\* En 2000, las opciones de respuesta fueron «nada útiles», «poco útiles», «ni mucho ni poco (espontánea)», «bastante útiles» y «muy útiles». En el año 2000, la pregunta la contestaron padres que, previamente, habían afirmado haber asistido a alguna reunión; en el año 2008, la contestaron todos los encuestados, menos los que reconocían espontáneamente no haber asistido a ninguna reunión.

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.



### ■ Teatro y deportes en el centro

Los padres y las madres también participan de otros modos en la vida del centro escolar, por ejemplo, colaborando en la preparación de espectáculos, exposiciones y otras actividades culturales o formativas, insertas o no en el currículo, en las que participan alumnos, profesores y padres. Eso lo hacen los pocos. Los muchos, simplemente, pueden asistir como espectadores al desarrollo de esas actividades.

Un 59% de los encuestados habría asistido, en lo que va de curso, a una representación teatral o musical en el centro escolar de su hijo en la que había participado éste (cuadro 3.13). Ese porcentaje es significativamente distinto del medido en la encuesta del año 2000, de un 43%. La reducción del porcentaje que declara que no ha habido ese tipo de representaciones sugiere una evolución favorable del uso del teatro como instrumento pedagógico en los colegios (e institutos) españoles, algo que, como veremos, podría haber contagiado a los mismos padres en sus actividades con sus hijos (véase capítulo 4).

Las variaciones en la asistencia a esas representaciones son, como casi siempre, esperables, aunque no se da una relevante en el año 2000, esto es, que en los centros privados o concertados era más probable que se hubieran celebrado. En el año 2008, el nivel que estudia el hijo de referencia sigue siendo fundamental: ha asistido a alguna representación de las antedichas el 77% de los padres de alumnos de Primaria, mientras que sólo lo ha hecho el 30% de los de ESO (cuadro 3.14). Los entrevistados de familias monoparentales (casi exclusivamente madres) encuentran algunas limitaciones para asistir a esas representaciones: lo ha hecho un 46%, frente al 60% de los entrevistados de familias biparentales. Por último, los poco satisfechos con el centro escolar han asistido menos que los más satisfechos.

Cuadro 3.13

EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA ASISTIDO A UNA REPRESENTACIÓN TEATRAL O A UNA REPRESENTACIÓN MUSICAL CELEBRADA EN EL COLEGIO / INSTITUTO EN LA QUE PARTICIPASE SU HIJO/A?\*

	2000	2008
Sí	42,6	58,8
No	39,2	35,4
No ha habido	18,2	5,5
Ns/nc	0,1	0,3
<i>N (mitad de entrevistados / mitad A de entrevistados)</i>	<i>450</i>	<i>406</i>

\* La formulación de la pregunta en el año 2000 fue distinta. Se preguntaba primero si se había asistido a alguna representación teatral o musical en el centro y después si en alguna ocasión había participado su hijo.

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Cuadro 3.14

**EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA ASISTIDO A UNA REPRESENTACIÓN TEATRAL O A UNA REPRESENTACIÓN MUSICAL CELEBRADA EN EL COLEGIO/INSTITUTO EN LA QUE PARTICIPASE SU HIJO/A?\***

	SÍ	NO	NO HA HABIDO	N (MITAD A DE ENTREVISTADOS)
Total	58,8	35,4	5,5	406
<b>Tipo de hogar</b>				
Biparental	60,0	35,2	4,4	371
Monoparental	46,2	37,3	16,5	36
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>				
Primaria	77,2	19,6	2,7	249
ESO	29,7	60,5	9,8	157
<b>Satisfacción con el centro escolar (del 1 al 5)</b>				
De 1 a 3	41,1	56,4	2,6	69
4	62,9	29,7	7,4	141
5	64,0	30,0	5,4	188

\* No incluimos los "ns/nc" (0,3% del total de la muestra).

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Al contrario que en el caso de las representaciones teatrales, en la asistencia a competiciones deportivas de equipos del centro escolar con la participación de su hijo, los padres del año 2008 no se distinguen de los del año 2000. En 2008, ha asistido a alguna de esas competiciones un 28% de los encuestados, casi los mismos que en el año 2000, un 27% (cuadro 3.15). Da la impresión de que la dimensión deportiva de la enseñanza no se ha desarrollado casi nada en los últimos años.

Cuadro 3.15

**EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA ASISTIDO A ALGUNA COMPETICIÓN DEPORTIVA DE UN EQUIPO DEL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A EN LA QUE PARTICIPASE ÉSTE/A?\***

	2000	2008
Sí	26,7	28,0
No	56,3	61,8
No ha habido	17,0	10,2
N (mitad de entrevistados, mitad B de entrevistados)	450	414

\* La formulación de la pregunta en el año 2000 fue distinta. Se preguntaba primero si se había asistido a alguna competición deportiva en que participasen estudiantes del colegio y después si en alguna ocasión había participado su hijo.

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Cuadro 3.16

**EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA ASISTIDO A ALGUNA COMPETICIÓN DEPORTIVA DE UN EQUIPO DEL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A EN LA QUE PARTICIPASE ÉSTE/A?**

	sí	NO	NO HA HABIDO	N (MITAD B DE ENTREVISTADOS)
Total	28,0	61,8	10,2	414
<b>Estudios del entrevistado</b>				
Hasta primarios completos	18,6	72,7	8,7	169
Secundarios	31,9	56,7	11,4	144
Superiores	38,4	50,8	10,9	100
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>				
Público	24,2	63,4	12,4	257
Concertado	32,5	59,9	7,5	137
Privado	46,0	54,0	0,0	20
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>				
Primaria	38,9	50,8	10,2	233
ESO	14,0	75,9	10,1	181

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

La asistencia a esas competiciones varía de manera similar a como lo hacen otros aspectos de la implicación escolar de los padres (cuadro 3.16). Participan menos los encuestados con menor nivel de estudios. Participan más los padres de alumnos de Primaria que los de alumnos de ESO (39 vs. 14%), y los padres en centros privados o concertados que los padres en centros públicos.

### ■ 2.3. Las relaciones con el director y con los profesores

Examinamos, por último, otro modo de implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos, las reuniones con los profesores de éstos y/o con la dirección del centro. Dichas reuniones son una de las vías principales de comunicación entre la familia y el centro, en el marco de un conjunto de flujos de información que incluye comunicaciones por escrito, telefónicas y, cada vez más, por mensajería instantánea a través de teléfonos móviles. Las reuniones personales pueden convocarlas los profesores (o el director) o solicitarlas los padres, y cumplen varias finalidades, que van desde el seguimiento habitual del rendimiento escolar del hijo hasta el intento de solucionar problemas que hayan podido surgir en la vida escolar de aquél. Por una razón o por otra, casi todos los padres acuden a los centros una o más veces a lo largo del curso, tal como comprobamos, una vez más, en nuestra encuesta del año 2008.

Un 95% de los padres encuestados habría acudido en lo que va de curso a alguna reunión con el director del centro, el tutor de su hijo u otro de sus profesores, lo cual supone, si acaso, un aumento sobre las cifras del año 2000 (90%) (cuadro 3.17).

En conjunto, incluyendo a quienes no han acudido a ninguna reunión, la media de reuniones es de 3,41, algo superior a tres, el número de evaluaciones que suelen llevarse a cabo en los centros. No hay grandes diferencias en esta media según grupos de padres, pero algunas de ellas son ilustrativas (cuadro 3.18). La media es algo mayor si el alumno de referencia es varón, lo cual, teniendo en cuenta que el rendimiento escolar de las chicas

Cuadro 3.17

### EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA ASISTIDO A ALGUNA REUNIÓN CON EL DIRECTOR DEL CENTRO, CON EL TUTOR DE SU HIJO O CON OTRO DE SUS PROFESORES?

	2000	2008
Sí	89,7	94,8
No	10,3	5,2
N	900	820
<b>Número de reuniones (incluyendo quienes no han asistido a ninguna)</b>		
Ninguna		5,2
Una		10,6
Dos		22,8
Tres		28,6
Cuatro		13,9
Más de cuatro		12,7
Ns/nc		0,1
Media		3,41
<b>En una escala de 1 a 5, ¿cómo considera de útiles las reuniones en las que ha participado? El 1 sería «nada útiles», hasta el 5, «muy útiles» (*)</b>		
1 (nada útiles)	2,2	2,2
2	2,5	4,0
3	12,4	8,9
4	41,6	22,1
5 (muy útiles)	41,3	61,7
Ns/nc	0,1	1,1
Media	4,17	4,39
N (han asistido a reuniones)	807	777

\* En 2000 la pregunta fue distinta: «En su caso, ¿estas reuniones han sido muy útiles para usted, bastante útiles, poco o nada útiles»? Recogimos también una posición intermedia entre poco y bastante, mencionada espontáneamente. Hemos calculado la media asignando valores del 1 (nada útiles) al 5 (muy útiles).

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Cuadro 3.18

### MEDIA DE REUNIONES CON EL DIRECTOR, TUTOR U OTRO PROFESOR

	MEDIA	N
Total	3,41	819
<b>Sexo del hijo</b>		
Varón	3,67	421
Mujer	3,13	398
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
Ninguno	2,56	149
Uno o dos	2,81	89
Tres o más	3,61	99
<b>Calificación en Primaria estimada por el entrevistado</b>		
Hasta 6	4,21	103
7	3,53	100
8	3,41	122
9 ó 10	3,91	152
<b>Nivel que estudia el hijo</b>		
Primaria	3,75	481
ESO	2,93	338
<b>El/la hijo/a ha recibido alguna amonestación por problemas de conducta</b>		
Sí	3,99	137
No	3,30	681

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

es superior al de los chicos y que los problemas de disciplina de las primeras son menores, apunta a que una parte significativa de las reuniones tienen que ver con problemas de disciplina o rendimiento.

De hecho, la media de reuniones de los padres cuyos hijos han suspendido tres asignaturas o más en la última evaluación de su curso de ESO es superior al resto. Y si el hijo ha recibido alguna amonestación a lo largo del curso, la media de reuniones es también superior. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las calificaciones de Primaria. Parece que el número de visitas es mayor tanto en el caso de calificaciones muy buenas (3,91) como relativamente malas (4,21).

Los padres tienden a ver estas reuniones como de bastante o mucha utilidad. En una escala de utilidad del 1 (nada útiles) a 5 (muy útiles), la media obtenida es del 4,39, con un 62% otorgando la puntuación máxima (cuadro 3.19). Esta percepción no ha debido de cambiar desde el año 2000, pues entonces la media (calculada a partir de una pregunta algo distinta) fue muy parecida, del 4,17. Una media tan alta no admite muchas variacio-

Cuadro 3.19

### UTILIDAD DE LAS REUNIONES CON EL DIRECTOR, EL TUTOR U OTRO PROFESOR

	MEDIA	N
Total	4,39	819
<b>Satisfacción con el centro escolar (del 1 al 5)</b>		
De 1 a 3	3,65	137
4	4,37	292
5	4,69	340

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

nes, pero lo hace con una variable, la que mide la satisfacción del entrevistado con el centro escolar de su hijo. Los pocos satisfechos no ven tanta utilidad en esas reuniones como los más satisfechos.

### ■ 3. CRITERIOS ORIENTADORES DE LOS PADRES SEGÚN LOS DATOS DE LA ENCUESTA: CRITERIOS BLANDOS E IMPRESIÓN DE QUE LA ESCUELA FUNCIONA

A continuación analizamos algunos de los criterios que orientan las actitudes y comportamientos de los padres en relación con su participación en los centros escolares. Comenzamos por la información que proporciona nuestra encuesta, relacionada con los puntos de vista de aquéllos sobre los contenidos y los modos de la enseñanza. Aportamos, después, una evidencia comparada nunca antes explotada, basada en un Eurobarómetro de mediados de los años noventa, cuyos datos creemos todavía válidos.

#### ■ 3.1. Una preocupación moderada por los contenidos

##### ■ *Se da por supuesto un nivel general de exigencia bajo y adecuado*

Uno de los temas recurrentes en la discusión sobre educación es el del nivel de los contenidos que se enseñan y que se espera que dominen los estudiantes. Una corriente de opinión, sobre todo entre los profesores de secundaria, especialmente, de Bachillerato, así como entre los profesores universitarios, cree que los estudiantes llegan a esos niveles poco preparados, en parte, porque el nivel de conocimientos que se les ha ido exigiendo a lo largo de la enseñanza obligatoria deja que desear. Otros, sobre todo los más implicados en reformas como la de la LOGSE de 1990 o la ley actual en vigor, la LOE, de 2006, no están de acuerdo y, en todo caso, recuerdan que no se puede comparar un pasado en el que muy

pocos accedían a niveles educativos superiores con un presente en el que acceden muchos. La voz de los padres no suele escucharse directamente en este debate, protagonizado por políticos, expertos, sindicatos de profesores y, si acaso, asociaciones de padres de escala nacional.

En nuestra encuesta intentamos dar eco a esa voz, con una pregunta sobre si creen que el nivel de conocimientos que se exige hoy a los estudiantes en España es demasiado alto, demasiado bajo o, más o menos, el adecuado. La respuesta media es ambigua, pues son tantos los que creen que es adecuado (45%) como los que creen que es demasiado bajo (46%) (cuadro 3.20); pero, eso sí, casi nadie cree que sea demasiado alto (5,5%). Lo cierto es que el nivel de exigencia parece mayor entre padres con mayores niveles de estudio y entre los padres más «sofisticados» tecnológicamente; mientras que, por el contrario, el mayor porcentaje de padres que ve el nivel de conocimientos que se exige de los alumnos como adecuado se da entre los que sólo tienen estudios primarios y tienen menos ordenadores en casa (cuadro 3.20).

Quizá porque los ecos de esta impresión generalizada de los padres, acentuada entre los padres con mayores estudios, han llegado hasta la clase política, los discursos políticos correctos se han ido llenando de referencias a la calidad de la enseñanza, aunque no se hagan aquellas reformas precisas orientadas a mejorar esa calidad, que respondieran a un nivel de exigencia mayor.

Hace unos años, el CIS planteó una pregunta similar, con resultados algo distintos, aunque hay que recordar que se planteó a una muestra de población general,

Cuadro 3.20

**¿CREE USTED QUE EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS QUE SE EXIGE HOY DÍA A LOS ESTUDIANTES EN ESPAÑA ES DEMASIADO ALTO, DEMASIADO BAJO O, MÁS O MENOS, EL ADECUADO?**

	DEMASIADO ALTO	ADECUADO	DEMASIADO BAJO	NS/NC	N (MITAD A DE ENTREVISTADOS)
Total	5,5	44,6	45,9	4,0	404
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	7,0	53,5	33,5	5,9	157
Secundarios	5,6	38,3	53,9	2,2	161
Superiores	2,5	40,1	53,5	3,9	86
<b>Nº Ordenadores en el hogar</b>					
Ninguno	0,0	63,6	32,6	3,8	44
Uno	7,5	46,7	42,2	3,5	242
Dos o más	3,3	33,4	58,2	5,1	119

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

no de padres de alumnos. Eran mayoría los que creían que a los alumnos de colegios e institutos se les exigía poco o muy poco en la actualidad (48%), pero no muy clara, pues los que creían que se les exigía mucho o bastante eran el 38% (CIS 2002).

En todo caso, no conviene quedarnos con una imagen errónea, pensando que el nivel de contenidos de la enseñanza es lo que más preocupa, aunque, objetivamente, pueda ser un problema grave. Otra encuesta del CIS, de 2005, de nuevo a la población en general, refleja que la cuestión de los contenidos no parece preocupar demasiado, o, al menos, no tiende a ocupar los primeros lugares de preocupación en materia de enseñanza. De diez posibles problemas, el contenido de los programas sólo aparece citado como más importante por el 7% de los encuestados, y lo poco que exigen los profesores a los alumnos lo menciona, también, el 7% (cuadro 3.21). Ambos ocupan los puestos noveno y décimo por número de menciones, bastante alejados de los primeros, esto es, la poca preocupación de los padres por la educación de sus hijos (30,5%) y la escasa motivación de los alumnos por aprender (30%), en la línea de la percepción de las causas del fracaso escolar reseñada en el capítulo 2.

Da la impresión de que los padres (y el público en general) han interiorizado el argumento de que los problemas de la oferta educativa (calidad y nivel de los contenidos, modo de enseñanza, modo de regulación, calidad del profesorado, margen de maniobra de éste, margen de maniobra de los padres, autonomía real de los centros escolares, etc.) han desa-

Cuadro 3.21

### ESPAÑA (2005). DE TODOS LOS PROBLEMAS MENCIONADOS [SOBRE LA ENSEÑANZA], ¿CUÁL ES PARA USTED EL MÁS IMPORTANTE?

	EN PRIMER Y SEGUNDO LUGAR
La poca preocupación de los padres por la educación de sus hijos	30,5
La escasa motivación de los alumnos por aprender	29,8
La conflictividad en los centros	29,5
La ausencia de disciplina en los centros	27,7
La falta de recursos para atender a la diversidad de las necesidades del alumnado	14,7
Las insuficientes instalaciones de los centros	12,3
El excesivo número de alumnos por aula	11,9
La escasa motivación de los profesores	10,4
El contenido de los programas	7,1
Lo poco que los profesores exigen a los alumnos	6,8
Ns/nc	-
N	2.425

Fuente: CIS (2005).



Cuadro 3.22

**ESPAÑA (2005). ENTRE LAS SIGUIENTES MEDIDAS QUE SE PODRÍAN ADOPTAR PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA, SELECCIONE LAS DOS QUE LE PAREZCAN MÁS IMPORTANTES (máximo dos respuestas)**

Fomentar la implicación de las familias en la educación de sus hijos	38,4
Reforzar las medidas disciplinarias	33,3
Prestar más atención y recursos a la diversidad de necesidades del alumnado	26,2
Disminuir el número de alumnos por aula cuando haya grupos con dificultades	22,6
Mejorar las instalaciones y los equipamientos de los centros	16,7
Mejorar las condiciones laborales y de formación del profesorado	15,1
Incorporar las nuevas tecnologías a la enseñanza (informática, Internet, etc.)	11,8
Dar más importancia a los exámenes y pruebas de nivel	8,3
Incorporar la enseñanza de una segunda lengua extranjera	4,2
Ns/nc	7,8
N	2.425

Fuente: CIS (2005).

parecido del panorama u ocupan un lugar muy secundario. Éste estaría ocupado, principalmente, por problemas de demanda, relativos al papel de las familias o a la motivación de los alumnos. Y si entran los argumentos de oferta, lo hacen por la vía de la necesidad de más recursos por los cambios en la demanda (por ejemplo, por un alumnado mucho más diverso que en el pasado).

Lógicamente, dada la anterior jerarquía de problemas, las soluciones preferidas se ordenan tal como se recogen en el cuadro 3.22. Las relativas a los contenidos de la enseñanza y a su evaluación ocupan los últimos lugares de la clasificación. El primero lo ocupa, como cabía esperar, según los datos que acabamos de ver, el fomento de la implicación de las familias.

#### ■ *La importancia relativa de unas y otras asignaturas*

Si en el año 2000 preguntamos por asignaturas y actividades que deberían ocupar más, o menos, tiempo en el horario escolar, en 2008 hemos preguntado por la importancia que han de tener determinadas asignaturas en el aprendizaje del hijo en cuestión, una pregunta que han respondido, de nuevo, los padres de alumnos en ESO. En una escala del 1 (muy poca importancia) al 5 (mucho importancia), casi todas las asignaturas propuestas serían, al menos, bastante importantes, con puntuaciones cercanas o superiores a 4 (cuadro 3.23). Destacan, de todos modos, las Matemáticas, con una media de 4,75 y el Inglés, con una media idéntica. Le sigue la Historia de España, también con

Cuadro 3.23

PIENSE AHORA, POR FAVOR, EN LA IMPORTANCIA QUE HAN DE TENER CIERTAS ASIGNATURAS EN EL APRENDIZAJE DE SU HIJO. SIENDO EL 1 «MUY POCA» Y EL 5 «MUCHA», DEL 1 AL 5, ¿CUÁNTA IMPORTANCIA CREE QUE DEBERÍA TENER...?\*

	1 («MUY POCA»)	2	3	4	5 («MUCHA»)	MEDIA
Matemáticas	0,0	0,0	5,9	13,0	81,1	4,75
Inglés	0,0	1,5	4,2	12,0	82,2	4,75
Historia de España	0,8	2,6	14,4	27,6	54,4	4,33
Química	1,1	4,9	35,4	22,2	35,4	3,87
Filosofía	2,7	9,5	31,1	27,3	27,3	3,68

*N (estudian ESO) = 351.*

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos quitado la columna de «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

una media superior a 4 (4,33) y ocupan los últimos lugares la Química (3,87) y la Filosofía (3,68).

Dichos resultados confirman los obtenidos en la encuesta del año 2000 con una pregunta distinta. Entonces, la ratio entre los que deseaban más tiempo para las asignaturas y los que deseaban menos o igual tiempo fue máxima en las asignaturas equivalentes a las vistas más arriba, en Lenguas modernas (1,23) y en Matemáticas (0,93), y claramente inferior en Ciencias (0,41) y Humanidades (0,57) (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer 2001: 194). El consenso es tan amplio en Matemáticas e Inglés que no hay variaciones reseñables. Las existentes en los juicios sobre las demás asignaturas son mínimas, salvo en el caso de la Historia de España (cuadro 3.24).

La Historia de España parecen considerarla menos importante los varones (media de 3,78) que las mujeres (4,41).<sup>5</sup> Otras diferencias esperables son las que se dan según sea la comunidad autónoma bilingüe o no lo sea. En las primeras, la identidad nacional española es más débil, por lo que resulta lógico que la importancia media que asignan a la Historia de España sea inferior a la asignada en el resto de España, aunque la diferencia no es grande (4,12 vs. 4,47, respectivamente). En la misma línea operan las diferencias por religiosidad e ideología, pues la identidad nacional española es, grosso modo, más débil cuanto más a la izquierda y, en paralelo, cuanto menos creyente el entrevistado.

<sup>5</sup> Permítasenos sugerir una hipótesis un tanto aventurada para explicarlo: es probable que las mujeres lean más novela histórica que los hombres.

Cuadro 3.24

PIENSE AHORA, POR FAVOR, EN LA IMPORTANCIA QUE HAN DE TENER CIERTAS ASIGNATURAS EN EL APRENDIZAJE DE SU HIJO. SIENDO EL 1 «MUY POCA» Y EL 5 «MUCHA», DEL 1 AL 5, ¿CUÁNTA IMPORTANCIA CREE QUE DEBERÍA TENER LA HISTORIA DE ESPAÑA?\*

	1 (MUY POCA)	2	3	4	5 (MUCHA)	MEDIA	N (ESTUDIANTES)
Total	0,8	2,6	14,4	27,6	54,4	4,33	351
<b>Sexo del entrevistado</b>							
Hombre	5,7	5,2	28,8	23,4	35,0	3,78	47
Mujer	0,0	2,2	12,2	28,3	57,3	4,41	305
<b>Comunidad autónoma de residencia</b>							
Comunidades bilingües	1,4	4,9	18,3	30,3	45,1	4,12	142
Resto de comunidades autónomas	0,0	1,0	12,2	24,9	61,4	4,47	197
<b>Religiosidad del entrevistado</b>							
No creyente ni practicante	6,0	10,5	17,9	28,8	36,9	3,80	45
No practicante	0,0	1,4	15,6	26,7	55,5	4,37	112
Poco practicante	0,0	2,0	12,5	29,3	56,1	4,40	140
Muy practicante	0,0	0,0	11,6	22,3	66,1	4,55	48
<b>Ideología política del entrevistado (escala de izquierda a derecha del 1 al 7)</b>							
1-2 (izquierda)	1,7	11,7	7,9	15,7	63,0	4,27	58
3 (centro izquierda)	2,1	1,0	23,0	34,6	39,3	4,08	80
4 (centro)	0,0	0,0	10,5	31,4	56,9	4,47	80
5 (centro derecha)	0,0	1,6	17,7	27,0	53,8	4,33	49
6-7 (derecha)	0,0	0,0	16,4	25,7	57,8	4,41	35
Ns/nc	0,0	1,4	9,4	26,4	62,8	4,51	49

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos quitado la columna de «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

### ■ 3.2. Sobre el modo de enseñar: que los niños convivan y estén a gusto

#### ■ *Que la enseñanza ocupe la mayor parte del tiempo de los niños*

Igual que en nuestra encuesta del año 2000, en la de 2008 quisimos medir la actitud de los padres acerca del tiempo que ha de ocupar la enseñanza formal. Como en el año 2000, la mayoría (59%) prefiere un sistema educativo que ocupe la mayor parte del tiem-

Cuadro 3.25

### ¿QUÉ PREFIERE, UN SISTEMA EDUCATIVO QUE DEJE MUCHO TIEMPO LIBRE A LOS CHICOS O, MÁS BIEN, UNO QUE OCUPE LA MAYOR PARTE DE SU TIEMPO?

	2000	2008
Mucho tiempo libre	21,6	27,3
Ocupe la mayor parte	52,2	58,9
Ns/nc	26,2	13,9
<i>N (total muestra / mitad A de entrevistados)</i>	900	404

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

po de los chicos, y son pocos los que optan por la alternativa contraria, que les deje mucho tiempo libre (27%) (cuadro 3.25).<sup>6</sup>

Esta preferencia encajaría con la tendencia, acentuada en los últimos lustros, a que ambos padres, en su caso, trabajen fuera de casa, lo cual dificulta el cuidado directo de los hijos durante bastantes horas al día. El crecimiento de los hogares monoparentales, casi todos encabezados por mujeres, influye en el mismo sentido. En nuestra encuesta, por ejemplo, un 9% de los hogares son monoparentales. Y en los biparentales, trabaja casi un 60% de las madres (y casi todos los padres).

Por esas razones, va creciendo la proporción de familias que llevan pronto a sus hijos al colegio, incluso bastante antes de que comiencen las clases, aprovechando la creciente oferta de servicios tales como los desayunos en el colegio. Asimismo, crece el número de familias que hacen uso de los servicios de comedor al mediodía e, incluso, el número de centros que ofrecen actividades extraescolares en el propio centro una vez acabada la jornada escolar reglada. En la misma línea, se entienden las demandas de las asociaciones de padres a escala nacional solicitando una prolongación de la jornada escolar anual, y la proliferación de los llamados «campamentos de verano» rurales o urbanos, muchos de los cuales se celebran en los propios colegios.

Las variaciones en la preferencia por un tipo de sistema educativo u otro son menores, pero ilustrativas (cuadro 3.26). La diferencia más notable la marca el que el entrevistado viva en un hogar monoparental o biparental: si lo hace en uno del primer tipo, la probabilidad de que elija la opción de «mucho tiempo libre» es muy baja, del 7%, frente al 29% de los que viven en hogares biparentales. Es obvio, como ya hemos apuntado, que en los hogares monoparentales el cuidado de los hijos es más complicado.

<sup>6</sup> La variación respecto de los datos del año 2000 es menor. De hecho, si excluimos del análisis a quienes no contestan a la pregunta, los partidarios de una u otra opción representan porcentajes casi idénticos.

Cuadro 3.26

### ¿QUÉ PREFIERE, UN SISTEMA EDUCATIVO QUE DEJE MUCHO TIEMPO LIBRE A LOS CHICOS O, MÁS BIEN, UNO QUE OCUPE LA MAYOR PARTE DE SU TIEMPO?

	MUCHO TIEMPO LIBRE	OCUPE LA MAYOR PARTE	NS/NC	N (MITAD A DE ENTREVISTADOS)
Total	27,3	58,9	13,9	404
<b>Sexo del entrevistado</b>				
Hombre	39,2	42,3	18,6	76
Mujer	24,6	62,7	12,8	328
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>				
Alto	43,3	45,4	11,3	57
Medio-alto	30,0	50,6	19,4	71
Medio	25,4	62,3	12,3	207
Medio-bajo y bajo	17,0	68,1	14,9	69
<b>Nivel de ingresos mensuales del hogar (en euros)</b>				
Menos de 1200	14,8	75,4	9,8	91
1200-1800	19,4	67,7	12,9	114
1800-3000	40,4	46,6	13,0	106
Más de 3000	39,6	49,1	11,3	58
<b>Tipo de hogar</b>				
Biparental	29,2	57,1	13,6	369
Monoparental	7,2	76,6	16,2	36
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>				
Española	28,8	56,1	15,1	367
Extranjera	12,3	85,6	2,0	37
<b>Religiosidad del entrevistado</b>				
No creyente ni practicante	50,1	35,0	14,9	52
No practicante	27,9	62,0	10,1	130
Poco practicante	23,3	63,3	13,5	177
Muy practicante	17,2	62,3	20,5	39

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

A su vez, los entrevistados varones (esto es, padres del hijo en cuestión) se inclinan más que las mujeres (madres) por un sistema educativo que deje mucho tiempo libre (39 vs. 25%). Lo cual, quizás, se debe a que las segundas, muchas de las cuales no trabajan, se ocupan mucho más directamente de la crianza de los hijos, por lo que se resienten más de los costes que ello implica, y, quizás desearían, por ello, contar con más tiempo libre para ellas mismas o para seguir su propia carrera profesional.

La preferencia por un sistema educativo que deje mucho tiempo libre es máxima en los entrevistados de estatus alto y mínima en los de estatus bajo o medio-bajo. Algo parecido ocurre según los niveles de ingreso. Quizás, para los hogares con menos ingresos «llenar» el tiempo libre de los hijos subcontratándoles actividades extraescolares es, relativamente, más oneroso que para los hogares más acomodados. Este mismo argumento quizá pueda aplicarse también a las diferentes preferencias entre los entrevistados de nacionalidad española y los de nacionalidad extranjera, cuyo poder adquisitivo es bastante inferior.

Por otra parte es curioso que, en lo relativo a la religiosidad, los no creyentes sean los que quieren un sistema educativo con más tiempo libre. Quizá ello tenga que ver con un síndrome valorativo singular, que habría que explorar. O quizá ello tenga que ver no tanto con sus orientaciones culturales cuanto con el hecho de que su nivel socioeconómico suele ser más alto, y tengan más recursos propios para compensar un aprendizaje escolar más modesto, unos recursos que los de un nivel inferior no tienen; o porque, por lo mismo, crean menos en que la movilidad social de sus hijos dependa tanto de sus credenciales educativas como de su propia posición social original.

#### ■ *A favor de una enseñanza con poca competencia entre alumnos*

Si, como hemos visto más arriba, la cuestión del nivel de exigencia no es, en el fondo, tan importante, entonces no extraña la respuesta a una pregunta sobre el modo de enseñanza como la que analizamos a continuación. Puestos a elegir entre dos tipos de centro relativamente opuestos, sin posibilidad de una opción intermedia, una mayoría amplia de los padres (63%) elegiría uno que procure que los estudiantes convivan entre sí y estén a gusto, evitando que haya demasiada competencia entre ellos (cuadro 3.27). Muy pocos (29%) preferirían el contrario, uno que procure que cada estudiante intente

Cuadro 3.27

### SI TUVIERA QUE ELEGIR ENTRE LOS DOS TIPOS SIGUIENTES DE COLEGIO, SUPONIENDO QUE NO HAY OTROS, ¿CUÁL ELEGIRÍA?

	UNO QUE PROCURE QUE CADA ESTUDIANTE INTENTE DESTACAR EN LOS ESTUDIOS, PARA QUE TODOS SE ACOSTUMBREN A DAR EL MÁXIMO DE SÍ MISMOS	UNO QUE PROCURE QUE LOS ESTUDIANTES CONVIVAN ENTRE SÍ Y ESTÉN A GUSTO, EVITANDO QUE HAYA DEMASIADA COMPETENCIA ENTRE ELLOS	NS/NC	N
Total	29,4	63,3	7,3	820
<b>Sexo del entrevistado</b>				
Hombre	40,2	51,5	8,3	142
Mujer	27,2	65,7	7,1	678

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

destacar en los estudios, para que todos los alumnos se acostumbren a dar el máximo de sí mismos.

Se trata de una opinión que casi no recoge variaciones según los grupos de padres considerados, aunque la única significativa y sustantiva quizá sea reveladora. Las madres son más partidarias del colegio sin demasiada competencia que los padres (66 vs. 51,5%, respectivamente) y menos de la otra opción (27 vs. 40%) (cuadro 3.27). Si admitimos que el sistema de enseñanza actual se parece bastante más a la opción de poca competencia que a su alternativa, podríamos explicar ese resultado, en parte, como acomodo a las expectativas de quienes más se ocupan de la educación escolar de los hijos, esto es, sus madres. Aunque también puede ocurrir que, al ser las madres las más ocupadas en esta cuestión, sean ellas quienes más fácilmente han hecho suyos los argumentos más abundantes en el *establishment* educativo.

Con una formulación distinta de la pregunta, tal como la planteamos en nuestra encuesta del año 2000, la opinión es todavía más favorable al tipo de colegio sin demasiada competencia (82%), probablemente porque dicha opción estaba todavía más cargada de connotaciones positivas («sin estresarse», «evitando que haya ... desigualdad») (cuadro 3.28).

En realidad, la evidencia de los grupos de discusión apunta a que la redacción de la opción menos competitiva tiñe negativamente a la que propone que los estudiantes intenten destacar y den lo máximo de sí mismos. Muchos entrevistados, al escuchar la frase «evitando que haya demasiada competencia» están pensando que la alternativa implica que haya mucha competencia o competición entre alumnos. Pueden estar de acuerdo con los fines de intentar destacar y dar lo máximo, pero no con un posible medio, la competencia (la lucha) entre los alumnos. Algo así se deduce de este extracto de la conversación en uno de los dos grupos de discusión. En ella, los padres participantes se estaban pronunciando, precisamente, sobre las dos frases literales que comentamos.

Cuadro 3.28

SI TUVIERA QUE ELEGIR ENTRE LOS DOS TIPOS SIGUIENTES DE COLEGIO, SUPONIENDO QUE NO HAY OTROS, ¿CUÁL ELEGIRÍA? (AÑO 2000)

Uno que procure que cada estudiante intente destacar en los estudios, para que sirvan de modelo y motivo de emulación a los demás y todos se acostumbren a dar el máximo de sí mismos	10,1
Uno que procure que los estudiantes convivan entre sí y estén a gusto, para que aprendan sin estresarse, evitando que haya demasiada competición y desigualdad entre ellos	81,7
Ns/nc	8,2
N	900

Fuente: ASP 00.030.

Comienza una participante asumiendo, implícitamente, que la opción que propone dar el máximo de uno mismo implica una excesiva competitividad:

«Demasiada competitividad no me gusta. Porque un instituto o un colegio no sólo son las notas, no sólo hay que destacar en los estudios, hay que aprender a convivir con los demás. Es una escuela de la vida. A partir del instituto, de la universidad, tienes que aprender a estar con la gente, y cómo tratar a la gente y cómo conseguir cosas sin tener que competir, sin tener que pelearte» (M<sup>a</sup> del Mar, hija, 1<sup>o</sup> ESO, concertado laico).

Una segunda participante corrobora ese supuesto:

«Y, además, que hay niños..., hay niños que con sólo hacer así se les queda; a otros les cuesta más trabajo, y el exigirles más de lo que pueden dar, tampoco, y echarlos a competir no creo que sea la manera (...)» (Rosa, hija, 4<sup>o</sup> ESO, público).

Un tercer participante argumenta que la palabra «competir» no aparece en la opción no preferida, pero su explicación lleva a que se interprete «destacar», quizá acertadamente, como «destacar sobre los demás».

«Disculpa, yo no he leído la palabra competir en ningún lado. Aquí dice: «acostumbrar a dar el máximo de sí mismos». Si uno da diez, da diez y si uno da cinco, da cinco...» (Javier, hija, 2<sup>o</sup> ESO, concertado religioso).

«Pero si le estás obligando a que dé el máximo...» (Rosa).

«No, no; que intente destacar. No sé, yo con mi hija intento que, por ejemplo, si va a gimnasia rítmica, que dé lo mejor posible, que se lo pase bien pero que dé lo mejor posible (...)» (Javier).

«Sí, pero aquí dice destacar sobre los demás...» (Rosa).

Tras una aclaración de cómo se imaginan los participantes los centros característicos de una opción u otra, interviene una participante más, sintetizando la cuestión:

«Yo haría una mezcla entre las dos frases (...) A mí me gusta la primera opción, porque yo lo prefiero con más disciplina. Lo único es que creo que está mal explicado, porque, como luego en la segunda pone lo de la competición, y entonces parece que en la primera quieren que compita. Entonces, yo haría una mezcla de las dos, pero mejor definidas» (Purificación, hija, 2<sup>o</sup> ESO, público).

En cualquier caso, los resultados de esta pregunta en 2000 y 2008 son coherentes, en gran medida, con los de otras preguntas planteadas en fechas intermedias. Por ejemplo, el CIS propuso en 2005 una alternativa similar, según la cual un 62% de la población adulta se pronunció a favor de la opción de que «el sistema educativo debe garantizar que todos los alumnos alcancen un nivel básico de conocimientos», pero sólo un 18,5% lo hizo por la de que «debe garantizar que los mejores alumnos puedan desarrollar al máximo sus capaci-



dades» (CIS 2005). Y lo son también con los resultados del Eurobarómetro de 1995 que analizamos en la siguiente sección.

#### ■ 4. CRITERIOS ORIENTADORES DE LOS PADRES EN PERSPECTIVA COMPARADA: «VIVIR EN SOCIEDAD Y ADAPTARSE A LOS CAMBIOS»

En campos de investigación social emergentes resulta habitual que la escasez de investigación teórica y empírica se deba a la falta de evidencia empírica. Los debates académicos suelen consolidarse, a veces, alrededor de contribuciones teóricas. Una vez que distintas perspectivas conceptuales están disponibles, un cuerpo de investigación empírica pone a prueba los argumentos teóricos, dando lugar en último término a un debate que trata de entrelazar teoría y empiria. Sin embargo, esta pauta es a veces subvertida cuando los investigadores llevan a cabo sus estudios por una motivación puramente descriptiva. Éste es el caso del campo de las preferencias educativas de los padres de alumnos. Paradójicamente, el reducido volumen de investigación empírica en este campo coexiste con la existencia de evidencia analizable. Concretamente, nos referimos a un Eurobarómetro de 1995, el cual incluye una sugerente batería de preguntas de opinión sobre qué objetivos debería perseguir el sistema educativo obligatorio y en qué grado se cumplen en los quince países de la Unión Europea de entonces.

Después de una extensa búsqueda no hemos encontrado publicaciones ajenas a la Comisión Europea que hayan utilizado las preguntas sobre educación incluidas en este Eurobarómetro, y sólo hemos encontrado un informe descriptivo de la propia Comisión, que sólo incluye las frecuencias de una de las preguntas analizadas a continuación.<sup>7</sup> No se ha publicado ningún análisis de estas preguntas, por lo que nuestra explotación será la primera que permita la circulación de esa evidencia disponible sobre las diferencias internacionales en las preferencias educativas de los padres europeos. Pese a tener más de diez años, consideramos que esta encuesta todavía refleja las condiciones actuales. Por una parte, el sistema educativo obligatorio español no ha sufrido cambios estructurales desde la implantación de la LOGSE, por lo que las opiniones de los padres de 1995 seguirán estando afectadas por un contexto institucional similar. Por otra, las preferencias se relacionan con valores colectivos muy persistentes. Estructuramos nuestro análisis en torno a un grupo de indicadores de las preferencias y opiniones de los padres sobre el papel que otorgan los padres a los centros educativos.

<sup>7</sup> El informe está en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_112_en.pdf). En la sección de bibliografía basada en análisis de este Eurobarómetro en la web del *Inter-University Consortium for Political and Social Research*, probablemente el principal portal internacional para la descarga de encuestas, figuran cinco estudios, ninguno de los cuales utiliza las preguntas de educación.

Una conclusión destaca a la luz de esta evidencia: que los padres españoles tienden a preferir más que otros europeos que los centros escolares promuevan valores sociales en vez de capacidades intelectivas o académicas. Mientras que el padre de alumnos europeo medio preferiría que los centros escolares desarrollaran los conocimientos básicos del alumno, el padre español medio prefiere que cultive en el alumno valores comunitarios como la tolerancia y la justicia.

Al analizar los objetivos que asignan los padres a las instituciones educativas resulta tentador hablar de un excepcionalismo español. El Eurobarómetro de 1995 preguntó cuál era a juicio del entrevistado el papel que debería desempeñar la enseñanza primaria y secundaria y dejó la respuesta abierta para que los encuestados respondieran espontáneamente. Después, los investigadores principales reagruparon las respuestas en 17 grupos temáticos. El cuadro 2.1 detalla las proporciones de padres de alumnos que mencionaron alguno de los nueve temas más mencionados, todos ellos apuntados por al menos el 5% de la población de la UE15. Para interpretar esta evidencia resulta útil distinguir entre dos grandes grupos de tareas. Por un lado, encontramos preferencias por el desarrollo de capacidades intelectivas o cognitivas básicas como leer, escribir o calcular. Ahí cabe incluir «conocimientos básicos», «enseñar a leer, escribir y calcular», «desarrollar la personalidad, creatividad y habilidades», y «preparar a los estudiantes para trabajar o una carrera profesional». Por otro lado, encontramos preferencias por la interiorización de valores normativos. Ahí cabe incluir los grupos «enseñar valores como la tolerancia, justicia, respecto y honestidad» y «enseñar a los niños a vivir en sociedad».

Pues bien, esta distinción sugiere que los padres de alumnos españoles conceden sustancialmente menor importancia a la enseñanza de conocimientos básicos que los padres del resto del continente, mientras que enfatizan la enseñanza de valores. Más de la mitad de los padres de alumnos de la UE15 mencionó espontáneamente la enseñanza de «conocimientos básicos» como tarea principal de la enseñanza, pero sólo un cuarto de los padres españoles lo hizo (53 y 24%, respectivamente) (cuadro 3.29). España es el único país que en esta categoría baja del 35%, lo que apunta a un cierto excepcionalismo español. Ello se refrenda al considerar las menciones a «enseñar a leer, escribir y calcular», efectuadas por el 7% de los padres europeos y el 1% de los españoles. Este rechazo a una visión práctica de la educación también se refleja en la menor inclinación de los padres españoles por la preparación para el trabajo. En cambio, en España sí se concede importancia a «enseñar valores», mencionado por un 28%, porcentaje que triplica la media ponderada de la UE15. Por tanto, los padres españoles muestran una preferencia por la transmisión de conocimientos difícilmente objetivables o «blandos» frente a la transmisión de conocimiento fácilmente evaluables o «duros» como son leer, escribir o calcular.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> La menor inclinación de los padres españoles a mencionar los conocimientos básicos no se explica por una potencial menor inclinación genérica a responder a preguntas espontáneas. Utilizando otras preguntas del cuestionario, entre los padres que están descontentos con la educación que recibieron, los españoles mencionaron espontáneamente más razones para su descontento que los padres de cualquier otro país de la UE15.

Cuadro 3.29

PROPORCIÓN DE PADRES DE ALUMNOS QUE CONSIDERAN QUE EL PAPEL PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ES EL SIGUIENTE EN 15 PAÍSES EUROPEOS (RESPUESTA ABIERTA), 1995\*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Grecia	71,6	2,7	2,3	10,4	18,0	1,9	12,4	18,3	6,7
Reino Unido	70,5	10,1	1,3	9,7	5,3	5,4	16,8	12,4	4,6
Bélgica	62,7	4,6	3,7	3,0	7,2	3,4	10,8	13,4	15,6
Países Bajos	60,2	6,0	2,3	4,2	11,2	5,8	9,7	19,9	4,4
Luxemburgo	60,2	4,4	0,9	1,1	3,4	0,5	19,8	6,0	18,2
Suecia	59,2	13,3	0,5	0,7	3,9	8,2	3,8	4,6	4,3
Francia	55,7	10,5	5,7	3,1	5,5	3,6	12,2	10,1	11,6
Austria	52,3	6,2	0,3	3,0	8,0	3,0	21,8	4,3	16,6
Dinamarca	52,0	24,0	3,2	7,2	8,8	5,3	10,4	11,3	2,0
Alemania	50,5	5,1	0,3	2,6	14,3	8,4	27,7	17,2	25,6
Finlandia	47,2	8,0	0,2	0,4	7,9	4,6	25,0	27,2	12,3
Irlanda	44,9	1,8	0,3	2,5	6,4	1,5	20,4	2,5	14,1
Italia	41,8	2,8	17,6	28,0	16,3	3,3	14,9	14,5	6,5
Portugal	41,4	8,1	3,5	0,4	3,8	15,1	20,1	9,1	12,2
ESPAÑA	23,7	1,1	13,2	0,9	4,6	28,4	23,0	5,7	9,1
UE15	53,2	6,8	5,3	7,4	9,2	7,6	17,6	12,7	11,6

(1) Conocimientos básicos

(2) Enseñar a leer, escribir y calcular

(3) Enseñar cultura

(4) Enseñar disciplina, ley y orden

(5) Desarrollar la personalidad, creatividad y habilidades

(6) Enseñar valores como la tolerancia, justicia, respeto y honestidad

(7) Preparar a los niños para su futuro

(8) Enseñar a los niños a vivir en sociedad

(9) Preparar a los estudiantes para trabajar o una carrera profesional

\* Los temas mencionados por menos del 5% de la población media ponderada no han sido incluidos en el cuadro (enseñar historia y religión, enseñar idiomas, desarrollar intereses propios y la personalidad, enseñar ética, enseñar las diferencias humanas, enseñar a los niños a ser responsables e independientes, enseñar a trabajar en equipo, la escuela no sirve para nada).

Fuente: Elaboración propia con datos del Eurobarómetro 44.0.

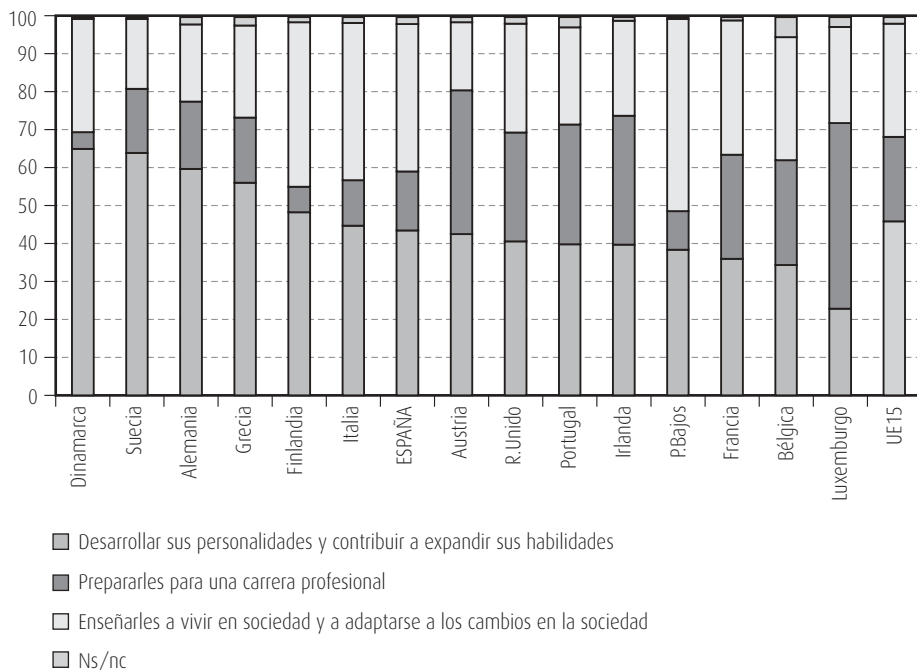
¿A qué se puede deber esta notable diferencia? Una posible explicación radica en la progresiva capilarización del programa de «educación en valores» plasmado en la LOGSE de 1990, que sigue siendo hoy una norma básica del sistema educativo, a través de su nuevo avatar, la LOE de 2006, y con antecedentes claros, en este punto, en la LGE de 1970 (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003). De este modo, el interés por el cultivo de valores de convivencia básicos a través de «asignaturas transversales» promocionado por los principales pedagogos españoles y plasmados en la legislación, ha podido influir en último término en las pre-

ferencias educativas de padres poco familiarizados con las complejidades de las teorías pedagógicas. Los padres españoles pueden, por tanto, estar recogiendo convenciones teóricas transmitidas por educadores convencidos de la necesidad de potenciar principios normativos comunitarios.

Al plantear una pregunta similar en términos de respuestas cerradas, también se comprueba la orientación general de los padres españoles a favor de una concepción más bien respetuosa con las presiones sociales o lo que se percibe como las tendencias sociales en curso, a las que conviene adaptarse. El gráfico 3.4 muestra la proporción de padres que considera que la escuela primaria o secundaria debería «enseñar a vivir en sociedad y a adaptarse a los cambios», «preparar para una carrera profesional» o «desarrollar sus personalidades». El 21% de los padres de la UE15 y sólo el 15% de los españoles están de acuerdo con que el papel principal de la escuela es preparar a los estudiantes para una carrera profesional. Y la opinión de que la enseñanza de los hijos

Gráfico 3.4

### PAÍSES DE LA UE 15 (1995). OBJETIVO PRINCIPAL DE LA ENSEÑANZA PARA LOS HIJOS SEGÚN LOS PADRES DE ALUMNOS



Fuente: Elaboración propia con datos del Eurobarómetro 44.0.

debería estar orientada hacia la «enseñarles a vivir en la sociedad y adaptarse a los cambios», un objetivo menos tangible que el desarrollo de sus personalidades y contribuir a expandir sus habilidades, está sobrerrepresentada en España: el 43% de los padres españoles mostró su preferencia por la educación para la convivencia y el cambio, frente al 32% de los padres de la UE15.



**4**

## **EL HOGAR COMO CENTRO EDUCATIVO**



## 4. EL HOGAR COMO CENTRO EDUCATIVO

En los capítulos 2 y 3 hemos analizado la implicación de los padres en la educación de los hijos en lo que se refiere a dos temas: el de la elección del centro educativo, y el de su participación en la vida del centro, incluyendo en este caso lo relativo a los criterios de su participación. En este capítulo estudiamos la implicación de los padres en la educación escolar de los hijos, no en la escuela, sino fuera de ella, tomando el hogar familiar como referencia, o como una suerte de centro educativo en sí mismo.

Por una parte, examinamos la información procedente de nuestra encuesta, relacionada con las actividades extraescolares y las dotaciones del hogar en libros y en nuevas tecnologías (sección 1). Por otra parte, nos ocupamos de la implicación directa de los padres en la experiencia escolar de los hijos, ayudándoles con los deberes, o acompañándoles en otras actividades (sección 2). En lo posible, analizamos esos comportamientos en perspectiva comparada.

### ■ 1. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y DOTACIONES EDUCATIVAS DEL HOGAR

#### ■ 1.1. Actividades extraescolares

Como hemos visto en el capítulo 3, la mayoría de los padres (un 59%) prefiere un sistema que ocupe la mayor parte del tiempo de sus hijos, en parte por las mayores dificultades de hacerse cargo de ellos derivadas de la creciente presencia de familias con los dos progenitores ocupados. A muchos, desde luego, debe de parecerles insuficiente el tiempo de aprendizaje que pasan en la escuela, por lo que lo completan con una variedad de actividades extraescolares. De hecho, hasta un 75% de los estudiantes que analizamos lleva a cabo semanalmente actividades de aprendizaje como ir a una academia, clases de idiomas, teatro, deporte, etc. (cuadro 4.1).

De hacer caso a los participantes en los grupos de discusión, las actividades extraescolares cumplen una diversidad de finalidades, además del aprendizaje de la materia de que se trate (asignaturas del curso, idiomas, informática, baile, música...) o de los beneficios intrínsecos de la actividad (por ejemplo, los beneficios del deporte para la salud). Varios



Cuadro 4.1

ADÉMÁS DE IR A LAS CLASES NORMALES, SU HIJO/A ¿LLEVA A CABO ALGUNA OTRA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE, COMO IR A UNA ACADEMIA, CLASES DE IDIOMAS, TEATRO, BALET, DEPORTE..., CADA SEMANA, YA SEA DENTRO O FUERA DEL COLEGIO? ¿CUÁL?

Teatro	1,9
Baile (clásico, regional, moderno)	6,7
Música	8,9
Pintura, dibujo	2,3
Deporte	44,7
Idiomas	25,7
Matemáticas	4,2
Lengua	1,5
Otra asignatura	1,4
Refuerzo general	7,9
Informática	3,6
Otra	2,7
Ninguna	25,0
N	820

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

las enmarcaron en un esquema de recompensas positivas y negativas, en parte, vinculado al rendimiento escolar. Si el rendimiento es bueno, hay actividad extraescolar; si no, es más dudoso que la haya.

«La mía va dos días a natación, dos días a guitarra y un día al coro del Padre Soler, que está en la universidad (...) Ella lo hace porque le gusta. Yo no la he sacado porque va bien en los estudios, pero siempre he tenido muy claro que si en los estudios hubiera ido mal, las actividades fuera» (Rosa, hija, 4º ESO, público).

«Yo pienso que cuando van bien en los estudios, viene bien cualquiera de [las actividades extraescolares] (...) Por ejemplo, la mía iba a baile cuando estaba en el colegio, pero era [una actividad] del propio colegio, pero, ahora, como en el instituto no hay nada... Aparte de que, aunque hubiera baile, tampoco iría, porque va mal en los estudios...» (Purificación, hija, 2º ESO, público).

«Para los míos es un premio: cada uno hace una cosa diferente, lo que han elegido» (Alicia, hija, 3º Primaria; hijo, 4º Primaria; concertado religioso).

Para otros, suponían una suerte de liberación del estudiante, una especie de anties-tresante o de mecanismo de evasión de las tareas escolares cotidianas, especialmente para los adolescentes, los matriculados en ESO.

«La mía hace patinaje, para que se *evasione* [sic] también un poco del estrés que tiene en el día a día» (Andrés, hija, 1º ESO, público).

«La mía también, más que nada deporte para el estrés» (María del Mar, hija, 1º ESO, concertado laico).

«La mía va a clase de pintura. Le gusta mucho pintar desde que era pequeña y, bueno, es una forma, como dice ella, de evadirse y de relajarse un poco» (Charo, hija, 2º ESO, concertado laico).

«El mío va a fútbol, porque le encanta el fútbol, y lo elige él para desestresarse y porque le gusta mucho a él hacer deporte» (María, hijo, 2º ESO, centro público).

«Es una forma de liberarles, un poco, mentalmente de las tareas del día a día, de los estudios y demás» (Eduardo, hija, 3º Primaria, concertado religioso).

Sobra decir que en los grupos de discusión sobresale la idea de que son los hijos los que eligen una u otra actividad según los gustos, aunque, probablemente, unos padres orientan más esos gustos que otros.

#### ■ *Las actividades escolares en nuestra encuesta*

En la encuesta, la palma se la llevan las actividades deportivas, que ocupan semanalmente a un 45% de los estudiantes (cuadro 4.1). A cierta distancia se sitúan las clases de idiomas (básicamente, inglés), a las que asiste el 26%. A mayor distancia se encuentra un grupo variopinto: clases de música (9%), de baile (7%), de teatro (2%), de refuerzo académico en general (8%), a las que habría que sumar las clases de Matemáticas (4%), Lengua (1,5%) y las de otras asignaturas (1%).

Incluyendo a todos los entrevistados, la media de actividades por estudiante es de 1,12; excluyendo a los que no llevan a cabo ninguna, la media es de 1,49. De hecho, hasta un 29% de los estudiantes lleva a cabo dos actividades semanales o más.

En el cuadro 4.2 pueden verse las combinaciones de actividades más frecuentes. Como se ve, lo más habitual es practicar algún deporte sin combinarlo con otras actividades (22%). A bastante distancia están la combinación «deporte + idiomas» (10%), la asistencia a clase de idiomas sin otra actividad (7,5%) y el asistir a clases de repaso de cualquier asignatura sólo (7%).

El número de actividades extraescolares puede llegar a variar bastante según las características de los padres y/o de los hijos (cuadro 4.3), aunque esas variaciones entran dentro de lo esperable. Cuanto mayor es el nivel de estudios del padre entrevistado, mayor la media de actividades del hijo. Lo mismo ocurre con el estatus socioeconómico del hogar. Una diferencia reseñable se da entre las familias «españolas» (1,15) y las

«extranjeras» (0,77). Y también lo es la diferencia entre los alumnos de Primaria (1,20) y los de ESO (1,00).

Cuadro 4.2

## COMBINACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES\*

Deporte	22,2
Deporte + idiomas	9,9
Idiomas	7,5
Repaso	7,4
Música	3,2
Deporte + música	2,9
Baile	2,8
Deporte + repaso	2,2
Idiomas + repaso	1,9
Idiomas + baile	1,4
Informática	1,4

\* Incluimos sólo las combinaciones de actividades con una frecuencia superior al 1%.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.3

## NÚMERO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

	NINGUNA	UNA	DOS O MÁS	MEDIA	N
Total	25,0	45,9	29,1	1,12	820
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	31,1	48,2	20,8	0,96	329
Secundarios	22,9	44,0	33,1	1,18	307
Superiores	17,8	44,8	37,5	1,28	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>					
Alto	19,3	40,1	40,6	1,32	127
Medio-alto	20,6	44,2	35,2	1,29	156
Medio	25,3	47,6	27,0	1,06	391
Medio-bajo y bajo	34,0	47,9	18,2	0,90	146
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>					
Española	23,0	47,0	30,0	1,15	753
Extranjera	47,5	33,0	19,6	0,77	67
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>					
Primaria	21,1	45,9	33,0	1,20	482
ESO	30,7	45,8	23,6	1,00	338

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Si nos fijamos en las actividades más frecuentes, se observan variaciones similares. Cuanto mayor el nivel de estudios o el estatus, más van los niños a clases de música, con una diferencia apreciable entre los hijos de universitarios (16%) y los hijos de quienes, si acaso, tienen estudios primarios completos (5%) (cuadro 4.4).

La frecuencia de las actividades deportivas también aumenta con el nivel de estudios y con el estatus socioeconómico (cuadro 4.5). Los hijos de españoles practican más esta actividad que los hijos de extranjeros. Asimismo, decae bastante su práctica al pasar de Primaria a ESO. Por último, como sabemos por los estudios de sociología del deporte en general, las chicas lo practican menos que los chicos (33 vs. 56%, respectivamente).

La asistencia a clases de idiomas (inglés, sobre todo) también varía, como las actividades anteriores, con el nivel de estudios del entrevistado y el estatus del hogar, así como con la nacionalidad del entrevistado (cuadro 4.6). Lo más interesante es que, entre los alumnos de ESO, depende de cómo les vaya el curso. Cuanto más suspenden, menos clases de idiomas. Quizá porque van más a clases de repaso.

La asistencia a clases de baile, que incluyen desde ballet clásico hasta bailes modernos, pasando por los bailes regionales (sevillanas, por ejemplo), no varía como las anteriores (cuadro 4.7). Por lo pronto, parece una actividad casi exclusivamente femenina, pues la lleva a cabo un 13% de las estudiantes y sólo un 1% de los estudiantes. El estatus parece influir, pero no linealmente: los porcentajes mayores parecen darse en los extremos de estatus. La observación de la realidad circundante nos dice que, de todos

Cuadro 4.4

**ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: MÚSICA**

	% QUE LA LLEVA A CABO	N
Total	8,9	820
<b>Nivel de estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	4,9	329
Secundarios	8,8	307
Universitarios	16,3	184
<b>Música</b>		
<b>Estatus socioeconómico</b>		
Alto	17,3	127
Medio-alto	11,5	156
Medio	6,9	391
Medio-bajo y bajo	4,8	146

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.5

## ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: DEPORTES

	% QUE LA LLEVA A CABO	N
Total	44,7	820
<b>Nivel de estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	37,1	329
Secundarios	46,6	307
Universitarios	55,4	184
<b>Estatus socioeconómico</b>		
Alto	54,3	127
Medio-alto	47,4	156
Medio	45,0	391
Medio-bajo y bajo	32,9	146
<b>Nacionalidad extranjera</b>		
Española	46,1	753
Extranjera	29,9	67
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	53,0	481
Secundaria	32,8	338
<b>Sexo del estudiante</b>		
Mujer	32,7	398
Varón	55,9	422

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

modos, el tipo de baile más practicado por las niñas de estatus alto es bastante distinto del que aprenden las de estatus bajo o medio-bajo. Al contrario que otras actividades, ésta parece más frecuente entre los hijos de extranjeros. De nuevo, es más frecuente en Primaria que en la ESO.

No hay muchos niños que acudan a clases de informática, pero parecen más en Primaria (5%) que en secundaria (1,5%) (cuadro 4.8).

Por último, si agrupamos en una sola categoría todas las clases de repaso académico (Matemáticas, Lengua, otras asignaturas, refuerzo en general), las lleva a cabo un 13% de los alumnos considerados (cuadro 4.9). Lo fundamental para explicar su variación es, obviamente, el rendimiento escolar de los estudiantes. Si nos fijamos en el nivel de ESO, sólo un 6% de los que no ha suspendido ninguna asignatura en la evaluación anterior acude a clases de repaso. Por el contrario, lo hace un 31,5% de los que han suspendido una o dos asignaturas y un 32% de los que han suspendido 3 o más. En conjunto, en el nivel de ESO, va semanalmente a estas clases un 21% de los alumnos, frente a un 7,5%

Cuadro 4.6

## ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: IDIOMAS

	% QUE LA LLEVA A CABO	N
Total	25,7	820
<b>Nivel de estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	19,1	329
Secundarios	31,6	307
Universitarios	27,7	184
<b>Estatus socioeconómico</b>		
Alto	31,5	127
Medio-alto	36,5	156
Medio	23,3	391
Medio-bajo y bajo	15,8	146
<b>Nacionalidad extranjera</b>		
Española	26,7	754
Extranjera	15,2	66
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
Ninguno	32,7	150
1 ó 2	22,5	89
3 ó más	19,2	99

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

en Primaria. Esto es algo lógico. Por una parte, es en la ESO cuando el rendimiento escolar, bueno o malo, empieza a ser claramente evidente. En Primaria, por ejemplo, se repite mucho menos, y durante bastantes años, hasta hace poco, ni siquiera había calificaciones tradicionales, sino expresiones tales como «progresó adecuadamente» o «necesita mejorar», las cuales transmitían peor que las tradicionales los muy distintos rendimientos escolares de los niños y, quizás, alertaban menos a los padres de las necesidades de poner remedio por su cuenta. Por otra, en la ESO los padres más fácilmente «ven las orejas al lobo», tanto porque los profesores insisten más en los contenidos formales y en las calificaciones que en Primaria como porque el temido «fracaso escolar» está a la vuelta de la esquina.

De todos modos, el rendimiento escolar del hijo es sólo uno de los factores en juego. Debe de haber algo más, como refleja el que los hijos de extranjeros, aun teniendo un peor rendimiento medio (véase capítulo 5) vayan menos a estas clases de repaso que los españoles.

Quisimos saber también dónde transcurren las actividades extraescolares más, digamos, académicas, esto es, las clases de repaso de distintas asignaturas y el aprendizaje de

Cuadro 4.7

## ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: BAILE (CLÁSICO, REGIONAL, MODERNO)

	% QUE LA LLEVA A CABO	N
Total	6,7	821
<b>Estatus socioeconómico</b>		
Alto	10,2	127
Medio-alto	6,4	156
Medio	4,3	392
Medio-bajo y bajo	11,0	146
<b>Nacionalidad extranjera</b>		
Española	6,2	754
Extranjera	13,4	67
<b>Sexo del estudiante</b>		
Mujer	12,8	397
Varón	0,9	423
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	8,9	481
Secundaria	3,5	339

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.8

## ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: INFORMÁTICA

	% QUE LA LLEVA A CABO	N
Total	3,6	820
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	5,0	481
Secundaria	1,5	338

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

idiomas. Los resultados se recogen en el cuadro 4.10. Las clases de idiomas se concentran bastante en academias (59%) y en el propio colegio del estudiante (30%), aunque para algunos alumnos son verdaderamente «clases particulares», en el propio domicilio (9,5%) o en casa del profesor (12%). Las clases de repaso están menos concentradas. Predomina, menos, la academia (41,5%), pero hay una mayor dosis de «clases particulares», tanto en el domicilio propio (23%) como en el del profesor (23%). Con todo, hasta un 19% las recibe en el propio colegio.

Cuadro 4.9

## ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: CLASES DE REPASO DE ASIGNATURAS

	% QUE LA LLEVA A CABO	N
Total	12,9	821
<b>Nacionalidad extranjera</b>		
Española	13,7	754
Extranjera	4,5	67
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
Ninguno	6,0	150
1 ó 2	31,5	89
3 ó más	32,3	99
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	7,5	482
Secundaria	20,6	339
<b>Nivel de estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	16,7	329
Secundarios	11,7	308
Universitarios	8,2	184

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.10

## DÓNDE SE RECIBEN LAS CLASES EXTRA DE IDIOMAS O DE REPASO DE ASIGNATURAS

	CLASES DE REPASO DE ASIGNATURAS	IDIOMAS
Clases en el propio colegio	18,9	29,9
Clases en casa	22,6	9,5
Clases en una academia	41,5	59,0
Clases en casa del profesor	22,6	12,3
Clases en otros lugares	9,4	12,8
N	106	211

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

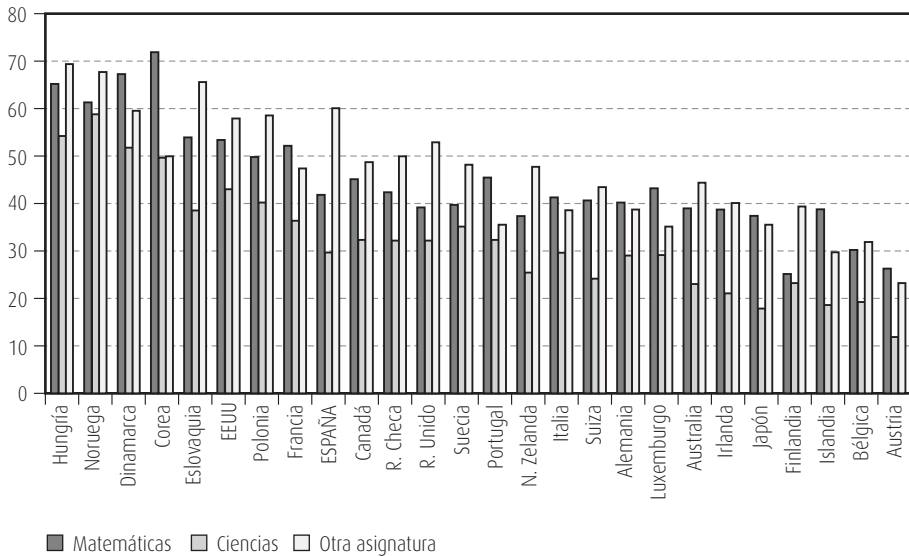
### ■ Clases de apoyo en perspectiva comparada

El estudio PISA 2006 preguntó a los estudiantes si asistían a clases extraescolares de alguna de las asignaturas siguientes: Ciencias, Matemáticas, Lengua y otras asignaturas. En el gráfico 4.1 reseñamos las proporciones que declaran asistir a clases de Ciencias, Mate-



Gráfico 4.1

**PAÍSES DE LA OCDE (2006). PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE ASISTEN A CLASES EXTRAESCOLARES DE CIENCIAS, MATEMÁTICAS U OTRA ASIGNATURA**



Fuente: PISA 2006.

máticas y «otras asignaturas», las cuales contaron con los valores más elevados. Existe una relación positiva muy fuerte entre estas tres proporciones que justifica su análisis conjunto.<sup>1</sup>

En estos tres casos España se encuentra hacia la mitad de la segunda parte del cuadro. Tomando como referencia las clases de Matemáticas, el 42% de los alumnos españoles de quince años asistieron en 2006 a clases de Matemáticas, escasamente por debajo de la media no ponderada del 46% para los países considerados en el gráfico. Los alumnos españoles también fueron algo menos proclives a participar en clases extracurriculares de ciencias (29%, frente a una media del 33%). Sin embargo, España obtiene un valor claramente por encima de la media internacional respecto a «otras asignaturas» (60 y 47%, respectivamente).

Es posible que la asistencia a clases extraescolares de esas tres asignaturas esté relacionada con características sociodemográficas básicas del país. Los padres de países en los que el nivel educativo y socioeconómico medio es superior disponen de más recursos eco-

<sup>1</sup> Por ejemplo, la correlación entre clases de Matemáticas y clases de Ciencias es de 0,92.

nómicos para la educación de sus hijos. Para comprobarlo hemos correlacionado la proporción de estudiantes que asisten a clases extraescolares de Matemáticas con la proporción de padres con educación superior, lo cual es un indicio razonable del estatus socioeconómico y del capital académico medio del país. La relación entre las dos variables es prácticamente inexistente,<sup>2</sup> por lo que probablemente haya que descartar esa hipótesis.

## ■ 1.2. Instrumentos de aprendizaje tradicionales: los libros en el hogar

Una segunda actividad educadora de los padres implica, no subcontratar actividades de aprendizaje, sino dotar al hijo de un instrumental material que le permita mejorar su aprendizaje de diversas materias. Intentarían así, los padres, mejorar el entorno de aprendizaje del hogar, facilitando el acceso a lecturas o a información alcanzable por otros medios. Tradicionalmente, ese intento, en la medida en que ha tenido éxito, ha dado lugar, al menos, a pequeñas o medianas bibliotecas, de modo que los libros pudieran acompañar el crecimiento intelectual de los hijos desde pequeños. En la actualidad, muchos padres, en el espíritu de las opiniones dominantes, complementan o sustituyen las bibliotecas del hogar por la presencia de los ordenadores personales e Internet, epítomes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Obviamente, no son pocos los padres que tienen bastantes libros en casa por razón de su formación, sus gustos o su trabajo, independientemente de lo que planeen para sus hijos. Lo mismo se aplica a las nuevas tecnologías. También obviamente, ni la presencia de libros en casa tiene por qué tener un efecto positivo en el rendimiento escolar o el desarrollo intelectual de los hijos, ni tiene por qué tenerlo un ordenador o Internet. De algunos aparatos electrónicos, incluso, no son pocos los que piensan que pueden tenerlos negativos, como puede ser el caso de la televisión o las videoconsolas.<sup>3</sup>

Con la encuesta tenemos una imagen, quizá algo gruesa, de los comportamientos de los padres respecto de ese instrumental de aprendizaje (o desaprendizaje). En esta sección nos ocupamos del instrumental «tradicional», la biblioteca en el hogar.

### ■ *Cuántos libros tienen en casa: quizá menos que hace ocho años*

Igual que en el año 2000, preguntamos por los libros que hay en el hogar del entrevistado, excluyendo los libros que usan los hijos para estudiar. Aunque la pregunta se formuló de manera distinta (en 2000, la respuesta fue espontánea; en 2008, se tenía que elegir un intervalo previamente fijado), las diferencias son mínimas (cuadro 4.11). En 2008, un 31%

<sup>2</sup>  $Y = 0,22x + 36,4$ .  $R^2=0,04$ .

<sup>3</sup> Una discusión más amplia sobre estos temas en Pérez-Díaz y Rodríguez (2008).

Cuadro 4.11

**MÁS O MENOS, EXCLUYENDO LOS LIBROS QUE USAN SUS HIJOS PARA ESTUDIAR, ¿CUÁNTOS LIBROS HABRÁ EN SU CASA?\***

	2000	2008
Hasta 25 libros (10 libros)**	13,0	13,0
De 26 a 50 (45)	22,2	17,7
De 51 a 75 (65)	8,6	14,3
De 76 a 100 (95)	16,4	14,0
De 101 a 150 (145)	10,1	12,4
De 151 a 200 (195)	9,0	7,8
De 201 a 300 (280)	6,5	6,8
De 301 a 500 (450)	6,8	5,7
Más de 500 (1000 libros)	6,3	6,5
Ns/nc	1,1	1,8
Media	200	178
N	900	820

\* En 2000 se respondió espontáneamente; en 2008, los entrevistados eligieron un intervalo.

\*\* Los números entre paréntesis son los valores medios de los intervalos, calculados con los datos de la encuesta del año 2000.

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

decía tener hasta 50 libros en casa (35% en el 2000), un 28% decía tener de 51 a 100 libros (25% en el 2000), un 20% decía tener entre 101 y 200 (19% en el 2000), un 12,5% decía tener entre 201 y 500 (13% en el 2000), y, por último, un 6,5% decía tener más de 500 (6% en el 2000). Asignando valores medios a los intervalos de 2008 teniendo en cuenta la distribución interna de esos intervalos hallada en el año 2000, la media también era muy similar, quizá algo más baja en 2008 (178 vs. 200 libros). La primera conclusión sería, entonces, que los padres españoles podrían tener menos libros en sus hogares hoy que hace ocho años.

Podríamos pensar que una parte de ese probable movimiento a la baja de las bibliotecas familiares se debe al mayor porcentaje de hogares extranjeros, de los que cabe suponer que tienen menos libros por contar con un poder adquisitivo mucho menor que los hogares de españoles o por no haber consolidado su estancia en el país. De hecho, con nuestra encuesta se comprueba que la media de libros si el que contesta la entrevista es extranjero (81) es nítidamente inferior a la media si el que contesta es español (187). Sin embargo, la media de los españoles también parece más baja que la del año 2000, por lo que el argumento de la inmigración vale relativamente poco. Bien los padres españoles no tienen una idea tan precisa del número de libros en su hogar, y, por tanto, aunque, hipotéticamente, haya aumentado, su estimación no tiene por qué haber cambiado tanto, bien la realidad es que la biblioteca familiar media no ha crecido en casi una década. Ello a pesar del gran crecimiento económico de estos últimos años, que, aparentemente, no se habría traducido en un incremento de consumos culturales de este tipo.

Quizá ocurre que lo único principal que ha variado al respecto es el poder adquisitivo, pero no otros factores materiales y culturales subyacentes a los hábitos. Una aproximación gruesa a esos factores la encontramos en el cuadro 4.12. Como cabía esperar, cuanto mayor es el nivel educativo del entrevistado, mayor es la media de libros en el hogar. De hecho, pasar de un nivel inferior a secundario al universitario triplica con creces esa media (pasa

Cuadro 4.12

### MÁS O MENOS, EXCLUYENDO LOS LIBROS QUE USAN SUS HIJOS PARA ESTUDIAR, ¿CUÁNTOS LIBROS HABRÁ EN SU CASA?

	MEDIA	N
Total	178	820
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	101	329
Secundarios	147	307
Superiores	365	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	386	127
Medio-alto	207	156
Medio	127	391
Medio-bajo y bajo	99	146
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>		
Española	187	753
Extranjera	81	67
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>		
Público	156	545
Concertado	207	240
Privado	330	33
<b>Nº ordenadores en el hogar</b>		
Ninguno	129	83
Uno	146	472
Dos o más	250	265
<b>Horas de TV del entrevistado en un día de diario</b>		
Menos de 1 hora	213	243
De una a dos horas	175	360
Dos o más horas	134	214
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>		
Sí	287	157
No	152	663

\* Media calculada tal como se indica en el texto y en el cuadro 4.11.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

de 101 libros a 365). En la misma línea, lógicamente, opera el estatus socioeconómico del hogar.

Otras variables relacionadas con los estudios o el estatus también se asocian al número de libros en casa. Por ejemplo, el tipo de centro al que acude el hijo del entrevistado. Si es público, la media de libros es de 156; si es concertado, de 207; si es privado, de 330. Los entrevistados que usan cotidianamente un idioma extranjero casi duplican la media de quienes no lo hacen (287 vs. 152). La dotación de ordenadores personales del hogar, que depende bastante del poder adquisitivo y el nivel educativo, se ve asociada, por tanto, con una mayor presencia de libros. Los entrevistados con dos ordenadores o más tienen una media de 250 libros, superior a la de los que sólo tienen uno (146) o ninguno (129).

Una variable cultural, en parte relacionada con el estatus, también marca diferencias interesantes, aunque esperables. La media de libros en el hogar disminuye con la frecuencia de consumo televisivo del entrevistado. Así, entre quienes dicen ver dos horas o más de televisión al día, la media es de 134, mientras que es de 213 entre quienes consumen menos de una hora diaria.

#### ■ *Biblia, Quijote y diccionario de consulta familiar*

Además de preguntar por el total de libros en el hogar, como en el año 2000, preguntamos por algunos libros en concreto. Dos de ellos tienen que ver con nuestra tradición cultural: la Biblia, un libro central de nuestra tradición occidental, y el Quijote, un libro básico de la literatura y el pensamiento español. Que una familia los tenga en casa puede ser un indicio de la importancia que da a las tradiciones simbolizadas por esos libros, no necesariamente para seguirlos a ciegas, sino para situarse con respecto a ellas, quizá críticamente. Insistimos en que es un indicio. Que estén en casa no quiere decir que los padres o los hijos los hayan leído o lean con cierta asiduidad. Además, el Quijote puede estar, simplemente, como lectura escolar obligatoria de alguno de los hijos.

La existencia en el hogar del tercer libro, un diccionario de consulta familiar, pensamos, apuntaría a la existencia de unos padres interesados en el aprendizaje de sus hijos, tal como hemos argumentado más arriba en términos más generales. En realidad, la pregunta sobre el diccionario no funcionó como esperábamos, pues creíamos que podía marcar algunas diferencias entre las familias, pero no fue así. La presencia de un diccionario de consulta familiar en el hogar es universal: dice tenerlo un 94% de los entrevistados (cuadro 4.13). De manera que no permite discriminar a los padres más implicados en el aprendizaje de sus hijos de los menos implicados.

Los otros dos libros (Biblia y Quijote) están bastante menos presentes. Dice tener una Biblia el 75% de los entrevistados, y un Quijote el 79%. Con todo, se observan algunas dife-

Cuadro 4.13

## ¿TIENE ALGUNO DE LOS SIGUIENTES LIBROS EN SU CASA?

	UNA BIBLIA	EL QUIJOTE	UN DICCIONARIO DE CONSULTA FAMILIAR	NINGUNO DE ELLOS	N
Total	75,3	78,7	93,8	1,2	820
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	73,5	73,1	89,9	2,0	329
Secundarios	73,3	76,7	95,7	1,1	307
Superiores	82,1	92,2	97,7	0,0	184
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>					
Española	76,5	80,8	94,8	0,7	753
Extranjera	62,8	55,3	83,0	7,1	67
<b>Religiosidad del entrevistado</b>					
No creyente ni practicante	47,7	79,3	96,2	1,7	104
No practicante	70,1	75,6	93,2	0,6	261
Poco practicante	83,7	79,6	93,2	1,3	355
Muy practicante	88,8	83,1	94,5	1,9	88

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

rencias interesantes según los tipos de padres. Como en el caso del número de libros, la presencia de Biblia y Quijote aumenta con el nivel de estudios, aunque lo hace más el Quijote que la Biblia.

La nacionalidad del entrevistado también influye, y bastante, de manera esperable. En los hogares encabezados por extranjeros, la presencia del Quijote es inferior a la que tiene en los hogares españoles (55 vs. 81%). Aparte del efecto oculto que puedan estar teniendo aquí los distintos niveles de poder adquisitivo de esos dos tipos de familias, es probable que pese algo un factor, digamos, de tradición nacional. También ha de pesar un factor de tradición occidental en que la Biblia esté menos presente en los hogares extranjeros (63% vs. 76,5%). No olvidemos que una parte importante de esos extranjeros se sitúan en la tradición musulmana.

Por último, la religiosidad del entrevistado influye bastante positivamente en la presencia de una Biblia en el hogar. En el de los entrevistados creyentes muy practicantes la hay en el 89% de los casos, un porcentaje muy similar al que se da en los hogares de los entrevistados creyentes pero poco practicantes (84%). Esa proporción cae algo para los creyentes no practicantes (70%) y cae mucho, claramente, para los no creyentes (48%).

### ■ 1.3. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de la televisión a la videoconsola: una inmersión creciente

Nos ocupamos, a continuación de los instrumentos de aprendizaje (o distracción) «modernos» que puede haber en el hogar, comenzando por la televisión, siguiendo por el ordenador personal e Internet (y el Messenger) y acabando por la videoconsola de juegos.

#### ■ *Cuánta televisión ven los hijos*

Los padres nos contaron cuánta televisión creen que ven sus hijos en un día de diario. Sus respuestas, aproximadas, se recogen en el cuadro 4.14. Como se ve, se habría dado una cierta reducción del tiempo de visionado de televisión desde el año 2000. Entonces, la media diaria se situaba en 1,45 horas, mientras que hoy estaría en 1,30 horas. De hecho, si comparamos los dos años según los intervalos en que se situaron los entrevistados, se ve cómo aumenta el porcentaje en el nivel inferior (menos de una hora), de 29 a 33,5%, y disminuye en el nivel superior (dos horas o más), de 20 a 15%. Esta evolución sería coherente con una mayor dedicación temporal a la navegación por Internet. Muchos adolescentes, cuando se les ha preguntado, reconocen que navegar por Internet les quita tiempo de ver la televisión, entre otras actividades «sacrificadas» (Pérez-Díaz y Rodríguez 2008: 110).

Las variaciones en la cantidad de televisión aparentemente consumida por los hijos de los entrevistados son las esperables, pero son ilustrativas (cuadro 4.15). La media de horas diarias de televisión disminuye apreciablemente con el nivel de estudios del entrevistado y

Cuadro 4.14

¿CUÁNTO TIEMPO DEDICA SU HIJO/A, POR TÉRMINO MEDIO, A VER LA TELEVISIÓN UN DÍA DE DIARIO?

	2000	2008
No tenemos televisión (No leer) (0 horas)	0,2	0,3
Nada o casi nada (0 horas)	—	7,7
Menos de una hora (0,5)	29,4	25,8
De una a dos horas (1,5)	50,1	50,9
De dos a tres horas (2,5)	15,7	12,0
De tres a cuatro horas (3,5)	3,1	2,1
Más de cuatro horas (4 horas)	1,1	0,7
Ns/nc	0,4	0,4
Media	1,45	1,30
N	900	820

Fuente: Encuestas ASP 00.30 y 08.045.

Cuadro 4.15

### ¿CUÁNTO TIEMPO DEDICA SU HIJO/A, POR TÉRMINO MEDIO, A VER LA TELEVISIÓN UN DÍA DE DIARIO?

	Media	N
Total	1,30	820
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	1,44	329
Secundarios	1,33	307
Superiores	1,01	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	0,96	127
Medio-alto	1,32	156
Medio	1,37	391
Medio-bajo y bajo	1,39	146
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	1,27	745
Monoparental	1,60	75
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>		
Público	1,38	545
Concertado	1,17	240
Privado	0,95	33
<b>Horas de TV del entrevistado en un día de diario</b>		
Menos de 1 hora	1,13	243
De una a dos horas	1,28	360
Dos o más horas	1,55	214
<b>Frecuencia de uso del ordenador para tareas escolares a diario</b>		
Nada o casi nada	1,28	387
Menos de una hora	1,24	237
Una hora o más	1,42	101
<b>Frecuencia de uso del ordenador para entretenimiento a diario</b>		
Nada o casi nada	1,11	329
Menos de una hora	1,31	224
Una hora o más	1,61	174

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

con el estatus socioeconómico del hogar. Por ejemplo, el hijo de un entrevistado con estudios superiores ve, según su padre, una media de 1,01 horas al día; el de uno con estudios hasta primarios completos, ve 1,44. Quizá esas variables estén influyendo en las siguientes asociaciones: ven más televisión los hijos de familias monoparentales que los de familias biparentales; ven más televisión los niños que van a un colegio público que a uno privado.



Puede que, visto diacrónicamente, el uso de ordenador e Internet haya desplazado algo al consumo de televisión, pero sincrónicamente no está tan claro. Si pensamos en el uso escolar del ordenador que hacen los niños, no parece tener efectos en la media de horas de televisión, aunque quizá la media sea superior en el caso de los que más usan el ordenador. Si pensamos en el uso del ordenador como entretenimiento, sin embargo, sí que hay diferencias notables de consumo televisivo. El máximo se da entre quienes más usan el ordenador con aquel fin, con 1,61 horas para los que lo usan una hora o más, claramente superior al mínimo de 1,11 horas para los que casi no usan el ordenador en su ocio.

Por último, los hábitos (o las predisposiciones) de los padres también parecen influir. Cuanto más ve el entrevistado la televisión, más la ve el hijo, de modo que si el entrevistado la ve dos horas o más al día, la media de los hijos es de 1,55, y si la ve menos de una hora, la media de los hijos es de 1,13.

En realidad, los padres ven más televisión que los hijos, esto es, 1,48 horas al día en días de diario, frente a 1,30 en el caso de los hijos (cuadro 4.16).

Se ve menos televisión a medida que aumenta el nivel educativo o el estatus del entrevistado, y la ven menos los que usan cotidianamente un idioma extranjero (cuadro 4.17). Pero también importa un indicador del estatus cultural del hogar. Se ve menos cuanto más libros se tienen en casa: de 1,57 horas para los entrevistados que tienen hasta 50 libros, a 1,19 para quienes tienen más de 200. El visionado de televisión también se asocia con la dotación tecnológica del hogar, de modo que cuantos más ordenadores en el hogar, menos televisión se ve. Por último, las mujeres la ven más que los varones.

Cuadro 4.16

### ¿CUÁNTAS HORAS DE TELEVISIÓN SUELE VER USTED EN UN DÍA DE DIARIO?

No tenemos televisión (No leer)	0,4
Nada o casi nada (0 horas)	9,5
Menos de una hora (0,5)	19,9
De una a dos horas (1,5)	44,6
De dos a tres horas (2,5)	19,0
De tres a cuatro horas (3,5)	4,8
Más de cuatro horas (4 horas)	1,7
Ns/nc	0,1
Media	1,48
N	820

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.17

### ¿CUÁNTAS HORAS DE TELEVISIÓN SUELE VER USTED EN UN DÍA DE DIARIO?

	MEDIA	N
Total	1,48	820
<b>Sexo del entrevistado</b>		
Hombre	1,32	139
Mujer	1,52	681
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	1,71	329
Secundarios	1,46	307
Superiores	1,13	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	1,20	127
Medio-alto	1,38	156
Medio	1,59	391
Medio-bajo y bajo	1,56	146
<b>Número de libros en el hogar</b>		
Hasta 50	1,57	252
De 51 a 100	1,62	232
De 101 a 200	1,37	165
Más de 200	1,19	156
<b>Nº ordenadores en el hogar</b>		
Ninguno	1,64	83
Uno	1,56	472
Dos o más	1,30	265
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>		
Sí	1,14	157
No	1,56	663

Fuente: Encuesta ASP 08.045

#### ■ La gran expansión informática

Si en la gran mayoría de los comportamientos, actitudes e, incluso, posesiones (libros) analizados en este libro observamos cambios mínimos entre el año 2000 y el 2008, nada de eso se aplica a la dotación informática de los hogares de los padres de alumnos de Primaria y ESO (cuadro 4.18). En el año 2000, un 41% decía no tener ordenador en el hogar; en 2008, ese porcentaje ha caído al 10%. En el 2000, sólo tenía ordenador con Internet un 22%; hoy lo tiene un 77%. Esta expansión ha sido más rápida que

Cuadro 4.18

## EQUIPAMIENTO INFORMÁTICO DEL HOGAR (ORDENADOR PERSONAL E INTERNET)

	2000	2008
No tiene ordenador	40,8	10,1
Tiene ordenador pero no Internet	36,4	13,1
Tiene ordenador con Internet	22,4	76,8
<i>N</i>	900	820

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

la del conjunto de los hogares españoles. En 2008, según la Encuesta sobre equipaciones y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares del INE, un 36% de las viviendas no tenía ningún tipo de ordenador, y un 49% no tenía acceso a Internet (INE 2008). De hecho, hasta un 32% de nuestros entrevistados tiene en casa dos ordenadores o más.

Esta gran expansión ha debido de igualar bastante a los hogares «informáticamente», pero sigue habiendo diferencias. Si nos fijamos en el porcentaje de quienes tienen ordenador e Internet, comprobamos que aumenta claramente con el nivel de estudios del entrevistado, así como con su estatus (cuadro 4.19). En la misma línea, quizás influido por la diferente composición social de los centros escolares, el porcentaje es más alto en los hogares que tienen a su hijo matriculado en un centro privado o concertado que los que lo tienen matriculado en uno público. Igualmente, aumenta el porcentaje en el caso de que el entrevistado use cotidianamente un idioma extranjero. También se asocia con el tamaño de la biblioteca, aunque no linealmente: se distinguen los entrevistados con más de 200 libros del resto (89% vs. 71/76%).

Otras dos asociaciones son más interesantes que las anteriores. Por un lado, el equipamiento informático «completo» (ordenador más Internet) parece depender del curso (o de la edad) del niño, de modo que es mínimo en los hogares cuyo hijo de referencia cursa primer ciclo de Primaria (64%) y máximo en los hogares cuyo hijo de referencia cursa 2º ciclo de ESO (86%). Los padres reaccionan a demandas cambiantes de los hijos o van previendo necesidades, y gustos, cambiantes con la edad y los cursos.

Por otro lado, el equipamiento pleno es algo más frecuente entre los entrevistados extranjeros (86%) que entre los españoles (76%), lo que sugiere la mayor importancia de las conexiones internacionales para los primeros, muchos de los cuales se comunican con amigos y familiares en los países de origen a través de Internet. Bastantes lo harán en casa; bastantes, en los locutorios que han proliferado en las grandes ciudades españolas en la última década.

Cuadro 4.19

## EQUIPAMIENTO INFORMÁTICO DEL HOGAR

	NO TIENE ORDENADOR	TIENE ORDENADOR PERO NO INTERNET	TIENE ORDENADOR CON INTERNET	N
Total	10,1	13,1	76,8	820
<b>Estudios del entrevistado</b>				
Hasta primarios completos	13,1	17,6	69,3	329
Secundarios	11,3	12,6	76,1	307
Superiores	2,7	6,0	91,3	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>				
Alto	3,9	5,2	90,9	127
Medio-alto	5,9	6,9	87,2	156
Medio	11,4	15,0	73,6	391
Medio-bajo y bajo	16,5	21,8	61,7	146
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>				
Española	10,2	13,8	76,0	753
Extranjera	9,1	5,1	85,7	67
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>				
Público	12,5	14,6	72,9	545
Concertado	6,0	10,2	83,8	240
Privado	1,8	5,5	92,7	33
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>				
Primaria, 1º	20,6	15,1	64,4	176
Primaria, 2º	12,6	13,0	74,4	154
Primaria, 3º	9,5	13,1	77,4	152
ESO, 1º	1,4	17,0	81,6	158
ESO, 2º	6,0	8,0	86,0	180
<b>Número de libros en el hogar</b>				
Hasta 50	12,5	14,5	72,9	252
De 51 a 100	9,7	14,0	76,2	232
De 101 a 200	13,7	14,5	71,9	165
Más de 200	3,5	7,7	88,7	156
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>				
Sí	7,7	6,7	85,6	157
No	10,7	14,6	74,7	663

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

## ■ Frecuencia de uso del ordenador

Según los entrevistados, sus hijos no hacen un uso muy frecuente del ordenador, al menos en los días de diario. De hecho, como ayuda en las tareas escolares, más de la mitad

(53%) no lo usa o casi no lo usa, mientras que, como entretenimiento o diversión, no lo usa en días de diario un 45% (cuadro 4.20). Entre los que lo usan, la frecuencia más alta se sitúa en el tramo «menos de una hora», tanto el uso escolar (32,5%) como en el uso de ocio (31%). Más de dos horas usan muy pocos el ordenador, un 1% como ayuda escolar y un 5% para diversión. En conjunto, es superior la media de horas diarias de uso como diversión (0,58) a la media de uso como ayuda escolar (0,39). De todos modos, que los porcentajes y las medias sean tan parecidos, hace pensar que a los padres les es difícil estimar cuánto tiempo dedican a una u otra cosa.

Las categorías que venimos utilizando registran pocas diferencias en cuanto al uso escolar del ordenador (cuadro 4.21). Y algunas de ellas son totalmente esperables, como que aumente el tiempo de uso a medida que aumenta el curso del niño, de 0,10 horas para los matriculados en el primer ciclo de Primaria a las 0,74 horas de los matriculados en el segundo ciclo de ESO. Por otra parte, los hijos de familias monoparentales lo usan más que los de familias biparentales, lo que podría tener que ver con una frecuencia de interacciones intrafamiliares menor.

Por otra parte, cuanto más se usa el ordenador como diversión, más se usa como ayuda en las tareas escolares, lo cual admite dos interpretaciones. Primera: hay niños a los que les gusta más, por la razón que sea, usar el ordenador, y lo usan más en cualquier situación, sea escolar o de ocio. Segunda: a los entrevistados puede costarles discernir qué tipo de uso hace su hijo, por lo que en bastantes ocasiones tenderán a dar una respuesta similar tratándose de un uso o del otro.

Tampoco hay grandes diferencias en la frecuencia de uso del ordenador como entretenimiento, y, de nuevo, las que hay son esperables (cuadro 4.22). Los chicos lo usan

Cuadro 4.20

### UN DÍA DE DIARIO, POR TÉRMINO MEDIO, ¿CUÁNTAS HORAS DIRÍA USTED QUE USA SU HIJO/A EL ORDENADOR COMO...?

	... AYUDA EN LAS TAREAS ESCOLARES	... ENTRETENIMIENTO O DIVERSIÓN
Nada o casi nada (0 horas)	52,7	44,8
Menos de una hora (0,5)	32,5	30,7
De una a dos horas (1,5)	12,4	18,6
De dos a tres horas (2,5)	1,1	3,4
De tres a cuatro horas (3,5)	0,2	1,3
Más de cuatro horas (4 horas)	0,0	0,4
Ns/nc	1,2	0,9
Media	0,39	0,58
<i>N (tienen ordenador)</i>	737	737

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.21

### UN DÍA DE DIARIO, POR TÉRMINO MEDIO, ¿CUÁNTAS HORAS DIRÍA USTED QUE USA SU HIJO/A EL ORDENADOR COMO AYUDA EN LAS TAREAS ESCOLARES?\*

	MEDIA	N (TIENEN ORDENADOR PERSONAL)
Total	0,39	737
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	0,36	676
Monoparental	0,64	61
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria, 1º	0,10	140
Primaria, 2º	0,15	135
Primaria, 3º	0,31	137
ESO, 1º	0,54	156
ESO, 2º	0,74	170
<b>Uso del ordenador como diversión</b>		
Nada o casi nada	0,17	388
Menos de una hora	0,46	239
Una hora o más	0,69	101

\* La media se calcula asignando valores medios a los intervalos de respuesta, tal como se recoge en el cuadro 4.20.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

algo más que las chicas, pero no mucho más. Se usa más cuanto más elevado el ciclo que se cursa. Y hay una clara vinculación entre este uso de ocio y la frecuencia de uso del Messenger.

De nuevo, sorprende la asociación entre el uso del ordenador y el tipo de hogar, con los niños de monoparentales presentando un uso claramente mayor. Y, en este caso, parece que el uso como entretenimiento del ordenador es mayor en los hijos de entrevistados extranjeros que en los de españoles. Parece, por último, que cuanto peor es el rendimiento escolar en ESO, mayor es el uso del ordenador como entretenimiento.

#### ■ *El Messenger*

En gran medida, los niños y, especialmente, los adolescentes usan Internet como un medio para estar relacionados con su grupo de pares, es decir, con sus coetáneos. Éstos pueden estar lejos, esto es, ser personas a las que se ha conocido a través de Internet, con las que se mantiene una relación, digamos, virtual. O pueden, en la gran mayoría de los casos, estar cerca, y formar parte de su grupo de amigos, del barrio o, más

Cuadro 4.22

**UN DÍA DE DIARIO, POR TÉRMINO MEDIO, ¿CUÁNTAS HORAS DIRÍA USTED QUE USA SU HIJO/A EL ORDENADOR COMO ENTRETENIMIENTO O DIVERSIÓN?\***

	MEDIA	N (TIENEN ORDENADOR PERSONAL)
Total	0,58	737
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	0,55	676
Monoparental	1,02	61
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>		
Española	0,56	676
Extranjera	0,86	61
<b>Sexo del estudiante</b>		
Varón	0,65	374
Mujer	0,51	363
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria, 1º	0,25	140
Primaria, 2º	0,39	135
Primaria, 3º	0,39	137
ESO, 1º	0,84	156
ESO, 2º	0,95	170
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
Ninguno	0,84	145
Uno o dos	0,99	86
Tres o más	1,32	94
<b>Uso de Messenger</b>		
No tienen ordenador o Internet	0,46	108
No usa	0,28	249
Uso inferior a diario	0,58	267
Uso diario	1,40	114

\* La media se calcula asignando valores medios a los intervalos de respuesta, tal como se recoge en el cuadro 4.20.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

probablemente, del colegio o instituto. Es decir, la relación a través de los ordenadores sería un añadido a la relación personal directa que se mantiene en otros ámbitos, la cual se sumaría al medio indirecto de relación por excelencia entre los adolescentes, el teléfono móvil.

La relación con los pares a través de Internet se mantiene, a su vez, en distintos ámbitos, que van desde los foros de discusión a las redes sociales tipo *MySpace*, pasando por los *blogs* y, especialmente, por la mensajería instantánea, conocida habitualmente con el nom-

bre de «Messenger». En la actualidad asistimos a un auténtico *boom* del Messenger, que usan diariamente más de tres cuartos de los internautas adolescentes (Pérez-Díaz y Rodríguez 2008).

A los entrevistados con Internet en el hogar les preguntamos si su hijo usaba el Messenger. De los niños y adolescentes con Internet, usa el Messenger con alguna frecuencia un 60% (cuadro 4.23), lo que supone un 46% de toda la muestra, una cifra notable, teniendo en cuenta que en ella hay niños bastante pequeños. En términos de los que cuentan con

Cuadro 4.23

## ¿USA SU HIJO EL MESSENGER? ¿CON QUÉ FRECUENCIA?\*

	NO LO USA	DIARIAMENTE	VARIOS DÍAS A LA SEMANA	CON MENOS FRECUENCIA	N (PUEDEN CONECTARSE A INTERNET)
Total	38,4	18,1	17,5	24,3	629
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	31,2	22,3	20,0	23,2	228
Secundarios	39,7	17,3	16,0	26,7	234
Superiores	46,4	13,5	16,0	22,7	168
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>					
Alto	46,8	14,6	14,3	22,3	115
Medio-alto	37,1	15,0	18,9	27,0	136
Medio	37,3	19,4	15,8	26,4	288
Medio-bajo y bajo	33,1	23,0	24,6	16,2	90
<b>Tipo de hogar</b>					
Biparental	40,3	17,5	16,0	24,8	576
Monoparental	18,1	24,7	32,9	19,1	54
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>					
Española	37,4	17,4	17,6	25,9	572
Extranjera	48,5	24,7	15,6	8,8	57
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>					
Primaria, 1º	88,7	0,9	1,2	8,4	114
Primaria, 2º	59,6	4,4	8,3	27,3	114
Primaria, 3º	41,1	10,3	13,6	35,1	117
ESO, 1º	9,4	25,5	31,2	30,1	129
ESO, 2º	8,0	40,5	27,7	20,9	155
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>					
Sí	51,2	20,6	9,2	17,2	134
No	35,0	17,4	19,7	26,3	495

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna de los «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.



Internet en casa, un 18% usaría el Messenger a diario, un 17,5% varios días a la semana y un 24% con menos frecuencia.

El uso y la frecuencia de uso del Messenger aumenta a medida que disminuye el nivel de estudios del entrevistado o su estatus socioeconómico, aunque las variaciones no son muy notables: lo usa a diario un 22% en el nivel más bajo de estudios, por un 13,5% en el nivel más alto. En esta línea, lo usan menos los hijos de quienes usan un idioma extranjero cotidianamente. Además, en la línea con lo ya visto sobre el uso del ordenador como entretenimiento, lo usan algo más los hijos de familias monoparentales y los de familias extranjeras.

También aumenta el uso con el ciclo que estudia el hijo de referencia, es decir, grosso modo, con su edad, aunque se observa un cambio brusco al pasar de la Primaria a la ESO. De esta manera, si tiene Internet en casa, es muy improbable que un adolescente no utilice el Messenger en alguna medida. En cualquier caso, llama la atención que un 11% de los entrevistados con Internet en casa e hijo matriculado en el primer ciclo de Primaria (6-7 años) diga que su hijo usa el Messenger.

### ■ *La videoconsola*

Si el Messenger tiene bastante éxito entre los niños y adolescentes, las consolas de videojuegos tienen un éxito absoluto, como prueba nuestra encuesta. Un 79% de los estudiantes a los que se refiere nuestra encuesta tiene videoconsola, tipo Playstation, Gameboy, PSP, Nintendo DS o similar: un 50,5% tiene una y un 29% más de una (cuadro 4.24).

Cuadro 4.24

#### ¿TIENE SU HIJO VIDEOCONSOLA, TIPO PLAYSTATION, GAMEBOY, PSP, NINTENDO DS O SIMILAR?

	SÍ, UNA	SÍ, MÁS DE UNA	NO TIENE	N
Total	50,5	28,8	20,7	820
<b>Sexo del estudiante</b>				
Varón	54,8	33,7	11,5	422
Mujer	46,1	23,6	30,4	398
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>				
Primaria, 1º	50,5	20,4	29,0	176
Primaria, 2º	51,0	39,5	9,5	154
Primaria, 3º	50,8	34,5	14,7	152
ESO, 1º	50,2	31,9	17,9	158
ESO, 2º	50,3	20,3	29,4	180

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Una presencia tan universal admite pocas variaciones, que, por otra parte, son esperables. Son más los chicos con consola que las chicas, 88,5% y 70%, respectivamente. Además, entre los primeros, son más los que tienen dos consolas o más. Por otra parte, la posesión de videoconsola varía con el ciclo que se estudia, pero no linealmente. El máximo (90,5%) se da en 2º ciclo de Primaria (8-9 años), disminuyendo hasta el mínimo de 2º ciclo de ESO (71%), pero el mínimo también se da en el primer ciclo de Primaria (6-7 años).

Que tengan consola de videojuegos no quiere decir, de todos modos, que la usen con mucha frecuencia. Si hacemos caso de sus padres, a diario sólo la usaría un 11%; semanalmente, un 21%; con una frecuencia inferior a la semanal, un 43%; e, incluso, un 24% la tendría, más bien, abandonada, como un capricho al que nunca más se le hizo caso (cuadro 4.25).

Usan más la consola los hijos de los entrevistados con el menor nivel de estudios, aunque no parece darse una asociación lineal (cuadro 4.25). La usan bastante más los chicos

Cuadro 4.25

## ¿CON QUÉ FRECUENCIA DIRÍA QUE LA USA?\*

	DIARIAMENTE	VARIOS DÍAS A LA SEMANA	CON MENOS FRECUENCIA	NUNCA O CASI NUNCA	N (TIENEN VIDEOCONSOLA)
Total	11,4	21,4	43,3	23,8	651
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	17,9	21,5	34,5	25,8	254
Secundarios	6,6	19,3	47,4	26,8	257
Superiores	8,4	25,2	51,7	14,7	140
<b>Sexo del estudiante</b>					
Varón	15,4	24,3	45,3	14,9	374
Mujer	6,1	17,6	40,6	35,8	277
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>					
Primaria	14,4	25,2	41,8	18,6	394
ESO	6,8	15,7	45,5	31,8	257
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>					
3 o más	15,3	19,5	32,5	32,7	79
1 ó 2	0,0	11,3	46,4	41,4	61
Ninguno	4,6	15,5	53,4	26,5	117
<b>Expectativas de máximo nivel de estudios</b>					
Como mucho graduado en ESO	15,2	21,3	21,7	41,8	33
CFGM o Bachillerato	10,8	17,0	37,7	34,5	60
CFGS o diplomatura	1,0	15,4	43,2	40,5	48
Licenciatura	5,3	13,7	57,5	23,5	93

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna de los «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

que las chicas, y los que están matriculados en Primaria que los que lo están en ESO. Entre estos últimos, el rendimiento escolar y la expectativa de rendimiento escolar futuro están negativamente asociados con la frecuencia de uso. Se distinguen como usuarios más frecuentes los que han suspendido tres asignaturas o más del resto. Y el mismo indicio muestra el que los usuarios más frecuentes sean los hijos de los entrevistados con las peores expectativas sobre el nivel de estudios del hijo de referencia.

### ■ Reglas sobre Messenger y videoconsola

Una amplísima mayoría de padres ha dejado entrar en casa a la videoconsola, y una mayoría a Internet y el Messenger. ¿Les han dejado entrar para instalarse a sus anchas o tienen que respetar ciertas normas? Nuestra encuesta sugiere que son muchos los padres que no han establecido normas explícitas al respecto, bien porque se fían del uso responsable que hacen sus hijos de las nuevas tecnologías, bien porque no creen que su uso sea dañino, bien porque ni se lo han planteado. Un 56% habría establecido normas explícitas sobre el tiempo que pasa su hijo conectado al Messenger (nada menos que un 44% no lo habría hecho) (cuadro 4.26). Y un 59% las habría establecido en lo tocante a la consola (un 41% no lo habría hecho). Lo que no sabemos es, primero, si la respuesta de muchos padres es sincera o están respondiendo según lo que se espera de ellos, y, segundo, tampoco sabemos si se aplican esas normas o no.

Los cruces con las variables habituales nos ayudan poco a entender esas respuestas (cuadro 4.27). En lo tocante a la videoconsola, el haber establecido reglas aumenta con el nivel educativo del entrevistado. Por otro lado, da la impresión de que influye la frecuencia de uso, de manera que en el caso de los niños que no usan la consola o casi no la usan, son menos los padres que han considerado necesario establecer normas al respecto.

En cuanto al Messenger, tan sólo se distingue el establecimiento de normas según el nivel que cursa el hijo, siendo más los padres que las han marcado en el caso de los matriculados en ESO (60%) y menos en el caso de los matriculados en Primaria (47%) (cuadro 4.28). Aunque la diferencia no es muy grande, da la impresión de que los padres ven menos problemá-

Cuadro 4.26

¿HAN ESTABLECIDO USTEDES EN SU CASA ALGÚN TIPO DE NORMA EXPLÍCITA APLICABLE A SU HIJO/A ACERCA DEL TIEMPO QUE PASA...?

	... JUGANDO CON LA CONSOLA	...CONECTADO AL MESSENGER
Sí	58,9	55,8
No	41,1	44,2
<i>N (tienen videoconsola / usan Messenger)</i>	<i>651</i>	<i>381</i>

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.27

¿HAN ESTABLECIDO USTEDES EN SU CASA ALGÚN TIPO DE NORMA EXPLÍCITA APLICABLE A SU HIJO/A ACERCA DEL TIEMPO QUE PASA JUGANDO CON LA CONSOLA?

	SÍ	N (TIENEN VIDEOCONSOLA)
Total	58,9	651
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	52,5	254
Secundarios	60,1	257
Superiores	68,1	140
<b>Uso de videoconsola de juegos</b>		
Casi no usa	36,8	155
Menos de 1 vez a la semana	66,2	282
Uso diario o semanal	65,3	214

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.28

¿HAN ESTABLECIDO USTEDES EN SU CASA ALGÚN TIPO DE NORMA EXPLÍCITA APLICABLE A SU HIJO/A ACERCA DEL TIEMPO QUE PASA CONECTADO AL MESSENGER?

	SÍ	N (USAN EL MESSENGER)
Total	55,8	381
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	46,9	127
ESO	60,3	254

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

tico el uso de la consola en los niños que en los adolescentes, quizá porque son más conscientes de todo lo que rodea al rendimiento escolar cuando llega la enseñanza secundaria.

## ■ 2. LA IMPLICACIÓN DIRECTA EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

### ■ 2.1. Actividades académicas y culturales varias

#### ■ *Horas de estudio*

Antes de comenzar a estudiar las actividades de implicación directa de los padres en la educación formal de sus hijos, conviene recordar cuánto tiempo dedican éstos a estudiar.

Es un indicio mixto, pues refleja tanto las disposiciones de los estudiantes como el esfuerzo de los padres por que dediquen un mínimo de tiempo a esas tareas.

De los estudiantes de ESO quisimos saber cuántas horas, aproximadamente, dedicaban cada semana a estudiar fuera del horario escolar. Lo primero que resalta en las respuestas a esta pregunta es la gran diversidad de situaciones. Hay bastantes chicos que dedican más de diez horas semanales a estudiar (un 23%), pero también hay bastantes que prácticamente no estudian, es decir, dedican sólo hasta una hora (10%) o de dos a tres horas (16%) (cuadro 4.29). Desde luego, la distribución del tiempo de estudio no sigue una curva normal.

La media de horas de estudio admite variaciones substantivas según las categorías que manejamos. Las más obvias están relacionadas con las variables que miden el rendimiento escolar y los factores que, como veremos en el capítulo 5, explican éste, pero otras apuntan a determinadas actividades que, quizás, detraen tiempo de las tareas escolares (cuadro 4.30). Se destacan, por ejemplo, los hijos de entrevistados con estudios superiores por estudiar en torno a una hora más que el resto. Pero marca diferencias más profundas el número de suspensos en la evaluación anterior. Por ejemplo, los que no han suspendido ninguna estudian 9,3 horas, tres más que los que suspenden tres asignaturas o más (6,1). En la medida en que las expectativas de máximo nivel de estudios del hijo dependen de su rendimiento y del nivel de estudios del propio entrevistado, aquella variable también supone diferencias notables, desde las 4,3 horas que estudian aquéllos de quienes sus padres esperan como mucho que se gradúen en ESO a las 9,2 horas para quienes sus padres prevén una titulación universitaria superior.

Más interesantes son, quizás, el resto de asociaciones. Los que usan su videoconsola a diario o semanalmente estudian menos que el resto, lo mismo que les ocurre a quienes usan el Messenger a diario, aunque en este caso las diferencias son menores.

Cuadro 4.29

### MÁS O MENOS, ¿CUÁNTO TIEMPO A LA SEMANA DEDICA SU HIJO/A A ESTUDIAR FUERA DEL HORARIO ESCOLAR?

Hasta una hora	9,6
Dos a tres horas	17,8
Cuatro a cinco horas	16,4
Seis a ocho horas	13,2
Nueve a diez horas	14,7
Más de diez horas	22,9
Ns/nc	5,4
Media	7,84
<i>N</i> (estudian ESO)	338

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.30

### MÁS O MENOS, ¿CUÁNTO TIEMPO A LA SEMANA DEDICA SU HIJO/A A ESTUDIAR FUERA DEL HORARIO ESCOLAR?

	MEDIA	N (ESTUDIAN ESO)
Total	7,84	338
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	7,37	148
Secundarios	7,87	122
Superiores	8,79	68
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
3 o más	6,11	99
1 ó 2	7,23	89
Ninguno	9,31	149
<b>Expectativas de máximo nivel de estudios</b>		
Como mucho graduado en ESO	4,34	41
CFGM o Bachillerato	7,64	76
CFGs o diplomatura	7,94	72
Licenciatura	9,21	118
<b>Uso de videoconsola de juegos</b>		
No tiene	8,08	81
Casi no usa	7,39	82
Menos de 1 vez a la semana	8,60	117
Uso diario o semanal	6,60	58
<b>Uso de Messenger</b>		
No tienen ordenador o Internet	7,71	54
No usa	8,64	30
Uso inferior a diario	7,96	158
Uso diario	7,41	96

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

#### ■ Ayuda con los deberes: más que antes

Una de las formas de implicación directa de los padres más estudiadas es la ayuda que pueden prestar a sus hijos en la realización de sus tareas escolares, esto es, en sus deberes, que, a simple vista, ofrecen una vía para la colaboración de los padres en la enseñanza formal de sus hijos. Sin embargo, como hemos visto en el capítulo 3, la evidencia científica disponible es ambigua al respecto, ya que ha mostrado que, al menos en los cursos de secundaria, la implicación de los padres sólo favorece el rendimiento escolar de los hijos débilmente, y en algunos casos incluso lo perjudica.

Este tipo de implicación puede referirse a aclarar dudas, a explicarles conceptos que no les han quedado claros o a completar los ejercicios, o puede referirse a que los niños hagan los deberes ellos mismos, pero en presencia de la madre o el padre, lo que serviría de estímulo para la atención de aquéllos. Esta última función sería más propia de los padres de alumnos de Primaria, como se observó en el grupo de discusión correspondiente.

«Yo me siento con ellos a las cinco de la tarde, uno a cada lado, y sin parar (...), fundamentalmente para que no se despisten y los terminen. Ellos los hacen solos y los tienen que hacer solos, pero yo con ellos, porque, si no, no hay manera de que los terminen» (Lola, hija, 2º Primaria; hijo, 3º Primaria; concertado religioso).

«Yo todos los días les *pego la machaca* (...) y, a veces, me siento con él. Él lo hace [los deberes], pero yo estoy ahí: '¿cómo vas?, ¿has terminado?'. Hay días que dice que no tiene deberes. Entonces (...) le digo: 'entonces, lee'. Porque tienen que leer todos los días media hora. Bueno, eso es lo que tienen estipulado ellos. Le tengo que decir: 'ponte a leer, ¡ya!'. Sí, le marco un ritmo de estudio» (Mª del Carmen, hijo, 2º Primaria, privado laico).

«Yo ahora trabajo (...) en casa y tenemos dos mesas juntas. Yo dejé el estudio que tenía y ahora estoy más tiempo allí. Entonces, ella se pone enfrente mío y estudia» (Charo, hija, 2º Primaria, concertado religioso).

Aunque no todos prefieren estar tan cerca, sobre todo si tienen que dividir su atención entre varios hijos.

«Yo procuro estar cerca, pero no muy a mano, porque, si no, tiran mucho de mí (...) Como una oiga a la otra [decir] '¡mamá!', es que se ha liado: '¡mamá! ¡mamá! es que yo te he llamado antes' (...) Y ya no esperan a que vayas, sino que cogen la mochila, el cuaderno y el lápiz, y se van, y, si pueden, una lo pone encima del de la otra...» (Alicia, hijas, 3º y 4º de Primaria, concertado religioso).

Si las respuestas de los padres en las encuestas son fiables, habría que concluir que en 2008 ayudan más a sus hijos que en el año 2000 (cuadro 4.31). Hasta un 46% de los entrevistados ayuda a su hijo siempre o casi siempre a hacer los deberes, mientras que en el año 2000 sólo lo hacía un 28%. Nunca o casi nunca lo hace el 12%, un porcentaje más bajo que el del año 2000 (23%). Aparentemente habría calado un mensaje bastante difundido en el mundo de la enseñanza en esta última década, el de la necesidad de implicación de los padres (véase capítulo 3). Alternativamente, podría haber ocurrido que el rendimiento medio se hubiera deteriorado algo y los padres hubieran reaccionado intentando aportar algo más de su parte.

Las variaciones según las características de los padres y de los hijos son de orden menor, como correspondería a un convencimiento ampliamente difundido y a situaciones muy diversas que pueden requerir de la misma acción paterna (cuadro 4.32).

Cuadro 4.31

### ¿CON QUÉ FRECUENCIA AYUDA A SU HIJO/A A HACER LOS DEBERES O TRABAJOS ESCOLARES?

	2000	2008
Siempre o casi siempre	27,7	46,2
Bastantes veces	11,7	10,3
Algunas veces	20,8	17,6
Pocas veces	16,4	13,3
Nunca o casi nunca	22,9	11,9
Ns/nc	0,5	0,8
N	900	820

Fuente: Encuestas ASP 00.30 y 08.045

La más obvia y esperable es que la ayuda de los padres va cayendo a medida que sus hijos van avanzando en sus cursos. Se pasa de un 74% de padres que les ayudan siempre o casi siempre en el primer ciclo de Primaria al 14% que lo hace en el 2º ciclo de la ESO. Las materias se van haciendo más difíciles a medida que se progresa en el sistema educativo y también van aumentando las necesidades de autonomía personal, y educativa, de niños y adolescentes.

Así lo reconocen los padres en el grupo de discusión con alumnos de secundaria.

«Los deberes, algunas veces ya se te quedan un poco grandes (...), pero por lo menos ves que los deberes que trae los ha hecho. Y luego, (...) las lecciones sí, porque eso es sólo seguir leyendo tú» (Milagros, hijo, 2º ESO, concertado laico).

«Yo, por ejemplo, en Inglés no puedo [ayudarle], porque no sé (...) Las Matemáticas, dentro de lo malo, hasta donde llego... Y hay un momento en que te sobrepasa, ¿no? Pero le ayudo a buscar» (Andrés, hija, 1º ESO, público).

Los padres con estudios inferiores a secundarios ayudan a sus hijos un poco menos que el resto. La ayuda parece también menor entre los padres de alumnos de ESO con las peores expectativas sobre el nivel máximo de estudio de sus hijos, y da la impresión de que el peor rendimiento en ESO (tres asignaturas suspensas o más) también está asociado con menos ayuda.

Más interesante, quizás, desde el punto de vista bien del ascendiente que tienen los padres sobre sus hijos en lo tocante a la distribución de su tiempo entre tareas escolares y ocio, bien de la atención que prestan a esa distribución, es otra asociación, que, de todos modos, puede estar mediada por el nivel que estudia el hijo. Así, cuanto mayor es la fre-



Cuadro 4.32

## ¿CON QUÉ FRECUENCIA AYUDA A SU HIJO/A A HACER LOS DEBERES O TRABAJOS ESCOLARES?\*

	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	BASTANTES VECES	ALGUNAS VECES	POCAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA	N
Total	46,2	10,3	17,6	13,3	11,9	820
<b>Estudios del entrevistado</b>						
Hasta primarios completos	43,4	7,9	15,4	15,9	17,4	329
Secundarios	48,9	11,0	18,6	11,3	8,5	307
Superiores	46,8	13,5	19,7	11,8	7,7	184
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>						
Primaria, 1º	74,0	11,2	6,1	6,8	1,9	176
Primaria, 2º	68,1	12,5	7,8	7,4	2,7	154
Primaria, 3º	45,6	10,0	27,5	11,8	5,1	152
ESO, 1º	31,8	9,5	23,1	18,0	17,6	158
ESO, 2º	13,6	8,6	23,9	21,6	30,1	180
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>						
3 o más	20,9	5,1	18,6	24,6	30,8	99
1 ó 2	18,7	13,9	36,5	10,3	19,8	89
Ninguno	24,3	8,8	19,2	22,7	22,8	149
<b>Expectativas de máximo nivel de estudios</b>						
Como mucho graduado en ESO	14,7	3,8	21,0	19,4	39,5	41
CFGM o Bachillerato	23,4	6,0	28,5	19,4	22,7	76
CFGS o diplomatura	21,4	11,7	28,4	20,8	17,7	72
Licenciatura	23,5	11,0	19,7	21,5	21,5	118
<b>Uso de Messenger</b>						
No tienen ordenador o Internet	54,5	11,7	16,6	7,6	9,1	191
No usa	55,5	13,3	17,1	8,5	5,1	249
Uso inferior a diario	40,6	8,9	18,3	18,0	13,6	267
Uso diario	25,2	4,7	18,4	22,2	27,5	114

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna de los «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

cuencia de uso del Messenger, menor es la ayuda de los padres, distinguiéndose especialmente del resto los alumnos que lo usan a diario.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Ya hemos visto que el uso del Messenger aumenta con el ciclo que cursa el hijo, por lo que la relación entre uso del Messenger y ayuda en los deberes podría ser espuria. Sin embargo, aun teniendo en cuenta el ciclo que cursa el niño, se mantiene la relación, aunque es más moderada.

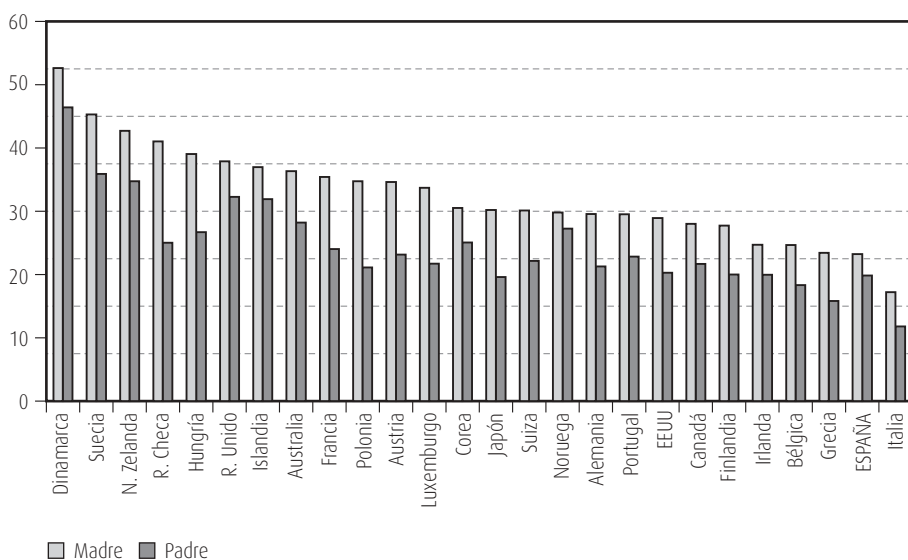
■ *La ayuda con los deberes en el contexto internacional: menos que otros*

El gráfico 4.2 indica la proporción de estudiantes de 15 años encuestados por el estudio PISA 2000 que declararon que su madre o padre les ayudaban con los deberes. De nuevo, las diferencias internacionales son acusadas: mientras que casi la mitad de los estudiantes daneses recibían la ayuda de sus padres, sólo lo hacía uno de cada diez estudiantes italianos. El gráfico también muestra que, a pesar de la menguante división del trabajo en los hogares, en todos los países considerados, el porcentaje de madres que ayudan es superior al de padres.

España no se distingue de otros países en esto último, pero sí destaca por la baja implicación de los progenitores en los deberes, situándose, con un 23%, en el penúltimo lugar según la proporción de madres que ayudaron a sus hijos a realizar sus deberes al menos varias veces en el último mes. ¿Significa eso que los padres españoles valoran menos la importancia de la educación de sus hijos? Eso podría ser así si el nivel educativo medio de los países fuera homogéneo, pero cabe pensar que la baja implicación de las

Gráfico 4.2

PAÍSES DE LA OCDE (2000). ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE DECLARAN QUE SU MADRE O SU PADRE LES AYUDAN EN SUS DEBERES ESCOLARES VARIAS VECES AL MES O VARIAS VECES A LA SEMANA



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2000.

madres y los padres españoles en los deberes de sus hijos tiene su origen en el menor nivel educativo medio de aquéllos en comparación con la media de los países participantes en el estudio. Así, al contar con menor capital académico, los padres españoles se sentirían sin la capacidad suficiente para ayudar a sus hijos en una etapa de secundaria en la que los contenidos comienzan a ser muy especializados. Para comprobar esta hipótesis cabe ver si correlacionan la proporción de estudiantes que reciben ayuda con sus deberes y la proporción de madres con educación superior (obtenida de la propia encuesta), algo que, efectivamente, sucede., aunque la asociación no es muy fuerte.<sup>5</sup> Por tanto, la baja implicación de los padres españoles en los deberes de los hijos sólo se explica en una pequeña parte por su relativamente bajo nivel educativo medio.

■ *Preguntar la lección y leer en voz alta, y acompañar a teatros y museos: más que antes*

A los padres de alumnos en Primaria les preguntamos por la frecuencia con que repasaban la lección con sus hijos y la frecuencia con que leían con ellos en voz alta. En ambas actividades de apoyo se observa un avance entre la encuesta del año 2000 y la de 2008, como en la de la ayuda con los deberes.

En el año 2008, sólo un 4% reconoce no haber repasado la lección con su hijo en el último mes; en el año 2000 lo reconocía un 22% (cuadro 4.33). La media de 2008, 14,7 veces en el último mes, es, probablemente, más alta que la del año 2000, de 13,1 veces.

Cuadro 4.33

EN EL ÚLTIMO MES, ¿CUÁNTAS VECES LE HA PREGUNTADO LA LECCIÓN A SU HIJO/A O HA REPASADO LA LECCIÓN CON ÉL/ELLA?

	2000	2008
Ninguna	21,8	3,8
De 1 a 5 veces	13,9	19,4
De 6 a 10 veces	15,5	16,0
De 11 a 20 veces	24,5	35,9
Más de 20 veces	23,4	17,9
Ns/nc	0,9	7,0
Media	13,1	14,7
<i>N (estudian Primaria, mitad entrevistados / mitad A de entrevistados)</i>	257	249

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

<sup>5</sup>  $Y(\text{deberes}) = 0,24x (\text{educación de la madre}) + 26,2. R^2 = 0,12.$

El único cruce significativo y sustantivo de esta variable de implicación directa de los padres sugiere que la ayuda de los padres aumenta cuanto más necesaria es. Así, si es bajo el rendimiento en Primaria, medido por una hipotética calificación media estimada por el entrevistado, esto es, si está por debajo del 7, la media de veces que el entrevistado le pregunta la lección a su hijo es de 17,8 (cuadro 4.34). Si es alto, esto es, la nota media es de 9 ó 10, entonces la media es bastante más baja, de 11,6.

También se observa un incremento de la implicación de los padres en lo tocante a leer en voz alta con el hijo. La media de veces que lo han hecho en el último mes ha pasado de 10,7 en el año 2000 a 12,3 en 2008, y el porcentaje de quienes nunca lo han hecho ha caído del 34% al 21% (cuadro 4.35).

En este caso, la implicación de los padres varía sólo con el ciclo que cursa el hijo, disminuyendo desde una media de 16,2 veces para el primer ciclo de Primaria a una de 8,6 veces para el tercer ciclo (cuadro 4.36). Lo cual es lógico, pues la lectura en voz alta es una habilidad que debería estar dominada relativamente pronto en Primaria y no se trata de una tarea inmediatamente vinculada con el éxito en las pruebas periódicas que pasan los alumnos (como sí lo está el preguntar la lección).

No toda la implicación de los padres en la educación formal de sus hijos es, por así decirlo, académica, ayudando con los deberes o repasando la lección. También pueden intentar contribuir al desarrollo intelectual del hijo con actividades culturalmente estimulantes. Tanto en la encuesta del año 2000 como en la actual preguntamos a los padres de alumnos de Primaria por su implicación en dos de ellas, el asistir a una representación teatral y la visita a museos (o exposiciones). En ambos casos se observa, de nuevo, una mayor participación de los padres.

Cuadro 4.34

### EN EL ÚLTIMO MES, ¿CUÁNTAS VECES LE HA PREGUNTADO LA LECCIÓN A SU HIJO/A O HA REPASADO LA LECCIÓN CON ÉL/ELLA?\*

	NINGUNA	DE 1 A 5 VECES	DE 6 A 10 VECES	DE 11 A 20 VECES	MÁS DE 20 VECES	MEDIA	N (ESTUDIAN PRIMARIA, MITAD A)
Total	3,8	19,4	16,0	35,9	17,9	14,7	249
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>							
Hasta 6	0,0	12,8	12,6	48,2	22,9	17,8	57
7	5,4	20,8	7,8	33,9	25,2	15,8	48
8	2,8	14,6	21,9	39,1	13,3	14,3	58
9 ó 10	6,3	26,6	19,8	27,8	11,3	11,6	82

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna de los «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.35

## EN EL ÚLTIMO MES, ¿CUÁNTAS VECES HA LEÍDO CON ÉL/ELLA EN VOZ ALTA?

	2000	2008
Ninguna	33,8	21,3
De 1 a 5 veces	16,1	17,3
De 6 a 10 veces	10,1	12,4
De 11 a 20 veces	18,5	27,1
Más de 20 veces	20,9	17,2
Ns/nc	0,5	4,7
Media	10,7	12,3
<i>N (estudian Primaria, mitad de entrevistados / mitad B de entrevistados)</i>	242	233

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Cuadro 4.36

## EN EL ÚLTIMO MES, ¿CUÁNTAS VECES HA LEÍDO CON ÉL/ELLA EN VOZ ALTA?\*

	NINGUNA	DE 1 A 5 VECES	DE 6 A 10 VECES	DE 11 A 20 VECES	MÁS DE 20 VECES	MEDIA	<i>N (ESTUDIAN PRIMARIA, MITAD B)</i>
Total	21,3	17,3	12,4	27,1	17,2	12,3	233
<b>Ciclo que estudia el/la hijo/a</b>							
Primaria, 1º	7,3	15,6	11,4	34,3	26,7	16,2	79
Primaria, 2º	21,6	14,9	17,2	26,9	17,4	12,1	72
Primaria, 3º	34,6	21,2	9,0	20,4	7,9	8,6	82

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna de los «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Así, en lo que iba de curso, más de la mitad de los entrevistados (un 54%) habría ido alguna vez al teatro o espectáculo similar con su hijo, una cifra netamente superior a la del año 2000, que ni siquiera llegaba a la cuarta parte de los padres (23%) (cuadro 4.37).

De hecho, que los padres vayan con sus hijos al teatro es una actividad relativamente frecuente, pues hasta un 21% de los padres la ha llevado a cabo cuatro veces o más, y dos o tres veces ha ido otro 21% (cuadro 4.38). En conjunto, la media de asistencia al teatro con el hijo es de 1,9 veces en lo que va de curso.

Se trata de una conducta que admite alguna variación de interés según los tipos de padres e hijos que manejamos (cuadro 4.39). El nivel educativo del entrevistado y el esta-

Cuadro 4.37

### EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA IDO ALGUNA VEZ AL TEATRO O ESPECTÁCULO EN VIVO SIMILAR CON SU HIJO/A?\*

	2000	2008
Sí	23,2	54,3
No	75,4	45,3
Ns/nc	1,4	0,5
<i>N (estudian Primaria, un tercio de la muestra / mitad A de entrevistados)</i>	<i>161</i>	<i>249</i>

\* La formulación de la pregunta en el año 2000 fue distinta. Primero se preguntaba si el hijo había ido al teatro o espectáculo similar y luego si el entrevistado le había acompañado en alguna ocasión.

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Cuadro 4.38

### ¿CUÁNTAS VECES HAN ASISTIDO AL TEATRO O ESPECTÁCULO SIMILAR CON SU HIJO/A EN LO QUE VA DE CURSO?

Ninguna	45,8
Una	10,7
Dos	13,1
Tres	7,5
Cuatro	9,7
Más de cuatro	11,7
Ns/nc	1,4
Media	1,92
<i>N (estudian Primaria, mitad A de entrevistados)</i>	<i>249</i>

Fuente: Encuesta ASP 08.045

tus familiar marcan diferencias apreciables. Así, por ejemplo, la media de asistencia aumenta claramente con el nivel de estudios, desde 1,41 veces para los entrevistados que no llegan a estudios secundarios hasta las 2,49 veces de los universitarios. Del estatus medio-bajo o bajo al alto también se produce un cambio sustantivo (de 1,64 a 3,12 veces).

Los padres también irían más con sus hijos a museos o exposiciones. En el año 2000, un 20% dijo que había ido alguna vez a un museo o exposición con su hijo en lo que iba de curso; en el año 2008, la cifra había crecido hasta el 48% (cuadro 4.40).

De nuevo, para algunas familias esta actividad es relativamente asidua. Así, un 14% la habría llevado a cabo cuatro veces o más, y son bastantes las que la habrían realizado dos o tres veces (25%) (cuadro 4.41). La media sería de 1,72 veces.

Cuadro 4.39

### EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA IDO ALGUNA VEZ AL TEATRO O ESPECTÁCULO EN VIVO SIMILAR CON SU HIJO/A? ¿CUÁNTAS VECES?\*

	NINGUNA	UNA O DOS VECES	TRES O MÁS VECES	MEDIA	N (ESTUDIAN PRIMARIA, MITAD A)
Total	45,8	23,9	28,9	1,92	249
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	53,7	23,9	22,3	1,41	95
Secundarios	42,9	25,0	29,1	2,09	96
Superiores	37,5	21,8	39,4	2,49	58
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>					
Alto	32,4	14,9	50,6	3,12	36
Medio-alto	57,2	13,3	29,6	1,97	42
Medio	45,9	29,1	22,7	1,66	128
Medio-bajo y bajo	45,6	26,1	28,3	1,64	43

\* Los porcentajes no suman cien porque hemos prescindido de la columna de «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 4.40

### EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA IDO ALGUNA VEZ A UN MUSEO O A UNA EXPOSICIÓN CON SU HIJO/A?\*

	2000	2008
Sí	19,7	48,4
No	78,7	50,2
Ns/nc	1,6	1,4
N (estudian Primaria, 1/3 de la muestra / mitad B de entrevistados)	161	233

\* La formulación de la pregunta en el año 2000 fue distinta. Primero se preguntaba si el hijo había ido al museo o exposición y luego si el entrevistado le había acompañado en alguna ocasión.

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Visitar un museo o una exposición parece una actividad más específicamente condicionada que ir al teatro (u otro espectáculo similar), quizá porque requiera un trasfondo cultural superior. Al menos, así lo sugiere que admita algunas variaciones de relieve según las categorías que usamos (cuadro 4.42). Por un lado, parecen influir las predisposiciones culturales de los padres. La media de asistencia a museos es máxima entre los universitarios (3,12) y mínima entre los que ni siquiera tienen estudios secundarios (1,13). En esta línea, la media de los padres que usan un idioma extranjero es superior a la del resto (2,89 vs. 1,45). Una medida del instrumental cultural del hogar, el número de libros, también se aso-

Cuadro 4.41

### ¿CUÁNTAS VECES HAN IDO A UN MUSEO O A UNA EXPOSICIÓN CON SU HIJO/A EN LO QUE VA DE CURSO?

Ninguna	50,2
Una	9,7
Dos	14,0
Tres	11,1
Cuatro	3,5
Más de cuatro	10,2
Ns/nc	1,4
Media	1,72
<i>N (estudian Primaria, mitad B de entrevistados)</i>	233

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

cia con el comportamiento que analizamos: la media para los que tienen hasta 50 libros es muy baja (0,77), y se ve cuadruplicada por la de quienes tienen más de 200 (3,33). La «sofisticación» tecnológica, un indicador indirecto del estatus socioeconómico, también se asocia positivamente con la visita a museos. A su vez, la media aumenta a medida que descienden las horas de televisión que ven los entrevistados.

Por otro lado, parecen influir las disposiciones de los niños, en interacción, quizás, con la reacción de los padres hacia ellas. Si el niño no tiene videoconsola, la media (2,34) es superior a si la tiene y, especialmente, a la de los niños que la usan a diario (1,25). Y se observa una gradación según el rendimiento escolar del niño, tal como lo estiman los padres: de 0,80 visitas para los niños en el nivel inferior hasta 2,21 para aquéllos cuyo rendimiento sería sobresaliente.

## ■ 2.2. Las conversaciones sobre la escuela (y sobre otros temas)

En el capítulo 3 comprobamos que, de acuerdo con la bibliografía empírica, uno de los modos de implicación de los padres en el aprendizaje escolar de sus hijos que tiene un efecto beneficioso en su rendimiento escolar son las conversaciones sobre la escuela que los padres mantienen con ellos. Dos ideas subyacen a esa relación. Por una parte, esas conversaciones pueden servir de estímulo para los hijos, que recibirían una señal de la importancia de su vida escolar, precisamente, de que sus padres se preocupan por ella. Por otra, son una buena ocasión para detectar problemas tempranamente, sobre todo aquéllos que no se reflejan claramente en las notas, que son, en cualquier caso, el principal indicador que tienen los padres sobre la marcha en el colegio de sus hijos. En nuestra encuesta formulamos dos preguntas al respecto, con resultados desiguales.



Cuadro 4.42

**EN LO QUE VA DE CURSO, ¿HA IDO ALGUNA VEZ A UN MUSEO O A UNA EXPOSICIÓN CON SU HIJO/A? ¿CUÁNTAS VECES?\***

	NINGUNA	UNA O DOS VECES	TRES O MÁS VECES	MEDIA	N (ESTUDIAN PRIMARIA, MITAD B)
Total	50,2	23,7	24,7	1,72	233
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	65,0	16,3	15,9	1,13	85
Secundarios	50,6	26,8	21,6	1,35	89
Superiores	27,7	29,8	42,5	3,12	58
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>					
Hasta 6	70,8	13,1	16,1	0,80	46
7	43,8	35,5	18,2	1,82	53
8	45,1	26,6	27,0	1,77	64
9 ó 10	46,1	19,2	33,2	2,21	70
<b>Número de libros en el hogar</b>					
Hasta 50	69,9	16,0	12,1	0,77	64
De 51 a 100	49,9	30,6	18,1	1,42	62
De 101 a 200	45,0	22,1	32,9	1,92	57
Más de 200	27,6	28,0	44,4	3,33	45
<b>Nº Ordenadores en el hogar</b>					
Ninguno	59,0	26,2	14,7	1,09	34
Uno	51,6	22,9	23,0	1,61	129
Dos o más	43,3	24,0	32,8	2,23	70
<b>Uso de videoconsola de juegos</b>					
No tiene	52,8	6,6	40,7	2,34	41
Casi no usa	55,7	18,4	26,0	1,95	34
Menos de 1 vez a la semana	47,2	28,4	23,3	1,75	81
Uso diario o semanal	49,6	30,1	17,3	1,25	78
<b>Horas de TV del entrevistado en un día de diario</b>					
Menos de 1 hora	41,5	24,7	32,3	2,16	72
De una a dos horas	49,0	27,2	22,9	1,76	99
Dos o más horas	62,2	16,9	18,7	1,14	61
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>					
Sí	32,8	26,4	40,9	2,89	43
No	54,2	23,1	21,0	1,45	189

\* Los porcentajes no suman cien porque hemos prescindido de la columna de «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045

Cuadro 4.43

### EN GENERAL, ¿CON QUÉ FRECUENCIA HABLA CON ÉL/ELLA SOBRE SU MARCHA EN LOS ESTUDIOS?

	NUNCA O CASI NUNCA	VARIAS VECES AL AÑO	ALREDEDOR DE UNA VEZ AL MES	VARIAS VECES AL MES	VARIAS VECES A LA SEMANA	N
Total	1,1	1,5	1,7	10,9	84,7	820
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>						
Primaria	1,4	1,8	2,4	13,5	80,7	482
ESO	0,8	1,0	0,7	7,2	90,4	338

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Por un lado, preguntamos a los entrevistados por la frecuencia con que hablaban con el hijo sobre su marcha en los estudios. Los resultados sugieren que no conseguimos medir lo que queríamos, pues casi todos los padres (un 85%) afirmaron hacerlo varias veces a la semana (cuadro 4.43).

Tenemos la sensación de que lo que los padres entienden por «hablar sobre la marcha del hijo en los estudios» es muy diverso, y no lo ha captado bien una formulación tan genérica. Algo así sugieren los grupos de discusión.

Las conversaciones pueden ser, en realidad, momentos de seguimiento y control:

«[Se trata de] preguntarles a ver qué deberes tienen y qué no tienen. Una vez que los haya terminado todos, pues que hagan lo que buenamente les apetezca (...) Pero, principalmente, preocuparte de que lleve a clase todo en condiciones (...) Que me enseñe la agenda en la que le apuntan todo y ver si hay algo que se le ha olvidado; estar pendiente un poco de mirar los libros para ver si le han mandado una nota y se le ha olvidado» (María, hijo, 2º ESO, público).

O de seguimiento y ocasión para ayudarles con los deberes o el estudio:

«La mía, por ejemplo, que ha estado esta semana de exámenes, pues igual:

-¿Tienes deberes?

-Sí.

-Pues hazlo[s].

-Ahora tengo que estudiar tal [materia].

-Pues estudia y luego te lo pregunto.

Y así estamos todas las tardes, estudiando las dos.» (Charo, hija, 2º ESO, concertado laico)

O puede tratarse, más bien, de una conversación que no acaba de empezar, y que consiste, sobre todo, en admoniciones u órdenes (o sugerencias) periódicas, quizá porque, aunque se quiera ayudar, no se tiene tiempo para una conversación más pausada y tranquila, o no se tiene capacidad:

«Es que yo soy muy pesada, y como, encima, está repitiendo, yo estoy todo el día: ‘estudia, estudia’ y ‘¿ya has terminado de estudiar?’ (...) Lo que ha estudiado yo no se lo pregunto, claro, no sé si se lo ha aprendido o no se lo ha aprendido. Porque, claro, ya las horas que son, a lo mejor yo ya estoy con la cena y tampoco va la niña a preguntármelo. Ahora, sí, yo estoy todo el día: ‘estudia, estudia’ (...) Por eso, como yo tengo la cosa esa de que está repitiendo, y ha perdido (...) un año de su vida, pues soy muy pesada en ese aspecto. Y yo tampoco he estudiado mucho, y tampoco la puedo ayudar muchísimo en ese aspecto.» (Purificación, hija, 2º ESO, público).

En Primaria todo es más básico, aunque no menos importante, como refleja esta conversación del grupo de discusión:

«[Le preguntamos] de todo, desde la comida a todo» (Mª del Carmen, hijo, 2º Primaria, concertado religioso).

«La pregunta clave es: ‘¿qué has hecho hoy?’» (Lola, hija, 2º Primaria, público laico).

«‘¿Qué has comido hoy?’» (Javier, hijo, 1º Primaria, privado religioso).

«‘¿Qué tal estás? ¿Qué has hecho hoy?’» (Fernando, hija, 2º Primaria, privado laico).

«‘¿Con quién has jugado en el patio?’» (Alicia, hijas, 3º y 4º Primaria, concertado religioso).

«Sí: ‘¿qué habéis hecho en el patio?’. Porque de ahí sacas muchas cosas, ¿no?» (Mª del Carmen).

«Sí, cosas nuevas que han aprendido, que le han hecho gracia» (Javier).

(...)

«No hace falta preguntarles, que no se callan. ¡Vamos! (...) Y es muy importante para ellos que les escuches, que no estés haciendo algo, o sea, que te pares y les atiendas» (Charo, hija, 3º Primaria, concertado religioso).

En todo caso, quizá son algo más frecuentes las conversaciones en secundaria que en Primaria. Aunque en este nivel las conversaciones pueden ser más espontáneas, parece que cuando están matriculados en ESO, los padres son todavía más conscientes de lo que importa la marcha en los estudios y procuran estar algo más al tanto (cuadro 4.43).

Por otro lado, a los padres de alumnos matriculados en ESO les preguntamos por la frecuencia con la que hablaban con su hijo de asuntos políticos o sociales. Es decir, se trata de inquirir a los padres menos por una labor de seguimiento o control, o de interés por lo que hacen en el colegio, y más por una cierta tarea de enriquecimiento de la vida intelectual del hijo y de su consciencia del mundo alrededor.

Como era esperable, las frecuencias aquí son muy inferiores a las anteriores. Sólo habla de esos temas varias veces a la semana un 33% de los padres (cuadro 4.44). Y nunca o casi nunca lo hace un 30%.

La frecuencia de esas conversaciones está asociada al nivel educativo y cultural de los padres, pero también a sus expectativas sobre el rendimiento académico del hijo y a

Cuadro 4.44

### ¿Y CON QUÉ FRECUENCIA HABLA CON ÉL/ELLA SOBRE ASUNTOS POLÍTICOS O SOCIALES?\*

	NUNCA O CASI NUNCA	VARIAS VECES AL AÑO	ALREDEDOR DE UNA VEZ AL MES	VARIAS VECES AL MES	VARIAS VECES A LA SEMANA	N (ESTUDIAN ESO)
Total	30,4	5,3	7,7	22,0	32,8	338
<b>Estudios del entrevistado</b>						
Hasta primarios completos	45,3	4,1	8,4	20,1	22,1	148
Secundarios	20,6	7,3	6,9	23,5	38,2	122
Superiores	15,6	4,5	7,4	23,2	46,4	68
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>						
3 o más	42,9	3,7	8,2	20,0	24,6	99
1 ó 2	29,1	5,4	9,1	22,9	31,2	89
Ninguno	23,1	6,4	6,5	22,8	39,4	149
<b>Expectativas de máximo nivel de estudios</b>						
Como mucho graduado en ESO	40,1	3,0	13,1	15,9	27,8	41
CFGM o Bachillerato	41,1	6,7	7,4	17,6	26,0	76
CFGS o diplomatura	25,3	5,0	4,8	24,8	36,2	72
Licenciatura	21,4	6,2	7,2	23,4	40,2	118
<b>Número de libros en el hogar</b>						
Hasta 50	40,8	5,6	9,0	19,8	24,2	111
De 51 a 100	31,4	6,3	6,6	24,6	29,6	97
De 101 a 200	16,4	2,6	4,3	31,9	42,8	63
Más de 200	23,8	3,6	11,0	13,6	44,8	62

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna de «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

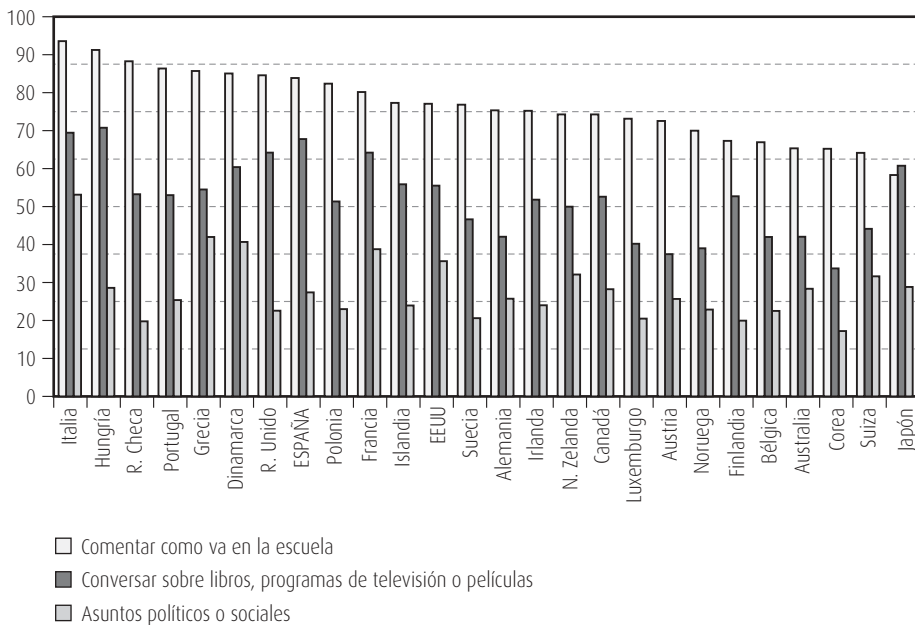
ese mismo rendimiento (cuadro 4.44). Los padres de nivel universitario duplican la frecuencia de conversaciones cotidianas (varias veces a la semana) de los padres que no tienen estudios secundarios (46 vs. 22%). La de los que tienen más de 200 libros en casa casi duplica la de los que sólo tienen hasta 50 (45 vs. 24%). También hay cierta diferencia entre los que creen que su hijo acabará estudiando una licenciatura (40%) y los que creen que, como mucho, se graduará en ESO (28%). De hecho, la frecuencia es más alta en el caso de los chicos que no suspenden (39%) que en el de los que suspenden bastante (25%).

### ■ Conversaciones con el hijo en perspectiva comparada

El gráfico 4.3 representa el porcentaje de alumnos de quince años que en el año 2000 declaraban haber conversado con sus padres varias veces al mes o varias veces a la semana

Gráfico 4.3

#### PAÍSES DE LA OCDE (2000). ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE DECLARAN HABER CONVERSADO CON SUS PADRES SOBRE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES VARIAS VECES AL MES O VARIAS VECES A LA SEMANA



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2000.

na sobre tres tipos de asuntos: «asuntos sociales o políticos», «libros, programas de televisión o películas», y «cómo va (el estudiante) en la escuela». Los datos provienen del estudio PISA en su primera oleada de 2000.<sup>6</sup> A efectos de nuestro estudio, el tema de conversación más relevante es el relativo al desempeño del estudiante en la escuela. En ello, España destaca como uno de los países en los que los padres se interesan más por el día a día de sus hijos en la escuela: el 84% de los estudiantes españoles declaró conversar al menos varias veces al mes con sus padres sobre su desempeño en la escuela, mientras que la media no ponderada para los 26 países considerados era del 77%. España se encontraría en el grupo más alto del gráfico, ligeramente por detrás de otros países mediterráneos (Italia, Portugal y Grecia) y por delante de Francia.

España también está entre los países en los cuales los alumnos más frecuentemente conversan con sus padres sobre «libros, programas de televisión o películas» (68%, frente al 52% de media no ponderada). En cambio, España no destaca en lo relativo a la conversación sobre temas «sociales o políticos», con un porcentaje casi idéntico a la media ponderada (27 y 28% respectivamente).

En conclusión, quizá exista un diálogo fluido entre padres e hijos residentes en España sobre la evolución académica de los segundos. Sea porque los alumnos pidan consejo o ayuda a sus padres, porque los segundos deseen averiguar los retos diarios a los que se están enfrentando sus hijos y darles consejos sobre cómo afrontarlos, o simplemente porque los padres quieran comprobar que no ha ocurrido nada extraordinario en la escuela, ambos parecen comunicarse con relativa frecuencia sobre el desempeño en la escuela.

Cabe esperar que estas conversaciones sean beneficiosas para el alumno. En parte, estas conversaciones pueden ser rituales y, en el fondo, poco informativas. Pero incluso siendo así, con ellas los padres dan al estudiante muestras de cariño, de respeto a su individualidad y, seguramente, un apoyo emocional ante los retos por venir. Asimismo, el alumno dispone de una vía para expresar sus preocupaciones, éxitos y fracasos, así como para desarrollar su educación moral y emocional. De todos modos, para entender el nivel aparentemente alto de conversación familiar sobre la marcha escolar de los hijos, habrá que recordar el alto grado de «familismo» de las sociedades mediterráneas. Al igual que en Italia o en Grecia, tal nivel de conversación quizá no se deba tanto a un gran interés específico de los padres en el desempeño escolar de sus hijos, sino a la existencia de lazos intergeneracionales muy intensos, que se manifiestan en la frecuente realización de actividades comunes y en el mantenimiento de una conversación intrafamiliar constante (Pérez-Díaz, Chuliá y Álvarez-Miranda 1998).

<sup>6</sup> Desafortunadamente, oleadas subsiguientes de PISA no han incluido estas preguntas.

### ■ 3. PERCEPCIÓN DE LA IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DEL HIJO

#### ■ *Bastante satisfechos de su implicación en la educación formal de sus hijos*

En conjunto, tras repasar en la entrevista algunas de las formas de implicación en la educación formal de sus hijos, los padres entrevistados se sienten bastante satisfechos de ella. Si el 1 es muy poco satisfecho y el 5, muy satisfecho, la media de satisfacción obtenida es alta, de un 4,10. De hecho, un 40,5% se sitúa en el 5 (y un 34% en el 4) (cuadro 4.45). Casi ninguno desciende del 3 (sólo un 4,5%).

Las madres se sienten algo más satisfechas que los padres (4,14 vs. 3,89), con un 43% de muy satisfechas (por un 28% de muy satisfechos) (cuadro 4.45). Recordemos, de todos modos, que las madres y padres entrevistados son los que más se ocupan de la educación formal de sus hijos, y que son madres en su mayoría. Si preguntásemos a los padres varones que no han contestado a la encuesta, la diferencia probablemente sería mayor.

Los padres de alumnos en Primaria están algo más satisfechos que los que tienen hijos matriculados en ESO, lo cual es coherente con la implicación distinta por niveles que hemos ido viendo en este capítulo. De todos modos, la diferencia es menor.

La satisfacción también se asocia con el rendimiento del hijo. Cuanto mayor la nota hipotética en Primaria, más satisfacción, y cuanto menos suspensos en ESO, más satisfacción. Así, en parte, la satisfacción con la implicación está midiendo una sensación de haber contribuido, no sabemos cuánto, al éxito de sus hijos en los estudios, como si ese éxito dependiera en pequeña o gran medida de los padres. También se relaciona, negativamente, con el hecho de que el niño haya recibido alguna sanción por mal comportamiento.

Por último, es interesante señalar que la satisfacción con uno mismo y la satisfacción con el centro escolar corren, en parte, paralelas. Quizá porque ambas están relacionadas con el rendimiento del hijo.

#### ■ *Hacen más por la educación de sus hijos que lo que hicieron sus padres por ellos*

Como en el año 2000, una mayoría de los entrevistados considera que se está ocupando más de la educación de su hijo que lo que lo hicieron sus padres con la del entrevistado. Un 60,5% lo cree así (53,5% en el año 2000) (cuadro 4.46). Un 32% cree que ambos se han ocupado por igual (38% en el año 2000). Y un exiguo 7% cree que sus padres se ocuparon más (6% en 2000).

Cuadro 4.45

DEL 1 AL 5, SIENDO EL 1 «MUY POCO SATISFECHO» Y EL 5 «MUY SATISFECHO», ¿CUÁL SERÍA SU GRADO DE SATISFACCIÓN CON SU IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE SU HIJO/A?\*

	1 (MUY POCO SATISFECHO)	2	3	4	5 (MUY SATISFECHO)	MEDIA	N
Total	1,5	3,0	20,6	34,3	40,5	4,10	820
<b>Sexo del entrevistado</b>							
Hombre	0,6	4,9	27,4	39,6	27,6	3,89	139
Mujer	1,7	2,6	19,2	33,2	43,1	4,14	681
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>							
Primaria	0,9	0,7	16,3	38,6	43,4	4,23	482
ESO	2,3	6,2	26,6	28,3	36,4	3,90	338
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>							
Hasta 6	2,5	2,2	27,3	30,8	37,2	3,98	103
7	0,0	0,0	15,0	47,6	37,4	4,22	101
8	1,6	0,0	14,1	44,6	39,7	4,21	122
9 ó 10	0,0	0,8	12,0	33,5	53,7	4,40	152
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>							
3 o más	5,4	11,2	34,9	17,9	29,6	3,56	99
1 ó 2	1,8	6,1	33,8	29,7	28,6	3,77	89
Ninguno	0,5	3,1	16,9	34,4	45,1	4,21	149
<b>Satisfacción con el centro escolar (del 1 al 5)</b>							
De 1 a 3	1,9	5,6	36,4	29,6	26,5	3,73	137
4	1,0	2,9	20,0	47,3	28,5	4,00	308
5	1,2	2,0	14,1	26,3	56,4	4,35	362
<b>Hijo ha recibido alguna amonestación</b>							
Sí	1,5	4,4	34,6	30,9	28,7	3,81	136
No	1,5	2,6	17,8	34,9	43,0	4,15	681

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna de los «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

En realidad, la sensación que transmiten los entrevistados con esta respuesta no debe de ser muy lejana a la realidad. Por varias razones, la generación de sus padres pudo ocuparse menos de la educación de los entrevistados. Por lo pronto, tuvieron más hijos, por lo que la atención tuvo que repartirse más y, quizás, les dedicaron menos tiempo que ellos dedican a sus hijos (a su hijo, o, si acaso, a sus dos hijos). Aquella generación de padres tampoco mantuvo tanto tiempo en la escuela a sus hijos, pues las facilidades para hacerlo



Cuadro 4.46

RECORDANDO SU PROPIA EXPERIENCIA DE CUANDO ERA NIÑO Y DESPUÉS ADOLESCENTE, ¿USTED DIRÍA QUE SUS PADRES SE OCUPARON DE SU EDUCACIÓN MÁS O MENOS DE LO QUE USTEDES DOS SE ESTÁN OCUPANDO DE SU HIJO?

	2000	2008
Más	5,6	7,4
Igual (no leer)	38,1	31,7
Menos	53,5	60,5
Ns/nc	2,8	0,4
<i>N (total muestra / mitad B de entrevistados)</i>	<i>900</i>	<i>416</i>

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

eran inferiores a las actuales. Asimismo, su nivel educativo era inferior, por lo que, en principio, la ayuda directa que podían prestar era menor, así como la indirecta, a través de un contacto fructífero con los profesores.

Que se ocupasen menos, por otra parte, no tiene necesariamente implicaciones negativas en su rendimiento. Probablemente, la escolarización de sus hijos les supuso un sacrificio económico notable, quizás mayor que ahora, teniendo en cuenta el nivel de renta de entonces y la más reducida disponibilidad de educación gratuita financiada con impuestos. Además, si no se implicaban tanto de manera directa, quizás era porque lo percibían como menos necesario, pues confiaban en que la escuela cumpliera con las funciones en que estaba especializada, sin necesidad de una ayuda extra de las familias. Algo que se veía reforzado por el discurso público al uso, bastante distinto del actual. La mayor ocupación actual de los padres en el aprendizaje escolar de sus hijos, en esta hipótesis, trasluciría, a pesar de las protestas de satisfacción con el centro escolar, una falta de confianza implícita en las capacidades de la escuela.

La variación de esta opinión según las categorías que usamos arroja algo de luz sobre lo que aquella significa (cuadro 4.47). Por una parte, cuanto menor el nivel educativo del entrevistado, más cree que sus padres se ocuparon menos de su educación que lo está haciendo él de la de su hijo. Muchos padres con un nivel de estudios bajo pensarán así: mis padres ni siquiera consiguieron que yo acabase la educación secundaria (el bachillerato), pero yo estoy procurando que mis hijos la acaben e, incluso, vayan a la universidad. El usar cotidianamente un idioma extranjero, un indicio de estatus y de educación opera en el mismo sentido. Por otra parte, vuelve a producirse una asociación con la religiosidad del entrevistado, pero esta vez no se destacan los no creyentes, sino, muy al contrario, los muy practicantes. Son los que tienen una opinión más equilibrada acerca del papel de sus padres y de ellos mismos, lo cual encajaría con la mayor valoración de la tradición que cabe esperar de un segmento de población tal.

Cuadro 4.47

RECORDANDO SU PROPIA EXPERIENCIA DE CUANDO ERA NIÑO Y DESPUÉS ADOLESCENTE, ¿USTED DIRÍA QUE SUS PADRES SE OCUPARON DE SU EDUCACIÓN MÁS O MENOS DE LO QUE USTEDES DOS SE ESTÁN OCUPANDO DE SU HIJO?

	MÁS	IGUAL (NO LEER)	MENOS	NS/NC	MITAD B DE ENTREVISTADOS
Total	7,4	31,7	60,5	0,4	416
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	4,7	24,8	70,2	0,3	169
Secundarios	8,5	32,1	58,7	0,7	144
Superiores	10,3	42,6	47,1	0,0	102
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>					
Sí	14,7	45,7	39,6	0,0	71
No	5,9	28,9	64,8	0,5	345
<b>Religiosidad del entrevistado</b>					
No creyente ni practicante	3,4	26,7	67,8	2,0	51
No practicante	4,4	30,2	65,0	0,4	131
Poco practicante	8,5	28,2	63,3	0,0	176
Muy practicante	15,6	51,0	33,3	0,0	51

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

### ■ La satisfacción consigo mismos en el contexto europeo

Así pues, los padres españoles están muy satisfechos con su implicación en la actividad educadora. Cabe considerar este hallazgo en el contexto más amplio de que los padres europeos están, en general, bastante satisfechos con su propia implicación en la educación formal e informal de sus hijos. En 1995, más de la mitad de los padres consideraban que ellos mismos estaban «suficientemente» involucrados, en este orden, en la crianza de sus hijos, prestar ayuda a los hijos que tienen dificultades, la elección de colegio para sus hijos, el seguimiento de las tareas escolares, mantener lazos de comunicación constantes con profesores de sus hijos y participar en actividades organizadas por la escuela (cuadro 4.48).

Al fin y al cabo, declarar lo contrario supondría, en parte, reconocer que no cumplen del todo su función como padres. Además, los padres actúan en el ámbito educativo de sus hijos, en parte, siguiendo roles formados socialmente, por lo que cumplir con la práctica habitual (que puede distar de la ideal) puede ser considerado como indicador de su buen cuidado y educación de los hijos (*parenting*). No obstante, al margen de las tendencias medias, es relevante resaltar que proporciones no desdeñables de padres

Cuadro 4.48

**PROPORCIÓN DE PADRES DE ALUMNOS DE 15 PAÍSES EUROPEOS QUE CONSIDERAN QUE LOS PADRES ESTÁN SUFICIENTEMENTE INVOLUCRADOS EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS (DE LOS PADRES QUE RESPONDEN), 1995**

	ELECCIÓN DEL COLEGIO DE SUS HIJOS	HACER SEGUIMIENTO DE LAS TAREAS ESCOLARES DEL ALUMNO	CHARLAR CON LOS PROFESORES PARA GUIAR A SUS HIJOS	VER EL FUNCIONAMIENTO DEL COLEGIO	ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR LA ESCUELA (DEPORTES, VIAJES...)	AYUDAR A SUS HIJOS SI ESTÁN TENIENDO DIFICULTADES	LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS
Francia	60,3	54,4	47,0	34,2	42,8	60,2	62,1
Bélgica	79,8	63,4	46,6	41,8	48,3	68,9	76,5
Países Bajos	77,8	76,1	66,5	42,8	62,1	73,2	73,0
Alemania	72,8	66,0	53,9	33,8	51,3	65,8	72,8
Italia	80,8	79,8	67,1	41,8	45,7	86,3	90,9
Luxemburgo	70,8	68,8	55,9	46,8	51,3	77,4	75,9
Dinamarca	54,1	54,5	55,2	34,4	52,5	68,7	61,4
Irlanda	77,6	77,0	67,6	47,7	51,0	78,0	87,1
Reino Unido	62,1	63,1	59,0	47,8	58,5	71,6	78,1
Grecia	73,2	81,2	84,1	48,2	58,4	94,2	95,1
España	78,2	73,1	72,3	68,0	71,6	85,5	88,4
Portugal	56,7	55,4	50,7	46,9	46,1	71,1	75,6
Finlandia	72,7	57,9	46,9	28,5	51,8	73,5	74,6
Suecia	48,4	37,9	39,8	33,2	54,8	54,7	52,4
Austria	77,4	71,3	52,6	46,3	51,4	70,5	76,4
EU-15	69,4	65,5	57,8	42,3	52,6	71,8	75,9

Fuente: Elaboración propia con datos del Eurobarómetro 44.0.

Europeos «reconocen» que su implicación es insuficiente, sea por razones institucionales, cognoscitivas o puramente de deseo personal. Más de cuatro de cada diez dicen estar insuficientemente implicados en la forma en que está organizada la escuela, las actividades escolares organizadas por la escuela, como viajes o actividades deportivas, o su comunicación directa con los profesores para guiar a sus hijos. Los motivos de esta opinión pueden ser complejos, pero no hay que menospreciar las limitaciones de los canales institucionales o la renuencia del profesorado a la implicación de los padres, como apunta que los segundos declaren una baja implicación más frecuentemente en aspectos relacionados con el día a día de la escuela. Sin embargo, también es llamativo que entre un tercio y un cuarto reconozca estar insuficientemente implicado en áreas que están bajo su directa jurisdicción, como el hacer seguimiento de las tareas escolares de sus hijos, elegir su escuela, prestarles ayuda cuando tengan dificultades o sim-

plemente su crianza. También resulta relevante comprobar que para todos los siete aspectos considerados, los padres españoles están sustancialmente más satisfechos con su actuación que los padres europeos medios. De hecho, respecto de su colaboración en la organización de la escuela, es el único país en el que el porcentaje de satisfechos está por encima del 50%.





**5**

## **LOS RESULTADOS ESCOLARES Y SUS CONDICIONANTES**



## 5. LOS RESULTADOS ESCOLARES Y SUS CONDICIONANTES

Este capítulo resume la información reunida con nuestra encuesta sobre los resultados educativos de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria española. Ello nos permite medir, finalmente, los efectos de la implicación de los padres en la educación de sus hijos, junto con los de algunos otros factores, como el tipo de familia, el carácter del centro, y la propia conducta de los estudiantes.

Comenzamos con una primera aproximación a estos resultados (sección 1), para, más tarde, dedicar atención especial a un análisis más estricto de las calificaciones de la ESO y sus factores explicativos o condicionantes, lo que constituye el núcleo del capítulo (sección 2). Terminamos considerando la reacción de mayor o menor satisfacción de los padres con el sistema educativo que produce tales resultados (sección 3).

Por una parte, en la medida en la que los datos sugieren un grado relativamente alto de satisfacción de los padres, ello puede entenderse como un refuerzo del funcionamiento actual del sistema, y como un factor explicativo adicional de su permanencia. Pero, por otra parte, en la medida en la que las respuestas de los padres expresan cierta reticencia sobre su calidad, puede entenderse como un factor de cuestionamiento de aquél, que, quizá, llegue a dar frutos en el futuro. Decimos «quizá» por dos razones. Por una parte, esa actitud crítica es más clara cuando se adopta una perspectiva comparada para evaluar el caso español. A su vez, esa perspectiva es, probablemente, más frecuente cuanto mayor el nivel de información sobre estos temas. Como, según las tendencias en curso, ese nivel de información está aumentando, cabe imaginar que crezca en la población la actitud crítica antedicha. Por otra parte, como, a la par que el nivel de información puede estar aumentando el nivel de ruido, también es posible que ocurra todo lo contrario, y esa actitud crítica remita o no crezca.

### ■ 1. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

#### ■ 1.1. La educación de algunas virtudes intelectuales y morales

Los entrevistados tienen una opinión bastante positiva de la contribución que hace la escuela a que su hijo adquiera determinados hábitos y rasgos de carácter



beneficiosos. La hemos medido en tres de ellos: los hábitos de esfuerzo, los hábitos de educación y urbanidad en el trato con los demás, y el sentido de la responsabilidad.

Uno de los argumentos que los críticos del sistema de enseñanza derivado de la LOGSE de 1990, «reencarnada» en cierta medida en la LOE de 2006 (y heredero de una tradición de reformas que, como poco, se remonta a la LGE de 1970: Pérez-Díaz y Rodríguez 2003), es el de que disuade a los estudiantes de esforzarse lo suficiente. No inculcaría en los estudiantes una «cultura del esfuerzo» (Vinesa Angulo 2002). Ello se debería a la relativa facilidad para pasar de curso y obtener, llegado el momento, los títulos correspondientes. La manifestación más reciente de esta crítica ha estado dirigida a las condiciones de repetición en el Bachillerato de la LOE. De hecho, esa crítica debió de hacer cierta mella, al menos, en la retórica de los reformadores educativos, pues en la LOE abundan

Cuadro 5.1

**SIENDO EL 1 «CASI NADA» Y EL 5 «MUCHO», DEL 1 AL 5, ¿CUÁNTO CREE USTED QUE CONTRIBUYE EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A A QUE ÉL/ELLA ADQUIERA HÁBITOS DE ESFUERZO?**

	1 (CASI NADA)	2	3	4	5 (MUCHO)	MEDIA	N
Total	5,1	4,6	20,0	30,2	36,9	3,92	820
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>							
Público	6,2	4,9	23,2	26,9	34,7	3,83	545
Concertado	2,7	4,3	13,9	36,0	41,2	4,11	240
Privado	4,2	1,6	12,7	43,7	37,8	4,09	33
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>							
Primaria	2,6	3,7	15,9	33,5	41,2	4,10	482
ESO	8,5	5,9	25,8	25,5	30,8	3,67	338
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>							
Hasta 6	5,9	3,8	17,2	30,4	40,9	3,98	103
7	0,0	3,5	18,1	37,5	36,8	4,12	101
8	1,8	3,5	17,0	35,5	38,1	4,09	122
9 ó 10	2,5	3,8	12,1	31,8	47,3	4,21	152
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>							
3 o más	12,6	9,1	38,6	16,1	21,1	3,25	99
1 ó 2	9,4	5,9	15,7	25,9	40,4	3,84	89
Ninguno	5,3	3,8	22,8	31,6	31,6	3,85	149

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna del «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045

las referencias al esfuerzo del alumno (unas ocho en total, que habían quedado reducidas a una sola en la LOGSE).<sup>1</sup>

En ese marco, llaman la atención los resultados de nuestra encuesta, puesto que, en una escala del 1 (casi nada) al 5 (mucho), los entrevistados estiman en un 3,92 la contribución del centro escolar de su hijo a que adquiriera hábitos de esfuerzo (cuadro 5.1). No sabemos si la respuesta de los encuestados se refiere a la eficacia con que logra el centro escolar inculcar en el estudiante esos hábitos de esfuerzo o, más bien, a la importancia que dan al esfuerzo en la enseñanza, independientemente del éxito en transmitir esta idea. A primera vista, una opinión tan generalizada parece desdeñar a los críticos de la LOGSE, y a los nuevos reformadores (que quizá habrían hecho suya esta crítica); pero está claro que todo depende de lo que unos y otros entiendan por «esfuerzo» en la práctica, porque pudiera ocurrir que sus *standards* a este respecto fueran en realidad modestos.

Una opinión positiva tan extendida varía poco según las características de los entrevistados o de sus hijos. Las variaciones son esperables, pero apenas sustantivas (cuadro 5.1). Por ejemplo, no extraña que los padres de alumnos matriculados en centros privados o concertados puntúen más alto a sus centros, pero la diferencia de esa puntuación con la de los centros públicos es mínima (4,1 vs. 3,8, aproximadamente). Tampoco extraña que esa puntuación se relacione negativamente con el rendimiento escolar del estudiante, pero, en Primaria, al peor rendimiento (nota de 6 o menos) le corresponde una valoración del 3,98 y al máximo (9 ó 10), una del 4,21, apenas distinguibles. Y en ESO ocurre otro tanto: se pasa del 3,25 al 3,85. Como las dificultades académicas de los hijos aumentan al pasar de Primaria a ESO, lo cual coincide con los problemas propios de la adolescencia, también es lógico que la puntuación sea algo mayor en el caso de los padres de alumnos de Primaria.

Los padres también se muestran bastante satisfechos con la contribución del centro de su hijo a que adquiriera hábitos de educación y urbanidad en el trato con los demás. En este caso, la puntuación media otorgada es de 4,18 (superior, incluso, a la concedida en lo tocante a los hábitos de esfuerzo). Además, es posible que esa satisfacción haya aumentado desde el año 2000, como se muestra en el cuadro 5.2.

De nuevo, este indicador arroja, en general, variaciones menores, aunque esperables en su mayoría (cuadro 5.3). Quienes tienen a sus hijos matriculados en centros privados o concertados puntúan más la contribución del centro a los hábitos de urbanidad del hijo que si los tienen matriculados en centros públicos, pero la diferencia no es sustantiva. El rendimiento del niño vuelve a marcar diferencias, pero sólo en ESO, y, de nuevo, son de menor grado. Igualmente, la puntuación varía, poco, al pasar de Primaria a ESO.

---

<sup>1</sup> El propio Consejo Escolar del Estado, en su último informe anual, apela a «motivar a los alumnos con la cultura del trabajo y del esfuerzo» (Consejo Escolar del Estado 2008: VI).

Cuadro 5.2

SIENDO EL 1 «CASI NADA» Y EL 5 «MUCHO», DEL 1 AL 5, ¿CUÁNTO CREE USTED QUE CONTRIBUYE EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A A QUE ÉL/ELLA ADQUIERA HÁBITOS DE EDUCACIÓN Y URBANIDAD EN EL TRATO CON LOS DEMÁS?

	2000	2008
1 (casi nada)	1,5	3,2
2	9,5	3,6
3	12,1	12,3
4	49,9	32,6
5 (mucho)	23,8	46,4
Ns/nc	3,1	1,9
Media	3,88	4,18
N (1/3 muestra, total muestra)	300	820

\* En el año 2000 las opciones de respuesta fueron: «mucho», «bastante», «ni mucho ni poco», «poco» y «nada».  
Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

Los padres también juzgan bastante positivamente la contribución de los centros escolares a que sus hijos desarrollen su sentido de la responsabilidad. La media, en este caso, es de 4,16 (cuadro 5.4). Las variaciones son menores, en la línea de las aplicables a la contribución del colegio al hábito de esfuerzo del hijo.

## ■ 1.2. Problemas de disciplina, amonestaciones y acosos

A continuación nos ocupamos, de una manera muy sintética, de dos asuntos a los que se presta bastante atención en el debate sobre la enseñanza en España. Nos referimos, por una parte, al mal comportamiento de los alumnos en clase, que es una de las razones aducidas para explicar las dificultades de los profesores para conseguir buenos resultados con sus clases; y, por otra parte, al problema del acoso escolar, que es un asunto continuamente presente en los medios de comunicación, y a cuya medida y análisis se han dedicado ya algunos estudios serios, el último, muy reciente, patrocinado por el Ministerio de Educación.<sup>2</sup>

Nosotros tan sólo ofrecemos una pincelada sobre ambas cuestiones, aunque es una pincelada con algunas aportaciones de interés. En el primer caso, el del mal comporta-

<sup>2</sup> Se trata del *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Un avance de sus resultados puede consultarse en <http://www.mepsyd.es/multimedia/00008592.pdf>.

Cuadro 5.3

SIENDO EL 1 «CASI NADA» Y EL 5 «MUCHO», DEL 1 AL 5, ¿CUÁNTO CREE USTED QUE CONTRIBUYE EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A A QUE ÉL/ELLA ADQUIERA HÁBITOS DE EDUCACIÓN Y URBANIDAD EN EL TRATO CON LOS DEMÁS?\*

	1 (CASI NADA)	2	3	4	5 (MUCHO)	MEDIA	N
Total	3,2	3,6	12,3	32,6	46,4	4,18	820
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>							
Público	4,4	4,1	14,5	31,3	43,0	4,07	545
Concertado	0,8	2,9	7,8	36,0	52,1	4,36	240
Privado	0,0	0,0	10,9	31,1	58,0	4,47	33
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>							
Primaria	0,9	1,8	12,1	34,1	50,0	4,32	482
ESO	6,4	6,1	12,7	30,5	41,3	3,97	338
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>							
Hasta 6	2,2	1,9	11,7	31,6	52,0	4,30	103
7	0,0	1,6	12,7	34,5	51,2	4,35	101
8	1,0	0,4	15,6	33,7	46,0	4,28	122
9 ó 10	0,5	2,6	9,5	34,6	52,3	4,36	152
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>							
3 o más	8,9	9,6	18,0	23,5	35,2	3,70	99
1 ó 2	8,9	3,3	12,5	34,3	39,0	3,93	89
Ninguno	3,3	5,5	9,4	32,4	47,1	4,17	149

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna del «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

miento, intentamos medir la evolución de su sanción desde el año 2000 al 2008. En el segundo, el del acoso, ofrecemos una medida de la percepción que tienen los padres y, además, sobre todo, aportamos una colección amplia de variables que se asocian con ese problema.

### ■ ¿Aumentan las sanciones por mala conducta?

En la encuesta de 2008, un 17% de los entrevistados afirma que su hijo ha recibido alguna vez un apercibimiento o amonestación por problemas de conducta en la escuela (cuadro 5.5). En el año 2000 lo afirmó un 13%, lo que sugeriría un cierto aumento de las

Cuadro 5.4

SIENDO EL 1 «CASI NADA» Y EL 5 «MUCHO», DEL 1 AL 5, ¿CUÁNTO CREE USTED QUE CONTRIBUYE EL CENTRO ESCOLAR DE SU HIJO/A A QUE ÉL/ELLA DESARROLLE SU SENTIDO DE LA RESPONSABILIDAD?\*

	1 (CASI NADA)	2	3	4	5 (MUCHO)	MEDIA	N
Total	3,0	4,8	13,3	30,2	47,2	4,16	820
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>							
Público	3,7	5,4	15,4	26,5	46,7	4,10	545
Concertado	1,9	3,2	9,9	37,5	47,6	4,26	240
Privado	0,0	6,7	3,7	41,0	48,5	4,31	33
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>							
Primaria	0,8	2,6	12,3	31,0	51,7	4,32	482
ESO	6,1	7,9	14,7	29,1	40,7	3,92	338
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>							
Hasta 6	3,8	6,5	9,0	26,0	53,8	4,21	103
7	0,0	3,5	14,0	33,2	49,3	4,28	101
8	0,0	1,3	13,7	34,9	47,2	4,32	122
9 ó 10	0,0	0,5	12,5	28,5	57,0	4,44	152
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>							
3 o más	9,6	11,1	22,1	18,3	35,8	3,62	99
1 ó 2	6,7	4,8	14,7	35,3	38,5	3,94	89
Ninguno	3,3	7,7	9,9	32,1	45,4	4,10	149

\* Los porcentajes no suman 100 porque hemos prescindido de la columna del «ns/nc» para simplificar el cuadro.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 5.5

¿ALGUNA VEZ HA RECIBIDO SU HIJO/A UN APERCIBIMIENTO O UNA AMONESTACIÓN POR PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA?

	2000	2008
Sí	12,9	16,7
-más de uno		9,2
No	87,1	83,2
Ns/nc		0,2
N	900	820

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

sanciones. De todos modos, no podemos afirmarlo, pues la diferencia no es estadísticamente significativa.<sup>3</sup>

Las variaciones de este tipo de conducta problemática no son demasiado sorprendentes, pero sí distinguen claramente unos grupos de estudiantes de otros. Por lo pronto, el porcentaje de varones sancionados triplica al de mujeres (25 vs. 8%), lo que confirma muchos estudios que muestran que la agresividad de los varones, ya en edades tempranas, es mayor que la de las mujeres (probablemente, por razones innatas).<sup>4</sup> Ese hallazgo también iría en la línea de los estudios que apuntan que a las chicas les resulta más fácil ajustarse al sistema escolar que a los chicos, lo cual redundaría en menores niveles de «mal comportamiento» y en un rendimiento escolar mejor (Fernández y Rodríguez 2008).

Cuadro 5.6

### ¿ALGUNA VEZ HA RECIBIDO SU HIJO/A UN APERCIBIMIENTO O UNA AMONESTACIÓN POR PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA?

	Sí	N
Total	16,7	820
<b>Sexo del estudiante</b>		
Varón	25,2	422
Mujer	7,6	398
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	13,7	482
ESO	20,9	338
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>		
Hasta 6	21,5	103
7	11,6	101
8	15,2	122
9 ó 10	8,8	152
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
3 o más	38,0	99
1 ó 2	20,5	89
Ninguno	10,0	149

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

<sup>3</sup> Sospechamos que sí hay una diferencia real, sobre todo porque la mayor diferencia se da en el nivel de ESO (21,0% en 2008 frente a 13,2% en 2000), y es casi significativa al 95,5%. De hecho, que no sea significativa la diferencia depende exclusivamente del tamaño de la muestra ponderada del año 2000 (401 matriculados en ESO). Entonces, utilizamos una ponderación bastante estricta: redujimos el peso de las provincias sobrerrepresentadas, de modo que una muestra de 2.519 individuos quedó reducida a una de 900. Con una ponderación algo menos estricta, que aumentase el número de matriculados en ESO, la diferencia sí sería significativa.

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, Hyde (2005).

También era esperable que el porcentaje de sancionados fuera mayor en ESO que en Primaria, en parte porque los matriculados en ESO tienen una carrera académica más larga y, por ello, más probabilidad de haber sido sancionados, y en parte porque la frecuencia de problemas de conducta aumenta en la adolescencia.

Como comprobamos en el año 2000, el haber sido sancionado está asociado con el rendimiento escolar, y de manera muy clara. En Primaria se pasa de un 9% de sancionados entre los que tienen las mejores calificaciones a un 21,5% entre los que las tienen peores. En ESO, la variación es, si cabe, superior, pues se pasa de un 10% de sancionados entre los que no han suspendido ninguna asignatura al 38% de los que han suspendido tres o más.

### ■ *Acoso escolar*

No podemos entrar aquí a discutir las distintas definiciones de acoso escolar ni las muy distintas maneras de medirlo, unas más razonables y otras menos, la mayoría incompatibles entre sí. Tan sólo aprovechamos nuestra encuesta para ofrecer una información más para esa discusión, una información obtenida de manera muy directa, preguntando a los entrevistados si su hijo se ha sentido acosado por algún compañero u otros alumnos de su centro en lo que va de curso. Obviamente, no sabemos qué entiende cada entrevistado por «acoso», aunque la amplia presencia del término en los medios de comunicación apunta a que ese entendimiento será bastante compartido. Y tampoco sabemos si todos los niños le cuentan este tipo de problemas a los padres, aunque no vemos por qué no ha de ser así en su gran mayoría.

Sea como fuere y con esas limitaciones, un 12% de los entrevistados dice que su hijo se ha sentido acosado en lo que va de curso (cuadro 5.7).

Más allá de la estimación de los niveles de acoso, es, quizá, más interesante observar si es más probable que algunos tipos de niños sea víctimas de acoso escolar. En los estudios españoles sobre el tema, se suele mencionar la diferencia de las edades, con más acoso en Primaria que en secundaria, y si acaso de los sexos, cuando la hay, pero no se va mucho más allá.<sup>5</sup> Nuestra encuesta permite completar esa información con otras variables intervinientes.

Por lo pronto, no hemos observado diferencias significativas por sexo, aunque sí por nivel de estudios, en la línea de lo esperable, con el nivel de acoso probablemente superior en Primaria (cuadro 5.7). Aparte, hay un conjunto de variables relacionadas con el nivel educativo y socioeconómico del hogar con que se asocian los niveles de acoso. Los entrevistados con estudios superiores refieren un nivel de acoso inferior al resto (6% vs. 12/15%).

<sup>5</sup> Véase, por ejemplo, Defensor del Pueblo (2007).

Cuadro 5.7

### EN LO QUE VA DE CURSO, ¿SU HIJO/A SE HA SENTIDO ACOSADO POR ALGUNO O ALGUNOS DE SUS COMPAÑEROS U OTROS ALUMNOS DE SU COLEGIO?

	SÍ	N
Total	12,0	820
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	12,5	329
Secundarios	14,9	307
Superiores	6,3	184
<b>Situación laboral del entrevistado</b>		
Trabaja	9,6	518
Parado	24,8	83
Labores del hogar	11,5	204
Resto inactivos (incapacitados, retirados, estudiantes)	33,2	15
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	6,0	127
Medio-alto	10,0	156
Medio	14,2	391
Medio-bajo y bajo	13,5	146
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>		
Público	14,0	545
Concertado	8,5	240
Privado	5,5	33
<b>Porcentaje de inmigrantes en el centro (estimado por el entrevistado)</b>		
Menos de 5%	9,7	346
Del 5 al 10%	12,9	189
10% o más	16,7	173
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	14,3	482
ESO	8,7	338

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

También lo refieren los de estatus alto (6% vs 10/14%). Las diferencias según la situación laboral del entrevistado también remite, quizás, a diferencias de estatus. Si el entrevistado (más bien, la entrevistada) está parado, el nivel de acoso (25%) es claramente distinto del caso en que el entrevistado trabaja (10%) o se dedica a las labores del hogar (11,5%). Los niveles de acoso parecen algo más altos en los centros públicos que en los privados o concertados. Por último, aumenta el nivel de acoso con el porcentaje de inmigrantes en el centro tal como lo estima el entrevistado. Todo ello apunta a medios sociales o escolares en los



que son más probable conductas violentas como las del acoso escolar, y a medios en los que son menos probables.

### ■ 1.3. Expectativas de resultados académicos futuros

Casi la mitad (49%) de los padres encuestados espera que sus hijos matriculados en ESO acaben completando estudios universitarios, de segundo grado (35%) o de primer grado (14,5%) (cuadro 5.8). También en esto son optimistas los entrevistados, pues, de parecerse a las cohortes actuales de 25 a 29 ó 30 a 34 años, lo más probable es que sólo algo más de una cuarta parte de ellos acabe obteniendo un título universitario.<sup>6</sup>

Poquísimos (2%) creen que su hijo no llegará siquiera a obtener el título de Graduado en ESO, lo cual sí que apunta a padres muy optimistas, pues las cifras de fracaso escolar, esto es, las de quienes no obtienen dicho Graduado, rondan el 30% de las cohortes correspondientes.

Las expectativas de los padres tienen su base en el nivel educativo, socioeconómico y cultural de las familias, pero también en los resultados escolares del hijo en cuestión, o en características de éste asociadas con los resultados escolares o con su actitud hacia los estudios (cuadro 5.9). Así, si nos fijamos en quienes creen que su hijo alcanzará una titulación universitaria (un 49% de la muestra), se observa que son muchos más entre los entrevistados con estudios superiores (83,5%) que entre los que ni siquiera tienen estudios secundarios

Cuadro 5.8

#### ¿QUÉ NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS CREE QUE ACABARÁ ALCANZANDO SU HIJO/A?

No creo que obtenga el título de Graduado en ESO	2,3
Graduado en ESO	10,0
Ciclo Formativo de Grado Medio	9,6
Bachillerato	12,7
Ciclo formativo de Grado Superior	6,8
Una carrera universitaria tipo diplomatura (3 años)	14,5
Una carrera universitaria tipo licenciatura (5 años)	34,8
Ns/nc	9,3
<i>N (estudian ESO)</i>	<i>338</i>

Fuente: Encuesta ASP 08.045

<sup>6</sup> Cálculos propios con datos de la Encuesta de Población Activa, disponibles en la página web del INE.

Cuadro 5.9

### ¿QUÉ NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS CREE QUE ACABARÁ ALCANZANDO SU HIJO/A?

	DIPLOMATURA O LICENCIATURA	N (ESTUDIAN ESO)
Total	49,3	338
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	35,9	148
Secundarios	46,7	122
Superiores	83,5	68
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	78,5	48
Medio-alto	53,0	69
Medio	43,4	161
Medio-bajo y bajo	37,9	60
<b>Sexo del estudiante</b>		
Varón	40,0	174
Mujer	59,2	165
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>		
Público	44,0	223
Concertado	55,9	96
Privado	86,6	17
<b>Número de suspensiones en la última evaluación, ESO</b>		
3 o más	15,7	99
1 ó 2	33,2	89
Ninguno	81,6	149
<b>Número de libros en el hogar</b>		
Hasta 50	26,4	111
De 51 a 100	52,5	97
De 101 a 200	65,4	63
Más de 200	70,6	62
<b>Horas de TV del entrevistado en un día de diario</b>		
Menos de 1 hora	54,4	98
De una a dos horas	55,2	143
Dos o más horas	34,9	96
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>		
Sí	64,1	56
No	46,4	282

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

(36%), y, de igual modo, son más entre los entrevistados de estatus alto (78,5%) que entre los de medio-bajo o bajo (38%). Entre los entrevistados que usan cotidianamente un idioma extranjero también es mayor el porcentaje (64%) que entre quienes no lo usan (46%).

El número de libros en el hogar, un indicio de nivel cultural, también marca diferencias importantes, que van desde el 26% de quienes sólo tienen hasta cincuenta libros en casa hasta el 71% de quienes tienen doscientos o más. Otro indicio de las actitudes culturales del entrevistado, la cantidad de televisión que consume, también se asocia con las expectativas que estudiamos, que son más altas cuantas menos horas de televisión ve el entrevistado. Por último, las expectativas son distintas según el tipo de centro del hijo de referencia, siendo máximas, aparentemente, en el caso de un centro privado (87%), e inferiores en el de uno concertado (56%) o público (44%).

Por el lado de los estudiantes, saltan a la vista, primero, las diferencias que marca el sexo del estudiante. Son más los que albergan expectativas altas en sus hijas (59%) que en sus hijos (40%). Lo cual sería coherente con el mejor rendimiento medio de las primeras en esta encuesta, así como con el conocimiento que puedan tener los entrevistados acerca de las tendencias académicas de chicos y chicas en general. Segundo, obviamente, cuanto peor el rendimiento escolar medido según el número de asignaturas suspensas, peores las expectativas de los padres, de manera que en el caso de los estudiantes con tres suspensos o más, sólo un 16% de los padres cree que sus hijos completarán una carrera, porcentaje que asciende algo, no mucho, en el caso de quienes tienen uno o dos suspensos (33%) y es casi universal (87%) en el caso de los estudiantes con ningún suspenso.

#### ■ 1.4. Resultados académicos, y sus condicionantes, en lo que se refiere a las repeticiones de curso y a las calificaciones en Primaria

Repasamos en esta sección y la siguiente los resultados académicos de los estudiantes tal como los medimos en la encuesta. Lo hacemos con cuatro preguntas distintas: dos sobre la repetición de curso y sobre las calificaciones en Primaria, que analizamos en esta sección; así como dos sobre el número de suspensos en ESO y sobre el número de sobresalientes en ESO, a lo que dedicamos la sección siguiente, poniendo, como verá el lector, especial atención en el número de suspensos en ESO, pues creemos que indica bastante bien las probabilidades de éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

##### ■ *La repetición de curso*

Un 10% de los hijos de referencia habría repetido curso alguna vez, un porcentaje indistinguible del obtenido en el año 2000 (9%) (cuadro 5.10).

Las diferentes tasas de repetición según las características de la familia o del estudiante son casi todas esperables (cuadro 5.11). Los estudios del entrevistado marcan una amplia diferencia, entre el 17% de repetidores entre los hijos de quienes no tienen ni estu-

Cuadro 5.10

## ¿HA REPETIDO ALGÚN CURSO?

	2000	2008
Sí	9,2	10,3
No	90,8	89,6
Ns/Nc	0,1	0,1
<i>N</i>	900	820

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.

dios secundarios y el 2% entre los hijos de los universitarios. Una diferencia similar marca el estatus socioeconómico. Otras dos características de las familias también parecen importantes. Por un lado, los hijos de familias monoparentales tienen una tasa bastante superior a la de los de familias biparentales (33 y 8%, respectivamente). Por otro, los hijos de entrevistados extranjeros han repetido más que los de entrevistados españoles (26 y 9%, respectivamente).

Los matriculados en centros privados (7%) o concertados (6%), probablemente, han repetido menos que los matriculados en los públicos (12%). Entre las chicas hay menos repetidoras (8%) que repetidores entre los chicos (12,5%). El porcentaje de repetidores entre los matriculados en Primaria (3%) es bastante inferior al de los matriculados en ESO (20%), en parte porque los segundos cuentan con una carrera académica más larga, y en parte porque los porcentajes de repetición de curso aumentan cuando se pasa de una etapa a otra.

Los repetidores, además, suelen obtener peores notas que los no repetidores, tanto en Primaria como en secundaria, aunque no podemos saber si las sacan peores a fuer de repetidores o a fuer de arrastrar una historia de «peores estudiantes». Lo que está claro es que la repetición, tal como se practica, en general, en España, no mejora especialmente las probabilidades de éxito escolar.

Es curioso, por último, que el porcentaje de repetidores sea alto entre quienes más usan el Messenger,<sup>7</sup> lo cual sería un indicio de que entre los repetidores abundarían más que en otros grupos los estudiantes con poca disposición a estudiar y mucha a distraerse con las distracciones propias de su edad y tiempo. No es probable, por otra parte, que un mayor uso del Messenger les ayude a mejorar en sus estudios, aunque quizá sí en sus relaciones en el grupo de pares.

<sup>7</sup> En realidad, habría que tener en cuenta el nivel de estudios (Primaria o ESO), pues en Primaria hay menos repetidores y menos usuarios de Messenger. Entre los matriculados en ESO, el porcentaje de repetidores entre los que usan el Messenger a diario es del 28%, frente a un 17% del resto de estudiantes de ese nivel.

Cuadro 5.11

## ¿HA REPETIDO ALGÚN CURSO?

	Sí	N
Total	10,3	820
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	16,7	329
Secundarios	8,6	307
Superiores	1,8	184
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	3,4	127
Medio-alto	7,7	156
Medio	8,2	391
Medio-bajo y bajo	24,8	146
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	8,0	745
Monoparental	32,9	75
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>		
Española	8,9	753
Extranjera	25,8	67
<b>Sexo del estudiante</b>		
Varón	12,5	422
Mujer	8,0	398
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>		
Público	12,3	545
Concertado	6,3	240
Privado	7,0	33
<b>Nivel que estudia el/la hijo/a</b>		
Primaria	3,4	482
ESO	20,2	338
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>		
Hasta 6	9,0	103
7	2,8	101
8	1,0	122
9 ó 10	0,9	152
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
3 o más	45,3	99
1 ó 2	21,5	89
Ninguno	2,9	149
<b>Uso de Messenger</b>		
No tienen ordenador o Internet	10,2	191
No usa	3,4	249
Uso inferior a diario	11,0	267
Uso diario	23,9	114

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

### ■ Las calificaciones en Primaria

A los padres de alumnos matriculados en algún curso de Primaria les pedimos que, pensando en la última evaluación, estimasen la nota media de sus hijos en una escala del 0 al 10. Decidimos optar por esta medida, algo gruesa, del rendimiento del hijo ante la dificultad de preguntar por el número de suspensos o de sobresalientes: cada asignatura puede contener cuatro o cinco calificaciones en el boletín de notas, según sea el aspecto calificado. En el año 2000, esta pregunta fue más sencilla, pues simplemente tenían que responder en cuántas asignaturas habían obtenido la calificación de «necesita mejorar».

Bien sea porque los padres son muy generosos al estimar la nota de sus hijos o porque, efectivamente, las calificaciones escolares en Primaria tienden a ser altas, la nota media que obtuvimos fue de 7,7, claramente en la calificación de Notable (cuadro 5.12). Si agrupamos las notas según las calificaciones que suelen estar asociadas a ellas, nada menos que un 31,5% de los niños tendría un Sobresaliente de media, un 46% tendría un Notable, un 13% tendría un Bien, apenas un 6% tendría un Suficiente, y sólo un 2% tendría una calificación media de Insuficiente. Puede ocurrir así que las notas medias inferiores a 7 oculten proporciones significativas de suspensos (porque los padres den unos resultados por así decirlo «desiderativos» y no reales), o que no sea así y sí reflejen las evaluaciones. A su vez, en este último caso, puede ocurrir que las evaluaciones estén hinchadas o, finalmente, que los resultados sean efectivamente excelentes (lo que no parece coherente con otras partes de la evidencia disponible).

Cuadro 5.12

ME GUSTARÍA PREGUNTARLE POR EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO/A A LO LARGO DE ESTE CURSO. PIENSE, POR FAVOR, EN LOS RESULTADOS DE LA ÚLTIMA EVALUACIÓN. TENIENDO EN CUENTA EL CONJUNTO DE SUS CALIFICACIONES, ¿EN QUÉ NIVEL SE SITUARÍA SU NOTA MEDIA SI LAS CALIFICACIONES FUERAN DEL 0 AL 10?

0 a 4 (suspenso)	2,1
5 (suficiente)	6,0
6 (bien)	13,4
7 a 8 (notable)	46,2
9 a 10 (sobresaliente)	31,5
Ns/nc	0,8
Media	7,67
<i>N (estudian Primaria)</i>	482

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

La nota media estimada por los padres varía poco por grupos de entrevistados o estudiantes, aunque las variaciones no extrañan (cuadro 5.13). Influye positivamente el nivel de estudios del entrevistado, así como su nivel de estatus. La dotación de libros también parece asociarse positivamente, así como la de ordenadores. De nuevo, los hijos de familias monoparentales muestran un rendimiento algo peor. Y se aprecia un rendimiento algo inferior en los niños que en las niñas.

Cuadro 5.13

ME GUSTARÍA PREGUNTARLE POR EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO/A A LO LARGO DE ESTE CURSO. PIENSE, POR FAVOR, EN LOS RESULTADOS DE LA ÚLTIMA EVALUACIÓN. TENIENDO EN CUENTA EL CONJUNTO DE SUS CALIFICACIONES, ¿EN QUÉ NIVEL SE SITUARÍA SU NOTA MEDIA SI LAS CALIFICACIONES FUERAN DEL 0 AL 10?

	MEDIA	N (ESTUDIAN PRIMARIA)
Total	7,67	482
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	7,46	181
Secundarios	7,62	185
Superiores	8,07	116
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	7,93	79
Medio-alto	7,76	87
Medio	7,73	230
Medio-bajo y bajo	7,14	86
<b>Tipo de hogar</b>		
Biparental	7,71	453
Monoparental	7,02	29
<b>Sexo del estudiante</b>		
Varón	7,50	249
Mujer	7,84	233
<b>Número de libros en el hogar</b>		
Hasta 50	7,54	141
De 51 a 100	7,63	135
De 101 a 200	7,72	102
Más de 200	7,78	94
<b>Nº Ordenadores en el hogar</b>		
Ninguno	7,43	70
Uno	7,57	272
Dos o más	7,98	139

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

## ■ 2. PROFUNDIZANDO EN LAS RAZONES DEL FRACASO ESCOLAR: LAS CALIFICACIONES EN ESO Y SUS CONDICIONANTES

### ■ 2.1. El estancamiento de los resultados escolares entre 2000 y 2008

A los padres de alumnos matriculados en ESO les preguntamos por el número de asignaturas suspendidas en la última evaluación. En este caso, los datos sí son comparables con los del año 2000. La comparación muestra una situación de estabilidad asombrosa (cuadro 5.14). No ya porque la media de asignaturas suspensas sea casi idéntica, de 1,76 en el año 2000, de 1,79 en 2008, sino porque los porcentajes que mencionan un número u otro de suspensos son indistinguibles. Un 44% de los estudiantes no tendrían ningún suspenso en 2008 (47% en el año 2000), un 13% tendría una asignatura suspensa (13% también en 2000), un 13% tendría dos (11% en 2000), 9% tendría tres (10% en 2000) y un 20% tendría cuatro suspensos o más (19% en 2000).

Cuadro 5.14

ME GUSTARÍA PREGUNTARLE POR EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO/A A LO LARGO DE ESTE CURSO. ¿CUÁNTAS ASIGNATURAS SUSPENDIÓ EN LA ÚLTIMA EVALUACIÓN?

	2000	2008
Ninguna	47,0	44,2
Una	12,7	13,2
Dos	10,7	13,0
Tres	10,3	9,1
Cuatro o más	19,1	20,1
Ns/nc	0,2	0,3
Media	1,76	1,79
N	401	338
<b>¿Y en cuántas obtuvo una calificación de sobresaliente o superior?</b>		
Ninguna		36,5
Una		11,2
Dos		14,5
Tres		12,5
Cuatro o más		24,4
Ns/nc		1,0
Media		2,38
N		338

Fuente: Encuestas ASP 00.030 y 08.045.



Si los profesores, grosso modo, siguen utilizando criterios muy parecidos de corrección y no han relajado ni aumentado sus niveles de exigencia —y no se ve por qué podrían haberlo hecho—, entonces el rendimiento escolar de los alumnos de ESO no ha cambiado en ocho años. Esto encajaría con unos datos de fracaso escolar que casi no han variado en esos años,<sup>8</sup> es decir, reforzarían la impresión de un sistema de enseñanza estancado.

En la encuesta presente preguntamos también por el número de sobresalientes, obteniendo una media de 2,38, superior a la de suspensos. No nos detendremos en el análisis de estos datos pues el comentario es muy parecido al que haríamos con el número de suspensos.

A éste, sin embargo, vamos a dedicarle un tratamiento sistemático, que sirva de ilustración para observar las posibles influencias en el rendimiento escolar del hijo de las diversas formas de implicación paterna en el aprendizaje escolar de aquél.

## ■ 2.2. Los condicionantes de los suspensos: las variables consideradas

A continuación exploramos más sistemáticamente los condicionantes o factores explicativos del número de suspensos en ESO. Aspiramos a ofrecer una primera aproximación o una ilustración de cómo operan esos condicionantes actuando conjuntamente, y no un resultado del todo concluyente. Nuestra principal limitación es el número de casos con que contamos (337 estudiantes), lo cual imposibilita análisis muy detallados si queremos mantener dentro de unos límites aceptables los niveles de significación. Primero, mostramos las relaciones bivariadas con el número de suspensos de una colección de variables que en la discusión académica se han mostrado relevantes para explicar el rendimiento escolar.<sup>9</sup> Segundo, mostramos a dichas variables actuando conjuntamente, en la esperanza de discernir los efectos netos de ellas, o, al menos, de las más relevantes.

En ambos pasos, clasificamos las variables en cuatro tipos: relativas a características que llamamos estructurales, al centro escolar, a la implicación de los padres, y a la conducta de los alumnos. En primer lugar, tratamos variables que hemos denominado convencionalmente como estructurales. Éstas incluyen el sexo del estudiante, el nivel educativo y socioeconómico del hogar, el número de hermanos, el tipo de familia (monoparental o biparental) y la procedencia nacional de la familia (si tiene origen extranjero o no).

<sup>8</sup> Véase: José Manuel Lacasa, «El fracaso escolar se dispara hasta el 30,8% tras crecer 1,2 puntos en 2006», *Magisnet*, 3 de septiembre de 2008.

<sup>9</sup> Una revisión de dicha literatura que cubre casi todas las variables que utilizamos aquí puede encontrarse en Fernández y Rodríguez (2008). Remitimos al lector a este texto para hacerse una idea del trasfondo teórico de las variables que usamos en este análisis.

*Sexo del estudiante.* Según la evidencia empírica sobre España y otros países con que contamos, las chicas obtienen un mejor rendimiento medio que los chicos, aunque esto no valga para todas las áreas de conocimiento.

*Nivel de estudios paterno y estatus del hogar.* Tanto por contar con más recursos materiales y/o culturales como, probablemente, por razones hereditarias, tal como hemos discutido en el capítulo 1 del libro, a medida que aumenta el nivel educativo de los padres tiende a aumentar el rendimiento de los hijos. Lo mismo se aplica, grosso modo, al caso del estatus socioeconómico, que, en nuestra encuesta, además, tiene una importante impronta del nivel educativo familiar.

*Número de hermanos.* Los recursos materiales, de tiempo y de atención de los padres no son infinitos. Cuantos más hijos, menor la proporción de esos recursos que corresponde a cada hijo, especialmente, como señala la bibliografía, al último. Aquí utilizamos el indicador «número de hermanos del hijo de referencia» como indicio de este tipo de limitaciones que afrontan los padres. Una posibilidad es que cuanto mayor el número de hermanos, peor sea el rendimiento escolar.

*Familias monoparentales.* Los hijos de familias monoparentales tenderían, supuestamente, a un rendimiento inferior al de los de las biparentales, sobre todo por razón de que el progenitor a su cargo (generalmente, la madre) dispone de menos recursos materiales para dedicarlos a la educación del hijo, y de menos tiempo para ella, además de otras razones, tales como los posibles efectos negativos de la ausencia del padre en el hogar.

*Origen inmigrante.* Por último, en la literatura académica y de políticas públicas se suele incluir cada vez más la circunstancia de que la familia sea de origen extranjero o inmigrante, ante la creciente presencia de este tipo de familias en los países de acogida, y en el supuesto de que esas familias (y, por ende, sus hijos) tienen especiales dificultades para lidiar con éxito con sistemas escolares ajenos a su experiencia anterior.

En segundo lugar, incluimos un par de variables que tienen que ver con el centro escolar: una clásica, el tipo de centro (público o privado/concertado) y otra que mide características sociales (quizá culturales) del centro, esto es, el porcentaje de inmigrantes tal como lo estiman los encuestados.

*Tipo de centro (público o privado).* La evidencia empírica en términos de relaciones bivariadas suele apuntar a un mejor rendimiento escolar de los alumnos de centros privados o concertados.

*Porcentaje de inmigrantes en el centro.* Bastante interés tiene, también, la segunda variable, como indicio doble: de grado de mezcla cultural del centro y de nivel social de éste. Cuantos más inmigrantes, más se distingue el centro del centro «típico» al que estarían acostumbrados la dirección, los profesores y las autoridades edu-

cativas en el pasado, más factores a manejar para conseguir buenos resultados escolares, y, posiblemente, mayor incidencia de factores que dificultan el aprendizaje (como un nivel educativo bajo de los padres, o una menor implicación de éstos en los estudios de los hijos). Y, por tanto, más dificultades de los profesores para llevar a buen término su enseñanza. Y, por tanto, peor rendimiento del estudiante. Por otra parte, el porcentaje de inmigrantes puede ser un indicio aproximado del nivel socioeconómico del centro, pues sabemos que tienden a vivir, al menos en sus primeros años, en barrios de extracción social baja o medio-baja. La discusión académica y la evidencia empírica que maneja también ha mostrado la relevancia de la composición social del centro en el rendimiento de los estudiantes.<sup>10</sup>

En tercer lugar, nos ocupamos de variables que miden la inclinación de los padres a implicarse directa o indirectamente en los estudios de los hijos, incluyendo algunas disposiciones genéricas a valorar más unos bienes culturales que otros. Aquí recogemos las variables: edad de escolarización del hijo, número de centros sobre los que se informaron al elegir el del hijo, grado de ayuda en los deberes, conversación con el hijo sobre temas sociales, el número de actividades extraescolares, el número de libros y de ordenadores en el hogar, y el consumo televisivo del entrevistado.

En el capítulo 3 hemos resumido lo principal de la discusión académica acerca de los efectos en el rendimiento escolar de la implicación de los padres en la educación formal de aquéllos. De todos modos, señalamos aquí los efectos esperables de los indicadores sobre esa implicación que utilizamos.

*Edad de escolarización.* En la clase política y entre los investigadores sobre educación, algunos piensan que una escolarización temprana sirve para reducir el efecto de las desigualdades sociales de partida en el rendimiento escolar futuro. Una escolarización tardía tendría el efecto contrario.

*Número de centros considerados.* Pensamos que puede ser un buen indicio aproximado de la importancia que se da en el hogar al aprendizaje escolar. Quienes se informan poco y, por ejemplo, aceptan el colegio que les corresponde por defecto, o no se plantean ir más allá de si el centro está cerca o lejos, serían, por término medio, padres menos preocupados (y ocupados) que los padres que se informan sobre más centros, incluso pensando en ir más allá de los límites administrativos a su elección, y más allá del criterio de cercanía. Luego, cuanto más centros considerados, más importancia a la enseñanza, mejor ambiente de aprendizaje en el hogar, y mejor rendimiento del niño.

---

<sup>10</sup> Para el caso español, véase, por ejemplo, Salido (2007), que utiliza datos de PISA 2003. Lo que queda por explicar son los mecanismos a través de los cuales influye la composición social del centro en el resultado de los alumnos, una cuestión muy poco tratada sistemáticamente.

*Ayuda en los deberes.* Como hemos visto en el capítulo 3, la evidencia usada en los estudios sobre esta cuestión es ambigua. En principio, la ayuda de los padres debería, al menos, servir a los chicos que van más retrasados en los estudios.

*Conversación con el hijo sobre temas sociales.* En el capítulo 4 hemos argumentado que esta práctica puede enriquecer intelectual y culturalmente a los hijos, por lo que cabría esperar de ella efectos positivos en el rendimiento escolar. Cabe, de todos modos, que la relación de causalidad sea inversa: que sean los hijos más aplicados los más dispuestos a hablar sobre estas cosas con los padres, e, igualmente, los padres de los hijos más aplicados los que se sientan más inclinados a este tipo de conversaciones, por ser más fructíferas con ese tipo de hijos.

*Actividades extraescolares.* Podemos considerarlas como un intento de los padres de enriquecer la experiencia formativa de los hijos. Mediría, por tanto, una predisposición cultural favorable al aprendizaje académico en los padres. Pero, de nuevo, quizá estemos aquí ante un caso de causalidad ambigua, pues, como vimos en el capítulo 4, quizá esas actividades sean, más bien, un premio a los mejores estudiantes. En cualquier caso, cabría esperar una relación positiva con el rendimiento escolar del hijo. Téngase en cuenta que hemos excluido del cálculo las actividades de refuerzo escolar o repaso de asignaturas.

*Número de libros en el hogar.* Sería una medida tradicional de los recursos culturales disponibles (si se quiere, del llamado «capital cultural») de las familias. Más allá de su calificación teórica, cuantos más libros en el hogar, más probabilidad de contagio de la afición de la lectura y de enriquecimiento cultural, y, por tanto, mejor para el rendimiento escolar.

*Dotación de ordenadores personales.* Podemos ver a los ordenadores personales (y sus derivaciones, como Internet) como un instrumental de aprendizaje moderno o, al menos, como un instrumental para hacer frente con mejores garantías a las demandas escolares actuales. En cualquier caso, esperaríamos un efecto positivo en el rendimiento. De hecho, la dotación informática del hogar fue una de las variables más claramente asociadas con el número de suspensos en nuestra encuesta del año 2000 (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer 2001).

*Consumo televisivo del entrevistado.* Sería un indicio de las disposiciones culturales del entrevistado y, por ende, del ambiente cultural del hogar. Cuanto más consumo televisivo, menos tiempo o menos interés por otro tipo de consumos culturales, como la lectura de libros, por ejemplo, y, también, menos importancia otorgada a esa lectura, no sólo en uno mismo, sino en los hijos. Ergo, indirectamente, menor práctica lectora y de cultivo intelectual de los hijos y, por tanto, peor rendimiento escolar.

Por último, recogemos un grupo de variables que tienen que ver con el comportamiento escolar y en los estudios del hijo. Así, se incluyen aquí: si ha repetido curso alguna

vez, las horas semanales de estudio, el haber recibido una amonestación, el uso del ordenador para las tareas escolares, el consumo de televisión, y el uso de la videoconsola. No todas estas variables tienen el mismo carácter. En particular, la repetición de curso y los suspensos en ESO pueden verse como dos manifestaciones distintas del mismo fenómeno, a saber, de una trayectoria escolar con elevadas probabilidades de fracaso. De este modo, en rigor, no debe contar la repetición necesariamente como condicionante del suspenso, ni lo tratamos así en nuestro comentario, aunque pueda añadir algún matiz y, quizá, un grado de eficacia persuasiva, retórica, al argumento, pues sugiere una trayectoria y un fenómeno de refuerzo o retroalimentación del fracaso escolar.

*Repetición de curso.* Por la evidencia empírica con que contamos para España,<sup>11</sup> los repetidores tienden a obtener peores calificaciones que quienes están matriculados en el curso que les corresponde por edad. En realidad, sería una medida aproximada de la trayectoria escolar del alumno, que se ve afectada por factores similares a los que discutimos en esta sección (véase más arriba).

*Horas de estudio.* En principio, cuantas más horas de estudio, menos suspensos.

*Haber recibido una amonestación.* El haber recibido alguna sanción por mal comportamiento a lo largo del curso puede entenderse como indicio de que estamos ante un estudiante que, bien por ser poco aplicado, bien porque el modo de enseñanza al uso se ajusta mal a la idiosincrasia del aprendizaje del estudiante (o de toda una categoría de estudiantes), o por alguna otra razón, está a disgusto en el entorno escolar y muestra su disgusto de manera agresiva o violentando las normas propias de dicho entorno. Ese disgusto conduce improbablemente a buenas calificaciones.

*Uso del ordenador para las tareas escolares.* Según la opinión aparentemente predominante en el mundo educativo, los ordenadores suponen, sobre todo, una ayuda para el aprendizaje escolar, por lo que su uso para las tareas escolares debería revertir negativamente en el número de suspensos.

*Consumo de televisión.* En Pérez-Díaz y Rodríguez (2008) mostramos la ambigüedad de la relación entre las horas de consumo de televisión y el rendimiento escolar, y otros comportamientos. Mostramos también los problemas de dirección de la causalidad de la posible asociación entre mucho consumo televisivo y mal rendimiento escolar. En cualquier caso, es una variable muy utilizada en estudios sobre rendimiento escolar y por ello la incluimos.

*Uso de videoconsola de juegos.* Aunque el uso de consolas de videojuegos puede ser un buen instrumento de aprendizaje y puede estimular algunas habilidades valiosas en determinados entornos, no está tan claro que estimule habilidades nítida-

<sup>11</sup> Véase Fernández y Rodríguez (2008) y Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez-Ferrer (2001).

mente útiles en la escuela. De hecho, en Fernández y Rodríguez (2008), usando datos del estudio PISA 2003, se muestra cómo el tener una videoconsola en casa se asociaba con peores resultados escolares. Una posible explicación es que una excesiva dedicación a la videoconsola distrae la atención y quita tiempo de las actividades más directamente ligadas con la escuela, como el tiempo de estudio o de realización de tareas escolares. No hay que descartar, tampoco, la ambigüedad en la dirección de la causalidad.

### ■ 2.3. Relaciones bivariadas: una primera corroboración, en general, de las expectativas

En el cuadro 5.15 se recoge la media de asignaturas suspensas para cada una de las categorías determinadas por las variables anteriores. En general, la dirección de la relación es la esperable, aunque lo comentamos más detalladamente para cada grupo de variables.

*Variables estructurales.* Las variables estructurales operan según lo previsto, marcando diferencias que pueden llegar a ser notables, como las existentes entre los dos sexos o entre los hijos de entrevistados universitarios y los hijos de entrevistados con estudios primarios o menos.<sup>12</sup> Tampoco es desdeñable la influencia del número de hermanos, especialmente la diferencia que marca el pasar de tener un hermano a tener más de uno. Por otra parte, la media de suspensos en los hogares monoparentales es superior a la de los biparentales, aunque la diferencia no es significativa. Tampoco es significativa la diferencia según la nacionalidad del entrevistado, aunque la media es más alta en los extranjeros.

*Variables de centro escolar.* También las variables de centro escolar se comportan según lo previsto. La media de asignaturas suspensas de los matriculados en centros públicos es superior a la de los matriculados en centros concertados y, sobre todo, en centros privados, aunque, en este último caso, la diferencia no es estadísticamente significativa, por el reducido número de casos, probablemente. Es muy llamativa la diferencia que marca el porcentaje de inmigrantes estimado especialmente entre el nivel «menos del 5%» y el resto.

*Variables de implicación de los padres.* En cuanto a las variables de implicación de los padres, conviene un comentario más detallado.

No parece que escolarizar a los niños antes de los tres años, la edad modal (y casi universal) actual, mejore el rendimiento. Quizá, incluso, lo empeora. Lo que sí parece claro es que los escolarizados con más de tres años tienen una media de suspensos superior al resto.

---

<sup>12</sup> Hemos comprobado las diferencias entre categorías, por pares, con la técnica de la T de Student, utilizando un nivel de confianza del 95,5%. Si no decimos nada, la diferencia es significativa.

Cuadro 5.15

## ME GUSTARÍA PREGUNTARLE POR EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO/A A LO LARGO DE ESTE CURSO. ¿CUÁNTAS ASIGNATURAS SUSPENDIÓ EN LA ÚLTIMA EVALUACIÓN?

	MEDIA	N (ESTUDIAN ESO)		MEDIA	N (ESTUDIAN ESO)
Total	1,79	338	Total	1,79	338
<i>ESTRUCTURALES</i>			<i>IMPLICACIÓN DE LOS PADRES</i>		
<b>Sexo del estudiante</b>			<b>Edad de escolarización del hijo</b>		
Varón	2,21	174	Antes de los 3 años	1,83	107
Mujer	1,35	165	A los 3 años	1,45	160
<b>Estudios del entrevistado</b>			Después de los tres años	2,50	69
Hasta primarios completos	2,18	148	<b>Número de centros considerados*</b>		
Secundarios	1,83	122	No pudieron elegir	1,68	41
Superiores	0,87	68	Ninguno o uno	2,30	130
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>			Dos o más	1,41	167
Alto	1,53	48	<b>Ayuda con los deberes</b>		
Medio-alto	1,44	69	Siempre o casi siempre	1,47	74
Medio	1,80	161	Bastantes veces	1,35	31
Medio-bajo y bajo	2,35	60	Algunas veces	1,69	80
<b>Número de hermanos</b>			Pocas veces	2,08	67
Hijo único	1,73	87	Nunca o casi nunca	2,15	82
Un hermano	1,55	181	<b>Conversan sobre asuntos políticos/sociales</b>		
Dos hermanos o más	2,46	70	Nunca o casi nunca	2,29	103
<b>Tipo de hogar</b>			Varias veces al año	1,42	18
Biparental	1,71	293	Alrededor de una vez al mes	2,04	26
Monoparental	2,33	46	Varias veces al mes	1,71	74
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>			Varias veces a la semana	1,41	111
Española	1,72	313	<b>Número de actividades extraescolares**</b>		
Extranjera	2,61	25	Ninguna	2,24	139
<i>RELATIVAS AL CENTRO ESCOLAR</i>			Una	1,56	147
<b>Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a</b>			Dos o tres	1,23	51
Público	2,01	223	<b>Horas de TV del entrevistado (día de diario)</b>		
Concertado	1,48	96	Menos de 1 hora	1,79	98
Privado	0,77	17	De una a dos horas	1,32	143
<b>Porcentaje de inmigrantes en el centro</b>			Dos o más horas	2,49	96
Menos de 5%	1,23	136	<b>Número de libros en el hogar</b>		
Del 5 al 10%	1,68	78	Hasta 50	2,47	111
10% o más	2,07	68	De 51 a 100	1,83	97
			De 101 a 200	0,96	63
			Más de 200	1,41	62

Cuadro 5.15 (continuación)

### ME GUSTARÍA PREGUNTARLE POR EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO/A A LO LARGO DE ESTE CURSO. ¿CUÁNTAS ASIGNATURAS SUSPENDIÓ EN LA ÚLTIMA EVALUACIÓN?

	MEDIA	N (ESTUDIAN ESO)		MEDIA	N (ESTUDIAN ESO)
Total	1,79	338	Total	1,79	338
<i>IMPLICACIÓN DE LOS PADRES</i>			<i>COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE</i>		
<b>Nº Ordenadores en el hogar</b>			<b>Uso de ordenador para tareas escolares</b>		
Ninguno	2,31	13	No tiene o usa nada/casi nada	2,39	107
Uno	2,02	200	Menos de una hora	1,24	142
Dos o más	1,36	125	Una hora o más	1,99	83
<i>COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE</i>			<b>Consumo de televisión</b>		
<b>Ha repetido algún curso</b>			Nada o casi nada		
No	1,25	269	Menos de 1 hora	1,18	88
Sí	3,91	68	1 a 2 horas	1,58	166
<b>Horas semanales de estudio</b>			Más de 2 horas		
Hasta 5	2,33	147	<b>Uso de videoconsola de juegos</b>		
6 a 10	1,24	94	No tiene	1,65	81
11 a 15	1,25	52	Casi no usa	2,02	82
16 ó más	0,70	26	Menos de 1 vez a la semana	1,40	117
Ns/nc	3,31	18	Uso diario o semanal	2,44	58
<b>Ha recibido una amonestación</b>					
Sí	3,07	71			
No	1,45	265			

\* «Ninguno o uno» incluye 1 «ns/nc»; \*\* Excluyendo las de repaso de asignaturas.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

El número de centros considerados al elegirlo parece también importante. Por lo pronto, hay que distinguir entre quienes dicen que no pudieron elegir y el resto. Es muy probable que las posibilidades de elección de los primeros hayan estado, efectivamente, muy limitadas. A efectos del rendimiento escolar del hijo se parecen más a los padres más implicados (se informaron sobre más centros) que a los poco o nada implicados. Lo que está claro es que la media de suspensos de los poco implicados es más alta que la del resto.

También se observa una asociación entre la frecuencia de ayuda en los deberes y el número de suspensos. Parecen distinguirse dos grupos, los que ayudan pocas veces, nunca o casi nunca (más suspensos) y el resto (menos suspensos).

La asociación de la frecuencia de conversaciones con el hijo no se asocia muy claramente al número de suspensos, aunque los resultados sugieren que habría que distinguir por su mejor rendimiento a los que tienen conversaciones semanales del resto.



Más claro está que cuanto mayor el número de actividades extraescolares del hijo, menor es el número de suspensos, especialmente bajo entre los que llevan a cabo más de una actividad.

El número de libros en el hogar opera, grosso modo, como era esperable, aunque no se observa una relación lineal. Lo que sí está claro es que si se tienen pocos libros, el número de suspensos es claramente superior.

El número de ordenadores distingue, según el número de suspensos, a los que tienen dos o más (menos suspensos) de los que tienen uno o ninguno (más suspensos).

Es muy interesante, por último, comprobar cómo un elevado consumo de televisión por parte del entrevistado (esto es la madre, o el padre del hijo de referencia), se asocia con una media de suspensos más elevada. El corte, esta vez, parece situarse en las dos horas o más diarias de televisión. De todos modos, no se observa una relación lineal entre las dos variables.

*Variables de comportamiento del estudiante.* En general, operan según lo previsto. Por lo pronto, los repetidores doblan en suspensos a los no repetidores; en realidad, aquí más que un nexo causal lo que hay es, simplemente, una reiteración de lo fundamental de un fenómeno que es un mal resultado escolar, que se manifiesta tanto en la repetición como en el suspenso.

Es muy claro que cuantas más horas se estudia, menos suspensos se obtienen, por término medio. Así como lo es que la media de suspensos de los apercibidos por mal comportamiento es muy superior a la de los que no lo han sido.

El uso de ordenador como ayuda para las tareas escolares presenta una asociación ambigua con el número de suspensos. Por una parte, los no «alfabetizados» en esta nueva tecnología, esto es, los que no tienen ordenador en casa o no lo usan, parecen tener un número alto de suspensos. Por otra, quienes lo usan una hora o más al día, también tienen una media alta. En cualquier caso, el grupo que se distingue por tener menos suspensos es el de los que lo usan, digamos, moderadamente.

Algo parecido ocurre con el consumo de televisión. La media de quienes la ven nada o casi nada es alta (aunque el número de casos es pequeño). Pero entre quienes la ven moderadamente (menos de una hora al día en días de diario), la media de suspensos es baja, y a partir de ahí empieza a subir de nuevo, hasta un máximo en el nivel de las dos horas al día o más.

El uso de videoconsola tampoco muestra, en este caso, una relación lineal con los suspensos. Los que no tienen presentan una media cercana a la del conjunto de estudiantes, pero los que la tienen y casi no la usan presentan una media superior. Sin embargo, los que la tienen y hacen un uso moderado (menos de una vez a la semana) tienen una media de suspensos relativamente baja. El uso muy frecuente (diario o semanal) se asocia con la media de suspensos más alta.

#### ■ 2.4. Análisis multivariante: una segunda corroboración, con matices, de las expectativas

A continuación mostramos los resultados de un ejercicio, ni mucho menos definitivo, que intenta observar el efecto conjunto de todas las variables consideradas en el rendimiento escolar en ESO, medido con el número de asignaturas suspensas. Utilizamos la técnica de la regresión múltiple lineal, ya que contamos con una variable dependiente continua, la más adecuada para ese tipo de análisis. Construimos cuatro modelos, según el tipo de variables incluidos en cada uno. En el primero sólo hay variables de tipo estructural. En el segundo añadimos las relativas al centro escolar. En el tercero, a las anteriores se les unen las de implicación de los padres. En el cuarto, añadimos las variables de comportamiento del alumno (con la reserva ya mencionada respecto a la repetición de curso).

Para poder utilizar las variables consideradas como independientes en esos modelos, las hemos convertido en variables *dummy*, esto es, variables que adoptan los valores 1 ó 0 según se dé en el individuo una condición o no se dé. Hemos procurado construir las variables de modo que capten las diferencias principales observadas en las relaciones bivariadas ya comentadas.

Los resultados de dicho ejercicio se recogen en el cuadro 5.16.

En el primer modelo, el más sencillo, pues sólo contiene variables de tipo estructural, se comprueba que todas ellas mantienen el signo esperado y que no son significativas las que no lo eran en la relación bivariada (hogar monoparental, nacionalidad extranjera del entrevistado). El que el entrevistado tenga estudios universitarios parece marcar una diferencia notable, pues reduce 1,2 suspensos, y también el que el estudiante sea varón, pues añade 0,9. También es muy notable el efecto de tener dos hermanos más: 0,8 suspensos más.

El modelo 2, que incluye también características de los centros escolares, mantiene, grosso modo, los efectos significativos vistos en el modelo 1, sin una variación notable en los coeficientes. El coeficiente de las dos nuevas variables tendría el signo esperado, aunque sólo uno de ellos es significativo. Estar matriculado en un centro público aumentaría el número de suspensos, pero el coeficiente no es significativo. El asistir a un colegio con pocos inmigrantes, por contra, reduciría el número de suspensos significativa y sustantivamente, hasta en 0,75.

En el modelo 3, en que tenemos en cuenta además las variables de implicación de los padres, se observan algunos cambios interesantes. El coeficiente de la variable estudios universitarios del entrevistado cae y deja de ser significativo, lo que sugiere que la influencia del nivel de estudios se produce, en parte, al menos, a través de alguna o algunas modalidades de implicación de los padres en los estudios del hijo.

Entre las nuevas variables, el comenzar tardíamente la escuela no parece influir nada, ni para bien ni para mal, una vez controladas otras posibles influencias en el rendimiento escolar. Sin embargo, el indicio de implicación que representa el número de centros consi-

Cuadro 5.16

FACTORES CONDICIONANTES DEL NÚMERO DE SUSPENSOS EN ESO:  
CUATRO REGRESIONES MÚLTIPLES\*

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		MODELO 4	
	B	ERROR TÍP.	B	ERROR TÍP.	B	ERROR TÍP.	B	ERROR TÍP.
(Constante)	<b>1,32</b>	0,18	<b>1,50</b>	0,27	0,67	0,36	<b>1,09</b>	0,36
<b>Variables estructurales</b>								
Sexo = varón	<b>0,90</b>	0,23	<b>0,91</b>	0,22	<b>0,92</b>	0,22	0,36	0,21
Estudios entrevistado universitarios	<b>-1,22</b>	0,28	<b>-1,04</b>	0,29	-0,40	0,30	-0,21	0,27
Tiene 2 hermanos o más	<b>0,77</b>	0,28	<b>0,75</b>	0,28	<b>0,61</b>	0,27	0,46	0,24
Hogar monoparental	0,34	0,35	0,31	0,34	0,34	0,33	-0,34	0,30
Nacionalidad extranjera	0,72	0,45	0,48	0,45	0,15	0,45	-0,17	0,40
<b>Variables de centro escolar</b>								
Matriculado en centro público			0,15	0,25	0,04	0,24	-0,03	0,21
Porcentaje de inmigrantes inferior a 5%			<b>-0,75</b>	0,24	<b>-0,78</b>	0,22	<b>-0,66</b>	0,20
<b>Variables de implicación de los padres</b>								
Empezó la escuela a los 4 años o más					0,02	0,28	-0,02	0,25
Se informaron sobre un centro o ninguno					<b>0,81</b>	0,22	<b>0,59</b>	0,20
Ayuda algunas, bastantes veces, casi siempre o siempre con los deberes					-0,32	0,22	-0,22	0,19
Habla de asuntos sociales varias veces a la semana					-0,19	0,23	-0,15	0,21
Ninguna actividad extraescolar (excluyendo repaso)					<b>0,66</b>	0,22	<b>0,55</b>	0,20
Tienen hasta 75 libros en casa					<b>0,75</b>	0,24	0,30	0,22
Tienen dos ordenadores o más en el hogar					-0,16	0,23	-0,16	0,21
Entrevistado ve TV dos horas al día o más					<b>0,66</b>	0,24	<b>0,46</b>	0,22
<b>Variables de comportamiento del hijo</b>								
Ha repetido algún curso							<b>1,77</b>	0,27
Estudia 6 horas a la semana o más							<b>-0,49</b>	0,20
Recibió una amonestación en este curso							<b>1,17</b>	0,25
Usa ordenador para tareas escolares menos de una hora							-0,29	0,20
Dos horas o más de televisión al día							0,44	0,27
Usa videoconsola diario o semanal							0,00	0,26
<i>Variable dependiente: N° suspensos en ESO</i>								
R <sup>2</sup> corregida		0,11		0,15		0,23		0,40

\* Incluimos sólo el valor del coeficiente no estandarizado y del error típico del coeficiente. En negrita están los coeficientes estadísticamente significativos, al menos, al 95,5%.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

derados al elegir el centro actual del hijo sí parece importante. Si los padres se han informado sobre un centro o ninguno, la media de suspensos del hijo aumenta significativa y sustancialmente, en 0,81, una cifra muy notable.

La ayuda frecuente en los deberes parece tener un efecto negativo en el número de suspensos como esperábamos, pero el coeficiente no es significativo. Por otro lado, aunque se asocia negativamente con los suspensos la frecuencia de conversaciones sobre asuntos sociales con el hijo, tampoco en este caso resulta significativa esta asociación. Más claramente, el que el niño no lleve a cabo ninguna actividad extraescolar aumenta el número de suspensos, sustantiva y significativamente, nada menos que en 0,7 asignaturas. Recordemos, de todos modos, las dudas expresadas más arriba acerca de la dirección de la causalidad en esta relación.

Parece muy notable el efecto de tener pocos libros en casa (hasta 75), pues añadiría una cifra importante de suspensos, 0,75. Sin embargo, aunque el signo del coeficiente de la variable equipamiento informático del hogar es el esperable (reduce el número de suspensos), no mantiene una asociación significativa con el rendimiento. Por último, una variable que probablemente no se ha utilizado casi nunca en estudios sobre el rendimiento escolar, el consumo televisivo de los padres, tiene un efecto significativo y claramente sustantivo, pues si el hijo tiene un padre que ve mucha televisión (2 horas o más al día), puede contar con 0,7 suspensos más.

El modelo 4 es el más completo y muestra en interacción conjunta a todas las variables que hemos considerado como condicionantes del número de suspensos en ESO, incluyendo, por último, las relativas al comportamiento de los estudiantes.

Como era esperable, el haber repetido algún curso marca una diferencia enorme, al añadir 1,8 suspensos, a pesar de que estemos controlando la influencia de una colección amplia de variables (recordemos que la media de la muestra era también de 1,8). Naturalmente, como ya hemos comentado, el nexo de causalidad es en este caso dudoso, y complejo. Averiguaciones ulteriores pueden orientarse, por ejemplo, a ver la medida en la que este dato sugiere un cuestionamiento de la repetición vista como una forma de mejorar los rendimientos en el largo plazo de un segmento de los alumnos.

Dos de las nuevas variables son especialmente interesantes, y reflejan el efecto de un factor básico, lo que podemos llamar el ejercicio de la libertad y la responsabilidad por parte de los alumnos. Ocurre así que un cierto número de horas de estudio parece tener efectos claramente benéficos, pues reduce el número de suspensos en 0,5; y, por contra, el mal comportamiento, también como era de esperar, los aumenta, mucho, en 1,2.

El uso moderado del ordenador como ayuda en las tareas escolares (frente a un uso poco moderado o una ausencia de uso) y el consumo poco moderado de televisión (frente al uso moderado o la casi ausencia de uso) tienen los efectos previstos, esto es, disminuyendo y aumentando, respectivamente, el número de suspensos, pero los coeficientes no son suficientemente significativos, en este caso. El uso poco moderado de la videoconsola (frente al uso moderado o el no uso) no parece tener ningún efecto discernible (aunque el tema, como ya hemos apuntado, debe quedar abierto), y el coeficiente no es significativo.

Cabe reseñar que, en este último modelo, al incluir los comportamientos del estudiante, parece reducirse mucho el efecto de la variable sexo, que dejaría de ser significativa. En realidad, lo que los datos reflejan es, simplemente, que las chicas estudian más y se portan mejor en clase; de manera que la averiguación tendría que desplazarse a la pregunta de si esto último ocurre, o no, precisamente por razón del género (lo que enlaza, en parte, con la discusión sobre los factores genéticos a los que nos referimos en el capítulo 1).

También cae y deja de ser significativo, por muy poco, el coeficiente del número de hermanos, lo cual apuntaría, hipotéticamente, a que el ambiente familiar es menos favorable para el estudio si hay «muchos» hermanos presentes (y no sería tan relevante la implicación de los padres o los recursos en juego, como sugerimos más arriba). También se reduce y pierde la significación el coeficiente de la variable que mide el tener pocos libros en casa.

En última instancia, a pesar de controlar la influencia de una colección amplia de variables, vemos cómo se mantienen en niveles notables (y significativos) los coeficientes de las variables que recogen una presencia reducida de inmigrantes en el centro (disminuye el número de suspensos), la poca preocupación por buscar un centro para el hijo (aumenta los suspensos), la ausencia de actividades extraescolares (aumenta los suspensos) y el elevado consumo televisivo de los padres (aumenta los suspensos). Que ninguna variable estructural mantenga su significación apunta a otro hecho obvio: si tienen algún efecto, habrán de tenerlo a través de mecanismos intermedios tales como los que miden indiciariamente las otras variables consideradas.

Desde el punto de vista de una de las cuestiones centrales de este libro, la de la relevancia de la implicación de los padres, los modelos considerados sugieren que algunas formas de implicación tienen efectos propios, positivos y sustantivos, aunque sobre otras hemos de suspender el juicio. Probablemente, con una muestra más amplia, nuestro juicio habría sido más nítido.

### ■ 3. UNOS PADRES BASTANTE SATISFECHOS

#### ■ 3.1. La satisfacción con los resultados escolares, el centro y el sistema de enseñanza

##### ■ *La satisfacción de los padres españoles en nuestra encuesta*

Conviene tomar nota de los elevados niveles de satisfacción que muestran los entrevistados con el centro escolar de sus hijos. Si el 1 es «muy poco satisfecho» y el 5, «muy satisfecho», la inmensa mayoría (82%) de los entrevistados se sitúa en los puntos 4 (38%) y 5 (44%), lo cual arroja una media alta, de 4,19 (cuadro 5.17).

Cuadro 5.17

EN CONJUNTO, SI EL 1 ES «MUY POCO SATISFECHO» Y EL 5 «MUY SATISFECHO», ¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ SATISFECHO CON EL CENTRO ESCOLAR AL QUE ASISTE SU HIJO/A?

1 (muy poco satisfecho)	1,6
2	3,3
3	13,4
4	37,6
5 (muy satisfecho)	44,1
Ns/nc	0,0
Media	4,19
N	820

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Este resultado es coherente con el que obtuvimos en nuestra encuesta del año 2000, aunque entonces no preguntamos por el centro escolar sino por el nivel de preparación del tutor y por la atención con que éste se ocupa de sus alumnos (cuadro 5.18). Entonces, un 66% calificó ese nivel de preparación como muy o bastante alto, y un 80% afirmó que la atención que dedicaba el tutor a los alumnos era mucha o bastante. También es coherente con los resultados comparados analizados más adelante.

En realidad, este alto grado de satisfacción parece genuino, y viene avalado por el hecho de que es coherente con la conducta de los agentes; tanto la conducta de *voice*, es

Cuadro 5.18

JUICIO SOBRE LA PREPARACIÓN Y LA ATENCIÓN QUE PRESTA EL TUTOR A SU HIJO/A (2000)

	POR LO QUE USTED CONOCE DEL TUTOR DE SU HIJO/A EN EL CURSO ACTUAL, ¿DIRÍA QUE, EN GENERAL, SE TRATA DE UN PROFESOR CON UN NIVEL DE PREPARACIÓN MUY ALTO, BASTANTE ALTO, BASTANTE BAJO O MUY BAJO?	Y ESE PROFESOR, ¿SE OCUPA DE LOS ALUMNOS CON MUCHA ATENCIÓN, CON BASTANTE, POCOA O NINGUNA ATENCIÓN?
Muy alto / mucha atención	18,6	35,2
Bastante alto / bastante atención	47,8	44,4
Respuesta intermedia (espontánea)	22,2	11,0
Bastante bajo / poca atención	1,7	3,7
Muy bajo / ninguna atención	0,7	1,2
Ns/nc	8,9	4,4
N	900	900

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

decir, de la voz de su participación en el sistema, como de *exit*, es decir, su conducta de moverse dentro y fuera del sistema educativo. Centrémonos en la segunda. Si las dosis de insatisfacción fueran altas, observaríamos más cambios de centro escolar a lo largo del tiempo. Sin embargo, en el año 2000 comprobamos que los pocos cambios que se daban tenían que ver con el paso de Primaria a ESO en el caso de los alumnos de centros públicos, o con cambios de domicilio de las familias. Muy pocos se debían a una mala experiencia con el colegio. Al menos, así lo afirmaban los padres entrevistados. Sin embargo, dosis relativamente altas de insatisfacción pueden convivir con una reducida movilidad entre centros si el sistema de enseñanza la dificulta mucho. Lo cierto es que el sistema español favorece poco la movilidad entre centros sostenidos con fondos públicos, pero no la anula del todo, y, en cualquier caso, para algunas o bastantes familias insatisfechas siempre queda la posibilidad de matricular al hijo en un centro privado de pago. De este modo, si unos padres insatisfechos no sacan a su hijo del colegio, pensando que los obstáculos son grandes o que no están dispuestos a los sacrificios necesarios, entonces muchos o bastantes de ellos quizá rebajen sus expectativas sobre lo que puede aportar la escuela a su hijo, mejorando con ello, con el tiempo, sus niveles de satisfacción.

En cualquier caso, podemos aceptar esos altos valores de satisfacción prima facie, como un indicador que apunta, efectivamente, a que los padres están suficientemente a gusto con el centro de sus hijos. Si fuera así, de ello se derivaría una consecuencia importante en términos de política educativa. Nuestros encuestados, o los entrevistados en encuestas a la población en general, pueden parecer a veces críticos con el estado de la educación en general, en España. Sin embargo, vistos sus altos niveles de satisfacción con la educación en su caso particular, está claro por qué no sitúan la educación como una de sus principales preocupaciones públicas o por qué no deben de prestar mucha atención a quienes proponen un programa de reformas sustantivas de aquel sistema. Más bien, tenderán a operar, si vale la expresión, en piloto automático, viendo venir y pasar unas u otras reformas, cuidadosos, si acaso, de que los resultados de sus hijos no se tuerzan demasiado.

Las (escasas) variaciones de una apreciación tan extendida apuntan, por una parte, a que tiene, efectivamente, que ver con una cierta sensación de que los resultados escolares de los hijos son satisfactorios y de que el trato recibido por el centro también lo es (cuadro 5.19).

Así, la calificación que otorgan los propios padres al rendimiento escolar de su hijo en Primaria marca diferencias de satisfacción con el centro, desde una media de 4,09 para los que tienen «peores» calificaciones hasta 4,43 para los que tendrían un sobresaliente (cuadro 5.19). En cualquiera de los dos casos, de todos modos, el nivel de satisfacción es relativamente alto. Igualmente, si el hijo ha suspendido tres asignaturas o más en la última evaluación de su curso de ESO, la satisfacción del padre con el centro es menor que si sólo ha suspendido una o dos, o no ha suspendido ninguna. De nuevo, a pesar de un nivel relativamente alto de suspensos, la satisfacción sigue superando el nivel medio (3,73). Igualmente, cuanto más cree el entrevistado que el centro contribuye a que su hijo desarrolle hábitos de esfuerzo, de educación y urbanidad y sentido de la responsabilidad, más satis-

Cuadro 5.19

EN CONJUNTO, SI EL 1 ES «MUY POCO SATISFECHO» Y EL 5 «MUY SATISFECHO», ¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ SATISFECHO CON EL CENTRO ESCOLAR AL QUE ASISTE SU HIJO/A?

	MEDIA	N
Total	4,19	820
<b>Calificación media de la última evaluación (Primaria), estimada por el entrevistado</b>		
Hasta 6	4,09	103
7	4,29	101
8	4,32	122
9 ó 10	4,43	152
<b>Número de suspensos en la última evaluación, ESO</b>		
3 o más	3,73	99
1 ó 2	4,10	89
Ninguno	4,25	149
<b>Contribución del centro escolar a que su hijo/a adquiera hábitos de esfuerzo (del 1 al 5)</b>		
1	2,77	41
2	3,10	37
3	3,84	164
4	4,19	248
5	4,72	303
<b>Contribución del centro escolar a que su hijo/a adquiera hábitos de educación y urbanidad en el trato con los demás (del 1 al 5)</b>		
1	2,61	26
2	3,25	29
3	3,57	101
4	4,13	267
5	4,61	381
<b>Contribución del centro escolar a que su hijo/a desarrolle su sentido de la responsabilidad (del 1 al 5)</b>		
1	2,36	24
2	3,25	39
3	3,61	109
4	4,10	248
5	4,64	387
<b>Su hijo/a se ha sentido acosado/a a lo largo del curso</b>		
Sí	3,83	99
No	4,24	717
<b>Su hijo/a ha recibido una amonestación a lo largo del curso</b>		
Sí	4,05	137
No	4,23	682



Cuadro 5.19 (continuación)

EN CONJUNTO, SI EL 1 ES «MUY POCO SATISFECHO» Y EL 5 «MUY SATISFECHO», ¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ SATISFECHO CON EL CENTRO ESCOLAR AL QUE ASISTE SU HIJO/A?

	MEDIA	N
Total	4,19	820
<b>Evaluación de la actuación del consejo escolar (del 1 al 5)</b>		
1	3,34	31
2	3,58	62
3	3,98	193
4	4,33	212
5	4,73	193
<b>Utilidad de las reuniones con el director, el tutor u otro profesor (del 1 al 5)</b>		
1	3,44	17
2	2,94	31
3	3,63	69
4	4,14	172
5	4,42	480
<b>Satisfacción con la propia implicación en el aprendizaje escolar del hijo (del 1 al 5)</b>		
De 1 a 3	3,85	193
4	4,17	281
5	4,43	332

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

fecho está con el centro. Sin embargo, sólo en el caso de los pocos muy descontentos con el grado de contribución del colegio (los que la puntúan 1) baja la satisfacción con el colegio por debajo de 3. Asimismo, si su hijo ha recibido alguna amonestación en el curso, la satisfacción es menor (pero no mucho menor: 4,05 vs. 4,23). Y si dice que se ha sentido acosado, también cae la satisfacción, pero no mucho (3,83 vs. 4,24). Grosso modo, la satisfacción con el centro se ve contagiada por el juicio que se tiene sobre el funcionamiento del consejo escolar y de las relaciones con director, tutores o profesores, o es lo segundo lo que contagia a lo primero. De nuevo las variaciones son relativamente menores. Por último, parece que la satisfacción con el centro se asocia positivamente con la satisfacción con la propia implicación en el aprendizaje escolar del hijo, lo que apunta a una base común de insatisfacción, que reside, en parte, en el rendimiento escolar del hijo y, quizás, en parte, en una actitud menos optimista ante la vida.

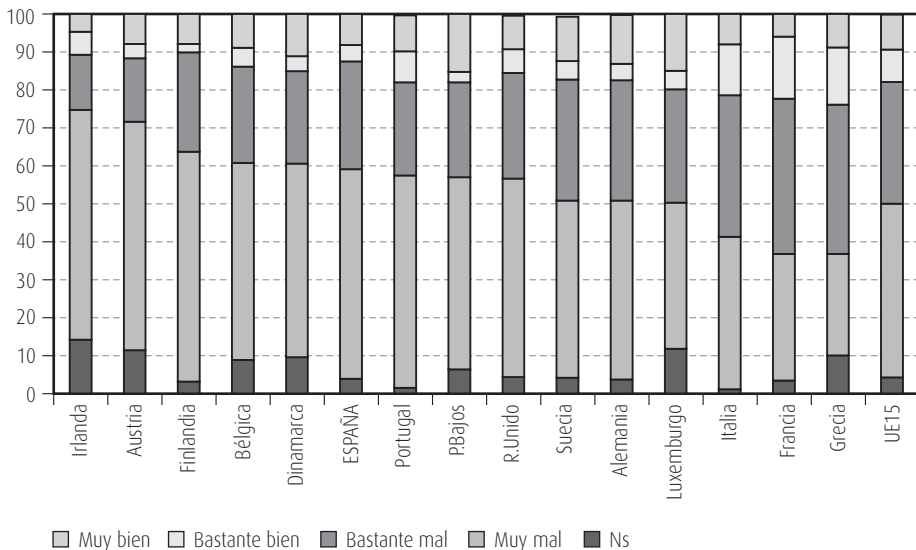
Por otra parte, la debilidad de las asociaciones que acabamos de ver apunta a la existencia de una base alta, digamos, de legitimidad de la institución escolar, o a una consciencia extendida de las reducidas posibilidades de mejora que cabe esperar de ella.

■ *La satisfacción de los padres españoles en el marco europeo: más satisfechos que la media*

En general, los padres de alumnos europeos están satisfechos con la marcha general del sistema educativo, al menos así ocurría en 1995 (y creemos que sigue siendo así). El 66% se consideraba muy o bastante satisfecho con «la capacidad del sistema educativo obligatorio para desarrollar la personalidad y habilidades del alumno» y el 50% consideraba que los centros escolares preparaban muy bien o bastante bien a los niños «para los cambios que están teniendo lugar en la sociedad» (véanse los gráficos 5.1 y 5.2). De todos modos, en el hiato entre estos dos valores encontramos una importante modulación de las loas al sistema, que a juicio de los padres es muy efectivo a la hora del moldear la personalidad y capacidades de los estudiantes, pero lo es menos en la preparación para el futuro de los estudiantes, lo cual indica una preocupación colectiva sobre la utilidad última de la escuela. En todo caso, son minoría los padres europeos que consideran que la educación prepara mal a sus hijos para el futuro. Sólo el 25% de los padres europeos encuestados está poco o nada satisfecho con la capacidad del sistema educativo obligatorio para desarrollar la personalidad y ampliar las habilidades de sus hijos.

Gráfico 5.1

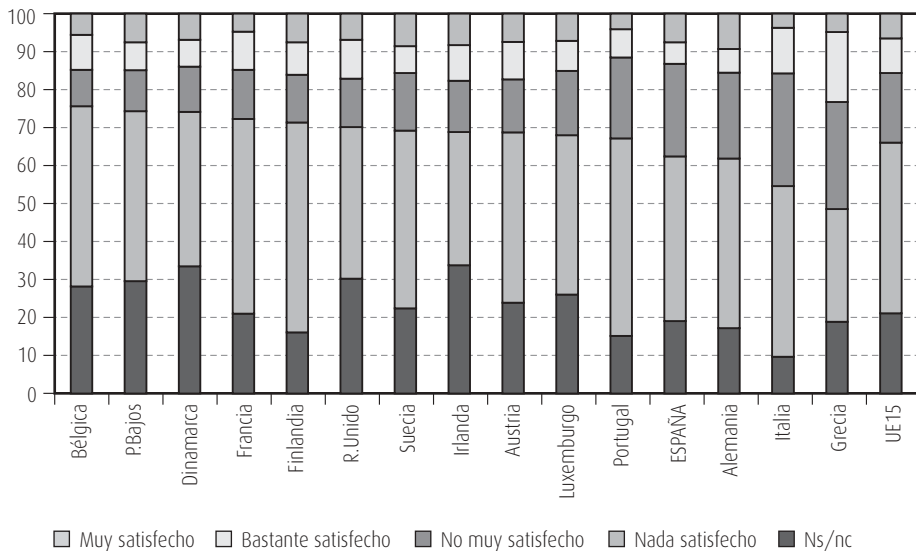
**PAÍSES DE LA UE (1995). OPINIÓN DE LOS PADRES DE ALUMNOS SOBRE CÓMO PREPARAN LOS COLEGIOS A LOS NIÑOS PARA LOS CAMBIOS QUE ESTÁN TENIENDO LUGAR EN LA SOCIEDAD**



Fuente: Elaboración propia con datos del Eurobarómetro 44.0.

Gráfico 5.2

### PAÍSES DE LA UE15 (1995). SATISFACCIÓN DE LOS PADRES DE ALUMNOS CON LA FORMA EN QUE EL COLEGIO AYUDA A SUS HIJOS A DESARROLLAR SU PERSONALIDAD Y AMPLIAR SUS HABILIDADES



Fuente: Elaboración propia con datos del Eurobarómetro 44.0.

El hiato anterior se reduce acusadamente en el caso de España: los porcentajes de padres españoles que valoran positivamente la habilidad para estimular las habilidades y personalidad de sus hijos y la preparación que ofrece la educación obligatoria son casi idénticos (62 y 59%, respectivamente). Esto indica que los padres españoles no comparten el mismo nivel de preocupación sobre la preparación para el futuro que ofrece la educación obligatoria (33% en España y 41% en la UE15).

De hecho, al considerar las razones aducidas por los encuestados para justificar con sus propias palabras su posición respecto a la preparación que ofrece la educación obligatoria, comprobamos que se acentúa la evaluación comparativamente más positiva de los padres españoles (véase cuadros 5.20 y 5.21). A tenor de esta evidencia adicional, se hace patente que en el grupo de padres satisfechos, los españoles son especialmente entusiastas, mientras que en el grupo de los padres insatisfechos, los españoles no son particularmente radicales. Es razonable argüir que las justificaciones «la educación en nuestro país es buena» y «nuestro sistema educativo está muy bien organizado» revelan un mayor entusiasmo que las respuestas «las escuelas se adaptan a los cambios» y «los niños están muy bien informados». Pues bien, los padres españoles están ampliamente sobrerrepresentados entre los que optaron por las justificaciones más entusiastas. Uno de cada cuatro padres

Cuadro 5.20

**RAZONES ARGÜIDAS POR LOS PADRES DE ESTUDIANTES DE 15 PAÍSES EUROPEOS PARA JUSTIFICAR POR QUÉ CONSIDERAN QUE LA ESCUELA OBLIGATORIA PREPARA BIEN A LOS ESTUDIANTES PARA EL FUTURO (RESPUESTA ABIERTA), 1995**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Francia	4,1	3,5	8,0	2,0	4,5	2,5	0,8	3,6	1,0	1,1
Bélgica	13,0	2,6	10,2	4,6	3,2	6,0	1,8	8,0	1,4	2,4
P. Bajos	6,9	1,9	10,0	3,9	6,3	10,3	0,0	8,5	0,6	0,3
Alemania	6,7	5,3	8,4	0,6	6,6	6,5	1,7	8,7	1,0	2,6
Italia	5,7	5,2	4,6	2,5	1,0	3,5	2,5	2,4	0,7	1,5
Luxemburgo	7,0	2,7	5,0	1,4	1,9	2,4	2,2	6,0	0,7	0,9
Dinamarca	6,5	4,5	12,5	10,9	6,2	2,0	0,0	1,4	0,3	0,9
Irlanda	15,3	6,9	4,3	0,8	3,1	2,1	0,3	6,3	1,8	4,4
R. Unido	4,1	1,6	12,2	2,1	4,6	1,1	1,7	8,5	1,0	2,6
Grecia	4,4	5,0	2,6	0,0	4,6	0,3	2,7	4,5	1,1	2,3
ESPAÑA	25,3	5,0	6,8	0,4	3,7	0,2	5,1	5,9	0,2	0,3
Portugal	4,3	6,2	6,3	8,0	1,9	1,8	0,7	2,0	0,8	3,4
Finlandia	10,5	4,2	4,6	1,5	2,4	8,2	0,0	7,1	0,7	1,0
Suecia	10,3	5,2	7,2	3,6	12,2	6,4	2,5	7,4	0,9	0,8
Austria	11,0	6,0	7,0	1,5	5,7	0,8	1,1	3,4	0,6	0,3
UE15	8,2	4,2	8,0	2,0	4,4	3,5	2,0	6,0	0,8	1,8

- (1) La educación en nuestro país es buena  
 (2) Los profesores son buenos o han mejorado  
 (3) Las escuelas se adaptan a los cambios  
 (4) Las escuelas tiene lazos con la práctica y negocios  
 (5) Equipamiento moderno para la enseñanza  
 (6) Las escuelas tratan temas contemporáneos  
 (7) Nuestro sistema educativo está muy bien organizado  
 (8) Los niños están bien informados  
 (9) Hay buen contacto entre los profesores y los niños  
 (10) Mejor o más guía profesional

Fuente: Elaboración propia con datos del Eurobarómetro 44.0.

españoles adujo que la educación en España es buena, mientras que sólo lo hizo uno de cada doce padres europeos.

Por otra parte, los críticos españoles verbalizan comparativamente menos la razón por la cual creen que la escuela prepara mal a los alumnos, lo cual muestra su bajo nivel de radicalidad. Incluso teniendo en cuenta que en España son menos los que consideran que la escuela prepara mal a los estudiantes, los que ofrecen una causa están infrarrepresentados en todas las justificaciones. Por ejemplo, los porcentajes de padres que aducen que «los profesores no son completamente competentes» o que «los niños están mal

Cuadro 5.21

**RAZONES ARGÜIDAS POR LOS PADRES DE ESTUDIANTES DE 15 PAÍSES EUROPEOS PARA JUSTIFICAR POR QUÉ CONSIDERAN QUE LA ESCUELA OBLIGATORIA PREPARA MAL A LOS ESTUDIANTES PARA EL FUTURO (RESPUESTA ABIERTA), 1995**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Francia	13,2	6,9	2,0	2,1	3,9	4,5	10,2	15,0
Bélgica	15,0	5,5	1,5	1,0	4,0	3,2	5,3	7,8
P. Bajos	14,6	8,3	1,0	1,7	1,7	1,8	10,3	4,4
Alemania	12,7	10,3	2,8	3,2	9,2	1,7	0,4	1,7
Italia	17,1	15,2	0,0	1,9	3,6	10,7	10,8	4,6
Luxemburgo	8,4	4,1	1,3	0,2	4,2	5,0	2,7	2,5
Dinamarca	12,0	8,1	1,1	2,9	0,6	2,8	4,9	2,6
Irlanda	4,0	2,6	1,0	2,3	4,3	1,2	0,8	6,2
R. Unido	6,7	6,0	2,2	5,6	1,3	1,7	2,9	10,0
Grecia	7,8	8,2	1,2	3,7	1,0	4,5	0,5	6,6
ESPAÑA	8,1	3,2	1,6	0,8	3,5	1,9	1,3	3,4
Portugal	2,4	8,1	0,0	3,3	1,2	1,7	4,4	7,2
Finlandia	10,5	3,9	0,7	0,5	2,1	2,8	4,1	2,0
Suecia	15,5	6,9	2,3	2,7	0,9	5,5	1,9	3,0
Austria	8,5	7,1	0,6	0,4	4,5	3,3	0,4	1,6
UE15	11,6	8,5	1,6	2,7	4,2	3,9	4,7	6,2

(1) La escuela no se adecua a la velocidad del cambio social

(2) Los profesores no son completamente competentes

(3) No ha suficientes profesores o hay demasiados alumnos

(4) No hay suficiente disciplina

(5) Hay demasiada teoría

(6) La escuela es demasiado tradicional

(7) La escuela no se conecta con la práctica

(8) Los niños están mal preparados para la vida activa/trabajar

Fuente: Elaboración propia con datos del Eurobarómetro 44.0.

preparados para la vida activa» son, respectivamente, el triple y el doble en la UE15 que en España.

■ **3.2. Pero les queda la sensación de que quizá haya problemas con la calidad de la enseñanza**

■ *Nivel medio de la enseñanza en España, si no se compara con otros países*

Sin embargo, a pesar de tantas declaraciones de estar satisfechos, tampoco tienen los encuestados una opinión excelente del sistema educativo visto en su conjunto. Más bien,

tienden a juzgarlo como de calidad media (o mediana), quizá baja si lo comparamos con otros países.

Así, en una escala del 1 («muy bajo») al 5 («muy alto»), por término medio, los padres encuestados colocarían el nivel de enseñanza en España en el 3,0 (cuadro 5.22). Las respuestas, en realidad, se distribuyen con bastante normalidad: la mayoría (50%) lo sitúa en el 3; por debajo, un 5% lo sitúa en el 1 y un 22% en el 2; por arriba, un 15%, en el 4 y un 6% en el 5.

Una calificación así no encaja bien con la satisfacción que, como hemos visto, expresan los padres con el centro escolar de sus hijos, claramente por encima de un nivel medio (4,19 en la escala de 1 a 5). Quizá están pensando en cómo les va la escuela a otros niños, no a sus hijos, o, simplemente, están reflejando las opiniones que, con mayor o menor nitidez, perciben en los medios de comunicación de masas, que, más bien, tienden a ofrecer una imagen negativa o mediocre de nuestra enseñanza. O quizá están respondiendo con toda la autenticidad que cabe, aun cuando al preguntarles por el centro de sus hijos no quieran o puedan contestar con total sinceridad, por las consecuencias que se derivarían de esta respuesta.

Las variaciones de este juicio, menores, apuntarían a la segunda hipótesis, la relativa al consumo de medios de comunicación, aunque también serían compatibles con la existencia de distintos niveles de exigencia. Así, la nota media más baja se la dan a nuestro nivel de enseñanza los entrevistados con estudios superiores (2,69), y la más alta, los que si acaso han completado la enseñanza primaria (3,20) (cuadro 5.23). En la misma línea se sitúa la diferencia entre los entrevistados de estatus alto (2,65) y los de estatus medio bajo o bajo (3,33). Quizá porque su perspectiva es más amplia, e incluye alguna comparación implícita o explícita con lo que pasa fuera de las fronteras españolas, quienes usan algún idioma extranjero en su vida cotidiana albergan un juicio más severo (3,02) que quienes no

Cuadro 5.22

**DEL 1 AL 5, SIENDO EL 1 «MUY BAJO» Y EL 5 «MUY ALTO», POR LO QUE USTED SABE, ¿QUÉ NÚMERO REFLEJARÍA MEJOR EL NIVEL DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA?**

1 (muy bajo)	4,8
2	22,2
3	50,0
4	15,2
5 (muy alto)	6,0
Ns/nc	1,8
Media	3,0
<i>N (mitad B de entrevistados)</i>	<i>416</i>

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

Cuadro 5.23

DEL 1 AL 5, SIENDO EL 1 «MUY BAJO» Y EL 5 «MUY ALTO», POR LO QUE USTED SABE, ¿QUÉ NÚMERO REFLEJARÍA MEJOR EL NIVEL DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA?

	MEDIA	N (MITAD B DE ENTREVISTADOS)
Total	2,95	416
<b>Estudios del entrevistado</b>		
Hasta primarios completos	3,20	169
Secundarios	2,84	144
Superiores	2,69	102
<b>Estatus socioeconómico del hogar</b>		
Alto	2,65	73
Medio-alto	2,87	87
Medio	2,97	185
Medio-bajo y bajo	3,33	71
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>		
Española	2,91	389
Extranjera	3,57	27
<b>Número de libros en el hogar</b>		
Hasta 50	3,26	123
De 51 a 100	2,99	113
De 101 a 200	2,72	90
Más de 200	2,76	85
<b>El entrevistado usa un idioma extranjero</b>		
Sí	2,65	71
No	3,02	345

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

lo usan (2,65). Sin embargo, en la medida en que se compara con el exterior, también influye el término de la comparación: los padres con nacionalidad extranjera tienen un juicio más positivo (3,57) que los que tienen nacionalidad española (2,91), quizá porque están comparando con sus países de procedencia, muchos de los cuales no destacan, precisamente, por la calidad de su sistema educativo.

■ *Pero el nivel de la enseñanza en España es medio-bajo, si se compara con otros países*

De todos modos, cuando se establecen claramente los términos de la comparación, el panorama es algo distinto. Les preguntamos por la posición que, grosso modo, ocupa Espa-

ña en las clasificaciones de países resultantes de los estudios PISA, de la OCDE, sin citarlos expresamente. Por un lado, quisimos saber si colocaban el nivel de conocimientos de los alumnos españoles en Lectura en el tercio superior, en el medio o en el inferior entre los países avanzados (europeos, Estados Unidos, Japón y otros).

Cuadro 5.24

### PAÍSES DE LA OCDE (2006). RESULTADOS DEL ESTUDIO PISA EN CIENCIAS, LECTURA Y MATEMÁTICAS

CIENCIAS		LECTURA		MATEMÁTICAS	
PAÍS	PUNTUACIÓN MEDIA	PAÍS	PUNTUACIÓN MEDIA	PAÍS	PUNTUACIÓN MEDIA
Finlandia	563	Corea del Sur	556	Finlandia	548
Canadá	534	Finlandia	547	Corea del Sur	547
Japón	531	Canadá	527	Holanda	531
Nueva Zelanda	530	Nueva Zelanda	521	Suiza	530
Australia	527	Irlanda	517	Canadá	527
Holanda	525	Australia	513	Japón	523
Corea del Sur	522	Polonia	508	Nueva Zelanda	522
Alemania	516	Suecia	507	Bélgica	520
R. Unido	515	Holanda	507	Australia	520
R. Checa	513	Bélgica	501	Dinamarca	513
Suiza	512	Suiza	499	R. Checa	510
Austria	511	Japón	498	Islandia	506
Bélgica	510	R. Unido	495	Austria	505
Irlanda	508	Alemania	495	Alemania	504
Hungría	504	Dinamarca	494	Suecia	502
Suecia	503	Austria	490	Irlanda	501
Polonia	498	Francia	488	Francia	496
Dinamarca	496	Islandia	484	R. Unido	495
Francia	495	Noruega	484	Polonia	495
Islandia	491	R. Checa	483	Eslovaquia	492
Estados Unidos	489	Hungría	482	Hungría	491
Eslovaquia	488	Luxemburgo	479	Luxemburgo	490
ESPAÑA	488	Portugal	472	Noruega	490
Noruega	487	Italia	469	ESPAÑA	480
Luxemburgo	486	Eslovaquia	466	Estados Unidos	474
Italia	475	ESPAÑA	461	Portugal	466
Portugal	474	Grecia	460	Italia	462
Grecia	473	Turquía	447	Grecia	459
Turquía	424	México	410	Turquía	424
México	410	Estados Unidos	n.d.	México	406

Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2006.



Como se observa en el cuadro 5.24, los resultados de los alumnos españoles en la prueba de Lectura se situaron en 2006 claramente en el último tercio de la clasificación por países, relativamente lejos de las puntuaciones del tercio medio, y apenas por encima de los resultados de Grecia y Turquía. Los padres españoles, sin embargo, parecen albergar dudas sobre la posición española. La mitad (50,5%) sitúa a España en el tercio inferior, pero casi dos quintos (37%) la sitúan en el tercio medio, y son poquísimos los que optan por el superior (5%) (cuadro 5.25). Es decir, el juicio medio manifestado por los españoles iría un poco desencaminado, quizá recordando resultados de años anteriores, en los que la posición española era mejor.

Casi no hay variaciones reseñables en esta percepción, salvo que los hombres son algo más optimistas que las mujeres, que los encuestados menos educados lo son más que los universitarios y que los padres extranjeros lo son mucho más que los españoles, en la línea de su percepción del nivel de enseñanza en España ya mencionada.

En Ciencias, España también se sitúa en el último tercio, aunque lo más probable es que la diferencia del resultado español con el de varios países del tercio medio no sea estadísticamente significativa. Por ello, más bien, habría que situarlo en una zona intermedia entre ambos. En este caso, la percepción de los padres españoles es también relativamente ajustada a la realidad, pues un 40% sitúa a España en el tercio medio y un 46% en el inferior, siendo muy pocos (4%) los que se alejan totalmente de la situación real

Cuadro 5.25

**POR LO QUE USTED HA LEÍDO U OÍDO HABLAR, ¿QUÉ POSICIÓN APROXIMADA OCUPA ESPAÑA ENTRE LOS PAÍSES AVANZADOS (EUROPEOS, ESTADOS UNIDOS, JAPÓN Y OTROS) SEGÚN EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES EN LECTURA?**

	EN EL TERCIO SUPERIOR	EN EL TERCIO MEDIO	EN EL TERCIO INFERIOR	NS/NC	N (MITAD A DE ENTREVISTADOS)
Total	4,6	37,1	50,5	7,8	404
<b>Sexo del entrevistado</b>					
Hombre	12,9	32	47	8,1	76
Mujer	2,7	38,3	51,3	7,7	328
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	1,4	46,4	40,1	12,1	157
Secundarios	7,1	32	55,5	5,4	161
Superiores	5,9	29,6	60	4,5	86
<b>Nacionalidad del entrevistado</b>					
Española	4,3	33,9	54,1	7,7	367
Extranjera	8,1	68,2	14,7	9	37

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

(cuadro 5.26). De nuevo, los más pesimistas son los más educados y los menos, los menos educados.

Cuadro 5.26

**POR LO QUE USTED HA LEÍDO U OÍDO HABLAR, ¿QUÉ POSICIÓN APROXIMADA OCUPA ESPAÑA ENTRE LOS PAÍSES AVANZADOS (EUROPEOS, ESTADOS UNIDOS, JAPÓN Y OTROS) SEGÚN EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES EN CIENCIAS?**

	EN EL TERCIO SUPERIOR	EN EL TERCIO MEDIO	EN EL TERCIO INFERIOR	NS/NC	N (MITAD B DE ENTREVISTADOS)
Total	3,8	39,9	45,8	10,4	416
<b>Estudios del entrevistado</b>					
Hasta primarios completos	5,1	46	34,2	14,7	169
Secundarios	3	41,2	45,9	9,9	144
Superiores	2,9	28,1	64,9	4,1	102

Fuente: Encuesta ASP 08.045.





**6**

## **CONCLUSIONES**



## 6. CONCLUSIONES

Los procesos educativos los protagonizan los estudiantes mismos y, con ellos, sus padres y sus profesores. A distancia, aparecen los políticos y los empresarios de la educación, y los administradores de los recursos educativos (privados o públicos). Éstos son como actores de carácter que, amigos del productor de la película, tratan de ampliar su parte, forzando el texto original. Pero aunque lo consiguen en el corto plazo, en el largo, el texto original suele encontrar la forma de imponerse en última instancia, y devolver, una y otra vez, a los tres actores principales, los alumnos, los padres y los profesores, su posición central. Este libro está dedicado al análisis de uno de estos tres actores, los padres.

Comenzamos considerando la influencia de los padres en su sentido más amplio, una influencia que se hace sentir en el legado genético, el tipo de familia y el nivel educativo (y el estatus socioeconómico) de la familia, así como en el tipo de centro que los padres eligen, dentro de ciertos límites. Al hacerlo así, enfatizamos la importancia del factor genético, bastante descuidado en las discusiones sobre educación, y el carácter problemático y complejo de las influencias recíprocas del nivel socioeconómico, y educativo, cuando se observan los procesos en una perspectiva intergeneracional.

Centrando la atención en el fenómeno de la implicación de los padres en la educación de los hijos, vamos exponiendo y comentando los resultados de una encuesta a una muestra representativa de los padres de alumnos de Primaria y ESO en España; una muestra en la que la persona elegida para la entrevista es el padre que más se dedica a la educación de los hijos, que suele ser la madre.

La encuesta confirma la impresión general de que los padres se consideran los primeros responsables de la educación de sus hijos, lo que se corresponde con un lugar común ampliamente compartido, porque también son considerados como tales por los demás. Creen también que es la familia la que de hecho influye más en esa educación; un juicio que los profesores, por ejemplo, no comparten en la misma medida, pues éstos son más sensibles a los efectos de la propia escuela e incluso de los medios de comunicación.<sup>1</sup> Tam-

---

<sup>1</sup> En general, las referencias que hagamos a los profesores en estas conclusiones se apoyan en otra investigación reciente: Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos: una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*, disponible en [www.asp-research.com](http://www.asp-research.com)

bién, ciertamente, atribuyen a los niños, desde una temprana edad, una responsabilidad por su educación. Conviene tener en cuenta, de todos modos, que centrar el foco de atención en la responsabilidad de las familias (y los niños) se puede traducir, a nuestro juicio, desafortunadamente, en una discusión que preste menor atención a la escuela y los procesos educativos en sí mismos, es decir, en los detalles de los problemas de la oferta educativa.

Interesa observar las primeras decisiones correspondientes a esta implicación de los padres en la educación, como son la de llevar los hijos a un centro antes o después, y la de elegir un centro u otro. Les llevan muy pronto a la escuela (entre los 2 y los 3 años de edad). Destacan por hacerlo antes los padres no creyentes frente a los creyentes, lo que deja abierta la puerta a averiguaciones ulteriores para determinar si tener una cultura moral precisa y robusta que transmitir hace a los padres más reticentes a seguir la generalizada tendencia de la escolarización temprana.<sup>2</sup>

Pero quizá lo más interesante se refiere a cómo usan los padres su margen de libertad a la hora de elegir centro. El margen es estrecho, si se piensa que, por lo pronto, en las poblaciones pequeñas es casi inexistente. Y allí dónde sí lo hay, y donde cabe, por ejemplo, elegir entre varios centros públicos o entre éstos y algún concertado, quizá añadiendo alguno privado puro, hay que tener muy en cuenta las consideraciones de coste. Teóricamente no debería haber diferencias entre públicos y concertados, ambos, en principio, gratuitos. Sin embargo, en la realidad, que todos conocen, las subvenciones públicas no cubren los costes reales de los concertados, lo que obliga a éstos a cubrir los costes de su enseñanza mediante cuotas, modestas, por servicios en principio no contabilizables como escolares (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003: 390-394). Estas cuotas no son elevadas, pero pueden acabar disuadiendo a familias de pocos ingresos. Obviamente, son muchas más las familias disuadidas de optar por un centro privado puro, pues en este caso tienen que pagar un precio de mercado, fácilmente cercano a los 6.000 euros anuales.

Y finalmente, allí donde la familia elige, el resultado final es incierto. Elegir es ponerse a la cola, y someterse a unos baremos de cercanía, presencia de otros hermanos en el colegio y niveles de renta, por lo cual puede muy bien pasar que después de haber elegido un centro, la familia se encuentre con que el centro (más bien la administración educativa) «no le elige a ella»; y la familia, sin plaza por no tener la puntuación suficiente, tenga que conformarse con su segunda o tercera opción.

Aun con todas estas circunstancias, los padres suelen usar su margen de libertad de elección, informándose de varios centros (más de 2, de media: una media que no parece haberse movido a lo largo de la última década). Al final, el reparto actual del alumnado

---

<sup>2</sup> Por supuesto, la base empírica para dicha aseveración es insuficiente, por el momento, por lo que hemos de interpretarla como una sugerencia para futuros estudios (los datos son escasos, en esta ocasión, y las transiciones, dudosas).

entre centros públicos, concertados y privados nos da una distribución desigual muy a favor de los públicos, si bien las preferencias de los padres irían en la dirección de un equilibrio mayor entre públicos y privados.

Cabe aumentar ese margen de elección recurriendo a diversos mecanismos. En el libro, dedicamos algunas páginas a resumir el estado actual de la cuestión sobre uno de ellos, el cheque escolar, tal como se plantea en los Estados Unidos (sin que se deba perder de vista, ni mucho menos, que hay otras experiencias, como la de Suecia), precisamente porque el cheque está previsto como un mecanismo facilitador de la libre elección de centro por los padres, los cuales, se supone, son los primeros responsables de la educación de sus hijos. La discusión del caso americano pone de relieve la variedad de las formas del cheque escolar y de las preferencias por una educación de calidad (atenta a otros criterios, también), a lo que son especialmente sensibles tanto las clases con más estudios como las clases más modestas.

Trasladando la atención a España, nos planteamos la cuestión de qué ocurriría si en ella algún mecanismo, quizá análogo al cheque escolar, permitiera ampliar el margen de elección de los padres. Por lo pronto, parece que el cheque escolar le parece bien, en principio, a dos tercios de los padres consultados, una proporción que es sustancialmente mayor a la de hace ocho años (en torno a la mitad de los padres encuestados). Si pudiera, un tercio de los padres que tienen sus hijos en el sector público los llevarían (con seguridad o con probabilidad) a colegios concertados o privados puros, mientras que cerca de la mitad de quienes los tienen matriculados en el sector privado o concertado los llevaría a un centro público. Pero, aunque al final los pesos relativos de la enseñanza pública y concertada/privada casi no cambiarían (al menos, en el corto y el medio plazo), quizá lo más interesante de este simulacro es ver lo que pasaría con la composición social del alumnado de unos y otros centros. Ocurriría que se reducirían las desigualdades de composición social entre, por una parte, los centros públicos y, por otra, los concertados y privados puros.

Finalmente, hay otra dimensión interesante de lo que podría ser una ampliación del margen de libertad de elección de esos padres, responsables primeros de la educación de sus hijos (según suele rezar el discurso de muy variadas corrientes ideológicas, que en este caso conviven en un clima de consenso). Nos referimos a cuál sea la lengua de la enseñanza en las comunidades bilingües. Aquí resulta llamativo que la evolución de la realidad (percibida por los padres) parece ir en la dirección de que esta lengua sea sólo o sobre todo la lengua vernácula, mientras que la evolución de la preferencia de los padres va, más bien, en la dirección de un mayor equilibrio entre la lengua vernácula y la lengua común.

El paso siguiente ha consistido en atender a una variedad de detalles específicos de la implicación de los padres en la educación de sus hijos tanto en la escuela como en el hogar, que cabe entender como un centro educativo sui generis. Hemos comenzado con una discusión de la problemática de esa implicación apoyándonos en una literatura variada, que tiende a aducir distintas razones a favor de esa implicación y las corrobora con una eviden-



cia empírica procedente de Estados Unidos y de Europa; y así se van comentando varios aspectos de esa implicación de los padres (en los deberes de los hijos, en las conversaciones con ellos, en el acompañarles a unas u otras actividades de carácter educativo, por ejemplo), que serán luego tenidos en cuenta al considerar la evidencia proporcionada por nuestra encuesta.

Esta evidencia sugiere, sin embargo, que los padres cuentan sólo con una dosis módica de información sobre el funcionamiento de los centros (que proporcionan poca), y albergan una sensación de escasa influencia y poca participación en ellos; y de esa evidencia se desprende asimismo la sensación de que, a estos efectos, las cosas no van a mejor en los últimos años. La visión de los padres parece corroborada por lo que sobre la participación de los padres dicen los directores de centros, como se desprende de otros estudios, que a su vez permiten ver cómo, en una comparación con otros países, la influencia de los padres españoles en los centros parece relativamente menor. Todo ello se refleja, por lo demás, en muy bajas tasas de participación en las elecciones a representantes en los consejos escolares (si se atiende a los datos oficiales, aunque parezcan más altas si se dan por buenos los recuerdos manifiestos de los padres, que pueden estar distorsionados).

Ahora bien, si éste es el nivel de participación, la pregunta siguiente es, ¿qué cabe esperar de cuál sea la sustancia de esta participación de los padres? La respuesta puede venir, al menos en parte, de la observación de cuáles sean los criterios de los padres a la hora de entender y valorar la educación y los diferentes recursos o instrumentos educativos.

Los padres tienen la sensación de que el nivel de exigencia es entre adecuado (45%) y demasiado bajo (46%), con sólo una mínima proporción que lo considera demasiado alto (5%). Si son como el conjunto de los españoles adultos, entonces apenas estarán preocupados por «lo poco que los profesores exigen a los alumnos» ni por los que pudieran ser los problemas (es decir, el carácter insuficiente o inadecuado) de los contenidos de la enseñanza. Parece interesarles en particular la enseñanza de las Matemáticas y del Inglés (y sustancialmente menos otras asignaturas, como la Química y la Filosofía, por ejemplo); lo que quizá contrasta con lo que se suele entender que son los resultados, no muy altos, de los alumnos en tales materias.<sup>3</sup>

Tampoco parece que los padres estén muy atentos a los métodos de enseñanza. Quieren, sí, que el sistema educativo ocupe la mayor parte del tiempo de los alumnos, dejándoles poco tiempo libre; pero, para ellos, esa ocupación del tiempo debe estar orientada no

---

<sup>3</sup> El tema requiere, por supuesto, tratamiento aparte. Cabe recordar, en todo caso, los resultados de los estudios PISA de los últimos años, y, más en concreto, a título de ilustración, entre las pocas pruebas de las que disponemos en España, los recientes tests a todos los alumnos de 3º de ESO escolarizados en la Comunidad de Madrid, en los que la tasa de suspensos en la prueba de Matemáticas ha sido del 69%. Véase «Prueba de conocimientos de la Comunidad de Madrid de 3º ESO. Junio 2008», disponible en la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

a que el centro proporcione un ambiente en el que «cada estudiante intente destacar en los estudios de modo que se acostumbre a dar el máximo de sí mismo» (opción que elige el 29%), sino a que el ambiente sea uno en que «los estudiantes convivan entre sí y estén a gusto, evitando que haya competencia entre ellos» (63%).<sup>4</sup> Por lo demás, esta actitud, digamos, un tanto relajada de los padres españoles es corroborada por el análisis comparado de su caso con el de otros padres europeos, que muestra una mayor disposición de los españoles a entender que el objetivo principal de la educación es «preparar para vivir en sociedad y adaptarse a los cambios», y una menor disposición a entender que sea «preparar para una carrera profesional». En sintonía con ello, mientras que el 24% de los padres españoles prima los conocimientos básicos como objetivo de la educación, lo hace así el 53% del total de los padres de la UE15.

Con todo, muchos padres (75%) complementan la escuela con actividades extraescolares con una dimensión educativa *sensu lato*, que incluyen, sobre todo, actividades deportivas y, en menor medida, enseñanza de idiomas, lo que se complementa con un refuerzo de las asignaturas escolares (Matemáticas, en particular), la informática y actividades artísticas (baile y música). También sucede que más de la mitad de los padres asisten a representaciones teatrales o espectáculos musicales en los colegios en las que participa su hijo (58% en 2008; un claro aumento respecto al 42% que lo hacía en el año 2000).

Los hogares pueden ser considerados como centros educativos y están dotados, en este sentido, de un repertorio amplio de recursos educativos, que han ido cambiando en los últimos años. Es posible que el número de libros haya descendido ligeramente (200 de media en 2000, 178 en 2008; pero el dato es blando y necesita contrastación), mientras que, en cambio, ha aumentado la dotación de aparatos electrónicos de (posible) instrucción y entretenimiento, en particular los ordenadores (22% con ordenador con internet en 2000; 77% en 2008), lo que supone para los hijos en hogares con ordenador (el 90% del total) en torno a 1 hora de uso diario, a lo que habría que añadir 1,3 horas de televisión en todos los hogares, y el uso diario o muy frecuente del Messenger y de la videoconsola de juegos de una parte importante de los alumnos (27% en el caso del Messenger y 27% en el de la videoconsola).

A ello hay que añadir la implicación *directa* de los padres en la educación de los hijos. Los estudiantes de ESO dedican 7,8 horas a la semana a estudiar fuera del horario escolar. Una buena parte de los padres ayuda a sus hijos con los deberes. Esto ocurre bastante más ahora (56% los ayuda siempre, casi siempre o bastantes veces; y 12%, nunca o casi nunca) que antes (las cifras en 2000 son de 39%, y 23%, respectivamente), sin que ello suponga, sin embargo, una posición mejor en España que en la media de los países de la OCDE.

---

<sup>4</sup> Una alternativa formulada en términos parecidos en el año 2000 dio un resultado un poco más contrastado aún, de 10% frente a 81%; aunque hay que tener en cuenta que la formulación, en ambos casos, incluye más de un tema y permite varias interpretaciones.

Un aumento de la implicación directa de los padres en la educación de los hijos se observa también si se atiende a su actividad de preguntar la lección y leer con los hijos en voz alta, en cuanto a alumnos de Primaria. La pauta se repite en lo que se refiere a haber ido al teatro o asistido a un espectáculo en vivo similar con su hijo (23% en 2000, 34% en 2008) o haber ido a un museo o una exposición (19% en 2000; 48% en 2008). También hablan los padres con los hijos sobre la marcha de sus estudios con frecuencia (84%, varias veces a la semana), lo que se extiende, en menor medida, a una conversación sobre asuntos políticos y sociales de actualidad (32%, en el caso de los alumnos de ESO).

A la postre, los padres están bastante satisfechos con su propia implicación en la educación de sus hijos (se dan una puntuación de 4,1 en una escala de 1 a 5) y, lógicamente, las madres más que los padres (43% de madres muy satisfechas versus 28% de padres muy satisfechos). Ello responde a su experiencia, pero también a la comparación entre lo que ellos hacen y lo que sus propios padres hicieron por ellos, que se entiende que fue menos que lo que ellos hacen por la educación de sus hijos (y la proporción de quienes así piensan parece haber aumentado desde el año 2000: 53% entonces, 68% ahora). Vistos en el contexto europeo (la Europa de los 15), los padres españoles se sitúan entre quienes están más satisfechos de sí mismos, junto con los griegos, los irlandeses y los italianos; quizá porque son muy conscientes de sus esfuerzos, quizá porque sus criterios de lo que es la buena educación de los hijos les hace verlo así.

En definitiva, la hora de la verdad llega cuando se miden objetivamente los resultados de la educación y se comparan los esfuerzos con los resultados. En sentido estricto, a qué llamemos educación o buena educación es una cuestión ardua y abierta a varias interpretaciones, que incorpora valoraciones sobre las que las ciencias sociales empíricas contemporáneas tienen poco que decir. Lo que dicen se lo toman prestado a otras disciplinas, o a lo que los estudiosos consideran, tácitamente, como el sentir común en su medio habitual. La teoría social clásica, en cambio, sí se expresó con claridad al respecto; y la tradición cristiana, por ejemplo, ha hecho lo propio. Hoy, las cosas parecen un poco más inciertas.

Llegados a este punto, cabe adelantar la posición filosófica del autor o los autores en cuestión, o bien optar por apuntar el problema, y dejar preparado el terreno para lo que sería otra discusión,<sup>5</sup> y una vez hecho esto, proceder a una vía media, centrando la atención en algunos temas. Esto es lo que haremos aquí, contentándonos con centrar la atención en dos aspectos limitados pero importantes y relativamente claros y poco controvertidos de lo que es una buena educación, según los cuales juzgar el sistema y sus diferentes componentes: primero, que los niños adquieran hábitos de esfuerzo y de urbanidad, y sentido de

<sup>5</sup> Por supuesto que este libro incluye tomas de posición valorativas, pero el problema de la perspectiva moral no está temáticamente tratado en él. Discusiones más explícitas sobre la cuestión pueden verse en los tres libros sobre el sistema educativo español ya citados (Pérez-Díaz y Rodríguez 2001, 2002 y 2003), y, entre otros, en dos artículos (Pérez-Díaz 1996 y 2000).

responsabilidad, y segundo, que los niños tengan unos resultados escolares satisfactorios, en el sentido más convencional, y básico, esto es, que no suspendan sus asignaturas y no tengan que repetir el curso.

Por lo que se refiere al primer conjunto de resultados, digamos, mínimamente morales (de mores o costumbres), cabe señalar que los padres parecen satisfechos con la educación escolar de sus hijos y valoran bien a los centros en tanto que inculcan en los niños hábitos de esfuerzo (puntuación de 3,9 en una escala de 1 a 5), urbanidad (4,1) y sentido de responsabilidad (4,1). Ello tiene su contrapunto, sin embargo, en que quizá perciban ahora más problemas de disciplina que en el pasado (en 2008, 17% mencionan que sus hijos han recibido amonestaciones o apercibimientos por mala conducta; 13% en 2000); a lo que cabe añadir lo que se aduce sobre el acoso escolar, al reconocer el 12% de los entrevistados que su hijo se ha sentido acosado a lo largo del curso.

Los padres también suelen estar satisfechos de los resultados educativos. A medio plazo, más de la mitad de los padres esperan que el rendimiento educativo de sus hijos sea tal que les permita completar estudios universitarios. Esta expectativa es más bien una esperanza imbuida de cierto optimismo si se compara con lo que sabemos sobre las cohortes actuales de 25 a 34 años de españoles, de los que sólo algo más de una cuarta parte acaba obteniendo un título universitario. Este optimismo se corresponde bien con un alto grado de satisfacción con los resultados escolares del momento (los padres puntúan su satisfacción con un 4,1 en una escala de 1 a 5), y con su alta estima por la preparación y la dedicación de los profesores. Los padres españoles suelen estar más satisfechos con los centros que la media europea; aunque, curiosamente, cuando se les solicita que proporcionen una causa o una explicación de su satisfacción, lo hacen en menor medida que los europeos, como si verbalizaran, o reflexionaran sobre la cuestión, con mayor dificultad.

No es que no haya entre ellos algunas dudas, a pesar de todo, sobre la calidad de la educación. Una pregunta directa sobre el nivel de la enseñanza en España da una puntuación de 3 en una escala de 1 a 5; y recordemos el dato, antes señalado, de que la mayor parte cree que el nivel de exigencia general es entre demasiado bajo y adecuado. Se trata de una puntuación que parece corresponderse con los *rankings* establecidos, para los países de la OCDE, por los últimos estudios PISA, relativos a los resultados en Ciencias, Lectura y Matemáticas, que sitúan a España, grosso modo, en el tercio inferior de la lista, en las tres áreas.<sup>6</sup>

En todo caso, es poco probable que la calidad de la educación se haya movido mucho de nivel en la última década. En el libro dedicamos buena parte de la discusión final al tema de los suspensos en las evaluaciones de la ESO, y comenzamos por destacar la notable esta-

---

<sup>6</sup> Por supuesto, un análisis más preciso tendría que diferenciar los resultados, entre otras cosas, por regiones y por provincias españolas.

bilidad de los resultados al respecto, dado que se pasa de una media de 1,76 asignaturas suspendidas en el año 2000, a 1,79 suspensos en 2008.

Pero quizá lo más relevante reside en el análisis de los condicionantes o factores explicativos de la distribución de los resultados, el cual tiene una doble utilidad. Por una parte, permite complementar la discusión que hasta ahora se ha hecho, centrada en la opinión del conjunto de la población entrevistada, con una visión más diferenciada de su composición. Por otra, sobre todo, permite recapitular las enseñanzas principales de este trabajo, a la vez que enfocamos el argumento en los efectos de la implicación de los padres sobre la educación de los hijos, en el contexto de otros factores.

En definitiva, los datos sugieren la importancia relativa de determinados factores estructurales. Así se observa una correlación muy fuerte entre el sexo del estudiante y los resultados escolares, obviamente mediada por variables de comportamiento de los propios estudiantes; y una importancia notable del estatus educativo (y por implicación, socioeconómico) de la familia, que, sin embargo, se pierde cuando se tiene en cuenta, precisamente, el grado de implicación de los padres en la educación de los hijos. Por otra parte, el efecto ambiental de una presencia nutrida de inmigrantes parece importante, conservando su importancia aun controlando la influencia de otras variables.

Es claro el efecto positivo de la implicación de los padres en general, aunque dicho efecto es más visible con unos indicadores (ver menos la televisión en casa, más actividades extraescolares, más esfuerzos de información en la búsqueda de colegio para el hijo) que con otros.

Finalmente, *last but not least*, llama la atención la importancia de las variables de comportamiento de los propios estudiantes, que miden (indirectamente) su esfuerzo en el estudio y su autodisciplina. Lo que nos permite terminar recordando la importancia de tomar en serio la imputación de responsabilidad a los niños desde una temprana edad, como señalan los padres, y, en definitiva, el papel esencial de los alumnos, como agentes responsables de sí mismos, dotados de una voluntad libre, en el funcionamiento del sistema educativo.



**ANEXOS**



## ANEXOS

### ■ FICHA TÉCNICA DE LA ENCUESTA ASP 08.045

- Universo. Hogares con niños que cursan Primaria o Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del territorio nacional peninsular, Canarias y Baleares.

- Diseño muestral. La selección de la muestra se estructuró en tres fases: los municipios, el hogar y la persona o el estudiante sobre quién se realizaría la entrevista.

• Selección de los municipios. Para la selección de los municipios se aplicó el coeficiente de elevación  $N/n$  (siendo «N» el tamaño de la población en estudio y «n» el número de entrevistas a realizar) a un listado con los municipios del territorio nacional peninsular, Baleares y Canarias ordenados en función de su tamaño de población. El inicio del recuento se estableció aleatoriamente. Se han tocado un total de 1.749 municipios. Como resultado de esta aplicación se obtuvo una distribución de los puntos de muestreo proporcional al tamaño de los municipios y que garantiza la realización de una entrevista cada  $N/n$  habitantes.

• Selección del hogar. Una vez definidos los municipios, los hogares fueron elegidos de forma probabilística a partir del directorio Dirinfo, una vez depurado por IMOP.

• Selección del individuo. Aquella persona que más se ocupa de los asuntos escolares de los niños de ese hogar que cursan Primaria o ESO. Como algunas de las preguntas aludían a un hijo en concreto, cuando en el hogar había más de un niño en Primaria o ESO se seleccionó uno aleatoriamente, sobre el cual versaron las preguntas. Es decir, en algunos casos la unidad de análisis es la persona que más se ocupa de las actividades escolares y, en otros, es el propio estudiante, aunque sea el responsable el que responda por él.

- Tamaño muestral. 820 entrevistas.

- Técnica de entrevista. Entrevista telefónica asistida por ordenador.

- Error muestral. Para las preguntas comunes a todos los entrevistados y en el supuesto de  $p=q=50\%$  y para un nivel de confianza del 95,5%, el error máximo de los datos es de  $\pm 3,5\%$ . Para las preguntas realizadas solamente a la mitad de la muestra, el error se eleva al  $\pm 4,9\%$ .



- Trabajo de campo. Llevado a cabo por Imop Encuestas, desde el 22 de mayo al 5 de junio de 2008.

- Proceso de datos. Antes del análisis los datos fueron sometidos a dos equilibrajes distintos, uno para igualarlo al universo de niños matriculados en Primaria o ESO y otro para darles el peso de los hogares y así anular los posibles desequilibrios que las incidencias del trabajo de campo pudieran haber introducido. En el primer caso se utilizaron las siguientes matrices: comunidad autónoma (Andalucía, Cataluña, Galicia, Madrid, Comunidad Valenciana, País Vasco y resto) x tamaño de población, comunidad autónoma x tamaño de hogar, sexo del estudiante x ciclo educativo y tipo de centro de estudios x ciclo educativo. El universo de referencia fue estimado por Imop a partir de datos propios y la información facilitada por el Ministerio de Educación. En el segundo caso se utilizaron las matrices comunidad autónoma (Andalucía, Cataluña, Galicia, Madrid, Comunidad Valenciana, País Vasco y resto) x tamaño de población y comunidad autónoma x tamaño de hogar. El universo de referencia se estableció a partir de datos internos de Imop.

## ■ COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

### GRUPO DEL SUR DE MADRID (4 de junio de 2008)

NOMBRE	EDAD	PROFESIÓN	SEXO DEL HIJO O LOS HIJOS	CURSO DEL HIJO O LOS HIJOS	TIPO DE CENTRO ESCOLAR
Andrés	42	Ferrallista	Varón	2º ESO	Público
Javier	41	Funcionario (nivel C)	Mujer	2º ESO	Concertado religioso
María del Mar	41	Funcionaria (nivel C)	Mujer	1º ESO	Concertado laico
María Dolores	—	Ama de casa	Varón	1º ESO	Público
Milagros	48	Cajera supermercado	Varón	2º ESO	Concertado laico
Purificación	47	Limpieza	Mujer	2º ESO	Público
Rosa	—	Ama de casa	Mujer	4º ESO	Público
Rosario	—	—	Mujer	2º ESO	Concertado laico

### GRUPO MADRID CENTRO (5 de junio de 2008)

NOMBRE	EDAD	PROFESIÓN	SEXO DEL HIJO O LOS HIJOS	CURSO DEL HIJO O LOS HIJOS	TIPO DE CENTRO ESCOLAR
Alicia	39	Ama de casa	Mujer/Mujer	3º/4º Primaria	Concertado religioso
Carmen	48	Ama de casa	Varón	2º Primaria	Privado laico
Lola	40	Funcionaria (nivel A)	Mujer	2º Primaria	Concertado religioso
Eduardo	46	Mando superior empresa	Mujer	3º Primaria	Concertado religioso
Fernando	46	Directivo empresa	Mujer	2º Primaria	Privado laico
Javier	45	Autónomo	Varón	1º Primaria	Privado religioso
Julio	44	Funcionario	Mujer	1º Primaria	Público
Charo	42	Tasadora	Mujer	3º Primaria	Concertado religioso





## BIBLIOGRAFÍA



## BIBLIOGRAFÍA

### ■ Referencias bibliográficas

- ALBERTINI, Marco y Jaap DRONKERS. 2003. «Intergenerational Effects of Divorce in a Mediterranean and Catholic Society: Evidence from Italy», *European University Institute Working Paper*, 2003/11.
- ASTONE, Nan Marie y Sara S. McLANAHAN. 1991. «Family structure, parental practices, and high school completion», *American Sociological Review*, 56, 3: 309-320.
- BEATTIE, Nicholas. 1978. «Formalized Parent Participation in Education. A comparative perspective (France, German Federal Republic, England and Wales)», *Comparative Education*, 14, 1: 41-48.
- BECKER, Gary S. 1981. *A treatise on the family*. Cambridge: Harvard University Press.
- BHROLCHÁIN, Máire Ní, Roma CHAPPELL, Ian DIAMOND y Catherine JAMESON. 2000. «Parental Divorce and Outcomes for Children: Evidence and Interpretation», *European Sociological Review*, 16, 1: 67-91.
- BIBLARZ, Timothy J. y Adrian E. RAFTERY. 1999. «Family structure, educational attainment, and socioeconomic success: rethinking the 'pathology of patriarchy'», *American Journal of Sociology*, 105, 2: 321-365.
- BJÖRKLUND, Anders, Donna K. GINTHER y Marianne SUNDSTRÖM. 2007. «Family structure and child outcomes in the USA and Sweden», *Journal of Population Economics*, 20: 183-201.
- BJÖRKLUND, Anders, Mikael LINDAHL y Erik PLUG. 2004. «Intergenerational Effects in Sweden: What Can We Learn from Adoption Data?», *IZA Discussion Paper Series*, 1194.
- BLACK, Sandra E., Paul J. DEVEREUX y Kjell G. SALVANES. 2004. «Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital», manuscrito no publicado.
- BLAU, Peter y O. D. DUNCAN. 1967. *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley.
- BLOSSFELD, Hans-Peter y Yossi SHAVIT. 1993. «Introduction», en Yossi Shavit y Hans-Peter Blossfeld, eds., *Persistent Inequalities: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview, pp. 1-23.
- BÖHLMARK, Anders y Mikael LINDAHL. 2008. «Does school privatization improve educational achievement? Evidence from Sweden's voucher reform», *IZA Discussion Paper*, 3691.
- BREEN, Richard y Jan O. JONSSON. 2005. «Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility», *Annual Review of Sociology*, 31: 223-243.
- CALERO, Jorge. 2006. «Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias», *Fundación Alternativas. Documentos de Trabajo*, 83/2006.
- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. 1992. *School Choice: A Special Report*. Princeton: Carnegie Foundation.
- CASE, Anne, I-Fen LIN y Sara McLANAHAN. 2001. «Educational Attainment in Blended Families», *Evolution and Human Behavior*, 22, 4: 269-289.

- CASE, Anne y Christina PAXSON. 2001. «Mothers and others: who invests in children's health?», *Journal of Health Economics*, 20: 301-328.
- CATSAMBIS, Sophia. 2001. «Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school seniors' academic success», *Social Psychology of Education*, 5: 149-177.
- CHUBB, John E. y Terry M. MOE. 1990. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- COLEMAN, James S., Kathryn S. SCHILLER y Barbara SCHNEIDER. 1993. «Parent Choice and Inequality», en Barbara Schneider y James S. Coleman, eds., *Parents, Their Children, and Schools*. Boulder: Westview, pp. 147-183.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. 2008. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2006/2007*. Disponible en [www.mepsyd.es/cesces](http://www.mepsyd.es/cesces).
- DEFENSOR DEL PUEBLO. 2007. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DESLANDES, Rollande, Elinor ROYER, Daniel TURCOTTE y Richard BERTRAND. 1997. «School Achievement at Secondary Level: Influence of Parenting Style and Parent Involvement in Schooling», *McGill Journal of Education*, 32: 191-207.
- DOMINA, Thurston. 2005. «Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School», *Sociology of Education*, 78, 3: 233-249.
- ELMORE, Richard F. 1990. «Choice as an Instrument of Public Policy: Evidence from Education and Health Care», en W. H. Clune y J. F. Witte, eds., *Choice and Control in American Education. Volume 1: The Theory of Choice and Control in Education*. Londres: Falmer, pp. 285-319.
- EPSTEIN, Joyce. 1992. «School and Family Partnerships», en Marvin C. Alkin, eds., *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: Macmillan, pp. 1.139-1.151.
- EURYDICE. 2005. *Key Data on Education in Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- FAN, Xitao y Michael CHEN. 2001. «Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis», *Educational Psychology Review*, 13, 1: 1-22.
- FERNÁNDEZ, Juan Jesús y Juan Carlos RODRÍGUEZ. 2008. «Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico», *Mediterráneo económico*, 14: 323-349.
- FLOURI, Eirini. 2006. «Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: Twenty-six year follow-up of the 1970 British Birth Cohort», *British Journal of Educational Psychology*, 76: 41-55.
- FORSTER, Greg. 2006. *Freedom from racial barriers: the empirical evidence on vouchers and segregation*. Milton and Rose D. Friedman Foundation.
- FOURCADE-GOURINCHAS, Marion y Evan SCHOFER. 2001. «The Structural Contexts of Civic Engagement: Voluntary Association Membership in Comparative Perspective», *American Sociological Review*, 66: 806-828.
- FRANCESCONI, Marco, Stephen P. JENKINS y Thomas SIEDLER. 2005. «Childhood Family Structure and Schooling Outcomes: Evidence for Germany», University of Essex.
- FRIEDMAN, Milton. 1962. *Capitalism and Freedom*. Chicago: Chicago University Press.
- GLAZERMAN, S. 1998. «School quality and social stratification: the determinants and consequences of parental school choice». Presentado en la reunión anual de la American Education Research Association, San Diego, California, 13-17 de abril.

- GOLDBABER, Dan D. 1996. «Public and Private High Schools: Is School Choice an Answer to the Productivity Problem?», *Economics of Education Review*, 15: 93-109.
- GONZÁLEZ ENRÍQUEZ, Carmen y Berta ÁLVAREZ-MIRANDA. 2006. *Inmigrantes en el barrio: un estudio cualitativo de opinión pública*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- HAMILTON, Laura, Simon CHENG y Brian POWELL. 2007. «Adoptive Parents, Adaptive Parents: Evaluating the Importance of Biological Ties for Parental Investment», *American Sociological Review*, 72: 95-116.
- HAVEMAN, Robert y Barbara WOLFE. 1995. «The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings», *Journal of Economic Literature*, 23: 1829-1878.
- HEING. 1996. «Choice in Public Schools: An Analysis of Transfer Requests among Magnet Schools», *Social Science Quarterly*, 71: 69-82
- HILL, M. Anne y June O'NEILL. 1994. «Family Endowments and the Achievement of Young Children with Special Reference to the Underclass», *Journal of Human Resources*, 29, 4: 1064-1100.
- HO SUI-CHU, Esther y J. Douglas WILLMS. 1996. «Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement», *Sociology of Education*, 69, 2: 126-141.
- HOXBY, C.M. 1999. «The effects of school choice on curriculum and atmosphere», en P. PETERSON y S. MAYER, eds., *Earning and learning*, Washington, DC, Brookings Institution: 281-315.
- HYDE, Janet Shibley. 2005. «The gender similarities hypothesis», *American Psychologist*, 60, 6: 581-592.
- IANNELLI, Cristina. 2002. «Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe», *MZES Working Papers*, 45.
- ISHIDA, Hiroshi, Walter MÜLLER y John M. RIDGE. 1995. «Class Origin, Class Destination, and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations», *American Journal of Sociology*, 101, 1: 145-193.
- JENCKS, Christopher y Laura TACH. 2005. «Would Equal Opportunity Mean More Mobility?», *John F. Kennedy School of Government Faculty Research Working Papers Series*, Harvard University, RWP05-037.
- JEYNES, William H. 2003. «A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement», *Education and Urban Society*, 35, 2: 202-218.
- JONSSON, Jan O., Colin MILLS y Walter MÜLLER. 1996. «A Half Century of Increasing Educational Openness? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain», en Robert Erikson y Jan O. Jonsson, eds., *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview, pp. 183-207.
- KLEITZ, Bretten, Gregory R. WEIHER, Kent TEDIN y Richard MATLAND. 2000. «Choice, Charter Schools, and Household Preferences», *Social Science Quarterly*, 81, 3: 846-854.
- LEE, Valerie, Robert G. CRONINGER y Julia B. SMITH. 1994. «Parental Choice of Schools and Social Stratification in Education: The Paradox of Detroit», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 4: 434-457.
- MARKS, Gary N. 2005. «Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education», *International Sociology*, 20, 4: 483-505.
- MAUGHAN, Barbara, Stephan COLLISHAW y Andrew PICKLES. 1998. «School Achievement and Adult Qualifications among Adoptees: A Longitudinal Study», *Journal of Children Psychology and Psychiatry*, 39, 5: 669-685.
- MERRIFIELD, John. 2008. «Dismal Science: The Shortcomings of U. S. School Choice Research and How to Address Them», *Cato Institute Policy Analysis*, 616.
- MULLER, Chandra. 1998. «Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement», *Sociology of Education*, 71, 4: 336-356.



- MÜLLER, Walter y Wolfgang KARLE. 1993. «Social Selection in Education Systems in Europe», *European Sociological Review*, 9, 1: 1-23.
- MÜLLER, Walter, Paul LÜTTINGER, Wolfgang KÖNIG y Wolfgang KARLE. 1989. «Class and Education in Industrial Nations», *International Journal of Sociology*, 19, 3: 3-40.
- OECD. 1997. *Parents as Partners in Schooling*. París: OECD.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor. 1996. «Elogio de la universidad liberal», *Claves de razón práctica*, 63: 2-9.
- . 2000. «La educación liberal como la formación del hábito de la distancia», en Felipe Sáez Fernández, coord., *Formación y Empleo*. Madrid: Fundación Argentaria / Visor, pp. 609-626.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor, Berta ÁLVAREZ-MIRANDA y Carmen GONZÁLEZ-ENRÍQUEZ. 2002. *España ante la inmigración*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor, Elisa CHULIÁ y Berta ÁLVAREZ-MIRANDA. 1998. *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor y Juan Carlos RODRÍGUEZ. 2001. *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- . 2002. *La educación profesional en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- . 2003. *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- . 2005. *Desarrollo tecnológico e investigación científica en España: balance provisional de un esfuerzo insuficiente de catching up*. Madrid: Fundación Iberdrola.
- . 2006. *Innovación e investigación en Europa y América*. Madrid: Fundación Iberdrola.
- . 2008. *La adolescencia, sus vulnerabilidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Fundación Vodafone.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor, Juan Carlos RODRÍGUEZ y Leonardo SÁNCHEZ FERRER. 2001. *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- PLUG, Erik. 2004. «Estimating the Effect of Mother's Schooling on Children's Schooling Using a Sample of Adoptees», *American Economic Review*, 94, 1: 358-368.
- . 2007. «Are successful parents the secret to success?», en Joop HARTOGY y Henriëtte MAASSEN VAN DEN BRINK, eds., *Human Capital: Advances in Theory and Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 81-101.
- PLUG, Erik y Wim VIJVERBERG. 2003. «Schooling, Family Background and Adoption: Is it Nature or Is It Nurture?», *Journal of Political Economy*, 111, 3: 611-641.
- RASSEN, Elissa, ed. 2002. *The Jossey-Bass reader on gender in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- REQUENA, Félix. 1991. «Social Resources and Occupational Status Attainment in Spain: A Cross-National Comparison with the United States and the Netherlands», *International Journal of Comparative Sociology*, 32, 3-4: 233-242.
- SACERDOTE, Bruce. 2002. «The Nature and Nurture of Economic Outcomes», *American Economic Review*, 92, 2: 344-348.
- . 2004. «What Happens When We Randomly Assign Children to Families?», *NBER Working Paper Series*, WP 10894.
- SALIDO, Olga. 2007. «El informe PISA y los retos de la educación en España», *Fundación Alternativas. Documentos de trabajo*, 126/2007.

- SAPORITO, Salvatore. 2003. «Private Choices, Public Consequences: Magnet Schools Choice and Segregation by Race and Poverty», *Social Problems*, 50, 2: 181-203.
- SCHNEIDER, Mark y Jacky BUCKLEY. 2002. «What Do Parents Want From Schools? Evidence From Internet», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 2: 133-144.
- SCHNEIDER, Mark, Melissa MARSCHALL, Paul TESKE y Christine ROCH. 1998. «School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education», *Social Science Quarterly*, 79, 3: 489-501.
- SCHNEIDER, Mark, Paul TESKE and Melissa MARSCHALL. 2000. *Choosing Schools. Consumer Choice and the Quality of American Schools*. Princeton: Princeton University Press.
- SCHÜTZ, Gabriela, Heinrich W. URSPRUNG y Ludger WOESSMANN. 2005. «Education Policy and Equality of Opportunity», *IZA Discussion Papers*, 1906.
- SHAVIT, Yossi y Hans-Peter BLOSSFELD, eds. 1993. *Persistent Inequalities: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview.
- SINGH, KUSUM, Patricia G. BICKLEY, Paul TRIVETTE, Timothy Z KEITH, Patricia B. KEITH y Eileen ANDERSON. 1995. «The Effectos of Four Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of NELS-88 Data», *School Psychology Review*, 24, 2: 299-317.
- SMITH Kevin y Kenneth J. MEIER. 1995. «Public Choice in Education: Markets and the Demand for Quality Education», *Political Research Quarterly*, 48: 461-478.
- TREIMAN, Donald J. y Kam-Bor YIP. 1989. «Educational and Occupational Attainment in 21 Countries», en Melvin L. Kohn, ed., *Cross-National Research in Sociology*. Newbury Park: SAGE, pp. 373-395.
- VALLET, Louis-André. 2004. «The dynamics of inequality of educational opportunity in France: Change in the association between social background and education in thirteen five-year birth cohorts (1908-1972)», Social Stratification Research Committee (ISA RC28) Spring Conference, Neuchâtel, Suiza.
- VILLAS-BOAS, Adelina. 1998. «The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg», *Childhood Education*, 74, 6: 367-71.
- VINUESA ANGULO, José María. 2002. «La cultura del esfuerzo», *Revista de educación*, 329: 207-218.
- WARREN, John Robert y Robert M. HAUSER. 1995. «Social Stratification Across Three Generations: New Evidence From the Wisconsin Longitudinal Study», Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.
- WELLS, Amy Stuart. 1995. «The Sociology of School Choice», en Edith Rasell y Richard Rothstein, eds., *School Choice: Examining the Evidence*. Washington: Economic Policy Institute, pp. 29-48.
- WILLMS, J. Douglas y Frank H. ECHOLS. 1995. «The Scottish Experience of Parental School Choice», en Edith Rasell y Richard Rothstein, eds., *School Choice: Examining the Evidence*. Washington: Economic Policy Institute, pp. 49-68.

## ■ Fuentes secundarias de datos

- CIS (CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS). 2002. *Barómetro de marzo. Estudio nº 2.452. Marzo, 2002*. Disponible en [www.cis.es](http://www.cis.es).
- . 2005. *Barómetro de julio. Estudio nº 2.616. Julio, 2005*. Disponible en [www.cis.es](http://www.cis.es).
- . 2006. *Barómetro de noviembre. Estudio nº 2.662. Noviembre, 2006*. Disponible en [www.cis.es](http://www.cis.es).

- . 2008. *Post-electoral elecciones generales y al parlamento de Andalucía, 2008. Avance de resultados. Estudio nº 2.757. Marzo-mayo 2008.* Disponible en [www.cis.es](http://www.cis.es).
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. Sin fecha. *Participación en las elecciones a los consejos escolares de centro.* Disponible en [http://www.mec.es/cesces/revista\\_participacion\\_educativa\\_1/informe\\_tecnico.htm](http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_1/informe_tecnico.htm).
- EUROPEAN VALUES STUDY. Tablas disponibles en <http://www.jdsurvey.net/web/evs1.htm>.
- INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA). 2008a. Encuesta de población activa. Tercer trimestre de 2008. Disponible en [www.ine.es](http://www.ine.es).
- . 2008b. *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares, 2008.* Disponible en [www.ine.es](http://www.ine.es).
- . 2008c. *Explotación estadística del Padrón. Avance explotación a 1 de enero de 2008.* Disponible en [www.ine.es](http://www.ine.es).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2007. *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2005-2006.* Disponible en [www.mepsyd.es/mecd](http://www.mepsyd.es/mecd).
- . 2008. *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance. Curso 2007-2008.* Disponible en [www.mepsyd.es/mecd](http://www.mepsyd.es/mecd).
- OECD. 1996. *Education at a Glance. OECD Indicators 1996.* París: OECD.
- . 1997. *Parents as Partners in Schooling.* París: OECD.
- . 2000. *Program for International Student Assessment (PISA). 2000.* Base de datos disponible en [pisa2000.acer.edu.au](http://pisa2000.acer.edu.au).
- . 2004. *Education at a glance. OECD indicators 2004.* París: OECD.
- . 2006. *Program for International Student Assessment (PISA). 2006.* Base de datos disponible en [pisa2006.acer.edu.au](http://pisa2006.acer.edu.au).

## ■ Fuentes primarias de datos (encuestas)

- ASP 00.030. *Encuesta sobre educación a padres de familia con hijos de 6 a 16 años (junio/julio de 2000).*
- ASP 07.043. *Encuesta sobre las actitudes y los comportamientos de los españoles ante el ahorro (junio de 2007).*
- ASP 07.044. *Encuesta sobre las actitudes de los españoles ante la energía y el medio ambiente (junio de 2007).*
- ASP 08.045. *Encuesta sobre educación a padres de familia con hijos en Primaria y ESO (junio de 2008).*
- ASP 98.013. *Encuesta sobre consumidores y opinión pública (julio 1998).*
- JOWELL, Roger and the CENTRAL CO-ORDINATING TEAM, EUROPEAN SOCIAL SURVEY 2002/2003. 2003. *Technical Report ESS-Wave 1.* Londres: Centre for Comparative Social Surveys, City University. Distribuido por Norwegian Social Science Data Services (NSD).
- 2004/2005. 2005. *Technical Report ESS-Wave 2.* Londres: Centre for Comparative Social Surveys, City University. Distribuido por Norwegian Social Science Data Services (NSD).
- REIF, Karlheinz y Eric MARLIER. 1999. *Eurobarometer 44.0: Cancer, Education Issues, and the Single Eurobarometer 44.0: Cancer, Education Issues, and the Single European Currency, October-November 1995.* Colonia: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung. Distribuido por Inter-university Consortium for Political and Social Research.

- N.º 1. **LA POLÍTICA AGRARIA COMÚN Y SU APLICACIÓN EN ESPAÑA,**  
por Carlos Tió Saralegui y José María Sumpsi Viñas.
- N.º 2. **EL DEBATE SOBRE LA FLEXIBILIDAD DEL MERCADO DE TRABAJO,**  
edición dirigida por José Luis Malo de Molina.
- N.º 3. **COMENTARIOS A LA LEY DE DISCIPLINA E INTERVENCIÓN DE LAS ENTIDADES DE CRÉDITO,**  
edición dirigida por Tomás-Ramón Fernández.
- N.º 4. **LA LOCALIZACIÓN INDUSTRIAL EN ESPAÑA. FACTORES Y TENDENCIAS,**  
edición dirigida por Joaquín Auriolos Martín y Juan Ramón Cuadrado Roura.
- N.º 5. **COMENTARIOS A LA LEY DE DISCIPLINA E INTERVENCIÓN DE LAS ENTIDADES DE CRÉDITO,**  
2.ª edición, revisada, dirigida por Tomás-Ramón Fernández.
- N.º 6. **LAS ÁREAS DEPRIMIDAS DE ESPAÑA,**  
por José María Mella Márquez.
- N.º 7. **REGULACIÓN DE LAS ENTIDADES DE CRÉDITO EN ESPAÑA,**  
por Joaquín Latorre Díez.
- N.º 8. **LOS IMPUESTOS Y LAS DECISIONES DE AHORRO E INVERSIÓN DE LAS FAMILIAS,**  
por José Manuel González-Páramo y Nuria Badenes Plá.
- N.º 9. **SERIES DE INDICADORES DE CONVERGENCIA REAL PARA ESPAÑA, EL RESTO DE PAÍSES DE LA UE Y EE.UU.,**  
por Carmela Martín y Francisco J. Velázquez.
- N.º 10. **TRES ANÁLISIS SOBRE CAJAS DE AHORROS Y SISTEMA FINANCIERO,**  
por E. P. M. Gardener, P. Molyneux, Cesare Bisoni, Stefano Cosma, Santiago Carbo, Rafael López del Paso y F. Rodríguez Fernández.
- N.º 11. **EL BALANCE NACIONAL DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA (1984-2000),**  
por José Manuel Naredo y Óscar Carpintero.
- N.º 12. **LA CONVERGENCIA REAL DE ESPAÑA EN EL SENO DE LA UNIÓN EUROPEA AMPLIADA,**  
por Carmela Martín y Francisco J. Velázquez.
- N.º 13. **LA FISCALIDAD EFECTIVA DE LOS PRODUCTOS DE AHORRO EN EUROPA Y EE.UU. Y EL PRINCIPIO DE NEUTRALIDAD. ANÁLISIS COMPARADO Y EVALUACIÓN DE LA REFORMA DEL IRPF DE 2003,**  
por José Manuel González-Páramo y Nuria Badenes Plá.
- N.º 14. **EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA DEL SECTOR PÚBLICO: VÍAS DE APROXIMACIÓN,**  
por José M. Domínguez Martínez, Francisco Pedraja Chaparro, Javier Salinas Jiménez, Luis Ayala Cañón y Nuria Rueda López.
- N.º 15. **SALUD Y ESTILOS DE VIDA EN ESPAÑA. UN ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS OCURRIDOS EN LA ÚLTIMA DÉCADA,**  
por Colectivo IOÉ.
- N.º 16. **LA REFORMA EN LA IMPOSICIÓN PERSONAL SOBRE LA RENTA: UNA EVOLUCIÓN DE LA RECIENTE EXPERIENCIA ESPAÑOLA,**  
por José Félix Sanz Sanz, Juan Manuel Castañer Carrasco y Desiderio Romero Jordán.
- N.º 17. **CONTABILIDAD NACIONAL Y MEDIO AMBIENTE,**  
por Diego Azqueta, Gonzalo Delacámara, Marta Santamaría y Sergio Tirado.
- N.º 18. **TRANSFERENCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGÍA,**  
por José Molero, Rajneesh Narula, Brian Portelli, Sanjaya Lall, Carlo Pietrobelli, José Antonio Alonso e Isabel Álvarez.
- N.º 19. **EL LIDERAZGO SOCIAL DE LAS CAJAS DE AHORROS,**  
por Enrique Castelló Muñoz.
- N.º 20. **CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA. ENVEJECIMIENTO Y EXTRANJERÍA,**  
por Encarnación Cereijo y Francisco J. Velázquez.
- N.º 21. **NUEVOS ENFOQUES EN EL ESTUDIO ECONÓMICO DEL TURISMO,**  
por Javier Ferri, Vicente M. Monfort Mir y Ezequiel Uriel.

- N.º 22. INDICADORES DE CONVERGENCIA REAL PARA LOS PAÍSES AVANZADOS,  
por Encarnación Cereijo, Jaime Turrión y Francisco J. Velázquez.
- N.º 23. INDICADORES DE CONVERGENCIA REAL PARA LAS REGIONES ESPAÑOLAS  
(*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*)  
por Encarnación Cereijo, Jaime Turrión y Francisco J. Velázquez.
- N.º 24. SISTEMAS REGIONALES DE INNOVACIÓN: NUEVAS FORMAS DE ANÁLISIS  
Y MEDICIÓN (*Serie ANÁLISIS*)  
por Mikel Buesa, Joost Heijs, Björn Asheim, Thomas Baumert, Mikel Navarro y Mónica Martínez.
- N.º 25. IMPACTO ECONÓMICO DEL CONTROL DE CAMBIO CLIMÁTICO EN ESPAÑA (*Serie TESIS*),  
por Mikel González Ruiz de Eguino.
- N.º 26. RESPUESTA FISCAL DE LOS PAÍSES EN DESARROLLO A LOS FLUJOS DE AYUDA INTERNACIONAL:  
APLICACIÓN AL CASO DE CENTROAMÉRICA (*Serie TESIS*),  
por Mariola Gozalo Delgado.
- N.º 27. LA INCIDENCIA ECONÓMICA DE LAS COTIZACIONES SOCIALES Y EL MERCADO DE TRABAJO  
EN ESPAÑA (*Serie TESIS*),  
por Ángel Melguizo Esteso.
- N.º 28. INMIGRANTES, NUEVOS CIUDADANOS, ¿HACIA UNA ESPAÑA PLURAL E INTERCULTURAL?  
(*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por Colectivo Ioé.
- N.º 29. EL STOCK DE GASTO PÚBLICO EN LOS PAÍSES DE LA OCDE (*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por Encarnación Cereijo y Francisco Javier Velázquez.
- N.º 30. LA INDUSTRIA DE ALTA TECNOLOGÍA EN ESPAÑA: FACTORES DE LOCALIZACIÓN  
Y DINÁMICA ESPACIAL (*Serie TESIS*),  
por Miguel Giner Pérez.
- N.º 31. CONVERGENCIA EN RENTA PER CÁPITA ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS (1955-2004):  
UNA APLICACIÓN BASADA EN MÉTODOS DE PANEL DINÁMICO (*Serie TESIS*),  
por Fernando Martín Mayoral.
- N.º 32. EL DESDOBLAMIENTO DE ACCIONES EN EL MERCADO ESPAÑOL: FACTORES DETERMINANTES  
Y EFECTOS (*Serie TESIS*),  
por María Eugenia Ruiz Molina.
- N.º 33. EL TRABAJO DOMÉSTICO CUENTA: LAS CUENTAS DE LOS HOGARES EN ESPAÑA 1996 Y 2003  
(*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por María Luisa Moltó y Ezequiel Uriel.
- N.º 34. GESTIÓN DEL MEDIO NATURAL EN LA PENÍNSULA IBÉRICA: ECONOMÍA Y POLÍTICAS PÚBLICAS  
(*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por Pablo Campos Palacín y José-María Casado Raigón.
- N.º 35. PATRIMONIO INMOBILIARIO Y BALANCE NACIONAL DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA (1995-2007)  
(*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por José Manuel Naredo, Óscar Carpintero y Carmen Marcos.
- N.º 36. EN TORNO A LA FAMILIA ESPAÑOLA: ANÁLISIS Y REFLEXIONES DESDE PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS  
Y ECONÓMICAS (*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por Elisa Chuliá y José Félix Sanz (coordinadores).
- N.º 37. PROBLEMÁTICA DE LA DEPENDENCIA EN ESPAÑA: ASPECTOS DEMOGRÁFICOS Y DEL MERCADO  
DE TRABAJO (*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por Lorenzo Serrano y Ángel Soler.
- N.º 38. EDUCACIÓN Y FAMILIA. LOS PADRES ANTE LA EDUCACIÓN GENERAL DE SUS HIJOS EN ESPAÑA  
(*Serie ECONOMÍA Y SOCIEDAD*),  
por Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez y Juan Jesús Fernández.

*Pedidos e información:*

FUNDACIÓN DE LAS CAJAS DE AHORROS

Caballero de Gracia, 28  
28013 Madrid

Teléfono: 91 596 54 81

Fax: 91 596 57 96

[suscrip@funcas.es](mailto:suscrip@funcas.es)

[www.funcas.es](http://www.funcas.es)

13

ISBN 84-89116-48-1



9 788489 116481